

DOI: 10.15507/1991-9468.101.024.202004 ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

**Том 24, № 4. 2020**  
**(октябрь – декабрь)**  
**Сквозной номер выпуска – 101**  
**16+**

**Vol. 24, No. 4. 2020**  
**(October – December)**  
**Continuous issue – 101**



## **ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** **INTEGRATION OF EDUCATION**

**DOI: 10.15507/1991-9468**

Научный журнал

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:

федеральное государственное  
бюджетное образовательное  
учреждение высшего  
образования «Национальный  
исследовательский Мордовский  
государственный университет  
им. Н. П. Огарёва»

430005, Российская Федерация,  
Республика Мордовия,  
г. Саранск, ул. Большевикская, 68

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

430005, Российская Федерация,  
Республика Мордовия,  
г. Саранск, ул. Большевикская, 68  
Тел./факс: +7 (834-2) 48-14-24

Издается с января 1996 года  
Периодичность издания – 4 раза в год

Подписной индекс в каталоге  
агентств «Роспечать»  
и «МК-Периодика» – 46316

Scholarly journal

FOUNDER AND PUBLISHER:

Federal State  
Budgetary Educational  
Institution  
of Higher Education  
“National Research  
Ogarev Mordovia  
State University”

68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005,  
Republic of Mordovia,  
Russian Federation

EDITORIAL OFFICE:

68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005,  
Republic of Mordovia,  
Russian Federation  
Tel/Fax: +7 8342 481424

Published since January 1996  
Periodicity: Quarterly

Subscription index in catalogue  
of agencies “Rospechat”  
and “MK-Periodica” – 46316

e-mail: [inted@mail.ru](mailto:inted@mail.ru), [inted@adm.mrsu.ru](mailto:inted@adm.mrsu.ru)  
<http://edumag.mrsu.ru>

---

При цитировании ссылка на журнал  
«Интеграция образования Integration of Education» обязательна.  
Полное или частичное воспроизведение в СМИ материалов, опубликованных  
в журнале, допускается только с разрешения редакции

© ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», 2020



**Научный журнал «Интеграция образования»** публикует оригинальные научные статьи (Full Articles) на русском и английском языках, ранее не публиковавшиеся в других изданиях. Основным тематическим направлением журнала является анализ генезиса и современного состояния ведущих тенденций научных интеграционных процессов в области образования. Миссия заключается в публикации результатов научных исследований, которые могут внести оригинальный вклад в следующие отрасли научного знания: ПЕДАГОГИКА, СОЦИОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ.

Журнал адресован исследователям, аналитикам и практикам в области педагогики, психологии и социологии образования, а также широкому кругу читателей, интересующихся проблемами интеграции образования в современном обществе.

Редакция осуществляет научное рецензирование («двойное слепое») всех поступающих в редакцию материалов. Рукопись статьи направляется на рецензирование для оценки ее научного содержания нескольким ведущим специалистам соответствующего профиля, имеющим научную специализацию, наиболее близкую к тематике статьи.

Редакция журнала реализует принцип нулевой толерантности к плагиату. Мониторинг некорректного цитирования осуществляется с помощью систем «Антиплагиат» и «CrossCheck».

Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования изданий и авторства научных публикаций и рекомендациями Committee on Publication Ethics (COPE).

Распространение – Россия, зарубежные страны.

Журнал предоставляет открытый доступ к полным текстам публикации, исходя из следующего принципа: открытый доступ к результатам исследований способствует увеличению глобального обмена знаниями.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки)

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

19.00.07 – Педагогическая психология (психологические науки)

Журнал индексируется и архивируется в:  
Российском индексе научного цитирования (РИНЦ)

Scopus

EBSCO

ERIH PLUS

Ulrichsweb Global Serials Directory

SHERPA / RoMEO

ResearchBib

Журнал является членом Committee on Publication Ethics (COPE), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ), CrossRef и международного сообщества рецензентов Publons

Материалы журнала доступны по лицензии Creative Commons “Attribution”  
(«Атрибуция») 4.0 Всемирная



The **Integration of Education** scholarly journal publishes original scientific articles (full articles) in Russian and English, which have not been previously published in other publications. The main thematic direction of the journal is the analysis of genesis and current state of the leading trends in scientific integration processes in education. The mission of the journal is to publish research insights that can make an original contribution to the following branches of scientific knowledge: Education, Sociology, Psychology.

The journal is addressed to researchers, analysts and practitioners in the field of pedagogy, psychology and sociology of education, as well as to a wide range of readers interested in the problems of integrating education in modern society.

The Editorial Board reviews (double-blind review) all incoming papers. The manuscript of the article is sent for review to several leading specialists of the corresponding profile, who have scientific specialization closest to the subject of the article, to evaluate the scientific content.

The Editorial Board follows the principle of zero tolerance to plagiarism. Plagiarism checking is carried out by using Anti-Plagiarism and CrossCheck software.

The journal adheres to editorial ethics standards following international practice of editing, reviewing, publishing and authorship of scientific publications and recommendations of the Committee on Publication Ethics (COPE).

The journal is distributed in Russia and other countries of the world.

The journal offers direct open access to full-text issues based on the following principle: open access to research results contributes to the increase of global knowledge sharing.

The journal is included in the List of peer reviewed scientific journals published by the Higher Attestation Commission in which major research results from the dissertations of Candidates of Sciences (Cand.Sci.) and Doctor of Science (Dr.Sci.) degrees are to be published. Scientific specialties of dissertations and their respective branches of science are as follows:

22.00.04 – Social Structure, Social Institutions and Processes (Social Sciences)

13.00.02 – Theory and Methods of Teaching and Education (by Areas and Levels of Education) (Pedagogical Sciences)

19.00.07 – Pedagogical Psychology (Psychological Sciences)

The journal is indexed and archived in:

Russian Index of Scientific Citations

Scopus

EBSCO

ERIH PLUS

Ulrichsweb Global Serials Directory

SHERPA / RoMEO

ResearchBib

The journal is a member of the Committee on Publication Ethics (COPE), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Association of Scientific Editors and Publishers (ASEP), CrossRef and the international community of peer-reviewers Publons

The journal's materials are available under the Creative Commons  
"Attribution" 4.0 Global License





## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Вдовин Сергей Михайлович** – главный редактор, ректор ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», кандидат экономических наук, доцент, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7363-1389>, [rector@adm.mrsu.ru](mailto:rector@adm.mrsu.ru) (Саранск, Российская Федерация)

**Полутин Сергей Викторович** – заместитель главного редактора, директор НИИ региональной ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», доктор социологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0399-4154>, [polutin.sergei@yandex.ru](mailto:polutin.sergei@yandex.ru) (Саранск, Российская Федерация)

**Гордина Светлана Викторовна** – ответственный секретарь, член Европейской ассоциации научных редакторов (EASE), кандидат педагогических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, [inted@adm.mrsu.ru](mailto:inted@adm.mrsu.ru), [inted@mail.ru](mailto:inted@mail.ru) (Саранск, Российская Федерация)

**Буквич Райко Миланович** – профессор Географического института «Jovan Cvijic» Сербской академии наук и искусств, доктор экономических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6744-3912>, [r.bukvic@mail.ru](mailto:r.bukvic@mail.ru) (Белград, Сербия)

**Варгас-Эрнандес Хосе Гуадалупе** – доктор философии в области государственного управления Исследовательского центра экономических и управленческих наук университета Гвадалахары, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0938-4197>, [jvargas2006@gmail.com](mailto:jvargas2006@gmail.com) (Гвадалахара, Халиско, Мексика)

**Гафуров Ильшат Рафкатович** – ректор ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», доктор экономических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7744-2067>, [public.mail@krfu.ru](mailto:public.mail@krfu.ru) (Казань, Российская Федерация)

**Гусман Тирадо Рафаэль** – профессор кафедры греческой и славянской филологии Гранадского университета, член президиума международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы, доктор филологических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4615-6436>, [rguzman@ugr.es](mailto:rguzman@ugr.es) (Гранада, Испания)

**Загвязинский Владимир Ильич** – заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6223-6356>, [v.i.zagvazinskij@utmn.ru](mailto:v.i.zagvazinskij@utmn.ru) (Тюмень, Российская Федерация)

**Камильо Анджело** – ассоциированный профессор менеджмента Школы бизнеса Университета Сонома, доктор философии, [samillo@sonoma.edu](mailto:samillo@sonoma.edu) (Бербанк, США)

**Кириллова Ольга Владимировна** – председатель Российского экспертного совета, представитель РЭС в Scopus CSAB, президент Ассоциации научных редакторов и издателей, кандидат технических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0785-6181>, [ovkir@list.ru](mailto:ovkir@list.ru) (Москва, Российская Федерация)

**Маврудеас Ставрос** – профессор департамента экономики Университета Македонии, доктор философии, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2230-7479>, [smavro@uom.edu.gr](mailto:smavro@uom.edu.gr) (Фессалоники, Греция)

**Макаркин Николай Петрович** – президент ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», доктор экономических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3952-5811>, [makarkin@mrsu.ru](mailto:makarkin@mrsu.ru) (Саранск, Российская Федерация)

**Маралов Владимир Георгиевич** – профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», доктор психологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9627-2304>, [vgmaralov@yandex.ru](mailto:vgmaralov@yandex.ru) (Череповец, Российская Федерация)

**Мишра Камлеш** – вице-канцлер Университета Ансал, доктор экономики, [misra1957@gmail.com](mailto:misra1957@gmail.com) (Гургаон, Харьяна, Индия)

**Прахмана Рудли Чаритас Индра** – научный сотрудник в области математического образования департамента математического образования, Университет Ахмад Дахлан, доктор философии, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9406-689X>, [rully.indra@mpmat.uad.ac.id](mailto:rully.indra@mpmat.uad.ac.id) (Джокьякарта, Индонезия)

**Сингх Кадьян Джагбир** – доцент департамента коммерции Колледжа им. Свами Шраддхананда, Университет Дели; почетный директор Индийского глобального института управления, образования и исследований, доктор философии в коммерции, магистр экономики и финансов, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-0643>, [dr.jskadyan@gmail.com](mailto:dr.jskadyan@gmail.com) (Нью-Дели, Индия)

**Стриелковски Вадим** – профессор Пражской бизнес-школы, директор Пражского Института повышения квалификации, научный сотрудник Калифорнийского университета Беркли (США), доктор наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6113-3841>, [strielkowski@berkeley.edu](mailto:strielkowski@berkeley.edu) (Прага, Чехия)

**Фёльдеш Чаба** – заведующий кафедрой германского языкознания факультета гуманитарных наук Эрфуртского университета, действительный член Европейской академии, доктор филологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4711-2072>, [foeldes@foeldes.eu](mailto:foeldes@foeldes.eu) (Эрфурт, Германия)

**Хамуда Самир** – профессор физического факультета университета Бенгази, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9958-0257>, [dr.hamouda@gmail.com](mailto:dr.hamouda@gmail.com) (Бенгази, Ливия)

**Хорватова Зузана** – старший преподаватель кафедры юридических дисциплин и государственного управления Метропольного университета Праги, доктор философии, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-2792>, [zuzana.horvathova@mup.cz](mailto:zuzana.horvathova@mup.cz) (Прага, Чехия)

**Чошанов Мурат Аширович** – профессор кафедры математических наук и подготовки учителя Техасского университета, доктор педагогических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2852-4311>, [mouratt@utep.edu](mailto:mouratt@utep.edu) (Эль-Пасо, Техас, США)

**Юсофф Сазали** – директор Института педагогического образования Tuanku Bainun Campus (IPGKTB), Министерство образования Малайзии, доктор философии, [sazali@mseam.org.my](mailto:sazali@mseam.org.my) (Пенанг, Малайзия)

**Янчук Владимир Александрович** – декан факультета профессионального развития специалистов образования ГУО «Академия последипломного образования», доктор психологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4524-8371>, [yanchuk1954@gmail.com](mailto:yanchuk1954@gmail.com) (Минск, Республика Беларусь)

## EDITORIAL BOARD

**Sergey M. Vdovin** – Editor-in-Chief, Rector of National Research Mordovia State University, Cand.Sci. (Econ.), Associate Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7363-1389>, rector@adm.mrsu.ru (Saransk, Russian Federation)

**Sergey V. Polutin** – Deputy Editor-in-Chief, Director of Research Institute of Regional Studies of National Research Mordovia State University, Dr.Sci. (Sociol.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0399-4154>, polutin.sergei@yandex.ru (Saransk, Russian Federation)

**Svetlana V. Gordina** – Executive Editor, member of European Association of Science Editors (EASE), Cand.Sci. (Ped.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, inted@adm.mrsu.ru, inted@mail.ru (Saransk, Russian Federation)

**Rajko M. Bukvic** – Professor of the Jovan Cvijic Geographic Institute of the Serbian Academy of Sciences and Arts, Dr.Sci. (Econ.), Full Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6744-3912>, r.bukvic@mail.ru (Belgrad, Serbia)

**Angelo A. Camillo** – Associate Professor of Management, School of Business, Sonoma State University, Ph.D., camillo@sonoma.edu (Burbank, USA)

**Csaba Földes** – Head of the Department of Germanic Linguistics, University of Erfurt, member of the European Academy, Ph.D., Dr.Sci., Full Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4711-2072>, foeldes@foeldes.eu (Erfurt, Germany)

**Ilshtat R. Gafurov** – Rector of Kazan (Volga region) Federal University, Dr.Sci. (Econ.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7744-2067>, public.mail@kpfu.ru (Kazan, Russian Federation)

**Rafael Guzman-Tirado** – Professor of Greek and Slavic Philology, University of Granada, Member of the Presidium of the International Association of Russian Language and Literature Teachers, Dr.Sci. (Philol.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4615-6436>, rguzman@ugr.es (Granada, Spain)

**Samir Hamouda** – Professor, Department of Physics, University of Benghazi, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9958-0257>, dr.hamouda@gmail.com (Benghazi, Libya)

**Zuzana Horváthová** – Senior Lecturer, Chair of Legal Specializations and Public Administration, Metropolitan University, Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-2792>, zuzana.horvathova@mup.cz (Prague, Czech Republic)

**Jagbir Singh Kadyan** – Associated Professor of Department of Commerce, Swami Shraddhanand College, University of Delhi, Honorary Director: IndoGlobal Institute of Management, Training and Research, Ph.D. (Commerce), M.Com (PIMR & Marketing); MA (Eco); MMS (Fin); GDC&A; MIMA; AMT- AIMA, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-0643>, dr.jskadyan@gmail.com (New Delhi, India)

**Olga V. Kirillova** – Chair of Scopus ECSAC-Russia SCAB, President of Association of Scientific Editors and Publishers, Cand.Sci. (Eng.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0785-6181>, ovkir@list.ru (Moscow, Russian Federation)

**Nikolay P. Makarkin** – President of National Research Mordovia State University, Dr.Sci. (Econ.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3952-5811>, makarkin@mrsu.ru (Saransk, Russian Federation)

**Vladimir G. Maralov** – Professor of Psychology Chair, Cherepovets State University, Dr.Sci. (Psychol.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9627-2304>, vgmaralov@yandex.ru (Cherepovets, Russian Federation)

**Stavros Mavroudeas** – Professor of Political Economy, Department of Economics, University of Macedonia, Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2230-7479>, smavro@uom.edu.gr (Thessaloniki, Greece)

**Kamlesh Misra** – Vice Chancellor, Ansal University, Ph.D., misra1957@gmail.com (Gurgaon, India)

**Rully Charitas Indra Prahmana** – Senior Lecturer and Researcher in Mathematics Education for Master Program on Mathematics Education Department, Universitas Ahmad Dahlan, Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9406-689X>, rully.indra@mpmat.uad.ac.id (Yogyakarta, Indonesia)

**Wadim Strielkowski** – Professor of Prague Business School, Director of Prague Institute for Qualification Enhancement, Visiting Professor of University of California, Ph.D., Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6113-3841>, strielkowski@berkeley.edu (Prague, Czech Republic)

**Mourat A. Tchoshanov** – Professor, Departments of Mathematical Sciences and Teacher Education, University of Texas at El Paso, Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2852-4311>, mouratt@utep.edu (El Paso, Texas, USA)

**José G. Vargas-Hernández** – Research Professor at University Center of Economic and Managerial Sciences, University of Guadalajara, M.B.A.; Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0938-4197>, jvargas2006@gmail.com (Guadalajara, Jalisco, México)

**Vladimir A. Yanchuk** – Dean of Faculty of Development for Specialists in Sphere of Education of Academy of Postgraduate Education, Dr.Sci. (Psychol.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4524-8371>, yanchuk1954@gmail.com (Minsk, Belarus)

**Sazali Yusoff** – Director at Institute of Teacher Education Tuanku Bainun Campus, Ministry of Education of Malaysia, Ph.D., sazali@mseam.org.my (Pinang, Malaysia)

**Vladimir I. Zagvyazinskiy** – Head of the Academic Department for Methodology and Theory of Social and Pedagogical Research, University of Tyumen, Dr.Sci. (Ped.), Professor, Academician of Russian Academy of Education, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6223-6356>, v.i.zagvyazinskiy@utmn.ru (Tyumen, Russian Federation)





## СОДЕРЖАНИЕ

## Международный опыт интеграции образования

- И. Сибгатуллина-Денис, О. Р. Рябов, Е. Е. Мерзон, А. Ванчова. *Дескриптивный анализ бенчмаркинга интеллектуальных интеграций SMART/UNI-Q систем в рамках Европейского пространства высшего образования (на англ. яз.)*..... 532
- К. К. Саху, П. Ч. Мишра, Р. В. Редди. *Особенности использования платформы MOODLE в обучении студентов уровня бакалавриата в Западной Африке (на англ. яз.)* ..... 552
- С. Индартоно, Т. Махфуд, Сукиджо, Сутирман, Сусилавати. *Влияние студенческого стресса на совместные усилия в сфере международных публикаций: посредническая роль студенческого вознаграждения и психологического капитала (на англ. яз.)* ..... 561

## Образование и культура

- П. Бурил, З. Козарова, О. Чалова, Р. Павлова, Е. Зеленицка. *Социокультурное и языковое разнообразие в среднеевропейском (словацком) экономико-технологическом пространстве (на англ. яз.)* ..... 576
- Ч. Фёльдеш, В. П. Фурманова. *Межкультурная коммуникация в профессиональной подготовке магистрантов: концепция и структура совместного образовательного проекта* ..... 591
- Л. Т. Потанина, Ю. В. Койнова–Цёльнер, Т. В. Склорова. *Готовность учителя к развитию нравственных представлений учащихся в инновационной образовательной среде* ..... 608

## Психология образования

- И. А. Фурманов. *Аттитюды студентов в отношении насилия* ..... 622
- А. А. Киселева, М. Ю. Кузьмин, В. В. Козлов. *Особенности совладающего поведения педагогов различного стажа и специальности* ..... 641

## Академическая интеграция

- Л. В. Кремнева, К. Е. Заведенский, П. Д. Рабинович, С. Н. Апенько. *Стратегирование образования: экосистемный переход* ..... 656
- О. А. Залата, Ю. А. Еременко. *Оценка восприятия образовательного контента на различных уровнях мультимедиа* ..... 678
- Информация для авторов и читателей (на рус. яз.)* ..... 692
- Информация для авторов и читателей (на англ. яз.)* ..... 694

## CONTENTS

### International Experience in the Integration of Education

- I. Sibgatullina-Denis, O. R. Riabov, E. E. Merzon, A. Vančová.** Descriptive Analysis of Benchmarking in Respect to SMART/UNI-Q Systems' Intellectual Integrations within the European Higher Education Area ..... 532
- K. K. Sahoo, P. C. Mishra, R. V. Reddy.** Utilization of Moodle in Teaching Undergraduate Students in West Africa ..... 552
- S. Indartono, T. Mahfud, Sukidjo, Sutirman, Susilawati.** The Influence of Student Stress on Collaborative Efforts of International Publications: The Mediating Role of Student Reward and Psychological Capital ..... 561

### Education and Culture

- P. Burcl, Z. Kozarova, O. Csalova, R. Pavlova, E. Zelenicka.** Sociocultural and Linguistic Diversity in the Mid-European (Slovak) Economic and Technological Space ..... 576
- Cs. Földes, V. P. Furmanova.** Intercultural Communication in the Professional Training of Master's Students: Concept and Structure of a Joint Educational Project (In Russ.) ..... 591
- L. T. Potanina, J. V. Koinova-Zoellner, T. V. Sklyarova.** Teachers' Readiness to Develop Students' Moral Concepts in Innovative Educational Contexts (In Russ.) .... 608

### Psychology of Education

- I. A. Fourmanov.** The Attitudes of Students towards Violence (In Russ.) ..... 622
- A. A. Kiseleva, M. Y. Kuzmin, V. V. Kozlov.** Features of Coping Strategies among Teachers with Various Teaching Experience and Speciality (In Russ.) ..... 641

### Academic Integration

- L. V. Kremneva, K. E. Zavedensky, P. D. Rabinovich, S. N. Apenko.** Strategizing Education: Ecosystem Transition (In Russ.) ..... 656
- O. A. Zalata, Yu. A. Eremenko.** Assessing the Perception of Educational Content at Various Levels of Multimedia (In Russ.) ..... 678
- Information for Authors and Readers of the Journal (In Russ.)* ..... 692
- Information for Authors and Readers of the Journal (In Eng.)* ..... 694



## МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ / INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE INTEGRATION OF EDUCATION

УДК 37.012:378(4)

DOI: [10.15507/1991-9468.101.024.202004.532-551](https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.532-551)

Original article

### Descriptive Analysis of Benchmarking in Respect to SMART/UNI-Q Systems' Intellectual Integrations within the European Higher Education Area

*I. Sibgatullina-Denis<sup>a,b,c</sup>, O. R. Riabov<sup>a,b,c\*</sup>, E. E. Merzon<sup>b</sup>, A. Vančová<sup>d</sup>*<sup>a</sup> *Institute for Intellectual Integrations, Vienna, Austria*<sup>b</sup> *Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation*<sup>c</sup> *Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation,*<sup>\*</sup> *office@rbs-ife.at*<sup>d</sup> *Comenius University, Bratislava, Slovakia*

**Introduction.** The strategy for the development of international education ERASMUS 20.30 stimulates the study of how intellectual integration programmes are introduced into the system of further education of universities around the world. The research is relevant, for studying the integration of intellectual potential in a single space of higher and further education EHEA allows to determine the efficacy of application of world benchmarking technologies in the management of SMART/UNI-Q systems and the convergence of world universities. The EU Education Department conditioned the significance of the research content by the target request to investigate the change in the benchmarking mission at the international education market and to make a thorough informational review of its application in the international activities of universities in the EU, CIS and the Russian Federation for the dissemination of information by international partner universities of ERASMUS central office. The study aims at identifying general and specific indicators of sustainable international partnerships that affect consumer demand at the international education and labour markets by means of concretization of an extensive descriptive analysis of the intellectual integration benchmarking and the description of the processes of benchmarking technology application, its scientific identification and implementation in individual universities, university alliances and consortia. Researchers were looking for an answer to the question: why, with high interest and theoretical recognition of technology benchmarking in quality management, universities show low rates of benchmarking in assessing the quality of their international activities.

**Materials and Methods.** It is the first time that the research of benchmarking intellectual integrations in the university international activities uses the method of descriptive analysis. The study identifies active sectors of the SMART / UNI-Q benchmarking for the entire set of data voluntarily submitted by the universities participating in the projects of the Austrian Institute for Intellectual Integrations in the pre-pandemic period of 2017-2020. The participating countries have analyzed the share of key participants and the share of published benchmarking studies. The study analyzes the changes in the benchmarking mission in the international education market in accordance with the needs of global consumers. The analysis uses the data of the bases of the EU Department of Education, the ETINED platform and open-access European dissertation reviews portals. The research uses the WERGELAND European Resource Center data as the comparison point indicators. The study presents an analysis of five segments of international benchmarking: transparency, diversity, "product line", digital activity, and digital management tools. Modus infographics shows the real, improved and ideal models. The applied comparative analysis studies the asynchrony of academic mobility during the COVID crisis.

© Sibgatullina-Denis I., Riabov O.R., Merzon E.E., Vančová A., 2020

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.  
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.



**Results.** The research findings show low value of efficiency indicators for the use of intellectual integration benchmarking in the international cooperation of university alliances. The predominance and stable efficiency in the use of benchmarking takes place at certain universities in Europe during periods of activity in implementing new strategies of international education and only for a short time most often during the periods of university accreditation. The model for overcoming sustainable development asynchronies in the management of SMART/UNI-Q systems according to the criterion of guaranteeing the quality of higher education in international cooperation EHEA is not final and today it is possible to characterize it through descriptive indicators. Amid the economic crisis and turbulence associated with the COVID-19 pandemic, a decline in large-scale academic mobility is an inevitable trend. However, due to the growing difference in the responses of economies and management in the field of higher vocational education between developed and less developed countries, as well as with the strengthening of general trends in economic integration, the number of academic migrants is likely to increase. Asynchrony, that is, unevenness, of opportunities and adaptation to the new digital environment of university consortia and the possibility to implement the opportunities in practice has become a psychological problem of scientific migration.

**Discussion and Conclusion.** The materials of this article will be useful to CEO-s of international universities, heads of departments of international activities, employees of ERASMUS national offices, coordinators of ERASMUS+ projects, departments of continuing professional education and academic mobility in the development of promising strategies for external and internal benchmarking of inter-university projects of intellectual integration and international activity quality management.

**Keywords:** international experience of integration in European education, recognition of qualifications, quality management, benchmarking, descriptive model, asynchrony in academic mobility during the COVID-19 period

**Funding:** Russian Institute for Advanced Study (RIAS) Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russian Federation); Austrian Institute for Intellectual Integrations (Vienna, Austria).

**Acknowledgments:** The authors are grateful for the support of the research to the Russian Institute for Advanced Studies of the Moscow Pedagogical State University, RIAS MPSU (project No. 0-1238 "Factor Analysis of Benchmarking Technologies for Management of SMART/UNI-Q Systems (Descriptive Approach of Quality in the Frame of EHEA)"), Russian Institute of Science and Culture in Vienna, the Federal Agency for Independent States, compatriots living abroad, and international humanitarian cooperation. We are especially grateful to the article reviewer, the editor of the journal and the head of the international relations department of Mordovia State University of the Russian Federation, whose valuable comments made it possible to correct factual inaccuracies, improve the text quality, and supplement the article with the results of an express study during the COVID-19 period.

The authors declare no conflict of interests.

**For citation:** Sibgatullina-Denis I., Riabov O.R., Merzon E.E., Vančová A. Descriptive Analysis of Benchmarking in Respect to SMART/UNI-Q Systems' Intellectual Integrations within the European Higher Education Area. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2020; 24(4):532-551. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.532-551>

Оригинальная статья

## Дескриптивный анализ бенчмаркинга интеллектуальных интеграций SMART/UNI-Q систем в рамках Европейского пространства высшего образования

И. Сибгатуллина-Денис<sup>1,2,3</sup>, О. Р. Рябов<sup>1,2,3\*</sup>, Е. Е. Мерзон<sup>2</sup>, А. Ванчова<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Институт интеллектуальных интеграций, г. Вена, Австрия

<sup>2</sup> ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,  
г. Казань, Российская Федерация

<sup>3</sup> ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,  
г. Москва, Российская Федерация,  
\* [office@rbs-ife.at](mailto:office@rbs-ife.at)

<sup>4</sup> Университет Коменского, г. Братислава, Словакия

**Введение.** Стратегия развития международного образования ЭРАСМУС 20.30 стимулирует изучение процессов внедрения программ интеллектуальной интеграции в систему дополнительного профессио-



нального образования университетов мира. Актуальность исследования обусловлена тем, что изучение наращивания интеграционного интеллектуального потенциала в едином пространстве высшего и дополнительного профессионального образования ЕНЕА позволяет определить эффективность применения мировых бенчмаркинг технологий в управлении системами SMART/UNI-Q и сближения университетов мира. Цель исследования – на основе конкретизации результатов обширного дескриптивного анализа бенчмаркинга интеллектуальных интеграций и дескриптивного описания процессов применения бенчмаркинг технологий интеллектуальной интеграции, их научной идентификации и внедрения в отдельных университетах, университетских альянсах и консорциумах выявить общие и специфические показатели устойчивого международного партнерства, влияющие на запрос потребителей международного образования и рынка труда.

**Материалы и методы.** Впервые в исследованиях бенчмаркинга интеллектуальных интеграций в международной деятельности университетов используется метод дескриптивного анализа. Активные секторы бенчмаркинга SMART/UNI-Q выявлялись на всю совокупность данных, добровольно представленных университетами – участниками проектов австрийского института интеллектуальных интеграций в до-пандемический период 2017–2020 гг. Доля ключевых участников и доля опубликованных исследований бенчмаркинга анализировалась по странам-участникам. Изменения миссии бенчмаркинга на рынке международного образования анализировались в соответствии с запросами мировых потребителей. Анализ проводился по базам департамента образования ЕС, платформы ETINED и порталов европейских диссертационных обзоров, находящихся в открытом доступе. В качестве точечных индикаторов сравнения использовались данные Европейского ресурсного центра WERGELAND. В исследовании представлен анализ по пяти сегментам бенчмаркинга международной деятельности: прозрачность, разнообразие, «продуктовая линейка», цифровая активность, цифровые инструменты управления. Инфографика модулей показана в реальной, улучшенной и идеальной моделях. Сравнительный анализ использовался и для изучения асинхронизмов академической мобильности в период COVID-кризиса.

**Результаты исследования.** Полученные результаты исследования демонстрируют низкие показатели эффективности применения бенчмаркинга интеллектуальных интеграций в международном сотрудничестве университетских альянсов. Преобладание и стабильная эффективность в использовании бенчмаркинга имеет место быть в отдельных университетах Европы в периоды активности по реализации новых стратегий международного образования и лишь на короткие периоды, чаще связанные с аккредитацией. Модель преодоления асинхронизмов устойчивого развития в управлении системами SMART/UNI-Q по критерию гарантии качества высшего образования в международном сотрудничестве ЕНЕА не является окончательной и на сегодняшний день может быть описана только через дескриптивные показатели. На фоне экономического кризиса и турбулентности, связанной с пандемией COVID-19, снижение масштабной академической мобильности является неизбежной тенденцией. Однако в связи с увеличением разницы реагирования экономик и менеджмента в сфере высшего профессионального образования между развитыми и менее развитыми странами, а также с усилением общих тенденций экономической интеграции количество академических мигрантов способно повышаться. Психологической проблемой научной миграции стала асинхрония, т. е. неравномерность, возможности и адаптации в новую цифровой среду университетских консорциумов и их реализаций на практике.

**Обсуждение и заключение.** Материалы данной статьи будут полезны CEO-директорам международных университетов, руководителям департаментов международной деятельности, сотрудникам национальных офисов ЭРАСМУС, координаторам проектов ЭРАСМУС+, подразделений дополнительного профессионального образования и академической мобильности для разработки перспективных стратегий внешнего и внутреннего бенчмаркинга межуниверситетских проектов интеллектуальных интеграций и управления качеством международной деятельности.

*Ключевые слова:* международный опыт интеграции в европейском образовании, признание квалификаций, менеджмент качества, бенчмаркинг, дескриптивная модель, асинхронизмы академической мобильности в период COVID-19

*Финансирование:* Институт перспективных исследований Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Российская Федерация); Австрийский институт интеллектуальных интеграций (г. Вена, Австрия).

*Благодарности:* авторы благодарны поддержке исследования со стороны Института перспективных исследований Московского педагогического государственного университета ИПИ МПГУ (проект № 0-1238 «Факторный анализ технологий эталонного тестирования для менеджмента систем Smart/Uni-Q (Описательный подход к качеству в рамках Европейского пространства высшего образования)»); Российского Института науки и культуры в Вене, Федерального агентства независимых государств; соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству. Особая благодарность рецензенту статьи, редактору журнала и начальнику управления международных связей Мордов-

ского государственного университета РФ, чьи ценные комментарии позволили исправить фактические неточности, улучшить качество текста и дополнить статью результатами экспресс-исследования в период COVID-19.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Для цитирования:* Дескриптивный анализ бенчмаркинга интеллектуальных интеграций SMART/UNI-Q систем в рамках Европейского пространства высшего образования / И. Сибгатуллина-Денис, О. Р. Рябов, Е. Е. Мерзон, А. Ванчова // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 4. – С. 532–551. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.532-551>

### Introduction

Our world has changed. Nevertheless, the world has changed more than once. These changes have always affected the university world order. The European Higher Education Area (EHEA) has defined the administrative and intellectual framework for the process of bringing universities together and educational integration of both European and non-European countries since the starting point of the Bologna process<sup>1</sup>. During this challenging time, many higher education systems and, as a consequence, Western European and Eastern European universities, committed themselves to amending and enforcing national legislation in order to fulfill the requirements of the Lisbon Convention on the recognition of qualifications<sup>2</sup> and submit reports relating to new formats of training and cooperation to the Secretariat of the Bologna Process.

At the same time, the preparation of analytical information on a number of processes of intellectual integration in the international education system and indicators relevant to the implementation of the Sustainable Development Goals / SDG4<sup>3</sup>, strategies of the European Quality Assurance Register (EQAR)<sup>4</sup> have become priority for European and world university alliances and consortia. The implementation of the sustainable development goals during the COVID crisis required an analysis of best practices.

The development of European integration processes of international education in the ERASMUS strategy also stimulates the research identification of institutional and design models of universities in the implementation of the Sustainable Development Goals / SDG4 as purposeful today [1]. Diversity and “integration with complication” as the main principles of intellectual integration have become the leading philosophy of the international sector in the management of quality systems. Under these conditions, many universities in Western and Eastern Europe are active in building integration potential in the research sector of higher and continuing professional education in EHEA and are interested in measuring the effectiveness of the application of global benchmarking technologies for intellectual integration in the management of SMART/UNI-Q systems.

The authors understand *SMART/UNI-Q systems* as local university systems of internal quality control necessary for the analysis of synchronization and/or asynchrony of the reliable state of affairs and/or vulnerability, risks and development barriers, including those that are in the processes of accounting for the intellectual integration decision-making in education and science with alliances’ international partners in EHEA and the export of educational services. Competition for quality and struggle for leadership in world university rankings drew attention of many

<sup>1</sup> European Higher Education Area and Bologna Process [Electronic resource]. Available at: <http://www.ehea.info> (accessed 15.06.2020). (In Eng.)

<sup>2</sup> Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11.IV.1997 [Electronic resource]. Available at: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168007f2c7> (accessed 15.06.2020). (In Eng.)

<sup>3</sup> Sustainable Development Goals: Knowledge Platform. Available at: <https://sustainabledevelopment.un.org> (accessed 27.04.2020). (In Eng.)

<sup>4</sup> The European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) [Electronic resource]. Available at: <https://www.eqar.eu> (accessed 15.04.2020). (In Eng.)



European universities to benchmarking tools along with the Total Quality Management system (TQM), ISO 9000<sup>5</sup> standardization by the International Organization for Standardization, Balanced Score Card (BSC), etc. By the example of American universities, European university alliances have joined the contests of Performance and Quality Centers of APQC type (American Productivity & Quality Center) in a variety of awards in the categories: benchmarking excellence, benchmarking development, analysis methods for benchmarking studies.

“Benchmarking is a process of identifying, studying and adapting the best practices and experience of other organizations, based on identification methods and analysis, to improve the performance of their own organization”<sup>6</sup>. However, the insufficient application of benchmarking technologies and methods that increase the quality management resources of European university education in the framework of global quality strategies explain the relevance and novelty of interdisciplinary advanced research in the field of management and modelling of quality systems [2–4].

Thus, it is quite logical that the global integration processes in education<sup>7</sup> have outlined a new direction in the “research sector product line” of universities focused on export, exchange and joint scaling of educational services and procedural issues of decision-making on development in the field of recognizing relevant qualifications by the state bodies of the countries that joined the Lisbon Convention in 1997, the Yerevan Communiqué in 2015, and the decisions of the 25<sup>th</sup> Vienna Session of the European Council Permanent Conference of Education Ministers in 2016<sup>8</sup>.

The abbreviation SMART stands for Specific Measurable Attainable Relevant Time-bound and is applicable in order to narrow the focus of understanding general processes in the international education quality management.

In this work, we are talking about benchmarking studies in a structured “dialogue” SMART/UNI-Q at the local level of an institutional independent platform for intellectual integration and only in significant sectors of international cooperation. The above reasons give the authors the grounds to present a thorough overview and analysis of intellectual integration benchmarking technologies in the management of SMART/UNI-Q systems and provide arguments for the descriptive approach.

### Literature Review

Worldwide researchers and university benchmarking experts believe that reviews are not yet perfect. Most discussions are not concerned over the definitions of the concept of benchmarking, but are devoted to the problem of benchmarking effectiveness in improving the quality of higher education<sup>9</sup> [5]. The authors of the article agree with this opinion [6; 7]. Without claiming to do a large-scale review of literature, the authors focused on the analysis of recognized and published benchmarking studies in international education and declined to review the world-famous sources. Such an approach is conditioned by the requirements of international education strategies at the present stage, the need to eliminate the preponderance of reviews of classical benchmarking sources as a tool for competitiveness, and the lack of benchmarking reviews in the context of a quality tool for sustainable

<sup>5</sup> Glossary – Guidance on Selected Words Used in the ISO 9000 Family of Standards [Electronic resource]. Available at: <https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/standards/docs/en/terminology-ISO9000-family.pdf> (accessed 15.04.2020). (In Eng.)

<sup>6</sup> Skelton M. The Continuing Value of Benchmarking. APQC; January 2003. (In Eng.)

<sup>7</sup> Riabov-Raiff O., Seybgl A., Sibgatullina I.F., Teriaeva S.A. Multi-Vector European Integration Processes in Education as a Factor of Innovation Economy Stability. In: Europe Facing the Challenges of the Early 21<sup>st</sup> Century: Collective Monograph ; under general editorship M.E. Rodionova. Moscow: KNORUS; 2017. 272 p. p. 211-219. (In Russ., abstract in Eng.)

<sup>8</sup> Education at the Council of Europe. Skills and Qualifications for Life in a Democracy [Electronic resource]. Available at: <https://rm.coe.int/16806ce22e> (accessed 17.04.2020). (In Eng.)

<sup>9</sup> Knyazev E.A., Evdokimova Ya.Sh. [Benchmarking for Higher Educational Institutions: An Educational and Methodical Manual]. Moscow: University Book Publ.; 2006. (In Russ.)

international interaction of universities. The targeted programmes of the Council of Europe in the field of education, based on the European Cultural Convention ETS No. 18<sup>10</sup> and the Convention on the Recognition of Qualifications Related to Higher Education in the European Region ETS No. 165<sup>11</sup> and the list of recommendations on issues of responsibility for the effective provision of high-quality education at the universities<sup>12</sup>, contain recommendations for comparative studies with a focus on the best practices. However, there are no reviews to rely on in these recommendations. Therefore, the authors rely on comparisons of local strategies and benchmarking results that influence university convergence in EHEA. Firstly, we must note that a special place in the research system for benchmarking of intellectual integrations in international university strategies belongs to narrow framework studies of digital citizenship, linguistic integration, ethics, transparency and honesty of university employees<sup>13</sup> [8].

The key research idea of such benchmarking is considered in terms of actualizing academic honesty and the ability to live in democracy as an ethical value in a modern European university. Benchmarking allows identifying both specific best and specific worst examples from European university life, giving an opportunity to see the

duality of the ethical coordinate system of international education. Benchmarking descriptions<sup>14</sup> [9; 10] and quality studies by indicators of activity modes, primarily strengthened the increase of indicators in the SMART-UNI/Q system and the potential of universities in the countries of the Eastern Partnership, Southeast Europe and the Baltic States. It has become fundamental for the researchers of “best international educational practices” to understand the approaches and methods that provide universities with outstanding results, innovative in terms of using technologies and resources that customers and international experts recognize<sup>15</sup> [5; 11; 12]. In Europe, many universities listed in “Webometrics Ranking of World Universities 2020”<sup>16</sup>, “RUR World University Ranking”<sup>17</sup>, “The Times Higher Education World University Rankings 2020”<sup>18</sup> came to the realization of their innovative mission and are considering developments in the field of quality management of international activities as a necessary condition for their competitiveness, but not as a separate competitive strategy.

The methodology of such studies is approved of by benchmarking strategies and economic development of general and private indicators of university achievements in international cooperation. In the conditions of competitive rivalry, benchmarking al-

<sup>10</sup> European Cultural Convention ETS No. 018. 1954. Available at: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018> (accessed 15.04.2020). (In Eng.)

<sup>11</sup> ENIC-NARIC Networks: website. Available at: <https://www.enic-naric.net> (accessed 15.04.2020). (In Eng.)

<sup>12</sup> ETINED – The Council of Europe Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education [Electronic resource]. Available at: <https://www.coe.int/en/web/ethics-transparency-integrity-in-education/home> (accessed 15.04.2020). (In Eng.)

<sup>13</sup> Bryzgalina Ye.V. [Bologna Process: Transformation of Values in the Education System]. In: Ethical Regulation in the Academic Environment: Proceedings of the International Scientific-Practical Conference. Moscow State University, 4–5 Dec 2009. Moscow: MAKS Press; 2009. p. 138–143. Available at: <https://istina.msu.ru/publications/article/1079938> (accessed 07.06.2020). (In Russ.)

<sup>14</sup> Code of Ethics in Academic Research. European University Institute; 2019. 22 p. Available at: <http://www.eui.eu/Documents/ServicesAdmin/DeanOfStudies/CodeofEthicsinAcademicResearch.pdf> (accessed 14.05.2020). (In Eng.)

<sup>15</sup> Benchmarking Higher Education System Performance: Conceptual Framework and Data, Enhancing Higher Education System Performance, OECD Paris; 2017. Available at: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Benchmarking%20Report.pdf> (accessed 17.05.2020). (In Eng.)

<sup>16</sup> Webometrics Ranking of World Universities 2020: Ranking Web of Universities [Electronic resource]. Available at: <https://www.webometrics.info/en/Europe> (accessed 15.05.2020). (In Eng.)

<sup>17</sup> RUR World University Ranking [Electronic resource]. Available at: <https://roundranking.com/ranking/world-university-rankings.html#world-2020> (accessed 15.05.2020). (In Eng.)

<sup>18</sup> The Times Higher Education World University Rankings 2020 [Electronic resource]. Available at: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats) (accessed 15.05.2020). (In Eng.)





lowed universities to build their own models of market equilibrium, identify the degree of potential ability of their institutions to cooperate on the world market, and outline vectors of priority investment. It should be understood that the process of conducting university benchmarking analysis, even local, is a costly event that requires not only investment of funds, but also the involvement of additional information and time resources, as well as professionally trained researchers and experts capable not only of strategic development, but also of the implementation of local professional actions, while working in an international team. Here we mean professional international marketing teams that are able to show their competencies in the conditions of friendly integration of education and intellectual integration regarding joint project research work [13]. The researchers term this benchmarking component the “relational” component and, or “trust capital” that consolidates the chances of sustainable cooperation and synchronizes the goals of international projects of university consortia [14]. It would seem that this is an indicator outside the university system, but the practice of international work shows that it is this component that has a significant effect in the organization of benchmarking events and their implementation in general.

One of the annual dissertation reviews of the Technical University of Munich represents benchmarking as a balanced scorecard for an integrated management approach to increase the productivity process of Technical University of Munich [15]. The study of the Netherlands Organization for International Cooperation of Higher Education and the Association for Academic Cooperation in Brussels (the so-called Dutch study) [16] shows the results of comparing university practices of the countries of the Organization for Economic Co-operation and Development OECD (Australia, Denmark, France, Germany, Japan and the Netherlands) according to the general indicator of interna-

tionalization. The Dutch study found that over the past decade, international training programmes have expanded significantly, mainly in economics and business, humanities and social sciences. A feature of the Dutch research was the conclusion about the outstanding role of the personality and scientific authority of the leaders of international initiatives and leaders of joint educational programmes that “extend the life” of the programmes and bring them to the level of sustainable international partnership, which is consonant with the idea of friendly integration. The analysis of the presented scientific sources of international management research centers shows that benchmarking achieves its goal in managing SMART/UNI-Q, if the research of the international sector of diversity and integration (D&I) of university employees is included in the management of university integration<sup>19</sup>. The universities of Switzerland and Austria, for example, have taken this path. This important benchmarking research task aims at optimal use of the positive aspects of the local university policy of diversity, heterogeneity and integration achievements to avoid discrimination and form privileged groups in the recruitment of students and teachers, for example, to participate in international joint diploma programmes, internships, joint programmes of career centers, distribution of internal university grants, implementation of ERASMUS + projects.

Most often, universities create D&I (Diversification and Integration) Centers of Competence<sup>20</sup> that fulfill the mission of benchmarking research. Studies are published on the university website, but are not always open access due to the confidentiality and personalization of information of internal structures. However, researchers can present a general report in the “internal” university scientific journals, observing the university ethics and corporate rules [17]. Effective benchmarking in the management of diversity and integration allows the uni-

<sup>19</sup> FIRMENSPEZIFISCHE FORSCHUNGSPROJEKTE: Universität St. Gallen [Electronic resource]. Available at: <https://ccdi-unisg.ch/de/unsere-leistungen/firmenspezifische-forschungsprojekte> (accessed 27.05.2020). (In Eng.)

<sup>20</sup> Service- und Koordinationsstelle für Fragen der Diversität: Pädagogische Hochschule Oberösterreich [Electronic resource]. Available at: <https://ph-ooe.at/de/diversitaet.html> (accessed 21.06.2020). (In Germ.)



versity to carry out research and functional examination of educational processes, international experience in interacting with consortia and influence the choice of narrow topics of benchmarking research as a quality technology in bringing universities closer together in a single space of higher and continuing professional education in EHEA. The research potential of D&I benchmarking is widely represented in promoting the inclusive corporate culture of universities [18] and used to improve the intellectual potential of the regions where the universities are located.

In Germany, Austria and the countries of Northern Europe, regional research projects “SMART UNI – SMART REGION” appeared. Similar projects are welcomed by the institutes of advanced research in the Russian Federation and the CIS, for example, the project “Digital University – Digital Region (DUDR)” [19], and in various resource centers, for example, such as The European Wergeland Centre (EWC)<sup>21</sup>, that is a European resource center for education in support of intercultural understanding, human rights and democratic citizenship. Note that the Wergeland center is actively involved in the process of increasing resources for the study of university benchmarking. However, the research results of this center play the role of point-based, non-generalizing characteristics and complement the authors’ assumption about the descriptive approach to the analysis and implementation of benchmarking technologies in the European higher education space.

The authors of the article paid special attention to benchmarking studies conducted at the Higher School of Economics Research Center of International University Management<sup>22</sup> (hereinafter referred to as the Center) of the Russian Federation, performed for more than 15 years. The studies show that the improvement and development of management practices of university complexes of the SMART-UNI/Q type based on consult-

ing largely ensured the application of benchmarking techniques in strengthening the system of providing university guarantees for full-fledged academic and educational activities, as well as rating positions of Russian universities in business administration of international projects and the export of educational services. The reports of the Center contain references to the positive benchmarking experience<sup>23</sup> [20]. An example of the activity and effectiveness of the Center’s research is the launch of automated systems for organizing and managing the educational process in Russian universities on the basis of a credit-module “non-linear” organization of the educational process; stimulating the mechanism for calculating the salaries of professors; a digital system for monitoring the organization’s quality and ensuring the educational process of joint programmes; the organization of educational and methodological work; project-oriented methods for ensuring the quality of the educational process based on the principles of TQM (Total Quality Management); building quality management systems based on the standards of the ISO 9000 series management system; creating expert and analytical centers for ensuring the quality of the educational process of double diploma programmes; project-oriented approach to the organization of the educational process based on the principles of interdisciplinarity and flexibility of organizational educational and scientific structures<sup>24</sup>.

The benchmarking effectiveness in classifying universities in European and world rankings and, or non-linear regression of their development are worthy of attention. Most often, the results set out the guidelines for benchmarking in the field of digital machine learning, the principles of benchmarking, assessing the accuracy and validation of the models, links to existing repositories and contests, and also discuss benchmarking goals and limitations [17].

<sup>21</sup> The European Wergeland Centre: website [Electronic resource]. Available at: <https://theewc.org> (accessed 27.06.2020). (In Eng.)

<sup>22</sup> National Research University Higher School of Economics: website [Electronic resource]. Available at: <https://www.hse.ru/en> (accessed 27.06.2020).

<sup>23</sup> Knyazev E.A., Evdokimova Ya.Sh. [Benchmarking for Higher Educational Institutions: An Educational and Methodical Manual].

<sup>24</sup> Ibid.



Undoubtedly, benchmarking is the key to progress in the field of digital education, as it allows an unbiased comparison of alternative teaching methods. Although, there is one significant problem and that is non-finality, incompleteness of benchmarking performance indicators for sound statistical comparative analysis. Therefore, the authors of the article can only identify absolute data on short and medium-term periods of university activity and identify the “main players” in benchmarking to analyze their share in the overall European process of research on intellectual integration.

The review showed that all international studies of benchmarking analysis of intellectual integrations in the SMART-UNI/Q management system are relevant, despite the fact that benchmarking is only one of the tools to achieve or improve the quality, and to improve processes and products of international cooperation. Nevertheless, the research patterns remained descriptive. At the same time, the review allowed us to make a bold statement that the benchmarking methodology itself sets benchmarks for quality. Indeed, the main thing in benchmarking is the choice of a standard, best practice for subsequent adaptation in the activities of a real university and, or, a real university alliance that has concluded a cooperation agreement in the framework of, for example, the implementation of the ERASMUS+ project. According to what principles, this standard is selected is the internal affair of a university or an alliance, as, incidentally, is the very understanding of quality. However, in conditions of increasing competition and globalization processes, Western European and Eastern European classical and innovative universities have to look for some consistent, common to all of them concepts and quality criteria, even if the approach to the description of the benchmarking research model is inconclusive. Nevertheless, it was precisely the inconclusiveness of the methods and indicators of European research that gave the authors an opportunity to move on in search of the analysis format and its indicators. This does not mean that the researchers neglected the rule of statistical accuracy; in this case, the researchers

relied only on what they could trust in reality without claiming to draw final conclusions. Indeed, the study largely depends on the fact whether the university has the SMART/UNI-Q quality assurance system and internal university guarantees of the quality of international activities, including formal educational activities (for example, double degree programmes, international master's programmes) and initiatives related to informal educational practices (for example, projects of multicultural integrated linguistic education of university employees or benchmarking internship practices in continuing education programmes). The examples considered in the review prove that modern universities in Europe face qualitatively new organizational and managerial issues that require solutions in the very near future.

### Materials and Methods

Analyzing intellectual integration benchmarking in the management of SMART/UNI-Q systems, we used the descriptive approach to the quality of international university activities within the European Higher Education Area EHEA. The research results were examined in five sectors of international cooperation: innovative culture and transparency (sector 1); intellectual integration and diversity (sector 2); “product line” and international laboratories (sector 3); digital activity (sector 4); digital management tools (sector 5).

The performed descriptive analysis assumed the use of benchmarking indicators of variations for constructing infographics, summarizing the results obtained on local samples and the entire data set, analyzing the comparison of research results in the benchmarking segments selected by review (Fig. 1) and for determining the degree of “real” difference. A descriptive analysis of the relationships between sectors aimed at defining the intensity and strength of the variables to determine at what point in the graph the “real” university and the “ideal” university are in the averaged values.

The study also relied on recognized comparative methods, benchmarking analysis techniques, which allow us to present infographics by the share of key benchmarking

research participants: universities, university alliances and consortia, specialized centers of the EU Department of Education, private institutions or agencies for the medium term (Fig. 2); the percentage of published European benchmarking studies as a percentage of countries available on open EU platforms (Fig. 3); ideal profile of requests for benchmarking international activities by sector and actual indicators and infographic of integration of published studies into the descriptive benchmarking model by sectors and indicators in the “real, improved and ideal matrices” (Fig. 4).

The Austrian Institute for Intellectual Integrations<sup>25</sup>, which has the status of an independent organization specializing in the organization of academic partnerships and benchmarking practices in international postgraduate programmes, acted as an international educational organization, on the platform of which the analysis was carried out. The study examined the experience of only those universities that were participants in international partnerships, international research grant projects and internships, as well as postgraduate education programmes from 2017 to 2020. The research geography is rather small, but, in our opinion, it reflects the university world order of scientific diplomacy in the benchmarking research sector: Austria, the Czech Republic, Germany, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Romania, the Russian Federation, Slovakia and Spain.

The expert group consisted of international experts who have had practical experience in comparative research in the above territories and in the UK and the USA and are interested in the scientific and methodological development of benchmarking

studies for the universities’ international relations departments and ERASMUS national offices.

Sectoral methods were chosen to be used as identification indicators (we admit that this was the most difficult moment in the preparation of the study): analysis of reorientation of university strategies in order to conquer new territorial markets, expand the “product line” of international cooperation; the graphical method of combinational polygons of “new products and services”; descriptive technologies for creating new international laboratories, more adapted to crisis events in digital reality and digital transformation of the labor market. All comparison results were analyzed focally and only in the context of indicators of sustainability of international cooperation and joint educational projects.

Information resources were replenished with data from the analytical reports of the Council of Europe Education Department<sup>26</sup> and the open access portal for European dissertation reviews<sup>27</sup>. Equally important for us were the analytical data presented on the websites of universities participating in benchmarking research, data from ENIC – the European Network of Information Centers in the European Region and National Information Centers for the Recognition of Scientific Titles ENIC-NARIC<sup>28</sup>, ERASMUS national offices and several municipal Austrian organizations active in implementing strategies for integrating education and science in their regions, for example, the Public Administration Institute in Linz IKW<sup>29</sup> [21; 22]. The analysis also used platform ETINED<sup>30</sup> data, which is a platform of a network of specialists appointed by the states – parties to the European Cultural Convention and which

<sup>25</sup> Institut für intellektuelle Integration: website [Electronic resource]. Available at: <https://www.rbs-ifie.at> (accessed 27.06.2020). (In Eng.)

<sup>26</sup> The Council of Europe Education Department [Electronic resource]. Available at: <https://www.coe.int/en/web/education/home> (accessed 15.06.2020). (In Eng.)

<sup>27</sup> The DART-Europe E-theses Portal: website [Electronic resource]. Available at: <http://www.dart-europe.eu>; Open Access Theses and Dissertations: website [Electronic resource]. Available at: <https://oatd.org>; The Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD): website [Electronic resource]. Available at: <http://www.ndltd.org> (accessed 15.06.2020). (In Eng.)

<sup>28</sup> ENIC-NARIC Networks. Available at: <https://www.enic-naric.net> (accessed 15.04.2020). (In Eng.)

<sup>29</sup> Institut für Kommunalwissenschaften (IKW) Linz: website [Electronic resource]. Available at: <http://www.ikw.co.at> (accessed 15.06.2020). (In Eng.)

<sup>30</sup> ETINED – The Council of Europe Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education. Available at: <https://www.coe.int/en/web/ethics-transparency-integrity-in-education/home> (accessed 15.04.2020). (In Eng.)

solves the problem of exchanging information and best practices in ethics and honesty in education, with particular emphasis on combating corruption and fraud in education and research. Finally, we used data from the European Resource Center “WERGE-LAND” on education in support of intercultural understanding, human rights, and democratic citizenship as point indicators for comparison, which allowed us to distinguish the innovative culture sector of the study participants. The authors of the article did not aim to publish the “absolute data” of specific universities and are loyal to the personification of these data.

At the peak of the pandemic COVID-19, a group of German (Sigmund Freud Privat Universität, Berlin, Germany, Department of Science) and Slovak researchers (Comenius University in Bratislava, Faculty of Education) together with colleagues from Russia (Kazan Federal University) studied the state and dynamics of the quantitative relationships between educational and scientific mobility in the short-term period of the pandemic crisis events on the platform of the Institute for Intellectual Integrations in Vienna (Austria)<sup>31</sup> [6; 7]. The data concerned the project “freezing” and the “non-arrival” of scientists (Fig. 5 and Fig. 6) and education leaders from the CIS territories to the Institute for Intellectual Integrations (Austria) to implement postgraduate education modules for partner university teachers, research grant projects and joint publications, planned internships together with territorial state scholarship funds, professional practices for students in the benchmarking format [23]. We analyzed only programmes planned for 2020, which, under agreements with a consortium, could not be transformed into online mode in the short term, since they concern practical communication on the transfer of scientific and educational technologies and modules of informal education in the field of international postgraduate programmes in the following areas: economics and management of international education, inclusive education and rehabilitation, cognitive urban studies and architecture, world regional

studies. We publish some local infographics without limiting the generality in collecting and storing information, without threatening personal data.

### Results

The effectiveness of benchmarking research in the international activities of universities can be improved by creating, maintaining and managing systems of interconnected SMART processes aimed at intellectual integration. This means that universities should strive to combine the processes of creating benchmarking tools to track the compliance of these tools or services to their own needs, including the ones in international politics. Only with a systematic approach to benchmarking research on intellectual integration in the management of international education projects it will be possible to fully utilize feedback from a local order to develop strategic plans for international activities and integrated quality plans in each of the selected sectors (Fig. 1): innovative culture and transparency (sector 1); intellectual integration and diversity (sector 2); the product line and international laboratories (sector 3); modes of digital activity in international education (sector 4); and digital tools for managing the quality of international

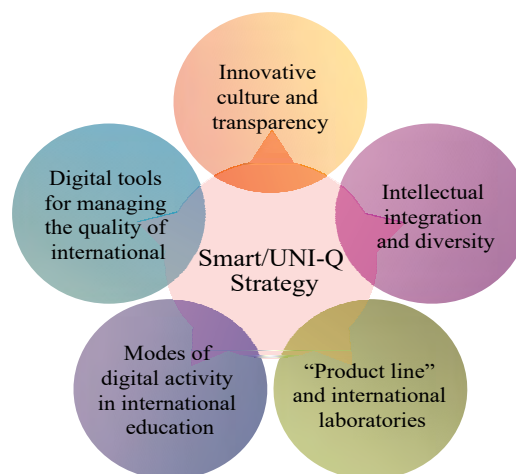


Fig. 1. Relevant benchmarking research sectors for the entire set of data from open databases on identified research requests

<sup>31</sup> Riabov-Raiff O., Seybgil A., Sibgatullina I.F., Teriaeva S.A. Multi-Vector European Integration Processes in Education as a Factor of Innovation Economy Stability.



The bank of published research algorithmized benchmarking programmes in 2017–2019 provided by universities and other participants, declared in the analysis of the geographical sector, is stable and has a positive upward trend. Fig. 2 shows the shares of key participants in published benchmarking studies in the medium term. It is clear from Fig. 2 that universities and special centers funded by the grant programmes of the Council of Europe Education Department are stable customers for benchmarking research. University alliances and consortia are least likely to show interest in this tool, while private agencies and institutes show visible instability, and their participation depends on targeted funding and the sustainability of partnerships with universities. It was found that there are no

published studies of intellectual integration benchmarking carried out as part of ERASMUS programmes and projects. This circumstance attracts attention and is indicated in the goal setting of the fund for the next decade. In case of the “other participants”, we are talking about private research, research by the ministries of science, the UN and other organizations, whose activities aim at wide ranges of implementation of the Sustainable Development Goals and the strategies of the European Quality Assurance Register EQAR.

The share of published benchmarking studies by country in the same period (Fig. 3) suggests a pronounced marketing policy for the quality of international university activities using benchmarking in Germany and the Russian Federation, equal for all five sectors.

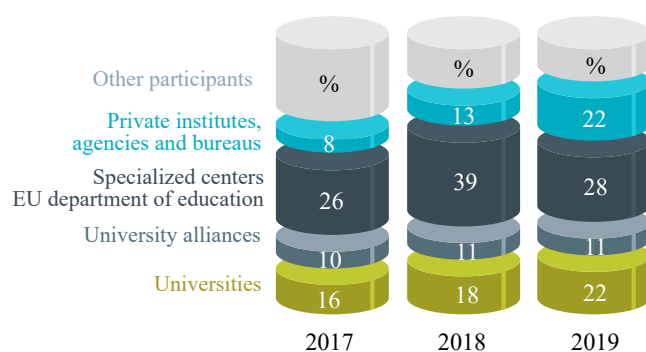


Fig. 2. Shares of key participants in European published benchmarking studies (2017–2019), %

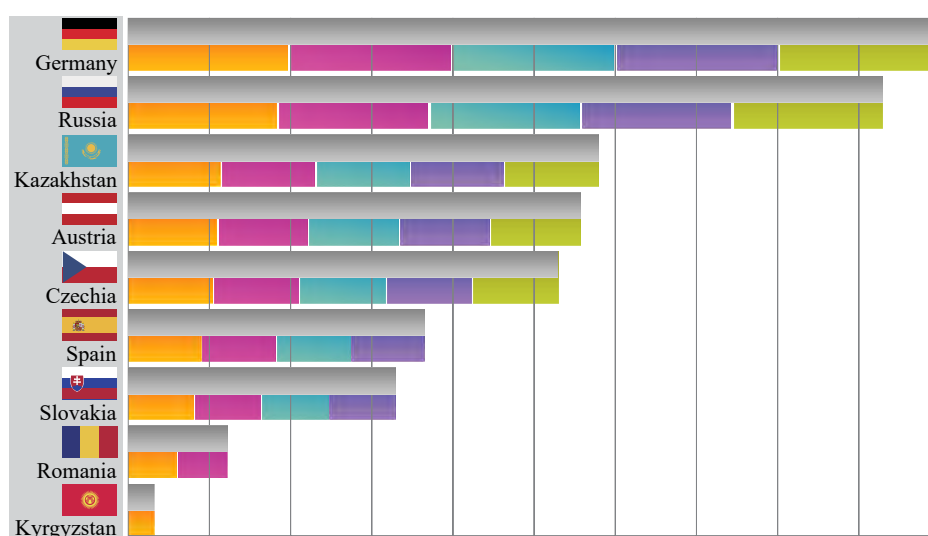


Fig. 3. Shares of published studies of benchmarking of intellectual integration by country and sector, 2017–2019



Universities in Kazakhstan, the Republic of Austria and the Czech Republic also follow the benchmarking idea of the sustainability of international projects, but with less intensity and shorter duration, however, just like the indicated leaders, in all five sectors. The distribution of shares by decreasing function between universities in Spain and Slovakia also reveals a decrease in interest in research in sector 3: the “product line” and international laboratories, which may subsequently affect a decrease in the export of competitive educational and research products and services for use in joint programmes in international consortia. However, descriptive analysis excluded statistics on the university educational services export. The analysis of the absolute share of quantitative data showed that the universities of Romania and Kyrgyzstan, as active participants in ERASMUS programmes, have become “visible” in European benchmarking research statistics over the past three years on a par with other, but in a significantly smaller number of sectors. The general trend of these universities has been the desire for sustainable partnership and integration processes in sector 1 – “innovative culture and transparency” (Romania) and sector 3 – “product line and international laboratories” (Kyrgyzstan), which generally increases the need for benchmarking and promotes academic exchange.

Figure 4 shows a real and an ideal profile of university demands identified by the activity of benchmarking studies of international activities by sector and relevant indicators corresponding to SMART/UNI-Q strategies in the pre-pandemic period. It was originally planned to apply the method of analyzing hierarchies and measure the value of significant

coefficients by constructing a scale of the relative importance of activities in the selected sector and define priority vectors. However, the drastic changes introduced by the pandemic situation and the use of a descriptive strategy made it possible to use the scales of subjective control and priority vector identification, superimposing these data on the picture of the ideal vision of the best practice and comparing the selected indicators with each other to identify the degree of importance of each of them. Based on the obtained matrix of comparisons, the relative value of the degree of importance of the indicator was found to obtain an assessment of the partnership sustainability with an orientation to the ideal. Data processing was performed automatically using the MS Excel programme. In sector 1 (innovative culture and transparency), the following active indicators are distinguished: scientific diplomacy (1), linguistic integration (2), social initiatives of university employees. Sector 2 (intellectual integration and diversity) includes “points” of intellectual concentration of ERASMUS strategies “inside” and “around”, and applications to NARIC. In sector 3 (the “product line” and international laboratories), new “products” and services, export of educational services, and international research teams are distinguished. In sector 4 (modes of digital activity) one can see partner digital repositories, a network of partner start-ups, tools for dealing with crisis conditions. Sector 5 (digital instruments and the unification of digital boundaries) is represented by a multilingual international platform for online education, a multilingual student research platform, and digital instruments for managing the infrastructure of international cooperation.



Fig. 4. Integration of research into a descriptive benchmarking model by sector and indicator in a “improved, real and ideal matrix”



Figure 4 also reflects the infographic of integration of published studies into a descriptive benchmarking model by sectors and indicators in the “real, improved and ideal matrices” corresponding to the idea of identifying priority vectors of international activity by averaged values. We must note that this is not a matrix whose values correspond to a real university or consortium, but a flexible matrix of general indicators of priority vectors that can change at the most unpredictable and difficult times. This is the advantage of a descriptive approach to reviewing benchmarking studies of international activities.

Moreover, the authors of the article were interested in researching the process of academic mobility [24; 25] using the example of benchmarking internships and professional practices. Here we are to note again that only programmes planned for 2020 were analyzed (Fig. 5 and Fig. 6), that within the framework of agreements with a consortium could not be transformed into an online mode in the short term, since they are associated with practical communication on the transfer of scientific educational technologies and modules of informal education in the field of international postgraduate programmes in the following areas: economics and management of international education, inclusive education and rehabilitation, cognitive urban studies and architecture, world regional studies. We publish some pandemic period

local infographics presented by the Austrian Institute for Intellectual Integrations to their academic partners without limiting the generality in collecting and storing information, without threatening personal data.

The analysis of the graphs in Fig. 5 and Fig. 6 shows the clear contraction, lack of implementation and downward trend in quantitative data for the intellectual integration and mobility sectors in the short term. The most vulnerable during the pandemic turned out to be international programmes of planned internships in conjunction with territorial scholarship state funds and international programmes of professional practice for students. Research projects and postgraduate professional development by academic staff of the consortium are the least vulnerable programmes; therefore, they could be transferred into the partial or complete online format. This study is local in nature and does not aim at generalizing conclusions; however, it clearly shows a picture of the real impact of the social consequences of the COVID-19 pandemic on international cooperation between universities for the benefit of strengthening the intellectual landscape of the counties' economies.

### Discussion and Conclusion

The results of the analysis allow to conclude that the development and updating of the quality management technology of the EU universities' international activities

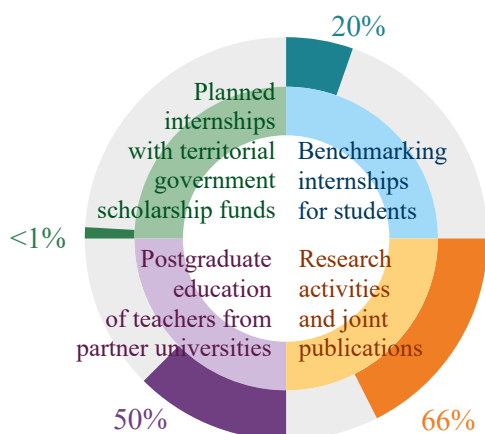


Fig. 5. Ratio of planned, “frozen” and implemented academic mobility programmes for 2020



Fig. 6. Ratio of planned and actual participants in international intellectual integration programmes and projects in percentage (by sectors)



forms a demand for relevant benchmarking studies and, especially, for the technological skills of its implementation. In general, European universities and other participants are changing the mission of benchmarking in the international education market to meet the demands of global consumers. Recognized leading tools for achieving the desired quality as a competitive advantage include Strategic Planning, Total Quality Management, Business Process Reengineering, Continuous Quality Improvement, and Balanced Score Card.

The presented review and analysis of published studies show that universities use the benchmarking method both as a tool for competitive advantage and as a tool for building sustainable partnerships. This allows worldwide international organizations to hope that universities not only comply with, but also actively influence subsequent amendments to European documents on international cooperation. Continuous improvement in this area of influence relates to the problem of tracking the emerging and constantly changing priority vectors of benchmarking research in various quality sectors, as well as their reliability. No less important is the involvement in research of structural units of universities that carry out strategic management of internationalization processes [26; 27], adhering to the European policy of diversity.

Against the background of a sharp halt in academic mobility programmes during the pandemic, universities are forced to change the teaching formats of professional training, including educational and professional practices, rapidly. Distance learning had been a norm even before the pandemic; however, it was only during the pandemic that distance learning became the main real form of learning radically changing the communication of professors and students. The global COVID-19 pandemic has dramatically affected the quality of higher education, postgraduate adult education and human resources development to varying degrees. The new format of educational design is now understood as quite necessary, but the issue of mobile academic exchange and targeted scientific and educational collaboration of universities is still on the agenda [28].

The new sector of academic mobility has become the sector of online communications with the use of a managed electronic resource, international online seminars, plenary discussions and preparation of publications. However, this conception, associated with selected academic work in a distance-learning environment, still requires an understanding of aspects associated with professional training in the e-learning environment in general. How do “remote” guest professors “engage students in their “authentic charismatic” e-learning environment? How can teaching or research modelling and digital mentoring be “reflected” in the learning environment to support the development of a learning and/or research community that includes the participation of “in-house” and foreign colleagues? How can explicit interactive actions be introduced into the digital distance-learning environment and influence the digital economy in the future? These and other questions set new horizons for discussion, in which answers are still being sought. Amid the economic crisis and turbulence associated with the COVID-19 pandemic, a decline in large-scale academic mobility is an inevitable trend. However, due to the growing difference in the responses of economies and management in the field of higher vocational education between developed and less developed countries, as well as with the strengthening of general trends in economic integration, the number of academic migrants is likely to increase. The psychological problem of scientific migration has become asynchrony, that is, unevenness, opportunities and adaptation in the new digital environment of university consortia and their implementation in practice.

The integration of benchmarking research into the general model showed that it has an inconclusive, i.e. descriptive nature. Noteworthy are the low performance indicators of the application of intellectual integration benchmarking in the international cooperation of university alliances. The predominance and stable effectiveness in the use of benchmarking takes place in some universities in Europe during the periods of activity in implementing new strategies of international education, but only for limited

periods that depend on grant funding. The model for overcoming sustainable development asynchrony in the management of SMART/UNI-Q systems by the criterion of guaranteeing the quality of higher education in EHEA international cooperation is also not final and can be presented only through descriptive indicators.

In the descriptive model, intellectual integration benchmarking can be used to promote incentives, to analyze the sustainability of external partnerships on the world market and to increase international projects of the type of “integration with complication”. In this case, the buildup of quality resources – the degree

of compliance of the characteristics inherent in the object with the established requirements – can be stable. The descriptiveness of the benchmarking model makes it possible to define the implementation of the principles of sustainable development as a complex and ambiguous process of maintaining equilibrium in the international educational space in times of crisis. The descriptive benchmarking model is capable of influencing the results of international project and other interaction between EU universities, although it requires a study of compatibility with other technologies for assessing the quality of international education processes.

#### REFERENCES

1. Caeiro S., Sandoval Hamón L.A., Martins R., Bayas Aldaz C.E. Sustainability Assessment and Benchmarking in Higher Education Institutions – A Critical Reflection. *Sustainability*. 2020; 12(2):543. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3390/su12020543>
2. Gunasekaran A. Benchmarking in Education. *Benchmarking: An International Journal*. 2002; 9(1). (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/bij.2002.13109aaa.001>
3. Moise M.I., Căbulea L., Popa M., Mihalache S.-Ş. On the Role of Benchmarking in the Higher Education Quality Assessment. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*. 2009; 11(2):850-857. Available at: <http://www.oeconomica.uab.ro/upload/lucrari/1120092/27.pdf> (accessed 17.06.2020). (In Eng.)
4. Tasopoulou K., Tsiotras G. Benchmarking Towards Excellence in Higher Education. *Benchmarking: An International Journal*. 2017; 24(3):617-634. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/BIJ-03-2016-0036>
5. Sergienko O.I., Suvorova Y.S., Fedyushina T.A. A Technological Benchmarking to Identify the Best Available Techniques: A Comparative Analysis of the European and Russian Experience. *Nauchnyy zhurnal NIU ITMO. Seriya «Ekonomika i ekologicheskii menedzhment»* = Scientific Journal of the NRU ITMO. Series “Economics and Environmental Management”. 2015; (3):414-428. Available at: <http://economics.ihbt.ifmo.ru/file/article/13931.pdf> (accessed 17.05.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Riabov O. Targeted Landmarks of Educational Benchmarking in Professional Training of Designers. *Vestnik KRSU* = Bulletin of the Kyrgyz-Russian Slavic University. 2018; 18(10):109-114. Available at: <http://vestnik.krsu.edu.kg/archive/22/586> (accessed 30.05.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
7. Sibgatullina I.F., Nugumanova L.N. Informal Education and Benchmarking in the Learning Cities System. In: Avanesov S.S., Speshilova E.I. (ed.). *Visual Anthropology – 2019. City-University: Living Space and Visual Environment. Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Scientific Conference; 2019 Aug 28-30; Velikiy Novgorod. Velikiy Novgorod: Yaroslav-the-Wise Novgorod State University Press; 2020. p. 489-499. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.34680/visant-2020-489-499>*
8. Miscellany. The Bucharest Declaration Concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region. *Higher Education in Europe*. 2004; 29(4):503-507. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/03797720500083922>
9. Brennecke P. Academic Integrity at MIT. A Handbook for Students. MIT Press; 2012. 36 p. Available at: <http://web.mit.edu/academicintegrity/handbook/handbook.pdf> (accessed 14.05.2020). (In Eng.)
10. Bretag T. (ed.) Handbook of Academic Integrity. Singapore: Springer Reference; 2016. 1097 p. Available at: <https://www.springer.com/gp/book/9789812870971> (accessed 14.05.2020). (In Eng.)
11. Madsen D.Ø., Slåtten K., Johanson D. The Emergence and Evolution of Benchmarking: A Management Fashion Perspective. *Benchmarking: An International Journal*. 2017; 24(3):775-805. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/BIJ-05-2016-0077>
12. Evdokimova Y.S. Benchmarking as a Methodology for Improvement Russian University Management. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz* = University Management: Practice and Analysis. 2005; (4):27-38. Available at: <https://www.umj.ru/jour/article/view/223/224> (accessed 07.06.2020). (In Russ., abstract in Eng.)



13. Mehta N., Diwakar N., Arya R. Evaluating Comparative Performance of Indian Engineering Educational Institutes Based on TQM Criteria for Internal Benchmarking. *Benchmarking: An International Journal*. 2019; 26(1):221-245. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/BIJ-09-2017-0250>
14. Masyuk N.N., Petrishchev P.V. Benchmarking as an Innovational Way of Increasing of Competitiveness of a University on the International Market of Educational Services. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education. 2012; (6). Available at: <https://www.science-education.ru/pdf/2012/6/371.pdf> (accessed 12.05.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
15. Langer T. [Benchmarking und Balanced Scorecard als integrierter Managementansatz zur Verbesserung der Prozessperformance – dargestellt am Beispiel der UHT-Milch-Produktion]. Fakultät Wissenschaftszentrum Weihenstephan für Ernährung, Landnutzung und Umwelt der Technischen Universität München zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Wirtschaftswissenschaften (Dr. Oec.) genehmigten Dissertation; 2005. Available at: <https://studylibde.com/doc/18478017/balanced-scorecard-benchmarking> (accessed 17.05.2020). (In Germ.)
16. Wende M.C. van der. Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education: An International Comparative Perspective. *Journal of Studies in International Education*. 1997; 1(2):53-72. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/102831539700100204>
17. Straub R. [Benchmarking – Eine Darstellung des Benchmarking als modernes Instrument zur Leistungsverbesserung]. Universität Zürich, Fakultät für Wirtschaftswissenschaft, Dissertation zur Erlangung der Würde eines Doktors der Wirtschaftswissenschaften, 1997. Available at: <https://www.zvab.com/Benchmarking-Darstellung-modernes-Instrument-Leistungsverbesserung-Dissertation/15984060137/bd> (accessed 27.05.2020). (In Germ.)
18. Vančová A., Nagyová K. Applied Behavioral Analysis Therapy in Special Education Practice. In: CBU International Conference Proceedings 2019. Current Issue. 2019; 7. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.12955/cbup.v7.1438>
19. Merzon E.E., Riabov O.R. Resonant Mechanisms of Territory Branding in the DUDR system: Smart University – Smart Region. In: S. S. Avanesov, E. I. Speshilova (eds.) *Visual Anthropology – 2019. City-University: Living Space and Visual Environment. Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Scientific Conference*; 2019 Aug 28-30; Velikiy Novgorod. Velikiy Novgorod: Yaroslav-the-Wise Novgorod State University Press; 2020. p. 430-438. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.34680/visant-2020-430-438>
20. Mihajlova E.A. [Benchmarking Basics: Internal Comparative Analysis]. *Menedzhment v Rossii i za rubezhom* = Management in Russia and Abroad. 2001; (4). Available at: <https://www.cfin.ru/press/management/2001-4/10.shtml> (accessed 12.06.2020). (In Russ.)
21. Klug F. [Föderalismus: Was kostet uns der Föderalismus? Und was bringt er? Bd. 132]. Linz; 2018. 103 p. Available at: <http://www.ikw.co.at/PDFs/IKW132.pdf> (accessed 27.06.2020). (In Germ.)
22. Klug F. (Hrsg.). [Gegenwart und Zukunft der Institutionen der öffentlichen Kontrolle. Bd. 114]. Linz; 2004. 198 p. Available at: <http://www.ikw.co.at/PDFs/IKW114.pdf> (accessed 27.06.2020). (In Germ.)
23. Sibgatullina-Denis I., Vančová A., Komarova L., Kirsha A. Asynchronism of Academic Mobility Processes and the Intellectual Integration Crisis in the Context of the COVID-19 Pandemic Events. In: Ziganchina E., Gibadulin R., ed. *Modern Labor Migration. Social Issues and Challenges of New Time: collective monograph*. Moscow: MPSU; 2020. p. 22-27. Available at: <https://drive.google.com/file/d/1MVYRWIsiwVhSwXfon6Z0vipt-MY9RRGCV/view> (accessed 07.10.2020). (In Eng.)
24. Teichler U. Academic Mobility and Migration: What We Know and What We Do Not Know. *European Review*. 2015; 23(S1):S6-S37. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1017/S1062798714000787>
25. Popa D., Knezevic R. Academic Mobility Policies in Higher Education of Bosnia and Herzegovina. *Revista de Pedagogie = Journal of Pedagogy*. 2018; (1):159-171. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.26755/RevPed2018.1/159>
26. Yemini M., Sagie N. Research on Internationalisation in Higher Education – Exploratory Analysis. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. 2016; 20(2-3):90-98. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13603108.2015.1062057>
27. Robson S., Wihlborg M. Internationalisation of Higher Education: Impacts, Challenges and Future Possibilities. *European Educational Research Journal*. 2019; 18(2):127-134. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/1474904119834779>
28. Alemu S.K. Transnational Mobility of Academics: Some Academic Impacts. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 2020; 10(2):77-100. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.26529/cepsj.464>

Submitted 10.08.2020; revised 09.10.2020; published online 30.12.2020.

*About the authors:*

**Irene Sibgatullina-Denis**, Director for International Programs of Science and Education, Institute for Intellectual Integrations (7/7 Skodagasse, Vienna 1080, Austria), Affiliated Professor of Economics and Ma-

agement Department, Elabuga Institute (Branch), Kazan (Volga Region) Federal University (18 Kremlyovskaya St., Kazan 420008, Russian Federation), Research Professor, Moscow Pedagogical State University (1/1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119991, Russian Federation), Dr.Sci. (Psychol.), Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5149-6139>, Researcher ID: E-1795-2019**, office@rbs-ifie.at

**Oscar R. Riabov**, General Director, General Expert of the Bureau of Urban Studies, Economics and Psychology, Institute for Intellectual Integrations (7/7 Skodagasse, Vienna 1080, Austria), Visiting Professor, Kazan (Volga Region) Federal University (18 Kremlyovskaya St., Kazan 420008, Russian Federation), Research Professor, Moscow Pedagogical State University (1/1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119991, Russian Federation), Cand.Sci. (Psychol.), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5556-081X>, Researcher ID: K-9123-2018**, office@rbs-ifie.at

**Elena E. Merzon**, Director of Elabuga Institute (Branch), Kazan (Volga Region) Federal University (18 Kremlyovskaya St., Kazan 420008, Russian Federation), Cand.Sci. (Ped.), Associate Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7708-2946>, Scopus ID: 55931033300, Researcher ID: Y-3541-2018**, elena.merzon@kpfu.ru

**Alica Vančová**, Head of the Institute of Special Education Studies, Faculty of Education, Comenius University (6 Šafárikovo námestie, Bratislava 814 99, Slovakia), Dr.Sci. (Ped.), Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6885-4166>**, vancova@fedu.uniba.sk

#### *Contribution of the authors:*

Irene Sibgatullina-Denis – leadership and development of the research project; the formulation of the research concept and a review of foreign literature; description of the methods; information collection; scientific editing of the text.

Oscar R. Riabov – structuring sections and texts of the article; identification of Internet resources; co-author of the descriptive model; analysis of results; conceptual development of graphic illustrations of the article; verification of research results; preparation of the conclusion text.

Elena E. Merzon – structuring literature review; analysis of the data obtained; designing tables; writing a working version of the article, identification of terminology and concepts used.

Alica Vančová – a review of dissertation research on benchmarking in Eastern Europe; checking abbreviations, graph analytics; leadership of express research in the period of COVID-19.

*All authors have read and approved of the final manuscript.*

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Sustainability Assessment and Benchmarking in Higher Education Institutions – A Critical Reflectio / S. Caeiro, L. A. Sandoval Hamón, R. Martins, C. E. Bayas Aldaz. – DOI [10.3390/su12020543](https://doi.org/10.3390/su12020543). – Текст : электронный // Sustainability. – 2020. – Vol. 12, issue 2. – URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/2/543> (дата обращения: 17.06.2020).
2. Gunasekaran, A. Benchmarking in Education / A. Gunasekaran. – DOI [10.1108/bij.2002.13109aaa.001](https://doi.org/10.1108/bij.2002.13109aaa.001). – Текст : электронный // Benchmarking: An International Journal. – 2002. – Vol. 9, no. 1. – URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/bij.2002.13109aaa.001/full/html> (дата обращения: 17.06.2020).
3. On the Role of Benchmarking in the Higher Education Quality Assessment / M. I. Moise, L. Căbulea, M. Popa, S.-Ș. Mihalache // Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica. – 2009. – Vol. 11, no. 2. – Pp. 850–857. – URL: <http://www.oeconomica.uab.ro/upload/lucrari/1120092/27.pdf> (дата обращения: 17.06.2020).
4. Tasopoulou, K. Benchmarking Towards Excellence in Higher Education / K. Tasopoulou, G. Tsiotras. – DOI [10.1108/BIJ-03-2016-0036](https://doi.org/10.1108/BIJ-03-2016-0036) // Benchmarking: An International Journal. – 2017. – Vol. 24, no. 3. – Pp. 617–634. – URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/BIJ-03-2016-0036/full/html> (дата обращения: 17.06.2020).
5. Сергиенко, О. И. Технологический бенчмаркинг для идентификации наилучших доступных технологий: сравнительный анализ европейского и российского опыта / О. И. Сергиенко, О. И. Суворова, Т. А. Федюшина // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: Экономика и экологический менеджмент. – 2015. – № 3. – С. 414–428. – URL: <http://economics.ihbt.ifmo.ru/file/article/13931.pdf> (дата обращения: 17.05.2020). – Рез. англ.
6. Рябов, О. Р. Целевые ориентиры образовательного бенчмаркинга в профессиональной подготовке дизайнеров / О. Р. Рябов // Вестник КРСУ. – 2018. – Т. 18, № 10. – С. 109–114. – URL: <http://vestnik.krsu.edu.kg/archive/22/586> (дата обращения: 30.05.2020). – Рез. англ.
7. Сибгатуллина, И. Ф., Информальное образование и бенчмаркинг в системе обучающихся городов / И. Ф. Сибгатуллина, Л. Н. Нугуманова. – DOI [10.34680/visant-2020-489-499](https://doi.org/10.34680/visant-2020-489-499) // Визуальная антропология – 2019. Город-университет: жизненное пространство и визуальная среда: материалы III Междунар. науч.





конф., 28–30 августа 2019 г., Великий Новгород / под ред. С. С. Аванесова, Е. И. Спешиловой. – Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2020. – С. 489–499. – URL: <https://www.novsu.ru/file/1609597> (дата обращения: 30.05.2020). – Рез. англ.

8. Miscellany. The Bucharest Declaration Concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region / Miscellany. – DOI 10.1080/03797720500083922 // Higher Education in Europe. – 2004. – Vol. 29, issue 4. – Pp. 503–507. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03797720500083922> (дата обращения: 30.05.2020).

9. Brennecke, P. Academic Integrity at MIT. A Handbook for Students / P. Brennecke. – MIT Press, 2012. – 36 p. – URL: <http://web.mit.edu/academicintegrity/handbook/handbook.pdf> (дата обращения: 14.05.2020).

10. Bretag, T. (ed.) Handbook of Academic Integrity. Singapore : Springer Reference, 2016. – 1097 p. – URL: <https://www.springer.com/gp/book/9789812870971> (дата обращения: 14.05.2020).

11. Madsen, D. Ø. The Emergence and Evolution of Benchmarking: A Management Fashion Perspective / D. Ø. Madsen, K. Slåtten, D. Johanson. – DOI 10.1108/BIJ-05-2016-0077 // Benchmarking: An International Journal. – 2017. – Vol. 24, no. 3. – Pp. 775–805. – URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/BIJ-05-2016-0077/full/html> (дата обращения: 14.05.2020).

12. Евдокимова, Я. Ш. Бенчмаркинг как методология совершенствования управления российскими вузами / Я. Ш. Евдокимова // Университетское управление, практика и анализ. – 2005. – № 4. – С. 27–38. – URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/223/224> (дата обращения: 07.06.2020). – Рез. англ.

13. Mehta, N. Evaluating Comparative Performance of Indian Engineering Educational Institutes Based on TQM Criteria for Internal Benchmarking / N. Mehta, N. Diwakar, R. Arya. – DOI 10.1108/BIJ-09-2017-0250 // Benchmarking: An International Journal. – 2019. – Vol. 26, no. 1. – Pp. 221–245. – URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/BIJ-09-2017-0250/full/html> (дата обращения: 07.06.2020).

14. Масюк, Н. Н. Бенчмаркинг как инновационный способ повышения конкурентоспособности университета на международном рынке образовательных услуг / Н. Н. Масюк, П. В. Петрищев. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2012/6/371.pdf> (дата обращения: 12.05.2020). – Рез. англ.

15. Langer, T. Benchmarking und Balanced Scorecard als integrierter Managementansatz zur Verbesserung der Prozessperformance – dargestellt am Beispiel der UHT-Milch-Produktion / T. Langer. – Fakultät Wissenschaftszentrum Weihenstephan für Ernährung, Landnutzung und Umwelt der Technischen Universität München zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Wirtschaftswissenschaften (Dr. oec.) genehmigten Dissertation, 2005. – URL: <https://studylibde.com/doc/18478017/balanced-scorecard-benchmarking> (дата обращения: 17.05.2020).

16. Wende, M. C. van der. Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education: An International Comparative Perspective / M. C. van der Wende. – DOI 10.1177/102831539700100204 // Journal of Studies in International Education. – 1997. – Vol. 1, issue 2. – Pp. 53–72. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/102831539700100204> (дата обращения: 17.05.2020).

17. Straub, R. Benchmarking – Eine Darstellung des Benchmarking als modernes Instrument zur Leistungsverbesserung / R. Straub. – Universität Zürich, Fakultät für Wirtschaftswissenschaft, Dissertation zur Erlangung der Würde eines Doktors der Wirtschaftswissenschaften, 1997. – URL: <https://www.zvab.com/Benchmarking-Darstellung-modernes-Instrument-Leistungsverbesserung-Dissertation/15984060137/bd> (дата обращения: 27.05.2020). – Текст : электронный

18. Vančová, A. Applied Behavioral Analysis Therapy in Special Education Practice / A. Vančová, K. Nagyová. – DOI 10.12955/cbup.v7.1438. – Текст : электронный // Current Issue. CBU International Conference Proceedings. – 2019. – Vol. 7. – URL: <https://ojs.journals.cz/index.php/CBUIC/article/view/1438> (дата обращения: 27.05.2020).

19. Мерзон, Е. Е. Резонансные механизмы брендинга территорий в системе DUDR: умный университет – умный регион / Е. Е. Мерзон, О. Р. Рябов. – DOI 10.34680/visant-2020-430-438 // Визуальная антропология – 2019. Город-университет: жизненное пространство и визуальная среда: материалы III Международной научной конференции, 28–30 августа 2019 г., Великий Новгород / под редакцией С. С. Аванесова, Е. И. Спешиловой. Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2020. – С. 430–438. – URL: <https://www.novsu.ru/file/1609591> (дата обращения: 27.05.2020). – Рез. англ.

20. Михайлова, Е. А. Основы бенчмаркинга: внутренний сопоставительный анализ // Менеджмент в России и за рубежом / Е. А. Михайлова. – Текст : электронный – 2001. – № 4. – URL: <https://www.cfin.ru/press/management/2001-4/10.shtml> (дата обращения: 12.06.2020).

21. Klug, F. (Hrsg. und author.) Föderalismus: Was kostet uns der Föderalismus? Und was bringt er? Bd. 132 / F. Klug. – Linz, 2018. – 103 p. – URL: <http://www.ikw.co.at/PDFs/IKW132.pdf> (дата обращения: 27.06.2020).

22. Klug, F. (Hrsg.). Gegenwart und Zukunft der Institutionen der öffentlichen Kontrolle, Bd. 114 / F. Klug. – Linz, 2004. – 198 p. – URL: <http://www.ikw.co.at/PDFs/IKW114.pdf> (дата обращения: 27.06.2020).

23. Asynchronism of Academic Mobility Processes and the Intellectual Integration Crisis in the Context of the COVID-19 Pandemic Events / I. Sibgatullina-Denis, A. Vančová, L. Komarova, A. Kirsha // Ziganchina E.,



Gibadulin R., ed. Modern Labor Migration. Social Issues and Challenges of New Time: collective monograph. – Moscow : MPSU, 2020. – Pp. 22–27. – URL: <https://drive.google.com/file/d/1MVYRWIsiwVhSwXfon6Z0vpt-MY9RRGCV/view> (дата обращения: 07.10.2020).

24. Teichler, U. Academic Mobility and Migration: What We Know and What We Do Not Know / U. Teichler. – DOI 10.1017/S1062798714000787 // European Review. – 2015. – Vol. 23, issue S1. – Pp. S6–S37. – URL: <https://clck.ru/RnsyS> (дата обращения: 07.10.2020).

25. Popa, D. Academic Mobility Policies in Higher Education of Bosnia and Herzegovina / D. Popa, R. Knezevic. – DOI 10.26755/RevPed/2018.1/159 // Revista de Pedagogie – 2018. – No. 1. – Pp. 159–171. – URL: <http://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2018/07/2018.-1.-159-171.-Popa.-Knezevic.pdf> (дата обращения: 07.10.2020).

26. Yemini, M. Research on Internationalisation in Higher Education – Exploratory Analysis / M. Yemini, N. Sage. – DOI 10.1080/13603108.2015.1062057 // Perspectives: Policy and Practice in Higher Education. – 2016. – Vol. 20, issue 2-3. – Pp. 90–98. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603108.2015.1062057> (дата обращения: 07.10.2020).

27. Robson, S. Internationalisation of Higher Education: Impacts, Challenges and Future Possibilities / S. Robson, M. Wihlborg. – DOI 10.1177/1474904119834779 // European Educational Research Journal. – 2019. – Vol. 18, issue 2. – Pp. 127–134. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1474904119834779> (дата обращения: 07.10.2020).

28. Alemu, S. K. Transnational Mobility of Academics: Some Academic Impacts / S. K. Alemu. – DOI 10.26529/cepsj.464 // Center for Educational Policy Studies Journal. – 2020. – Vol. 10, no. 2. – Pp. 77–100. – URL: <https://cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/464> (дата обращения: 07.10.2020).

Поступила 10.08.2020; принята к публикации 09.10.2020; опубликована онлайн 30.12.2020.

#### *Об авторах:*

**Сибгатуллина-Денис Ирене**, директор международных программ науки и образования Института интеллектуальных интеграций (1080, Австрия, г. Вена, ул. Шкодагассе д. 7/7), аффилированный профессор кафедры экономики и менеджмента Елабужского института ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (420008, Российская Федерация, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18), грант-исследователь ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Пироговская, д. 1/1), доктор психологических наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5149-6139>, **Researcher ID:** **E-1795-2019**, [office@rbs-ifie.at](mailto:office@rbs-ifie.at)

**Рябов Оскар Раифович**, генеральный директор, генеральный эксперт Управления урбанистики, экономики и психологии Института интеллектуальных интеграций (1080, Австрия, г. Вена, ул. Шкодагассе, д. 7/7), приглашенный профессор-исследователь ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (420008, Российская Федерация, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18), грант-исследователь ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Пироговская, д. 1/1), кандидат психологических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5556-081X>, **Researcher ID:** **K-9123-2018**, [office@rbs-ifie.at](mailto:office@rbs-ifie.at)

**Мерзон Елена Ефимовна**, директор Елабужского института ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (420008, Российская Федерация, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18), кандидат педагогических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7708-2946>, **Scopus ID:** **55931033300**, **Researcher ID:** **Y-3541-2018**, [elena.merzon@kpfu.ru](mailto:elena.merzon@kpfu.ru)

**Ванчова Алица**, директор института специальных педагогических исследований факультета образования Университета Коменского (814 99, Словакия, г. Братислава, ул. Сафарикова, д. 6), доктор педагогических наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6885-4166>, [vancova@fedu.uniba.sk](mailto:vancova@fedu.uniba.sk)

#### *Заявленный вклад авторов:*

Сибгатуллина-Денис Ирене – руководство и разработка проекта исследования; формулирование концепции исследования и обзор зарубежной литературы; описание методов; сбор информации; научное редактирование текста.

Рябов Оскар Раифович – структурирование разделов и текста статьи; идентификация интернет-ресурсов; описание дескриптивной модели; анализ результатов; концептуальная разработка графических иллюстраций статьи; проверка результатов исследования; подготовка текста заключения.

Мерзон Елена Ефимовна – структурирование обзора литературы; анализ полученных данных; оформление таблиц; написание рабочего варианта статьи; идентификация терминологии и используемых понятий.

Ванчова Алица – обзор диссертационных исследований бенчмаркинга по Восточной Европе; проверка аббревиатур; аналитика графиков; руководство экспрес-исследованием в период COVID-19.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*



## Utilization of Moodle in Teaching Undergraduate Students in West Africa

K. K. Sahoo<sup>a</sup>, P. C. Mishra<sup>b\*</sup>, R. V. Reddy<sup>c</sup>

<sup>a</sup> The Management University of Africa (MUA), Nairobi, Kenya

<sup>b</sup> The Bisra Stone Lime Company Limited, Birmitrapur, Odisha, India,  
\*[pcmishra71@gmail.com](mailto:pcmishra71@gmail.com)

<sup>c</sup> Manipal Academy of Higher Education (MAHE), Manipal, Karnataka, India

**Introduction.** Teaching pedagogy has become more advanced and techno friendly. The goal of this study is to inspect effectiveness of e-LMS (learning management system) prevalent for students of West African University, mainly at Private University Colleges.

**Materials and Methods.** The samples were collected from Ghana, Nigeria, Sierra Leone, Togo and Benin. The research design is based on a survey method. Data were collected from 435-undergraduate students using questionnaires out of which 410-were found useful.

**Results.** The result hints towards enhancing infrastructure for technology, more seminars and encouraging students to use the same.

**Discussion and Conclusion.** Efficient use of LMS ought to be on obligatory institutional objectives and policies. The study recommends integration of LMS in curricula of undergraduate students of West African countries. The study further recommends efficient and useful information technology education to be made mandatory institutional policy for students and criteria for getting accreditation for organization.

**Keywords:** teaching pedagogy, e-learning management, undergraduate students, cross-sectional survey method, West Africa

The authors declare no conflict of interests.

**For citation:** Sahoo K.K., Mishra P.C., Reddy R.V. Utilization of Moodle in Teaching Undergraduate Students in West Africa. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2020; 24(4):552-560. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.552-560>

Оригинальная статья

## Особенности использования платформы MOODLE в обучении студентов уровня бакалавриата в Западной Африке

К. К. Саху<sup>1</sup>, П. Ч. Мишра<sup>2\*</sup>, Р. В. Редди<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Африканский университет управления, г. Найроби, Кения

<sup>2</sup> Компания «Бисра Стоун Лайм Компани Лимитед», г. Бирмитрапур, Индия,  
\*[pcmishra71@gmail.com](mailto:pcmishra71@gmail.com)

<sup>3</sup> Манипальская академия высшего образования (МАНЕ), г. Манипал, Индия

**Введение.** Интеграция образовательных технологий в высшее образование привела к формированию новой парадигмы в преподавании и обучении. Педагогика образования стала более передовой и технологичной. Целью данного исследования является оценка эффективности электронной системы управления

© Sahoo K.K., Mishra P.C., Reddy R.V., 2020



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.  
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

обучением (e-LMS), распространенной среди студентов частных университетских колледжей Западного Африканского университета.

**Материалы и методы.** Для изучения проблемы в Гане, Нигерии, Сьерра-Леоне, Того и Бенине было проведено анкетирование. Для сбора информации применялся метод опроса. Данные были собраны у 435 студентов уровня бакалавриата с помощью вопросников, из которых 410 были валидными.

**Результаты исследования.** Полученные результаты свидетельствуют об улучшении технологической инфраструктуры, увеличении числа курсов и мотивации студентов к использованию виртуальной обучающей среды. Эффективное применение электронных средств обучения должно быть связано с обязательными институциональными целями и политикой. Авторы рекомендуют включить системы онлайн-обучения в учебные программы студентов уровня бакалавриата в странах Западной Африки. Также необходимо сделать высокий уровень осведомленности в сфере информационных технологий частью обязательной институциональной политики для студентов и критериями для получения аккредитации образовательной организацией.

**Обсуждение и заключение.** Полученные результаты вносят вклад в актуальный вопрос о необходимости электронного обучения среди студентов университетов Западной Африки.

*Ключевые слова:* педагогика образования, управление электронным обучением, студент бакалавриата, метод межсекционного опроса, Западная Африка

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Для цитирования:* Саху, К. К. Особенности использования платформы MOODLE в обучении студентов уровня бакалавриата в Западной Африке / К. К. Саху, П. Ч. Мишра, Р. В. Редди. – DOI 10.15507/1991-9468.101.024.202004.552-560 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 4. – С. 552–560.

### Introduction

The 21<sup>st</sup> century has seen rapid development and growth in the use of numerous technological devices such as computers, laptops, mobile phones, and iPods among others<sup>1</sup>. The emergence of the internet has accelerated the incorporation of online educational resources such as electronic textbooks and reading materials, e-libraries into the curricula of higher learning institutions [1]. As a result of this, the application of e-learning continues to gain importance in higher education globally. At the moment, the integration of educational technology in tertiary education in West Africa has profoundly led to a new teaching and learning paradigm [2].

Today, the majority of lecturers in various educational establishments across the world have taken advantage of the several innovations of the information and communication technology in delivering online educational materials to their students using the Learning Management System. The paradigm shift has facilitated a blended form of learning combining traditional face-to-face lecture style and web-based form of teaching [3]. The LMS is an incorporate of variety of instructional and educational tools,

thus building an online learning atmosphere where students can easily access learning and teaching materials irrespective of time and place and could effectively contribute to online discussions [4]. A significant number of public universities in Ghana such as the University of Ghana, the University of Education among others are blending online learning with their traditional methods of teaching, allowing working students to efficiently continue their education while pursuing their personal goals and professional careers. A few selected private universities such as the Central University College that have fruitfully embraced an LMS to supplement their teaching and learning activities<sup>2</sup>.

Many private university colleges introduced the Moodle LMS as a supplement to its traditional face-to-face lecture room teaching and learning methodology [5]. Regrettably, a few undergraduate students we interacted at the Private University Colleges indicated that the system had been underutilized since its introduction by the University. The views of these students seemed to suggest that the system does not meet their expectations. It is against this background that the study was carried out to establish: whether

<sup>1</sup> OECD. 21st Century Technologies: Promises and Perils of a Dynamic Future. 1998. Available at: <https://www.oecd.org/futures/35391210.pdf> (accessed 20.05.2020). (In Eng.)

<sup>2</sup> Marfo J.S., Okine R.K. Implementation of e-Learning in Ghanaian Institutions (A Case Study of KNUST). Paper Presented at the 5<sup>th</sup> Conference of MIT's Learning International Networks Consortium. 2010. Available at: <https://linc.mit.edu/linc2010/proceedings/session6Kabutey.pdf> (accessed 20.05.2020). (In Eng.)



er undergraduate students were using the Moodle LMS for all their academic work? The study intends to explore why this problem is so. The objectives of the study are:

1. to understand awareness channel of Moodle LMS by the students;
2. to know the challenges encountered by management students while using the Moodle LMS and;
3. to find out whether students will use the Moodle LMS for their future academic work.

### Literature Review

Modular object-oriented dynamic learning environment (Moodle) is a free and open-sourcing learning management system for sharing and imparting knowledge. Moodle is promoting cognitive existence for teachers to share ideas by initiating conversations, exploring solutions, and providing resolutions to problems through a platform [6]. Claar et al. and Ellis et al. strongly believe that a well-planned higher academic institution aspiring to adopt an LMS should judiciously select one that would be able to accomplish six central activities for the institution [7; 8]. According to these scholars, these activities comprise; combined teaching initiatives on a scalable online learning platform, centralized and automated administration, support portability, use of self-service & self-guided services, standards & personalize content, assemble & deliver learning content rapidly, and enable knowledge for re-use. In addition to the above, Salmeron was of the view that the most vital success elements for the choice of an LMS are “asynchronous and synchronous communication tools, content structure, usability, standards compliance, cost effective, easy maintenance, students’ attitude, assignments, and multimedia” [9, p. 277]. Additionally, Chaubey and Bhattacharya deliberate on several characteristics that a suitable LMS

should be equipped with in order to be helpful to both faculty members and students in general [10]. These researchers recognized the provision of learning goals with content, teaching, assessment, integrating of legacy systems and tracking of progress as vital features for LMS. Furthermore, they emphasize that the safety of an LMS should be ensured as it could go a long way to breach the entire system depriving users of its useful benefits. Dahlstrom et al., came out with fascinating findings by merging results of 03-sources of about 17,000-faculty members, 800-educational institutions, and 75,000-students from a survey<sup>3</sup>. They found both faculty and students value the LMS as enrichment to their learning experiences and teaching with high satisfaction and encourage for collaborations & engagement. The (learning management systems) LMS is an outdated technology and the academics should take help of programmers and web designers/mentors assisting them in creating online material [11]. There is need for a comprehensive e-learning approach toward teaching and learning of Management Accounting at higher education institutions [12].

Aikina & Bolsunovskaya surveyed in Russia and concluded that, Moodle for English language is flexible and elastic in nature [13]. Further they advised reduction in de-motivating factors and improvement in positive motivating factors. De Medio et al. used MoodleRec hybrid system to arrange through a pool of amenable Learning Object Repositories [14]. Learning objects were listed according to social generated features for real life experiments. Dhika et al. said LMS has become popular among educators and students across Indonesia because of convenience in imparting education<sup>4</sup>. Elfeky et al. found e-learning classes through flipped classroom with the use of advance organizer could develop learners’ skill and will have benefits for research [15]. Htun et al. observe

<sup>3</sup> Dahlstrom E., Brooks D.C., Bichsel J. The Current Ecosystem of Learning Management Systems in Higher Education: Student, Faculty, and IT Perspectives. Louisville, CO: ECAR; 2014. Available at: <https://library.educationcause.edu/-/media/files/library/2014/9/ers1414-pdf.pdf> (accessed 20.05.2020). (In Eng.)

<sup>4</sup> Dhika H., Destiawati F., Sonny M., Jaya M. Comparison of Learning Management System Moodle, Edmodo and Jejak Bali. In: International Conference on Progressive Education (ICOPE 2019). Amsterdam: Atlantis Press; 2020. p. 90-94. (In Eng.)

LMS e-learning system is essential for developing countries like Myanmar<sup>5</sup>. The challenges of students centered learning can be met through online learning systems to make the transformational changes in education. Kee observed direct interaction among teachers and adult learners is the best choice whereas LMS e-learning is suitable for learners in Malaysia [16]. Kerimbayev et al., 2019 tried to exhibit LMS Moodle platform in arranging to take online classes for both synchronous & asynchronous learning in Universities of Slovakia & Kazakhstan [17]. The experiment was for follow-up study and was successful. Koh & Kan recommends digital learning should be student-centric which requires for which faculty and infrastructural up-gradation required [18]. Liu et al. found data are hard to interrogate in LMS<sup>6</sup>. They recommended Moodle engagement analytics plugin to enhance login metrics, assessment submissions and mass interactions. Maslov found user experience of Moodle is an efficient study tool but with problems of proper communication and lacks entertainment<sup>7</sup>. Mintii recommends for improvement of information technology competencies of students and teachers so that courses can be planned for long term basis<sup>8</sup>. Improvement in logistics, transparency, predictability and moreover to make it attractive, framework should be formulated. Mpungose recommends Moodle for South African Universities as it improves e-learning through content knowledge, pedagogical and technological platforms [19]. Muhisn et al. observed that knowledge can successfully be transferred from teachers to students through e-LMS in Iraq [20]. E-LMS enables students to grow

their knowledge and motivate to share the same among fellow students. Rabiman et al. observed positive values of LMS-based e-learning system [21]. The feasibility of LMS e-learning was based on usability, learning design, communication and material content etc. The level of satisfaction was high among students of Mechanical Engineering. Rakic et al. found e-learning system has important relation with students' performance [22]. Sadikin et al. found by utilizing tools such as HAProxy, the implemented Load Balancing Clustering configuration mechanism delivers a competent e-learning system performance in higher education [23]. Simanullang & Rajagukguk recommends Moodle based LMS can increase learning activities among students through videos, discussions, chats, materials and quizzes [24]. Vershetskaya et al. observes popular e-learning systems are implemented in three universities of Moscow but the initiatives are not fully implemented due strategy failure and lack of technical support [25]. Wicaksono et al. found average learning interest enhanced to 16.38% with the use e-learning system [26]. Yusuf et al. found Moodle LMS based e-learning system is ideal for Physics learning due to pedagogical aspect, functional aspect, navigational aspect and layout aspect<sup>9</sup>. Zainul et al. found e-learning systems very useful during Covid-19 pandemic [27]. The system is widely accepted across Indonesia, needs continuous improvement in contents at par with time. Zlatkovic et al. recommends that the e-learning system has to improve in design, course, information, search in the context of learners for higher education institutions [28].

<sup>5</sup> Htun Y., Thuzar K., Tar P.P. E-Learning Activities through ACU Learning Management System: A Case Study of UTYCC. In: Proceeding of the 1st University Research Conference on Science and Engineering. 2020. Available at: <https://www.utycc.edu.mm/download/urcsc/Session%208%20Enginnering%20Edu.pdf> (accessed 20.05.2020). (In Eng.)

<sup>6</sup> Liu D.Y.T., Atif A., Froissard J.C., Richards D. An Enhanced Learning Analytics Plugin for Moodle: Student Engagement and Personalised Intervention. In: ASCILITE 2015-Australasian Society for Computers in Learning and Tertiary Education, Conference Proceedings. 2019. p. 168-177. (In Eng.)

<sup>7</sup> Maslov I. Evaluating User Experience (UX) of Students Using a Learning Management System Moodle in a Finnish University through a Holistic UX Model Approach. 2020. 110 p. Available at: [https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/177503/maslov\\_ilia.pdf?sequence=2](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/177503/maslov_ilia.pdf?sequence=2) (accessed 20.05.2020). (In Eng.)

<sup>8</sup> Mintii I.S. Using Learning Content Management System Moodle in Kryvyi Rih State Pedagogical University Educational Process. 2020. p. 293-305. Available at: <http://ceur-ws.org/Vol-2643/paper17.pdf> (accessed 20.05.2020). (In Eng.)

<sup>9</sup> Yusuf I., Widyarningsih S.W., Prasetyo Z.K., Istiyono E. Development of Moodle Learning Management System-Based E-Learning Media in Physics Learning. In: Tarumanagara International Conference on the Applications of Social Sciences and Humanities (TICASH 2019). Amsterdam: Atlantis Press; 2020. p. 245-250. (In Eng.)





### Materials and Methods

Cross-sectional survey method was used to collect information. The sample comprised of undergraduate students of private university colleges of West Africa. The countries of survey were Nigeria, Ghana, Benin, Togo and Sierra Leone. Primary data was collected using a convenience sampling method. 440-samples could be collected out of 600-samples distributed. On verification, only 440-samples were found error-free. In order to give equal weight to all 5-countries, we selected 82-samples from each country and used 410-samples. Questionnaires were prepared with focus on the study. The study was conducted between December-2018 to June-2019. Sufficient time was offered to students to answer our questionnaire. The students exhibited enthusiasm in the completion of the questionnaires. Many private university colleges requested not to reflect their names on research paper. To safeguard against errors, the researcher had conducted a pre-test of the instrument before commencement of data collection.

### Results

This study examined the views of undergraduate students on the use of the MOODLE LMS. Data analysis was conducted using descriptive statistics by means and standard deviations. A total number of 410 samples collected with a response rate of 68.3%. Regarding gender distribution, males were (53.9%) and females were (46.1%). Regarding age, the majority of respondents (55%) were below 22 years whilst 25% were above 23 years and the rest were from higher age-

group. Students' representation was as follows: level 100 (23.2%), level 200 (19.8%), level 300 (24%) and level 400 (26%). Here, Level-100 refers to 1<sup>st</sup> year students, Level-200 refers to 2<sup>nd</sup> year students, Level-300 indicates 3<sup>rd</sup> year students and Level-400 for 4<sup>th</sup> and final year students.

The findings obtained from the study have been analyzed and presented under the following themes: Channel Awareness of MOODLE LMS; Challenges using the LMS; and Future use of the MOODLE.

*Channel of Awareness of the MOODLE LMS:* The MOODLE LMS enables students to their submit assignments online, download course materials, and partake in discussion forums, quizzes among others. Table-1 below presents awareness channel of MOODLE-LMS by undergraduate students at the Private University Colleges.

The analysis of results from Table 1 revealed that the channel awareness of the MOODLE LMS by undergraduate students at Private University Colleges was quite small ( $M = 1.31$ ,  $SD = 0.52$ ). However, majority of the undergraduate students indicated that they heard about the MOODLE from their lecturers ( $M = 1.49$ ,  $SD = 0.78$ ). Others equally became aware of the system from their friends ( $M = 1.36$ ,  $SD = 0.54$ ). On the other hand, a few students ( $M = 1.23$ ,  $SD = 0.42$ ) also became aware of the system during their orientation program when newly admitted into the Private University Colleges and others through by checking on the various notice boards on campus ( $M = 1.20$ ,  $SD = 0.40$ ) and website (Mean = 1.28,  $SD = 0.46$ ).

Table 1. Channel of Awareness of MOODLE LMS (N = 410 in all cases across)

Channel of Awareness	Mean	Standard Deviation
Awareness Subscale (5-Items)	<b>1.31</b>	<b>0.52</b>
Lecturers	1.49	0.78
Friends	1.36	0.54
University website	1.28	0.46
Orientation	1.23	0.42
Notice Boards	1.20	0.40

Source: Field Data, 2019.



*Challenges faced by students whiles using the MOODLE LMS:* For effective utilization of the Moodle platform, one may need to have adequate infrastructure and technological skills. The challenges faced by undergraduate students a while using the MOODLE LMS has been presented in Table 2.

From Table 2, the result of the data analyzed revealed that undergraduate students at experienced high levels of challenges when using the MOODLE LMS ( $M = 4.46$ ,  $SD = 2.29$ ). From the analysis, the majority were battling with poor internet connectivity on campus ( $M = 4.55$ ,  $SD = 2.23$ ). Others lacked adequate computer skills ( $M = 4.45$ ,  $SD = 2.14$ ) whiles others lacked a personal computer to enable them effectively use the system ( $M = 3.83$ ,  $SD = 1.03$ ).

*Future use of MOODLE LMS:* Majority of university students may use the LMS to access their lecture notes and reading materials. Table 3 presents the potential utilization of

MOODLE-LMS by undergraduate students of private University Colleges of West Africa.

From Table 3, it is evident that, the undergraduate students are eager to adopt MOODLE for learning ( $M = 4.59$ ,  $SD = 2.39$ ). The analysis reveals that undergraduate students will use the MOODLE LMS for their future course work ( $M = 4.55$ ,  $SD = 2.33$ ). Also, they agreed to the fact that they will use the MOODLE LMS to do all their academic work as a result of its significant features ( $M = 4.57$ ,  $SD = 2.19$ ).

### Discussion and Conclusion

It could be inferred from the analysis that the channels through which undergraduate students at Private University Colleges became aware of the existence of the MOODLE LMS were very scarce ( $M = 1.31$ ,  $SD = 0.52$ ). This possibly indicates that the majority of undergraduate students were not aware of the existence of the MOODLE LMS.

**Table 2. Challenges encountered whiles using the MOODLE LMS (N = 410 in all cases across)**

Challenges	Mean	Standard Deviation
Challenges Subscale (6 items)	4.46	2.29
Using the MOODLE LMS is stressful	4.32	2.97
It is frustrating using the MOODLE LMS	4.45	2.14
There is a lack of adequate ICT Infrastructure	4.76	2.67
I lack adequate computer skills on how to use the MOODLE LMS	4.45	2.14
Poor internet connectivity affects my usage of the MOODLE LMS	4.55	2.24
I don't have a personal computer to use the MOODLE LMS	4.23	1.34

Source: Field Data, 2019.

**Table 3. Future use of the MOODLE LMS**

Future use of Moodle LMS	Mean	Standard Deviation
Subscale (3 items)	4.59	2.39
I will use the MOODLE LMS in the future studies	4.67	2.65
I will use the MOODLE LMS on a regular basis in the future for my course work	4.55	2.33
I always try to use the MOODLE LMS to do my academic work due to its useful features	4.57	2.19

Source: Field Data, 2019.



This revelation may come as a surprise because the MOODLE LMS link is so visible on the Private University website that it should draw the attention of any curious undergraduate student to explore its contents. Others indicated that they got to know of the platform through their lecturers ( $M = 1.49$ ,  $SD = 0.78$ ) and friends ( $M = 1.36$ ,  $SD = 0.54$ ). This may suggest that the majority of the students rely on their lecturers and peers for information. As presently it may not be attracting students, the Private University Colleges could possibly create a lot of awareness on the use of the LMS for all academic on campus.

The analysis of results showed that undergraduate students were experiencing challenges when using the MOODLE LMS ( $M = 4.59$ ,  $SD = 2.39$ ). Concerning these challenges encountered, poor internet connectivity ( $M = 4.55$ ,  $SD = 2.24$ ), lack of computer skills ( $M = 4.45$ ,  $SD = 2.14$ ), the inability of students owning their personal computers ( $M = 3.83$ ,  $SD = 1.03$ ) among others may go a long way to hinder the effective employ of MOODLE-LMS.

About future use of the MOODLE LMS, the willingness expressed by the undergraduate students is a great guarantee for its continuous utilization ( $M = 4.59$ ,  $SD = 2.39$ ). Undergraduate students appreciated the positive impact of the MOODLE LMS on their academic work ( $M = 4.57$ ,  $SD = 2.19$ ) and a result was prepared to use it in for their future studies ( $M = 4.55$ ,  $SD = 2.33$ ).

From the findings obtained from undergraduate students at the Private University Colleges, the following recommendations are made for the benefit of higher education institutions considering or contemplating to

integrate the MOODLE LMS into their teaching and learning curriculum.

1. First of all, there should be a mandatory intuitional policy supporting online teaching with clearly stated guidelines. Again, students should be made aware of the existence of the e-learning platform not only through posters, leaflets etc. but through workshops, conferences, seminars and an annual orientation programs when newly admitted.

2. Secondly, adequate computers should be made available for all students involved in e-learning. The cost of the computer could be included in their tuition fee when agreed by them. Students' restrictions on the use of computers in departmental libraries could perhaps be relaxed to make enhance accessibility of platform of e-learning.

3. Finally, University must ensure that there is an availability of internet facilities in offices, departments and students halls of residence. The internet should be reliable and fast so that students can access it at any-time and anywhere.

The MOODLE LMS is one of the e-learning platforms gaining much popularity on university campuses in Africa and beyond. As revealed by the study, there is a need for an awareness campaign and computer training for students at Private University Colleges. Also, there should be adequate computers and easily accessible internet facilities for all students on campus. Lastly, the internet should be well planned so that students with personal laptops can have access anywhere and at any time whiles on campus. The findings of the study will contribute to the ongoing e-learning discourse with new and fresh ideas for the students of Universities across West Africa.

#### REFERENCES

1. Eke H.N. The Perspective of E-Learning and Libraries in Africa: Challenges and Opportunities. *Library Review*. 2010; 59(4):274-290. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/00242531011038587>
2. Nana-Sinkam A. Education Technology in the International Context: A Critical Analysis of Massive Open Online: Course Innovation in Sub-Saharan Africa. Doctoral Dissertation. Stanford: Stanford University; 2014. Available at: [http://comm.stanford.edu/mm/2013/01/Alexandra-Nana-Sinkam\\_MastersThesis.pdf](http://comm.stanford.edu/mm/2013/01/Alexandra-Nana-Sinkam_MastersThesis.pdf) (accessed 20.05.2020). (In Eng.)
3. Obisat F.M., Airawashdeh H.S., Altarawneh H., Altarawneh M. Factors Affecting the Adoption of E-Learning: Jordanian Universities Case Study. *Computer Engineering and Intelligent Systems*. 2013; 4(3):32-40. Available at: <https://ru.calameo.com/read/001128683d2d0603c899b> (accessed 20.05.2020). (In Eng.)
4. Coates H., James R., Baldwin G. A Critical Examination of the Effects of Learning Management Systems on University Teaching and Learning. *Tertiary Education and Management*. 2005; 11:19-36. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13583883.2005.9967137>

5. Sarfo F.K., Yidana I. University Lecturers Experience in the Design and Use of Moodle and Blended Learning Environments. *The Online Journal of New Horizons in Education*. 2016; 6(2):143-154. Available at: <http://www.tojned.net/journals/tojned/volumes/tojned-volume06-i02.pdf#page=150> (accessed 20.05.2020). (In Eng.)
6. Ndlovu M.C., Mostert I. Teacher Perceptions of Moodle and Throughput in a Blended Learning Programme for in-Service Secondary School Mathematics Teachers. *Africa Education Review*. 2018; 15(2):131-151. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1241667>
7. Claar C., Portolese Dias L., Shields R. Student Acceptance of Learning Management Systems: A Study on Demographics. *Issues in Information Systems*. 2014; 15(1):409-417. Available at: [http://iacis.org/iis/2014/77\\_iis\\_2014\\_409-417.pdf](http://iacis.org/iis/2014/77_iis_2014_409-417.pdf) (accessed 20.05.2020). (In Eng.)
8. Ellis R.A., Ginns P., Piggott L. E-Learning in Higher Education: Some Key Aspects and Their Relationship to Approaches to Study. *Higher Education Research & Development*. 2009; 28(3):303-318. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360902839909>
9. Salmeron J.L. Augmented Fuzzy Cognitive Maps for Modelling LMS Critical Success Factors. *Knowledge-Based Systems*. 2009; 22(4):275-278. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.knosys.2009.01.002>
10. Chaubey A., Bhattacharya B. Learning Management System in Higher Education. *International Journal of Science Technology & Engineering*. 2015; 2(3):158-162. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/292845230\\_Learning\\_Management\\_System\\_in\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/292845230_Learning_Management_System_in_Higher_Education) (accessed 20.05.2020). (In Eng.)
11. Martins N., Ungerer L.M. Virtual Teaching Dispositions in an Open Distance Learning Environment: Origins, Measurement and Impact. *Africa Education Review*. 2017; 14(2):156-73. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/18146627.2017.1294971>
12. Kashora T., Poll H.M. van der, Poll J.A. van der E-Learning and Technologies for Open Distance Learning in Management Accounting. *Africa Education Review*. 2016; 13(1):1-9. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1186863>
13. Aikina T., Bolsunovskaya L. Moodle-Based Learning: Motivating and Demotivating Factors. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2020; 15(2):239-248. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i02.11297>
14. De Medio C., Limongelli C., Sciarrone F., Temperini M. MoodleREC: A Recommendation System for Creating Courses Using the Moodle E-Learning Platform. *Computers in Human Behavior*. 2020; 104:106168. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106168>
15. Elfeky A.I.M., Masadeh T.S.Y., Elbaly M.Y.H. Advance Organizers in Flipped Classroom via E-Learning Management System and the Promotion of Integrated Science Process Skills. *Thinking Skills and Creativity*. 2020; 35:100622. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100622>
16. Kee C.N.L. Face-to-Face Tutorial, Learning Management System and WhatsApp Group: How Digital Immigrants Interact and Engage in E-Learning? *Malaysian Online Journal of Educational Technology*. 2020; 8(1):18-35. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17220/mojet.2020.01.002>
17. Kerimbayev N., Nuryim N., Akramova A., Abdykarimova S. Virtual Educational Environment: Interactive Communication Using LMS Moodle. *Education and Information Technologies*. 2019; 25(3):1965-1982. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10067-5>
18. Koh J.H.L., Kan R.Y.P. Students' Use of Learning Management Systems and Desired E-Learning Experiences: Are They Ready for Next Generation Digital Learning Environments? *Higher Education Research & Development*. 2020; 1-16. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1799949>
19. Mpungose C.B. Is Moodle or WhatsApp the Preferred E-Learning Platform at a South African University? First-Year Students' Experiences. *Education and Information Technologies*. 2020; 25(2):927-941. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10005-5>
20. Muhisn Z.A.A., Ahmad M., Omar M., Muhisn S.A. Knowledge Internalization in E-Learning Management System. *Telkomnika*. 2020; 18(3):1361-1367. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.12928/TELKOMNIKA.v18i3.14817>
21. Rabiman R., Nurtanto M., Kholifah N. Design and Development E-Learning System by Learning Management System (LMS) in Vocational Education. *International Journal of Scientific & Technology Research*. 2020; 9(1):1059-1063. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/338594694\\_Design\\_And\\_Development\\_E-Learning\\_System\\_By\\_Learning\\_Management\\_System\\_LMS\\_In\\_Vocational\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/338594694_Design_And_Development_E-Learning_System_By_Learning_Management_System_LMS_In_Vocational_Education) (accessed 20.05.2020). (In Eng.)
22. Rakic S., Tasic N., Marjanovic U., Softic S., Lüftenegger E., Turcin I. Student Performance on an E-Learning Platform: Mixed Method Approach. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2020; 15(02):187-203. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i02.11646>
23. Sadikin M., Yusuf R., Rifai A.D. Load Balancing Clustering on Moodle LMS to Overcome Performance Issue of E-Learning System. *Telkomnika*. 2019; 17(1):131-138. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.12928/TELKOMNIKA.v17i1.10284>



24. Simanullang N.H.S., Rajagukguk J. Learning Management System (LMS) Based on Moodle to Improve Students Learning Activity. *Journal of Physics: Conference Series*. 2020; 1462:012067 (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1462/1/012067>

25. Vershitskaya E.R., Mikhaylova A.V., Gilmanshina S.I., Dorozhkin E.M., Epaneshnikov V.V. Present-Day Management of Universities in Russia: Prospects and Challenges of E-Learning. *Education and Information Technologies*. 2020; 25(1):611-621. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09978-0>

26. Wicaksono A., Florentinus T.S., Ahmadi F. Development of E-Learning in Web Programming Subjects for Moodle Based Vocational Students. *Innovative Journal of Curriculum and Educational Technology*. 2020; 9(1):1-9. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15294/ijcet.v9i1.33095>

27. Zainul R., Adri M., Wahyuningtyas N., Wedi A., Surahman E., Aisyah E.N. et al. Development of E-Learning Courses for Subjects about 'Learn and Learning' with Moodle-Based for Prospective Teacher in Indonesia. *Journal of Physics: Conference Series*. 2020; 1594:012023. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1594/1/012023>

28. Zlatkovic D., Denic N., Petrovic M., Ilic M., Khorami M., Safa A. et al. Analysis of Adaptive E-Learning Systems with Adjustment of Felder-Silverman Model in a Moodle DLS. *Computer Applications in Engineering Education*. 2020; 28(4):803-813. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1002/cae.22251>

Submitted 19.06.2020; revised 10.09.2020; published online 30.12.2020.

Поступила 19.06.2020; принята к публикации 10.09.2020; опубликована онлайн 30.12.2020.

*About the authors:*

**Kalyan Kumar Sahoo**, Professor and Advisor, The Management University of Africa (MUA) (Nairobi, Kenya, Popo Road, South C.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9207-3615>, Scopus ID: 36633016000, dr.kalyan.sahoo@gmail.com

**Padma Charan Mishra**, Department of Engineering, The Bisra Stone Lime Company Limited (Birmiritapur, Sundargarh, Odisha 770033, India), Ph.D. (Management), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1298-0176>, Researcher ID: H-7483-2016, pcmishra71@gmail.com

**Rayalacheruvu Venkatamuni Reddy**, Professor of Department of Commerce, Manipal Academy of Higher Education (MAHE) (Manipal 576104, India), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7808-2139>, rvm.reddy@manipal.edu

*Contribution of authors:*

Kalyan Kumar Sahoo – study conception; manuscript preparation; visualization & data presentation; methodology development; computation & analysis.

Padma Charan Mishra – critical review; supervision; draft setting; journal identification & uploading; corresponding author.

Rayalacheruvu Venkatamuni Reddy – commentary or revision; supervision; processing of research materials & proof checking.

*All authors have read and approved the final manuscript.*

*Об авторах:*

**Саху Кальян Кумар**, профессор и консультант Африканского университета управления (Кения, г. Найроби, Проезд Попо, Юг С.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9207-3615>, Scopus ID: 36633016000, dr.kalyan.sahoo@gmail.com

**Мишра Падма Чаран**, инженерный департамент компании «Бисра Стоун Лайм Компани Лимитед» (770033, Индия, г. Бирмитрапур, Сундаргарх), доктор философии (менеджмент), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1298-0176>, Researcher ID: H-7483-2016, pcmishra71@gmail.com

**Редди Райалачеруву Венкатамуни**, профессор департамента торговли Манипальской академии высшего образования (МАНЕ) (576104, Индия, г. Манипал), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7808-2139>, rvm.reddy@manipal.edu

*Заявленный вклад авторов:*

Саху Кальян Кумар – концепция исследования; подготовка рукописи; визуализация и представление данных; разработка методологии; вычисление и анализ.

Мишра Падма Чаран – критический обзор; научное руководство; редактирование рукописи; автор, ответственный за переписку.

Редди Райалачеруву Венкатамуни – комментарий и редактирование; научное руководство; обработка материалов исследований и проверка доказательств.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*



## The Influence of Student Stress on Collaborative Efforts of International Publications: The Mediating Role of Student Reward and Psychological Capital

S. Indartono<sup>a</sup>, T. Mahfud<sup>b\*</sup>, Sukidjo<sup>a</sup>, Sutirman<sup>a</sup>, Susilawati<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Yogyakarta State University, Yogyakarta, Indonesia

<sup>b</sup> Balikpapan State Polytechnic, Balikpapan, Indonesia,

\* [tuatul.mahfud@poltekba.ac.id](mailto:tuatul.mahfud@poltekba.ac.id)

<sup>c</sup> Syiah Kuala University / Universitas Syiah Kuala, Aceh, Indonesia

**Introduction.** The international publication is now a requirement for graduate students. It is part of the strategy of higher education institutions to improve their quality and compete at the global level. Hence, their intention to develop academic networks and their level of acceptance at the international level. Accordingly, this study seeks to investigate the mediation role of reward and psychological capital on stress relations and student effort for international joint publications.

**Materials and Methods.** There are 421 master and doctoral students employed in this research. The data collected by questionnaire. The Structural Equation Modeling (SEM) is used to analyze the data.

**Results.** The results show that the reward and psychological capital mediate the effect of stress on the student effort for international joint publication. The overall analysis shows that stress does not affect the student effort for international joint publication. Hence the mediation analysis is necessary for explaining the evidence of the stress-effort relationship. The reward is found significantly mediated by the stress-effort relationship and stress-psychological relationship, and the psychological shows a significant effect on the reward-effort relationship. The model of this study represents the joint mediation effect of rewards and psychological capital on the stress-effort relationship in the satisfactorily model of compliance.

**Discussion and Conclusion.** This finding makes researchers develop the integrated behavioral model of stress-effort relationship by using various behavioral mechanisms in order to extend student achievement on international publication.

**Keywords:** international joint publication, student effort, stress load, reward, psychological capital

**Funding:** This work was funded by the Institute for Research and Community Service at Yogyakarta State University.

**Acknowledgments:** We wish to acknowledge that this research has been carried out at the Yogyakarta State University postgraduate program involving master and doctoral students. We thank all Yogyakarta State University graduate students involved in providing data for our project. And we grateful to the Yogyakarta State University postgraduate management for the support of data collection permission. Finally, we thank the Institute for Research and Community Service of Yogyakarta State University for research funding support.

The authors declare no conflict of interests.

**For citation:** Indartono S., Mahfud T., Sukidjo, Sutirman, Susilawati. The Influence of Student Stress on Collaborative Efforts of International Publications: The Mediating Role of Student Reward and Psychological Capital. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2020; 24(4):561-575. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.561-575>

© Indartono S., Mahfud T., Sukidjo, Sutirman, Susilawati, 2020



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.  
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.





Оригинальная статья

## Влияние студенческого стресса на совместные усилия в сфере международных публикаций: посредническая роль студенческого вознаграждения и психологического капитала

С. Индартоно<sup>1</sup>, Т. Махфуд<sup>2\*</sup>, Сукиджо<sup>1</sup>, Сутирман<sup>1</sup>, Сусилавати<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Джокьякартский государственный университет,

г. Джокьякарта, Индонезия

<sup>2</sup> Баликпапанский государственный политехнический институт,

г. Баликпапан, Индонезия,

\* [tuatul.mahfud@poltekba.ac.id](mailto:tuatul.mahfud@poltekba.ac.id)

<sup>3</sup> Университет Сиа Куала, г. Банда-Ачех, Индонезия

**Введение.** С целью улучшения качества образования в мировом масштабе вузы рекомендуют студентам уже на этапе обучения развивать свои академические связи и уровень признания в международном сообществе. Цель статьи – проанализировать посредническую роль вознаграждения и психологического капитала в стрессовых ситуациях и усилиях студентов для совместных публикаций в международных изданиях.

**Материалы и методы.** Для изучения проблемы было проведено анкетирование, в котором приняли участие 421 человек (293 – юноши, 128 – девушки). Для анализа полученных результатов использовалось моделирование структурным уравнением (SEM).

**Результаты исследования.** По итогам проведенного исследования было выявлено, что вознаграждение и психологический капитал нивелируют влияние стресса на усилия студентов по реализации совместных международных публикаций. Результаты общего анализа показали, что стресс не влияет на усилия обучающихся по подготовке совместной международной публикации. Анализ медиации необходим для приведения доказательств взаимосвязи стресса и усилий. Вознаграждение в значительной степени опосредованно отношениями стресса и усилий, перенапряжения и психологического отношения, а психологические данные свидетельствуют о значительном влиянии на взаимосвязь стресса и усилий. Данное исследование представляет собой совместное посредническое влияние вознаграждения и психологического капитала на соотношение стресса и усилий в удовлетворительной модели соответствия.

**Обсуждение и заключение.** Полученные результаты могут стимулировать исследователей разрабатывать интегрированную модель взаимосвязи стресса и усилий, используя различные поведенческие механизмы с целью повышения результативности студентов в международной публикационной активности.

**Ключевые слова:** международная совместная публикация, студенческие усилия, стрессовая нагрузка, вознаграждение, психологический капитал

**Финансирование:** данная работа была поддержана грантом Института исследований и общественных работ при Джокьякартском государственном университете.

**Благодарности:** исследование проводилось в аспирантуре Джокьякартского государственного университета с привлечением студентов магистратуры и докторантуры. Авторы статьи выражают благодарность всем аспирантам, руководству аспирантуры Джокьякартского государственного университета за сотрудничество в процессе сбора данных, Институту исследований и общественных работ Джокьякартского государственного университета за финансовую поддержку исследований.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Для цитирования:** Влияние студенческого стресса на совместные усилия в сфере международных публикаций: посредническая роль студенческого вознаграждения и психологического капитала / С. Индартоно, Т. Махфуд, Сукиджо [и др.]. – DOI [10.15507/1991-9468.101.024.202004.561-575](https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.561-575) // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 4. – С. 561–575.

### Introduction

Today, academic writing and publishing in Higher Education Institutions (HEI) have become an essential aspect of the scientific community. The concept – publish or perish, which signals the importance of publishing research results, has also affected academe and

universities. Hence, scholars increased their attention on the issues of publication [1–5]. However, to improve the quality of HEI, other scholars suggested increasing the number of joint publications with other countries [4]. The new premise of “publish or perish” describes their scientific productivity efforts [2].

The publications are an indicator of the research objective for the final goal of success that is required in obtaining research funding from the government<sup>1</sup>. It is also needed for the graduation of academic studies<sup>2</sup>. According to Dhillon, Ibrahim, and Selamat, the productivity of academic publications is believed to be the most influenced by personal, environmental, and behavioral factors [6]. Although there have been many studies discussing the quality of papers, the review of the issues of effort on academics to carry out international joint publications is lost in mind [7; 8].

Empirically, academic writing, and publishing issues for academics encounter several obstacles, including situational and personal barriers [4]. However, the particular aspect is argued to be the most critical role in determining individual behavior<sup>3</sup>. For example, graduate students face difficulties in finding good ideas [9], writing and language skills, understanding of publication processes, and their personality [10–12]. The feelings of inadequacy, low self-confidence, fear of rejection, or lack of knowledge of the writing process, funding, time for research and publications, research and publication of experience are also found as obstacles for academics [13; 14].

Building on this extensive data, it can be understood that personal factors are a determinant for graduate students to increase the quantity and quality of research collaboration with writers from other countries. Previous studies revealed that the proximal sets of influences (e.g., student stress, reward, and psychological capital) factors have more predictive power on individual behavioral outcomes (e.g., effort) [15]. The Cognitive Load Theory includes mental load (ML), mental effort (ME), and performance (PE) [10]. Accordingly, the study by Sweller, Ayres, and Kalyuga revealed that mental load correlates positively with mental effort<sup>4</sup>.

The previous study concluded that the study of student stress (mental load), reward, psychological capital, was significant factors on students' effort. However, there is limited information on the logic of students' effort on publication. Scholars [16] argue that the effects of stimuli on behavior are mediated by various transformation processes internal to the organism. Therefore, a study is needed to explore the joint mediation effects that focus on the most proximal situational and personal influences on the effort of postgraduate students to carry out international joint publications. Scholars explain that the importance of personality dimensions on student efforts include mental load (student stress) [17], and psychological capital which includes self-efficacy, optimism, hope, and resilience [18; 19]. However, rewards [20] are believed to be the most critical determinant of an external factor. Thus, the purpose of this study is to develop and investigate the relationship model between student stress, reward, psychological capital, and effort of postgraduate students in conducting international joint publications.

### Literature Review

**The Nature of the Model of Students' Stress and Effort Relationship on Publication Assignments.** Publishing papers from research results is an essential aspect of research productivity<sup>5</sup> [21–23] and become a global requirement in the scientific field. The worldwide requirement and those academic policies are believed to be stressors to endorse academics to increase their effort to anticipate the term of “publish or perish”. Theoretically, individual with work stress needs an additional effort to prevent the achievement of their performance [24]. The students are likely to show their efforts to accomplish their assignments are influenced by positive attitudes, efforts' expectations,

<sup>1</sup> Ditjen DIKTI Kemdikbud. Pedoman Operasional Penilaian Angka Kredit Kenaikan Pangkat/Jabatan Akademik Dosen [Directorate General of Higher Education, Ministry of Education and Culture. Operational Guidelines for Assessing Lecturers' Academic Rank Promotion / Position Credit]. Jakarta: Ditjen DIKTI Kemdikbud; 2014. (In Ind.)

<sup>2</sup> Dirjen Belmawa Ristekdikti. Kementerian Riset, Teknologi, Dan Pendidikan Tinggi Direktorat Jenderal Pembelajaran Dan Kemahasiswaan [Director General of Belmawa Ristekdikti. Ministry of Research, Technology and Higher Education, Directorate General of Learning and Student Affairs]. Jakarta; 2016. (In Ind.)

<sup>3</sup> Bandura A. Social Learning Theory. New York: General Learning Press; 1971. (In Eng.)

<sup>4</sup> Sweller J., Ayres P., Kalyuga S. Cognitive Load Theory. New York, NY: Springer; 2011. (In Eng.)

<sup>5</sup> Ynalvez M.A. Dynamics of Globalization in Philippine Scientific Communities. Baton Rouge, LA; 2006. (In Eng.)



and performance expectations [25]. The students with higher academic stress need better self-efficacy in their efforts to reach more academic success. They who believe in having more substantial competencies on his/her self-perception tend to show a better effort to reach his/her goals [26].

Empirically student stress is found to be indicated on the positive relation on effort [27; 28]. The students with strong motivation were less affected by academic and stressful policies. Guaranteed levels of stress will create opportunities for students to practice and consolidate their skills. It was found that students meet the high challenge of academic stress which will exert their effort as an educational experience, although it can lead to temporary unpleasant experiences. Hence, students' aim on international joint publication is related to the level of their academic stress.

*Study 1: Role of Mediation Reward on Relationship between Student Stress and Effort.* The reward on education being the significant traits of pedagogy, maximizes student utility for pure self-interest, and essential to influence how students evaluate their achievements [29–31]. It may be used to encourage people to make specific efforts [20]. Theoretically, according to Job Demand-Resources theory, the beneficial aspects of a particular work are the valuable resources needed by one [32]. For example, studies conducted by Huang and Shen [33] reveal that research productivity is primarily determined by funding. Individual behavior is determined mainly by the value of prospective rewards for the amount of effort needed to achieve it [34]. The issues of academic collaboration lead to the benefit of each party to increase trust, mutuality, and reciprocity among them, that in turn, related to the level of effort shown [35]. Higher requirements and activities of academic collaboration are often felt like a heavy workload.

Empirically, the study found that rewards support an excellent spirit and foster perception of responsibility and the importance of a student's contribution to success. It is also found that mediate the training, goal setting on various outcomes [36–40]. The hidden power of -even- the small rewards able to in-

crease the students' autonomous motivation to learn [41; 42]. With rewards, the requirement to be innovative, independent, have the freedom to determine their learning methods to generate the ability of creative decision making, independent, and independence can be achieved more effectively. However, others found that students are actively engaged in exploring, learning about, and in intimate relation with their relevant universe, would not need external motivation in terms of reward and punishment [43]. It is related to the cognitive motivation theory that argues one with sufficient internal motivation tends to reject external motivation. Accordingly, it is argued that the higher stressor of academic collaboration work will require the additional benefit/reward to lead a better effort to reach a higher level of publication quality. Thus, the hypothesis proposed is:

Hypothesis 1: The reward mediates the effect of student stress on their effort for international joint publication

*Study 2: The mediating role of Psychological Capital on Student Stress and Effort.* Scholars found many results of stress-effort relationships [44–49]. They mostly indicated that stress has a reverse effect on smb's efforts. Few of them argue that stress is useful to increase effort at work. However, psychological studies affirm that there are a reverse U shape curve of stress and other behaviors and or attitudes. Whereas others indicate, the stress-effort has no significant effect. The academic pressure on graduate students to publish their research brings up the mental burden for students. Scholars found that the strong academic requirement to reach better writing performance and publication promotes the various form of work-stress [11; 50; 51]. However, there are very few found that students failed to be graduated at the graduate level. The contribution of the quality of supervision, insufficient self-discipline of students, too regulated activity on students, and the future is perceived as simple by students, has been often indicated as the main reason for the failure of graduate students [52; 53]. Accordingly, it suggests that the improvement of a load of study can be followed by postgraduate students to reach their learning requirements. However, the

way graduate students can overcome the challenge of the increase of the learning outcomes has not been well identified.

Theoretically, stress at academic workable to be explained by the Cognitive Load Theory (CLT). Stress is an individual cognitive capacity that is built from multidimensional constructs to do the tasks, to learn, or to solve the problems<sup>6</sup>. It can be measured by the mental load (ML), mental effort (ME), and performance attributes [8]. The ML is the cognitive capacity needed to process task complexity, while ME as the cognitive ability invested by an individual while working on a task [17]. Thus, the interaction of those three attributes is indicated to be significant to encourage students' productivity of writing and publication. The explanation of the stress-effort of student publication is likely to be defined by the psychological readiness quality of student. Hence, the psychological capital (PsyCap) is needed to measure the students' effort on academic publication performance. The PsyCap is a condition of positive individual psychological development which is characterized by four indicators: having confidence (efficacy) to take and place the effort needed to succeed in a challenging task; making positive attribution (optimism) about success now and in the future; diligent towards the goal, and if necessary, directing back to the target (hope) to succeed; and when hit by problems and difficulties, maintaining and bouncing back and even surpassing (resilience) to achieve success [18; 19]. Those indicators are predicted to weaken the role of stress on the students' intention to finish their study [19; 54–57].

Empirically, PsyCap is found to mediate the relationship between work stress and psychological well-being (PWB). It does not provide a significant adverse effect of work stress on PWB. The efficacy, hope, resilience, and optimism mediate the stress and PWB [58]. Previous studies revealed that developing individual PsyCap can help one deal with stress in the workplace [59], whereas others showed that student stress is related to PsyCap [60]. There was a significant positive relationship between PsyCap

and desired employee attitudes (job satisfaction, organizational commitment, psychological well-being), desired employee behavior (citizenship), and various measures of performance (self, supervisor evaluation, and objectives) [18; 57; 61–63]. Thus, it is believed that the positive PsyCap may increase the effect of students' stress on their effort for international joint publication. Accordingly, the hypothesis proposed is:

Hypothesis 2: The Psychological Capital mediates the effect of student stress on their effort for international joint publication

*Study 3: Simultaneous Role of Reward & Psychological Capital on the Relationship between Student Stress and Effort.* The student with high stress on their daily academic work will need the external source of motivation to change and or compensate their self-efficacy, optimism, hope, and resilience to increasing their effort to reach the challenge achievement of study. Thus, the graduate students who are loaded by heavy academic stress on international joint publications need to be rewarded for changing their attitude that, in turn, they have a better effort to achieve their publication requirement. The stressor is argued to be diminished by sufficient academic rewards to change students' psychological capital to escalate the students' attempts to reach better achievement. Theoretically, adopting the concept of Cultural Intelligent motivation, the student's desire and ability, able to reach cognitive competencies and its benefits and rewards [40]. They, with high academic stressors, try to gather the benefits and rewards. The reinforcement and self-efficacy motivation theory is employed to explain the phenomenon of this student stress and effort relationship. The reinforcement is related to a social-cognitive approach that engages emotion, motivation, and learning and associated with goal-driven motivators and those sensitive to reward [64; 65]. However, scholars argue that learning based on reinforcement is unstable [66]. Hence, a self-efficacy approach is needed to determine whether coping behavior will begin, how much effort will be spent, and how

<sup>6</sup> Sweller J., Ayres P., Kalyuga S. Cognitive Load Theory.

long it will be sustained in difficulties and unpleasant experiences [67]. Based on the Self-based Model [68], stress experiences as trigger events encourages the individual's internal and external subtle changes that, in turn, facilitate personal growth and development. Thus, the stressful student will tend to change their behavioral subtlety to grow by the appropriated academic rewards. The mismatch rewards on students generate student burnout rather than the student's show their self-efficacy and resilience on the study as the result from the long-term and unresolvable stress [69].

Empirically, scholars show that rewards and psychological capital potentially mediate the model of behavioral study. The reward shows a role in stressful and efforts relationship, whereas PsyCap is found to be a good mediator for the relationship between stress and student effort on learning [18; 32; 34; 61; 62; 70]. The individual perceptions of rewards play a role in fostering various behaviors to reach inevitable consequences. However, it depended on the nature of rewards, and the context of it's offered. Hence, reward mediates on the enhancement of risk-taking effort.

Nevertheless, someone who is more oriented toward the rewards tends to show negative peer relationships, which may result in aggressive behavior [71]. Accordingly, the nature of their psychological circumstance is needed. Scholars found that PsyCap is potentially mediate the stress and meaning of life [72]. The role of mediators of PsyCap is to increase the perception of being essential and worthwhile and to increase the adjustment of their goal and the beliefs of capabilities and utilize a more significant effort towards goal achievement. Thus, it is believed that these two constructs create a joint mediating role in the relationship between student stress and their efforts to carry out international scientific publications. Students who rewarded in their academic work will promote better self-efficacy, optimism, hope, and resilience that, in turn increase their effort gaining join international publications. Accordingly, the hypothesis can be set as follows:

Hypothesis 3: The reward mediates the effect of student stress on their psychological capital for international joint publication

Hypothesis 4: The reward & Psychological Capital mediates the effect of Student stress on their effort for international joint publication, simultaneously.

**Research Conceptual Framework.** Many studies examined the importance of effort in improving performance. The effort is considered to be an essential aspect of increasing one's capacity [7; 8]. The effort is influenced by several important factors which include student stress/mental load [17], rewards [20], and psychological capital [18; 19; 26; 73]. The model in Figure 1 presents direct effects and mediation between research variables (student stress, reward, psychological capital, and effort). Referring to the previous study, the higher role of reward and psychological capital increases the significance of the relationship between stress and effort for students to collaborate with international publications [20; 58]. The focus of this study is to examine the relationship between student stress, reward, psychological capital, and effort, and investigate the role of reward and psychological capital on the relationship between student stress and effort for students.

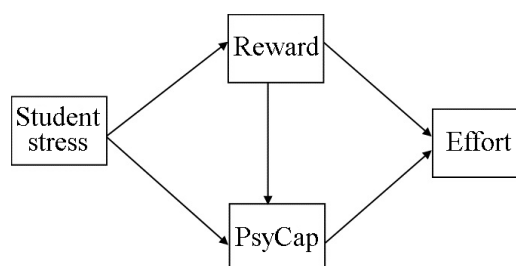


Fig. 1. The conceptual model

## Materials and Methods

**Participant.** This study surveyed graduate students who are obligated to make international scientific publications. Random online questionnaires were distributed to postgraduate students in Indonesia. There are 421 questionnaires from the 600-distributed sent to be analyzed. The respondents are 293 (70%) male and 128 (30%) female students.





**Instrument.** The Effort Questionnaire from Krell (2017) is used to develop the instruments of student effort for international publication. Whereas Student reward and stress are measured by developing the Effort-Reward Imbalance (ERI) Questionnaire from Siegrist et al. Further construct of Psychological Capital is a design based on Psychological Capital (PsyCap) Questionnaire (PCQ) [18]. The five-point Likert scale (strongly disagree to agree strongly) is used.

## Results

**Validities and Reliabilities of Instruments.** A Cronbach's person correlation and alpha test were employed to analyze the instruments' validity and reliability. The confirmatory factor analysis shows that all items in table 1 show valid values (.272\*\* ~ .798\*\*). Table 2 shows that the correlation among the construct indicates that the variable of stress, reward, psychological capital, and effort is different from each other that represents the construct validity with  $r$  value is less than .85. In contrast, those instruments are reliable, with the value of Cronbach is higher than .65 [74].

**Table 1. Item Validity of the instrument**

Variables (N)	Validity
Student stress	.450** ~ .798**
Reward	.449** ~ .706**
Psychological capital	.272** ~ .629**
Effort	.431** ~ .723**

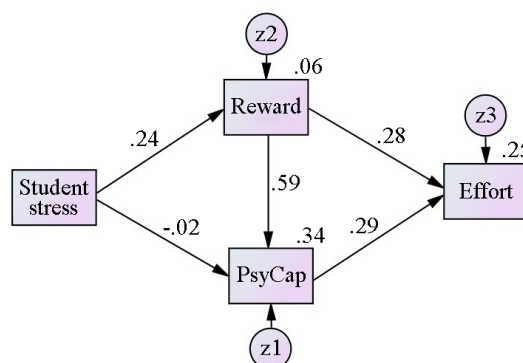
Note. \*\* = Significant ( $p = 0.01$ ).

**Table 2. Correlations among the variables (N = 421) and reliability of the instrument**

Variabel	Mean	SD	1	2	3	4
1 Student stress	3.24	.57	<b>.657</b>			
2 Reward	3.51	.47	.239**	<b>.802</b>		
3 Psychological capital	3.40	.40	.125**	.585**	<b>.781</b>	
4 Effort	3.30	.52	.172**	.443**	.446**	<b>.651</b>

Note. \*\* = Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). Reliability of the instrument is on the bold (Cronbach).

**The Systematic and Hierarchical Analysis of the Model.** Structural equation modelling (SEM) analysis is used to test the model of stress, reward, psychological capital, and effort for international scientific publications for graduate students. The results show that the model is statistically accepted (RMSEA = .068; CMIN / DF = 2.982; GFI = .997; AGFI = .965; CFI = .993) is satisfactorily accepted (see Figure 2) [75].



Note. Shi-Square = 2.982, Probabilitas = .084, GFI = .997, AGFI = .965, TLI = .963, CFI = .994, RMSEA = .068.

Fig. 2. Measurement model of student stress, reward, psychological capital, and effort for international publication

Table 3 shows that the results of SEM analysis indicate that student stress has a significant direct effect on student perceptions of reward (.239\*\*) and simultaneously has an impact on psychological capital (.589\*\*) and student effort (.276\*\*). Meanwhile, student stress negatively affects psychological capital (-.016\*\*). The reward has a significant effect on effort (.276), and psychological capital has a significant impact on the effort for international publications for graduate students (.285).

**Table 3. Direct and indirect effect of student stress, reward, and psychological capital on students' effort to international publication**

		Direct	Indirect	Total
Student stress	→ Reward	0.239	0	0.239
Student stress	→ Psychological capital	-0.016	0.141	0.125
Reward	→ Psychological capital	0.589	0	0.589
Psychological capital	→ Publication Effort	0.285	0	0.285
Reward	→ Publication Effort	0.276	0.168	0.444



### Discussion and Conclusion

The effort is the central aspect that encourages individuals to act and a potential predictor for increasing one's capacity. Thus, the role of student effort is vital to improve the performance of international publications. Recently, the necessity of international publications for graduate students has become a requirement and pressure in their studies. Those who fail in making international publications will be threatened not to pass their education. It is believed to be a pressure for students to complete their studies and increase their effort to collaborate with international publications. This pressure lays mental burdens on students in the form of stress to reach the target of international publications.

This study shows that the stress effect on effort is related to rewards and psychological capital, as well as the Social Learning Theory of Bandura<sup>7</sup>, which indicates the stress-effort relationship is dependent on psychological capital and reward. The addition of psychological capital on the model able to clarify the effort of a student forms on the international joint publication. The result of the analysis shows that the stress of students has no significant direct effect on their effort. However, the indirect impact of stress on their effort found a significant result mediate by reward. Hence, the graduated students must be rewarded to increase their efforts, such as provide sufficient advisors on academic writing and publication. Based on the theory of equity, students who are rewarded sufficiently in academic works tend to release their psychological burdens such as stress to work harder, reaching their graduation requirements by evolving the international joint publication. Students take into consideration their stress to improve their effort on the global joint publication based on the rewards they receive. With enough rewards, students are encouraged to share their knowledge with others in the scheme of international journal publication [76].

The psychological capital has also found as a function of mediation between student stress and the effort on international joint

publication. The students' psychology capital on international publications has a vital role in encouraging the efforts of international publications. Thus, students with better self-efficacy, optimism, hope, and resilience will perceive stress as a motivator to undertake the international joint publication. It seems that PsyCap plays a role in reducing the effect of student stressors on their efforts and enhance the desired employee attitudes, desired employee behavior, and performance as well as previous findings [58; 59; 62]. A student with high stress at academic workable to manage his/her effort on international joint publication if he/she believes that his/her ability can accomplish any tasks and to deal with any challenges in life [77; 78]. However, he/she tends to take adaption in the process of decision making, such as more calculated risks due to their confidence that they will successfully perform an effort on specific risky activities [77; 79]. Accordingly, the stress at academic work is counted and compared to his/her capability to decide the most appropriate way to reach the goal of an international joint publication.

The optimism of students conveys their psychological adaptation on transition and thus engaged in the process of making successful transitions [80]. Their positive expectancies are related to their mental health symptomatology as the coping mechanism to adapt to their academic stressor [81]. Thus, they who encounter stress at academic work use their optimism to develop their adaptation, restructure their cognitive frame of unfavorable events in a positive light, and promote greater use of engagement strategies to deal with their challenge engaging international joint publication [82]. Whereas, the students who have a better hope, is likely to set goals towards their future, calculate that there is a more than a fair chance of achieving the goal, and develop new ways to achieve the goals [83]. Thus, the existent of hope for a student on their academic stress convey them to build a strong sense of their identity and re-develop their setting of the goal on publication works [84]. To investigate the role of resilience, a previous study

<sup>7</sup> Bandura A. Social Learning Theory.

indicated that the students who are resilient able to regain balance and keep going despite adversity and find meaning amidst confusion and turmoil [85]. Hence, they use their previous experience in publication to stimulate finding various opportunities and obstacles to reach their international publication.

The joint mediation effect thereby shows that the rewardable to reduce the impact of student stress on their psychological capital. The appropriate rewards create the positive psychology capital of students to deal with their publication and graduation requirements. It may reduce the negative effect of stress on their self-efficacy, optimism, hope, and resilience to develop the international joint publication. Hence if one is rewarded without being empowered, there will result in lower performance. The student with better self-efficacy will be more inclined to translate perceived autonomy at work into desirable, innovative outcomes [86]. A performance-rewards gap must be avoided by the touch of physiological empowerment, such as self-efficacy, to serve as a proximal motivation factor [87; 88]. Thus, if the rewards offered are attractive, students who feel better self-efficacy are assumed to handle an increase in intrinsic motivation and, therefore, will be more motivated to perform well in their works even if those are difficult tasks.

The rewards and optimism are believed to explain significantly how stress influences the effort of students on international joint publication. The reward compensates for one work, whereas optimism is a requirement for coping with all stress forms that in turn, generate a high level of enthusiasm for shared values and objectives [89; 90]. Accordingly, they will show an optimal effort working on the international joint publication. The rewards and hope strengthen the stress-effort of student's relationship on international joint publication. Thus, it is plausible that students on academic stress able to focus on their publication achievement and

may have more attention and commitment to achieve them by the international joint publication as a joint mediation effect of rewards and hope [91; 92]. The rewards to and resilience of students able to determine how the stress of student's related to the effort on international joint publication. Hence, the stressed students on their academic tasks can be minimized by sufficient rewards and thus can find a way to complete their publication work by increasing their writing effort [85]. The strong resilience of student was subsequently predictive of enjoyment and participation in academic activities by international joint publication activities.

This study has considered the joint moderation effect of rewards and psychological capital on the stress-effort relationship. The overall analysis shows that stress does not affect the student effort for international joint publication. Hence the mediation analysis is needed to explain the evidence of the stress-effort relationship. The reward is found significantly mediated by the stress-effort relationship and stress-psychological relationship, and the psychological shows a significant effect on the reward-effort relationship. The model of this study represents the joint mediation effect of rewards and psychological capital on the stress-effort relationship in the satisfactorily model of fit. This finding brings to bear researchers to develop the integrated behavioral model of stress-effort relationship by using the various behavioral mechanism on the case of student achievement on international publication. However, this study is a lack of investigating the teacher and its HEI environment on international publication. That construct is believed to contribute significantly to the model of the stress-effort relationship. The longitudinal study, as well as the length of time for the graduate student to complete their study, is exciting to be investigated. It is related to the stakeholder treatment for a graduate student to increase their motivations, skills, and supports to deal with "publish or perish."

#### REFERENCES

1. Ynalvez M.A., Shrum W.M. Professional Networks, Scientific Collaboration, and Publication Productivity in Resource-Constrained Research Institutions in a Developing Country. *Research Policy*. 2011; 40(2):204-216. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2010.10.004>



2. Gilyarevskii R.S. Publication Activity as an Indicator of Scientific Performance. *Scientific and Technical Information Processing*. 2014; 41(3):170-177. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3103/S0147688214030071>
3. Pfeiffer M., Fischer M.R., Bauer D. Publication Activities of German Junior Researchers in Academic Medicine: Which Factors Impact Impact Factors? *BMC Medical Education*. 2016; 16(1):1-10. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0712-3>
4. Bakri A., Azura N.M., Nadzar M., Ibrahim R., Tahira M. Publication Productivity Pattern of Malaysian Researchers in Scopus from 1995 to 2015. *Journal of Scientometric Research*. 2017; 6(2):86-101. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5530/jscires.6.2.14>
5. Devlin M., Radloff A. A Structured Writing Programme for Staff: Facilitating Knowledge, Skills, Confidence and Publishing Outcomes. *Journal of Further and Higher Education*. 2014; 38(2):230-248. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.722194>
6. Dhillon S., Ibrahim R., Selamat A. Factors Associated with Scholarly Publication Productivity among Academic Staff: Case of a Malaysian Public University. *Technology in Society*. 2015; 42:160-166. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2015.04.004>
7. Ericsson K.A., Lehmann A.C. Expert and Exceptional Performance: Evidence of Maximal Adaptation to Task Constraints. *Annual Review of Psychology*. 1996; 47:273-305. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.273>
8. Paas F.G.W.C., Van Merriënboer J.J.G. Instructional Control of Cognitive Load in the Training of Complex Cognitive Tasks. *Educational Psychology Review*. 1994; 6(4):351-371. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/bf02213420>
9. Hyland K. Academic Publishing and the Myth of Linguistic Injustice. *Journal of Second Language Writing*. 2016; 31:58-69. (In Eng.)
10. Gay J.T. Teaching Graduate Students to Write for Publication. *Journal of Nursing Education*. 1994; 33(7):328-329. (In Eng.)
11. Driscoll J., Driscoll A. Writing an Article for Publication: An Open Invitation. *Journal of Orthopaedic Nursing*. 2002; 6(3):144-152. (In Eng.) DOI: [https://doi.org/10.1016/S1361-3111\(02\)00053-5](https://doi.org/10.1016/S1361-3111(02)00053-5)
12. Hazen B.T. Overcoming Basic Barriers to Publishing Research. *The International Journal of Logistics Management*. 2016; 27(1). (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/IJLM-12-2015-0226>
13. Shatzer M., Wolf G.A., Hravnak M., Haugh A., Kikutu J., Hoffmann R.L. A Curriculum Designed to Decrease Barriers Related to Scholarly Writing by Staff Nurses. *Journal of Nursing Administration*. 2010; 40(9):392-398. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1097/NNA.0b013e3181ee4447>
14. Pho P.D., Tran T.M.P. Obstacles to Scholarly Publishing in the Social Sciences and Humanities: A Case Study of Vietnamese Scholars. *Publications*. 2016; 4(3):19. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3390/publications4030019>
15. Lent R.W., Brown S.D., Brenner B., Chopra S.B., Davis T., Talleyrand R., et al. The Role of Contextual Supports and Barriers in the Choice of Math/Science Educational Options: A Test of Social Cognitive Hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*. 2001; 48(4):474-483. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.474>
16. Baron R.M., Kenny D.A. The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986; 51(6):1173-1182. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
17. Krell M. Evaluating an Instrument to Measure Mental Load and Mental Effort Considering Different Sources of Validity Evidence. *Cogent Education*. 2017; 4:1280256. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1280256>
18. Luthans F., Avolio B.J., Avey J.B., Norman S.M. Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*. 2007; 60(3):541-572. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
19. Çavuş M., Gökçen A. Psychological Capital: Definition, Components and Effects. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*. 2015; 5(3):244-255. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/12574>
20. Siegrist J., Li J., Montano D. Psychometric Properties of the Effort-Reward Imbalance Questionnaire. Germany: 2014. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s00420-009-0460-3>
21. Wiwanitkit V. Academic Journal: Concern on Academic Publication Management. *Journal of Advanced Research in Business Law and Technology Management*. 2018; 1(1):1-4. Available at: <http://adrjournalshouse.com/index.php/business-law-tech-management/article/view/18> (accessed 01.02.2020). (In Eng.)
22. Gardner M. Writing Together for Academic Publication as a Youth-Adult Par Team: Moving From Distance and Distaste towards Transformative Engagement. *Educational Action Research*. 2018; 26(2):205-219. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1329093>



23. Gans J.S., Murray F.E., Stern S. Contracting Over the Disclosure of Scientific Knowledge: Intellectual Property and Academic Publication. *Research Policy*. 2017; 46(4):820-835. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.005>
24. Edwards E.J., Edwards M.S., Lyvers M. Cognitive Trait Anxiety, Situational Stress, and Mental Effort Predict Shifting Efficiency: Implications for Attentional Control Theory Cognitive Trait Anxiety, Situational Stress, and Mental Effort Predict Shifting Efficiency: Implications for Attentional Control Theory. *Emotion*. 2015; 15(3):350-359. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1037/emo0000051>
25. Alshare K.A., El-Masri M., Lane P.L. The Determinants of Student Effort at Learning ERP: A Cultural Perspective. *Journal of Information Systems Education*. 2015; 26(2):117-134. Available at: <http://jise.org/Volume26/n2/JISEv26n2p117.html> (accessed 25.09.2020). (In Eng.)
26. Hiemstra D., Yperen N.W. Van, Timmerman M.E. Students' Effort Allocation to Their Perceived Strengths and Weaknesses: The Moderating Effect of Instructional Strategy. *Learning and Instruction*. 2018; 60:180-190. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.003>
27. You J.W. Testing the Three-Way Interaction Effect of Academic Stress, Academic Self-Efficacy, and Task Value on Persistence in Learning Among Korean College Students. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*. 2018; 76(5):921-935. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1194497> (accessed 25.09.2020). (In Eng.)
28. Sang B., Pan T., Deng X., Zhao X. Be Cool with Academic Stress: The Association between Emotional States and Regulatory Strategies among Chinese Adolescents. *Educational Psychology*. 2018; 38(1):38-53. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1309008>
29. Ames C. Competitive Versus Cooperative Reward Structures: The Influence of Individual and Group Performance Factors on Achievement Attributions and Affect. *American Educational Research Journal*. 1981; 18(3):273-287. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312018003273>
30. Ekoto C.E., Gaikwad P. The Impact of Andragogy on Learning Satisfaction of Graduate Students. *American Journal of Educational Research*. 2015; 3(11):1378-1386. Available at: <http://pubs.sciepub.com/education/3/11/6/> (accessed 01.02.2020). (In Eng.)
31. Lee J., Lee Y., Wadhwa P. Conference Paper Sharing Among Academicians: Calculative and Normative Aspects of Rational Choice. *Academy of Management Learning & Education*. 2010; 9(2):204-224. Available at: [https://www.jstor.org/stable/25682449?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/25682449?seq=1#metadata_info_tab_contents) (accessed 25.09.2020). (In Eng.)
32. Bakker A.B., Demerouti E. Job Demands-Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2017; 22(3):273-285. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
33. Huang S.S.-L., Shen S.-P. Relationships Among Academic Ranks, Numbers of Funded Projects, and Research Productivity of University Faculty: The Case of a Private Medical University. *Journal of Research in Education Sciences*. 2017; 62(4):89-115. (In Eng.) DOI: [https://doi.org/10.6209/JORIES.2017.62\(4\).04](https://doi.org/10.6209/JORIES.2017.62(4).04)
34. Bijleveld E., Custers R., Aarts H. Adaptive Reward Pursuit: How Effort Requirements Affect Unconscious Reward Responses and Conscious Reward Decisions. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2012; 141(4):728-742. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1037/a0027615>
35. Opolot-Okurut C., Bbuye J. School-University Collaboration Initiative: Benefits and Challenges in Uganda. *American Journal of Educational Research*. 2014; 2(10):843-849. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.12691/education-2-10-1>
36. Hertel G., Konradt U., Orlikowski B. Managing Distance by Interdependence: Goal Setting, Task Interdependence, and Team-Based Rewards in Virtual Teams Managing Distance by Interdependence: Goal Setting, Task Interdependence, and Team-Based Rewards in Virtual Teams. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2004; 13(1):1-28. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13594320344000228>
37. Goldsmith M., Bryden P. Medical Student Education in Psychiatry: An International Affair. *Academic Psychiatry*. 2014; 38:361-363. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s40596-014-0120-0>
38. Roman B., Briscoe G., Gay T. Medical Student Psychiatric Educators' Perceptions of Supports, Resources, and Rewards. *Academic Psychiatry*. 2014; 38(3):316-319. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s40596-014-0110-2>
39. Warner C.H., Rachal J., Breitbart J., Higgins M., Warner C., Bobo W. Current Perspectives on Chief Residents in Psychiatry. *Academic Psychiatry*. 2014; 31(4):270-276. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.ap.31.4.270>
40. Reichard R.J., Serrano S.A., Wilder N., Dollwet M. Engagement in Cultural Trigger Events in the Development of Cultural Competence. *Academy of Management Learning & Education*. 2015; 14(4):461-481. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2013.0043>
41. Deci E.L. Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1971; 18(1):105-115. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1037/h0030644>





42. Garaus C., Furtmüller G., Güttel W.H. The Hidden Power of Small Rewards: The Effects of Insufficient External Rewards on Autonomous Motivation to Learn. *Academy of Management Learning & Education*. 2016; 15(1):45-59. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0284>
43. Roij A.B. The Pedagogical Legacy of Dorothy Lee and Paulo Freire. *Active Learning Strategies in Higher Education*. Emerald Publishing Limited; 2018. p. 339-359. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/978-1-78714-487-320181015>
44. Nguyen T.A., Zeng Y. Effects of Stress and Effort on Self-Rated Reports in Experimental Study of Design Activities. *Journal of Intelligent Manufacturing*. 2017; 28:1609-1622. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s10845-016-1196-z>
45. Chalabian J., Bremner R., Angeles L. The Effects of Programmatic Change on Resident Motivation. *Surgery*. 1998; 123(5):511-517. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1067/msy.1998.87375>
46. Ghafar-Tabrizi R. Reversal Theory and Emotional and Psychophysiological Processes in Mother-Daughter Interactions. Tasmania: University of Tasmania; 2003. (In Eng.)
47. Tsutsumi A., Kawakami N. A Review of Empirical Studies on the Model of Effort – Reward Imbalance at Work: Reducing Occupational Stress by Implementing a New Theory. *Social Science & Medicine*. 2004; 59:2335-2337. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.03.030>
48. Brown S.P., Peterson R.A. The Effect of Effort on Sales Performance and Job Satisfaction. *Journal of Marketing*. 1994; 58(2):70-80. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.2307/1252270>
49. Kuper H., Siegrist J., Marmot M. When Reciprocity Fails: Effort–Reward Imbalance in Relation to Coronary Heart Disease and Health Functioning Within the Whitehall II Study. *Occupational and Environmental Medicine*. 2002; 59(11):777-784. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1136/oem.59.11.777>
50. Nelms B.C. Writing for Publication: Your Obligation to the Profession. *Journal of Paediatric Health Care*. 2017; 31(4):423-424. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2017.04.020>
51. Taylor J., Lyon P., Harris J. Writing for Publication a New Skill for Nurses? *Nurse Education in Practice*. 2005; 5(2):91-96. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2004.03.007>
52. Momeni M. Selection Process of Supervisor for Doctoral Dissertation Using Analytical Network Process (ANP): An Iranian Study. *Journal of Management and Strategy*. 2011; 2(2):63-71. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5430/jms.v2n2p63>
53. Konstomina S. Academic Skills as a Basis for Self-organization of Human Activity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2013; 86:543-550. (In Eng.)
54. Seifert T. Understanding Student Motivation. *Educational Research*. 2010; 46(2):137-149. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/0013188042000222421>
55. Luthans F., Youssef C. Human, Social, and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in People for Competitive Advantage. *Organizational Dynamics*. 2004; 33(2):143-160. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>
56. Masten A.S. Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*. 2001; 56:227-239. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.227>
57. Mahfud T., Triyono M.B., Sudira P., Mulyani Y. The Influence of Social Capital and Entrepreneurial Attitude Orientation on Entrepreneurial Intentions: The Mediating Role of Psychological Capital. *European Research on Management and Business Economics*. 2020; 26(1):33-39. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2019.12.005>
58. Mensah J., Amponsah Tawiah K. Mitigating Occupational Stress: The Role of Psychological Capital. *Journal of Workplace Behavioral Health*. 2016; 31(4):189-203. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/15555240.2016.1198701>
59. Avey J.B., Luthans F., Jensen S.M. Psychological Capital: A Positive Resource for Combating Employee Stress and Turnover. *Human Resource Management*. 2009; 48(5):677-693. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1002/hrm.20294>
60. Riolli L., Savicki V., Ridchards J. Psychological Capital as a Buffer to Student Stress. *Psychology*. 2012; 3(12):1202-1207. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.4236/psych.2012.312A178>
61. Rabenu E., Yaniv E., Elizur D. The Relationship between Psychological Capital, Coping with Stress, Well-Being, and Performance. *Current Psychology*. 2016; 36(4):875-887. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9477-4>
62. Avey J.B., Reichard R.J., Luthans F., Mhatre K.H. Meta-Analysis of the Impact of Positive Psychological Capital on Employee Attitudes, Behaviors, and Performance. *Human Resource Development Quarterly*. 2011; 22(2):127-152. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
63. Mahfud T., Indartono S., Saputro I.N., Utari I. The Effect of Teaching Quality on Student Career Choice: The Mediating Role of Student Goal Orientation. *Integratsiya Obrazovaniya = Integration of Education*. 2019; 23(4):541–555. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.097.023.201904.541-555>

64. Bacon A.M., Corr P.J. Motivating Emotional Intelligence : A Reinforcement Sensitivity Theory (RST) Perspective. *Motivation and Emotion*. 2017; 41(2):254-264. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9602-1>
65. Hasking P., Boyes M., Mullan B. Reward and Cognition: Integrating Reinforcement Sensitivity Theory and Social Cognitive Theory to Predict Drinking Behavior. *Substance Use & Misuse*. 2015; 50(10):1316-1324. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3109/10826084.2015.1005315>
66. Mnih V., Kavukcuoglu K., Silver D., Rusu A.A., Veness J., Bellemare M.G., et al. Human-Level Control Through Deep Reinforcement Learning. *Nature*. 2015; 518(7540):529-542. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1038/nature14236>
67. Bandura A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 1978; 1(4):139-161. (In Eng.) DOI: [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
68. Gardner W.L., Avolio B.J., Luthans F., May D.R., Walumbwa F., Gardner W.L., et al. "Can You See the Real Me ?" A Self-Based Model of Authentic Leader and Follower Development Leader and Follower Development. *The Leadership Quarterly*. 2005; 16(3):343-372. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.003>
69. Bowles T., Arnup J.L. Early Career Teachers' Resilience and Positive Adaptive Change Capabilities. *The Australian Educational Researcher*. 2016; 43(2):147-164. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0192-1>
70. Ceschi A., Costantini A., Dickert S., Sartori R. The Impact of Occupational Rewards on Risk Taking Among Managers. *Journal of Personnel Psychology*. 2017; 16(2):104-111. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000184>
71. Kokkinos C.M., Voulgaridou I., Markos A. Personality and Relational Aggression: Moral Disengagement and Friendship Quality as Mediators. *Personality and Individual Differences*. 2016; 95:74-79. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.028>
72. Newman A., Ucbasaran D., Zhu F., Hirst G. Psychological Capital: A Review and Synthesis. *Journal of Organizational Behavior. Special Issue: The IRIOP Annual Review Issue*. 2014; 35(S1):s120-s138. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1002/job.1916>
73. Weiner B. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 1985; 92(4):548-573. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
74. Hair J.F., Black W.C., Babin B.J., Anderson R.E. Multivariate Data Analysis: A Global Perspective. 7<sup>th</sup> Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall; 2010. (In Eng.)
75. Byrne B.M., Campbell T.L. Cross-Cultural Comparisons and the Presumption of Equivalent Measurement and Theoretical Structure: A Look beneath the Surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1999; 30(5):555-574. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0022022199030005001>
76. Bartol K.M., Park C., Srivastava A. Encouraging Knowledge Sharing : The Role of Organizational Reward Systems. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 2002; 9(1):64-76. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/107179190200900105>
77. Beck J.W., Schmidt AM. Negative Relationships between Self-Efficacy and Performance Can Be Adaptive: The Mediating Role of Resource Allocation. *Journal of Management*. 2018; 44(2):555-588. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0149206314567778>
78. Ringeisen T., Lichtenfeld S., Becker S., Minkley N., Ringeisen T., Lichtenfeld S., et al. Stress Experience and Performance During an Oral Exam: The Role of Self-Efficacy, Threat Appraisals, Anxiety, and Cortisol. *Anxiety, Stress, & Coping*. 2019; 32(1):50-66. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1528528>
79. Baretta D., Greco A., Steca P. Understanding Performance in Risky Sport: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Sensation Seeking in Competitive Freediving. *Personality and Individual Differences*. 2017; 117:161-165. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.006>
80. Perera H.N. The Role of Optimism and Engagement Coping in College Adaptation. *Journal of Vocational Behavior*. 2014; 84(3):395-404. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.03.002>
81. Fitzpatrick K.M. How Positive is Their Future ? Assessing the Role of Optimism and Social Support in Understanding Mental Health Symptomatology among Homeless Adults. *Stress and Health*. 2017; 33(2):92-101. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1002/smi.2676>
82. Zandara M., Villada C., Hidalgo V., Salvador A., Zandara M., Villada C., et al. Assessing the Antecedents and Consequences of Threat Appraisal of an Acute Psychosocial Stressor: The Role of Optimism, Displacement Behavior, and Physiological Responses. *Stress*. 2018; 21(4):304-311. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/10253890.2018.1449830>
83. Grant T., Grant T. The Complexity of Aspiration: The Role of Hope and Habitus in Shaping Working-Class Young People's Aspirations to Higher Education. *Children's Geographies*. 2016; 15(3):289-303. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1221057>



84. Zhou M., Chun C., Kam S. Self-Determination and Personal Identity in University Students: The Mediating Role of Future Orientation. *The Spanish Journal of Psychology*. 2018; 21:e14. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.17>
85. Mcfadden P., Mallett J., Leiter M. Extending the Two – Process Model of Burnout in Child Protection Workers: The Role of Resilience in Mediating Burnout via Organizational Factors of Control, Values, Fairness, Reward, Workload, and Community Relationships. *Stress and Health*. 2018; 34(1):72-83. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1002/smi.2763>
86. Rietzschel E.F. Freedom, Structure, and Creativity. In: R. Reiter-Palmon, V. L. Kennel, & J. C. Kaufman (eds.), *Individual Creativity in the Workplace*. Elsevier Academic Press; 2018. (In Eng.) p. 203-222. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813238-8.00009-7>
87. Janardhanan S., Raghavan S. The Influence of Rewards in Enhancing Employee Performance through Psychological Empowerment. *International Journal of Business and Management*. 2017; 1(2):106-111. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.26666/rmp.ijbm.2017.2.16>
88. Çetin F., Aşkun D. The Effect of Occupational Self-Efficacy on Work Performance Through Intrinsic Work Motivation. *Management Research Review*. 2018; 41(2):186-201. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/MRR-03-2017-0062>
89. Al Dari T., Jabeen F., Papastathopoulos A. Examining the Role of Leadership Inspiration, Rewards and Its Relationship with Contribution to Knowledge Sharing: Evidence from the UAE. *Journal of Workplace Learning*. 2018; 30(6):488-512. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/JWL-11-2017-0105>
90. Kool M., van Dierendonck D. Servant Leadership and Commitment to Change, the Mediating Role of Justice and Optimism. *Journal of Organizational Change Management*. 2012; 25(3):422-433. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/09534811211228139>
91. Veling H., Aarts H. Cueing Task Goals and Earning Money: Relatively High Monetary Rewards Reduce Failures to Act on Goals in a Stroop Task. *Motivation and Emotion*. 2010; 34(2):184-190. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9160-2>
92. Bernardo A.B.I., Jenina M., Nalipay N. Social Axioms as Social Foundations of Locus-of-Hope: A Study in Three Asian Cultural Groups. *Personality and Individual Differences*. 2016; 95:110-113. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.046>

Submitted 20.02.2020; revised 23.06.2020; published online 30.12.2020.

Поступила 20.02.2020; принята к публикации 23.06.2020; опубликована онлайн 30.12.2020.

*About the authors:*

**Setyabudi Indartono**, Professor of Human Resource Management, Yogyakarta State University (Colombo St., Yogyakarta 55281, Indonesia), Ph.D. (Business Administration), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2289-9216>, **Scopus ID:** 37123968000, setyabudi\_indartono@uny.ac.id

**Tuatul Mahfud**, Associate Professor, Balikpapan State Polytechnic / Politeknik Negeri Balikpapan (Soekarno Hatta St., KM. 8, Balikpapan City 76127, Indonesia), M. Ed. (Ed.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6081-6306>, **Scopus ID:** 57200122329, **Researcher ID:** Q-2305-2017, tuatul.mahfud@poltekba.ac.id

**Sukidjo**, Professor of Economics Education, Yogyakarta State University (Colombo St., Yogyakarta 55281, Indonesia), Dr. (Educational Research and Evaluation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2573-7514>, **Scopus ID:** 57201673415, sukidjo@uny.ac.id

**Sutirman**, Associate Professor of Administrative Learning Technology, Yogyakarta State University (Colombo St., Yogyakarta 55281, Indonesia), Dr. (Technology and Vocational Education), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9926-6786>, **Scopus ID:** 57211133589, sutirman@uny.ac.id

**Susilawati**, Associate Professor of Science Education, Syiah Kuala University / Universitas Syiah Kuala (441 Jl. Teuku Nyak Arief, Kota Banda Aceh, Aceh 23111, Indonesia), M. Ed. (Curriculum Design and Human Potentials Development), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0223-0542>, **Scopus ID:** 57218719396, susila@unsyiah.ac.id

*Contribution of the authors:*

Setyabudi Indartono – study framework development; instrument development; data analysis; manuscript review; and english proofreading.

Tuatul Mahfud – study framework development; data analysis; manuscript writing; and manuscript submitting.

Sukidjo – exploring concept; manuscript writing; and visualization/presentation of data in the text.

Sutirman – data collection and evidence; and data input.

Susilawati – data collection and evidence; data input; typing; correction; and edition.

*All authors have read and approved the final manuscript.*

*Об авторах:*

**Индартоно Сетьябуди**, профессор HR-менеджмента Джокьякартского государственного университета (55281, Индонезия, г. Джокьякарта, ул. Коломбо), доктор философии (деловое управление), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2289-9216>, **Scopus ID:** 37123968000, setyabudi\_indartono@uny.ac.id

**Махфуд Туатул**, доцент Баликпапанского государственного политехнического института (76127, Индонезия, г. Баликпапан, ул. Созкарно Хатта, КМ.8), магистр педагогики, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6081-6306>, **Scopus ID:** 57200122329, **Researcher ID:** Q-2305-2017, tuatul.mahfud@poltekba.ac.id

**Сукиджо**, профессор экономического образования Джокьякартского государственного университета (55281, Индонезия, г. Джокьякарта, ул. Коломбо), доктор (образовательные исследования и экспертиза), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2573-7514>, **Scopus ID:** 57201673415, sukidjo@uny.ac.id

**Сутирман**, доцент технологии административного образования Джокьякартского государственного университета (55281, Индонезия, г. Джокьякарта, ул. Коломбо), доктор (технология и профессиональное образование), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9926-6786>, **Scopus ID:** 57211133589, sutirman@uny.ac.id

**Сусилавати**, доцент естественно-научного образования Университета Сиа Куала (23111, Индонезия, г. Банда-Ачех, ул. Теуку Ньяк Ариф, д. 441), магистр (разработка учебных программ и развитие человеческого потенциала), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0223-0542>, **Scopus ID:** 57218719396, susila@unsyiah.ac.id

*Заявленный вклад авторов:*

Индартоно Сетьябуди – разработка концепции исследования и инструментария; анализ данных; рецензия рукописи; корректура английского языка.

Махфуд Туатул – разработка структуры исследования; анализ данных; написание рукописи.

Сукиджо – изучение концепции; написание рукописи; визуализация и представление данных в тексте.

Сутирман – сбор данных и доказательств; ввод данных.

Сусилавати – сбор данных и доказательств; ввод данных; набор текста; исправление и форматирование.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*



## ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА / EDUCATION AND CULTURE

УДК 378:316.7

DOI: [10.15507/1991-9468.101.024.202004.576-590](https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.576-590)

Original article

### Sociocultural and Linguistic Diversity in the Mid-European (Slovak) Economic and Technological Space

*P. Burcl\*, Z. Kozarova, O. Csalova, R. Pavlova, E. Zelenicka*  
*Constantine the Philosopher University in Nitra, Nitra, Slovakia,*  
*\*pburcl@ukf.sk*

**Introduction.** Social cultural aspect and linguistic diversity of educational background play an important role in teaching a foreign language. Although there are a lot of publications on this theme, it is hardly possible to find surveys which study the impact of globalization accompanied by the English language expansion, on transformation of cultural identity. The aim of this article is to analyse changes of social cultural phenomena and linguistic diversity in common life and foreign languages education in a Mid-European (mostly Slovak) economic and technological spheres.

**Materials and Methods.** Within this research the content analysis method was employed together with critical comparison of relative scientific papers and other materials in the respect of the problem investigated. Questionnaires were developed and educators who run practice oriented professional programmes were interviewed. After the results of the interview being analysed and synthesized, some crucial points of the discussed problem were revealed.

**Results.** The research revealed the main factors which determine diversity of linguistic communication in a Mid-European former socialist country (Slovakia as an example); reasons and types of social cultural transformations in the society under research were analysed; economic and technological conditions of the transformations discussed were defined; recommendations for educators who run practice oriented professional programmes were developed.

**Discussion and Conclusion.** The results of the research done are considered to be some contribution to the development of bilingual practice oriented education under the condition of European economic and technological integration. However, the task of reserving peculiar cultural values of the nation which is subject to unavoidable social cultural transformations is the major one in this respect.

**Keywords:** sociocultural phenomena, linguistic diversity, foreign language teaching/learning process, cultural area, the Mid-European economic and technological area

**Funding:** This article is supported by the grant project – KEGA 005UKF-4/2019 Innovation of Language Training in the Context of Dual and Lifelong Learning in Line with the Specific Needs of the Region. The person in charge of the project is Burcl and the research team consists of Kozarova, Csalova, Pavlova, and Zelenicka. The article represents one of the project outputs.

The authors declare no conflict of interests.

**For citation:** Burcl P., Kozarova Z., Csalova O., Pavlova R., Zelenicka E. Sociocultural and Linguistic Diversity in the Mid-European (Slovak) Economic and Technological Space. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2020; 24(4):576-590. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.576-590>

© Burcl P., Kozarova Z., Csalova O., Pavlova R., Zelenicka E., 2020



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.  
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.



Оригинальная статья

## Социокультурное и языковое разнообразие в среднеевропейском (словацком) экономико-технологическом пространстве

П. Бурцл\*, З. Козарова, О. Чалова, Р. Павлова, Е. Зеленицка  
Университет им. Константина Философа в Нитре, г. Нитра, Словакия,  
\*pburcl@ukf.sk

**Введение.** Важную роль в обучении иностранному языку играют социокультурный аспект и лингвистическая диверсификация образовательного контекста. Несмотря на многочисленность публикаций по данной проблематике, практически отсутствуют исследования, посвященные изучению влияния процесса глобализации, сопровождаемого экспансией английского языка, на трансформацию культурной идентичности. Целью данной статьи является анализ изменчивости социокультурных явлений и языкового разнообразия в повседневной жизни и в образовании на иностранных языках в среднеевропейской (в основном словацкой) экономической и технологической сферах.

**Материалы и методы.** В рамках настоящего исследования были использованы контент-анализ, сопоставление соответствующих научных материалов и других источников в аспекте изучаемой проблемы. Авторами разработаны анкеты и проведено интервьюирование руководителей образовательных учреждений, осуществляющих практико-ориентированное профессиональное обучение. Анализ и синтезирование результатов интервью позволили выявить основные моменты в исследуемой проблеме.

**Результаты исследования.** В результате исследования были выявлены основные факторы, определяющие диверсификацию языковой коммуникации в среднеевропейской стране бывшего социалистического лагеря (в данном случае Словакии), проанализированы причины и виды социокультурных трансформаций в исследуемом сообществе, определены экономические и технологические условия выше обозначенных трансформаций, выработаны рекомендации для организаторов практико-ориентированного профессионального образования.

**Обсуждение и заключение.** Полученные результаты вносят вклад в развитие двуязычного практико-ориентированного образования в условиях европейской экономической и технологической интеграции. При этом важным аспектом является задача сохранения собственных культурных ценностей нации, подверженной неизбежным социокультурным трансформациям.

**Ключевые слова:** социокультурные явления, языковое разнообразие, процесс преподавания/изучения иностранных языков, культурное пространство, среднеевропейское экономическое и технологическое пространство

**Финансирование:** данная статья поддержана проектом KEGA 005UKF-4/2019 «Инновации в изучении иностранных языков в контексте двойного и непрерывного образования в соответствии с конкретными потребностями региона». Д-р П. Бурцл – ответственный исполнитель проекта, З. Козарова, О. Чалова, Р. Павлова и Е. Зеленицка – члены коллектива исследователей. Статья представляет часть результатов проекта.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Для цитирования:** Социокультурное и языковое разнообразие в среднеевропейском (словацком) экономико-технологическом пространстве / П. Бурцл, З. Козарова, О. Чалова [и др.]. – DOI 10.15507/1991-9468.101.024.202004.576-590 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 4. – С. 576–590.

### Introduction

Our existence is under a permanent influence of various factors entering our lives. There are certain sociocultural phenomena that have the potential to transcend and dominate not only in a regional context but also internationally. The problem of European perception and the consequent acceptance of foreign influences still traumatise society.

These days also Slovakia must face a number of inner struggles over the character of its culture, language, and religious identity.

Being influenced by constantly pervading cultural traditions from abroad, we tend to prefer foreign values as a necessary part of the social and cultural life of the Slovaks. But at the same time, on the other hand, there are significant efforts to protect the nation from



any assimilation attempts because some cultural elements adopted from abroad can be seen as problematic. In this article, we focus on two main factors – sociocultural phenomena and linguistic diversity. We reveal mechanisms and relations that run our society, with regard to the terms *culture*, *language*, *diversity*, *society*, and their mutual overlap.

According to the UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, “culture should be regarded as the set of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features of society or a social group, and that it encompasses, in addition to art and literature, lifestyles, ways of living together, value systems, traditions and beliefs. Noting that culture is at the heart of contemporary debates about identity, social cohesion, and the development of a knowledge-based economy ...”<sup>1</sup>.

Foltinova understands culture as a complex or a complex entity<sup>2</sup>. She continues that the development of media and mass culture disrupts the traditional model of culture; therefore, culture becomes a homogeneous subject of consumerism. Basically, we can talk about two main models of culture – Western and Eastern. The Eastern model emphasises the harmony of man with nature, while the Western model focuses on technical progress and transformation of nature<sup>3</sup>.

Kyslan says that those definitions evoke a lot of discrepancies in the way how the meaning of a term *culture* is pictured<sup>4</sup>. The problem of definition arises from the fact that there is no idea of universal culture, and man becomes cultural only through a particular form of culture.

Similarly, we can mention the term *phenomenon* (gr. phainomenon). “A phenomenon given in experience; a sensory or intellectual phenomenon,” – the way of perception as we

can see in Píacek and Kravčík<sup>5</sup>. The phenomenon can be perceived in the context of external experience (confrontation with external things) and internal experience (reflexively we perceive what is happening “in us” – wishes, anxiety, perceptions, judgments).

The impact of various cultural phenomena is evident in various areas of social existence. We perceive them as the driving elements of social consciousness. They come, affect a specific group of recipients, and then expire. They have an impact on norms and conventions of behaviour – the conspicuous aspect of human beings – and significantly affect the value system.

So there are cultural elements with social elements that colour existing phenomena certain way up to the point that we can see they merge and create a new reality – sociocultural phenomena.

Another important point is communication within the system. Variability of languages brings linguistic diversity. McCarty and Chen see *linguistic diversity* as “an inherently enabling condition to its speakers and humankind – a resource to be protected and promoted – as each language is the repository of immense knowledge built over centuries of development and use. Linguistic diversity is unevenly distributed across populations and regions” [1].

## Literature Review

### *The origin of sociocultural phenomena.*

The study does not deal with phenomenology and phenomena from a philosophical point of view. Specifically, our domain is communication, cultural area, language, and stereotyping of behaviour.

Social psychology works with the term *social phenomenon*. According to Oravcova [2], a social phenomenon may take its specific

<sup>1</sup> UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity: Cultural Diversity. Adopted by the 31<sup>st</sup> Session of the General Conference of UNESCO Paris, 2 November 2001 [Electronic resource]. Available at: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/5\\_Cultural\\_Diversity\\_EN.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/5_Cultural_Diversity_EN.pdf) (accessed 04.01.2020). (In Eng.)

<sup>2</sup> Foltinová E. Fenomén kultúrnej identity v procese kultúrnej udržateľného rozvoja. In: Mezinárodní vědeckovýzkumné kolokvium – workshop 2011 studentů doktorského studia. Diskusný príspevok. 2011. Available at: <http://kolokvium.favvut.cz/2011/erika-foltinova-fenomen-kulturnej-identity-v-procese-kulturne-udrzatelneho-rozvoja> (accessed 19.01.2020). (In Slov.)

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Kyslan P. Problém definícií pojmu kultura (s poznámkami ku Kantovi). In: M. Ološtiak, M. Chovanec (eds.). Študentská vedecká konferencia. Zborník plných príspevkov. Prešov: UNIPO; 2013. (In Slov.)

<sup>5</sup> Píacek J., Kravčík M. Filit – Otvorená filozofická encyklopédia. Verzia 3.0. 1999. Available at: <http://dai.fmph.uniba.sk/~filit/fvf/fenomen.html> (accessed 15.01.2020). (In Slov.)

forms – a form of dyadic interaction (between two people) up to a form of mass behaviour. Man performs within the social interaction, i.e. in a social environment. It co-creates and is influenced by it at the same time. It is a process of socialisation [2].

As Rezac states that the socialisation process means a qualitative transformation of man, the individual turns into man [3]. There are three types of contexts where we can find it:

- physical context – hierarchisation in work and personal relationships, manifestations of subordination in verbal and non-verbal communication;

- social context – different social mechanisms of behaviour:

I. Scenarios: We tend to show a particular quality of behaviour according to the learned models (we can expect what will follow in a particular situation – restaurant, shop, various administrative tasks – and we assume the knowledge of the scenario and its individual steps for other participants. It is because of interaction and removing anxiety and worries in the communication.

II. Social roles: Expected behaviour is associated with a certain social role that we assume, e.g. parent, teacher. It is always about reciprocity, playing the role always in relation to someone – teacher, pupil, and parent.

III. Social schemes: complex logical frameworks of behaviour. They affect the ability to remember.

- a) Role schemes: a set of information that relates to individual social roles; automatically start when it is fulfilled (teacher, pupil, parent).

- b) Person schemes: a set of information related to a specific person; in communication with a particular person, the information associated with him/her is remembered.

- c) Self-schemes: a set of information that we have about ourselves and concerning us; they influence our opinion about ourselves, our decisions, etc.

- cultural context – it is built on previous contexts and represents the culture in which a person is born and raised.

It is worth mentioning that particular cultures contain specificities that are diametrically different and unique. Even in the same particular context, there are a number of phenomena that affect different areas of life, including communication. They determine its character, the way of perception of the inner and outer world of the person living and existing within the given culture, and the values as well. Sometimes they create a parallel way of experiencing certain facts.

Since there is a relationship between cultures that interact, mutually absorb certain individual specific features, or integrate them, which subsequently leads to affecting the functioning of social mechanisms (integration, socialisation and acculturation functions); it is appropriate to use the term *sociocultural phenomena*. Therefore, it is necessary to examine their strength, dynamics, and variability with respect to their origin, and to the geopolitical, economic, cultural, social, and linguistic context of their own existence.

According to Zeyrek, sociocultural phenomena encompass culture, as well as social phenomena. “Sociocultural phenomena and language reciprocally influence each other. Sociocultural phenomena affect language, and the way language is used can have an impact on how sociocultural phenomena are perceived. This is because beliefs, values ideas, and perceptions are reinstated through language and can eventually become considered as appropriate behaviour” [4].

Language itself can carry uniqueness. Its selection, articulation, register of linguistic means, communication situations and other nuances in combination with the abovementioned contexts have the potential to change the character of the given culture, eventually to enter and shape others.

As Hultzman says: “Language is an important part of culture; elements of knowledge, ideas, beliefs, etc. that are passed along from one generation to the next”<sup>6</sup>. He continues that as an element of culture, language helps people with the proper knowledge to communicate with others. Linguistic diver-

<sup>6</sup> Hultzman R. Linguistic Diversity: Definition & Overview. Study.com, 13 September 2016 [Electronic resource]. Available at: <https://study.com/academy/lesson/linguistic-diversity-definition-and-lesson.html> (accessed 17.02.2020). (In Eng.)

sity is sometimes a specific measure of the density of language, or concentration of unique languages together. This diversity covers varied types of traits including language family, grammar, and vocabulary.

According to Ke (s.a.), mentioned in Geng [5], language is both a cultural and a social phenomenon. It is a major part of culture, but also a bearer of culture. Language and culture live with each other, so it is very important to know about the cultural background of the language we are learning.

It is evident that some phenomena have the potential to transcend and dominate not only in a regional context but also internationally. This is the case with some Anglo-American phenomena that are sociocultural. The power of their reflection and influence is certainly related to some geopolitical and economic issues, as well as the linguistic dominance of the English language as a lingua franca.

*Contemporary perspective on Slovak language, culture, and identity in the Anglo-American context.* At present, it is a fact that Europe has always been more open to this influence than America. The freedom to expand and especially to intervene in another culture was fully manifested in the second half of the 20<sup>th</sup> century. It gradually gained a dominant position.

Dominance may associate negative connotations, but it is necessary to perceive this process objectively and especially in the context of other relevant facts. Territorial dominance is often the result of violent socio-political processes. Who governs determines the official language and culture. This is not the case for the English language in the Central European context. In our geopolitical and economic area, the Anglo-Saxon country has never ruled. In the 19<sup>th</sup> century, violent Hungarianisation took place. And after the break-up of the Czechoslovak Republic at the end of the 1930s, the occupation of the southern part of Slovakia by Horthy's Hungary followed.

The question of domination is naturally linked to the ability to defend the original culture and language from assimilation. Negative past experiences of Slovaks also give rise to some concern for the future. The

difference, however, is that the Hungarianisation was enforced by the regime violently. The current trends of Americanisation and domination of the English language arise from the working, educational, and individual needs of the Slovaks. See Burcl [6].

Especially, in the labour-law context, English is the dominant communication tool. Multinational companies also have subsidiaries in other EU countries. It is generally accepted that their internal communication uses the English language or the language of the country in which the business is domiciled.

Jesenska states that English currently has a strong (neutral) working Euro-language status, although its status encourages lively discussions in political and other circles of social life [7]. More facts speak in its favour. That is its globality or widespread usage, conditioned by the historical context, and considerable neutrality without British, American or Australian cultural-political shades and undertones. The term *neutral English* refers to international English devoid of regional varieties containing political, social and cultural connotations.

We are mainly interested in the overlap and influence of the original Anglo-American environment in our European and Slovak environment. In everyday communication of Slovaks, the significant overpressure of Anglicisms and Americanisms can be recognized. This is mainly due to the assistance of tabloid press media and social networks that these expressions have penetrated the Slovaks' expression register. The system of Slovak language tends to absorb expressions mostly from English also because its direct reference with technology, describing the sphere of electronically-mediated communication (roaming, spamming, četovanie), sport (spinning, džoging, zorbing), or expressions deeply rooted into vocabulary without noticing their foreign origin (pudding, smoking). In our society, this consequence of English dominance is perceived rather negatively.

In this study, we research the frequency of Anglicisms in the Slovak language using the electronic database The Slovak National Corpus (SNC) covering a broad range of language

styles and genres<sup>7</sup>. Here are presented some of the most popular Anglicisms (loan words) occurring in the Slovak language with the information about the occurrence frequency: film (498.693), body (137.821), líder/ka (128.556), new (127.061), víkend (119.308), tréning (87.220), super (57.595), video (57.294), detail (50.590), web (47.296), štandardný (44.230), sponsor (42.483), summit (37.222), marketing (35.521), top (33.892), profil (32.225), box (28.992), míting (27.963), fajn (26.087), SMS (23.657), softvér (22.977), holding (20.134), notebook (19.224), (18.593), monitor (16.467), ahoj (14.380), comfort (12.697), celebrita (12.536), management (12.223), jazz (11.857), business (10.987), slogan (9.791), interview (9.379), VIP (9.308), email (9.372), monitoring (9.343), kliknúť (8.694), boss (8.694), youtube (8.108), triler (7.062), office (6.926), bestseller (6.499), finiš (6.386), shop (6.298), word (4.460), etc.

Even though the Slovak language is heavily enriched by Anglicisms, it tends to not just borrow the word as it is but to modulate the word according to the rules of Slovak grammar (surfovať, míting, mixovať, mejkap). For instance, the occurrence frequency of the word softvér (22.977) and software (3.273). Both versions of the word could be found in The Slovak National Corpus, but the occurrence number of the Slovak version softvér is significantly higher. The very same outcome could be seen in another example with the pair of words imidž (18.593) and image (2.139). The usage of English or Slovak versions of a particular word depends on the preferences of language users and communicative situations. The originality of language creation is evident mostly among the teenagers who create their versions of English words (usually connected to social media and networking service) without using the root of the word, e.g., selfie/svojka, like/páčik.

The influence of Anglo-American culture on Slovak youth is significant in many spheres, from Hollywood cinematography (Star Wars, Avengers, The Platform, Little Women, After, Joker, Peaky Blinders,

Stranger Things, Black Mirror), through the gastronomic area (Coca-Cola, hamburger, hot dog) to the music world inspired by performers such as Harry Styles, One Direction, Justin Bieber, Ariana Grande, Billie Eilish, Dua Lipa, The Weeknd.

In addition to these significant influences from various areas of life affecting the everydayness of Slovak youth, Anglo-American impulses also penetrate into the holidays, which have adapted to the conditions in Central Europe, specifically in Slovakia. These are mainly holidays that have penetrated Slovakia either through globalization (Halloween, Valentine's Day) or accelerating multiculturalism (St. Patrick's Day).

The European folk traditions connected with Saint Valentine and St. Valentine's Day have become marginalized by the modern Anglo-American customs connecting the day with romantic love. While the custom of sending cards, flowers, chocolates, and other gifts originated in the UK, Valentine's Day still remains connected with various regional customs in England. In Norfolk, a character called Jack Valentine knocks on the rear door of houses leaving sweets and presents for children. At present, in Slovakia, couples show their love for each other by sending cards, flowers and chocolates, but the tradition of this day is also filled with a variety of activities that have become part of Valentine's Day commercial season (outdoor fun, concerts of international and local music bands, parties, spa treatments, etc.).

In Anglo-American culture, Halloween activities include trick-or-treating, attending Halloween costume parties, carving pumpkins into jack-o'-lanterns, lighting bonfires, apple bobbing, divination games, playing pranks, visiting haunted attractions, telling scary stories, as well as watching horror films. These Halloween customs have begun to be practised also in Slovakia. It is celebrated predominantly in the capital (Bratislava) because of the high concentration of foreigners. However, it has already spread, although to a lesser extent, to other parts of the country.

<sup>7</sup> Slovenský národný korpus – prim-8.0-public-sane. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV; 2018. Available at: <https://korpus.juls.savba.sk> (accessed 04.06.2020). (In Slov.)





Even in Slovakia, the colour green within traditions is associated with Saint Patrick's Day. Originally a Catholic holiday, Irish immigrants have preserved it in their new homes for centuries, and so it gradually grew into today's world-famous event full of fun and convivial celebrations of the joy of life. Irish and non-Irish alike commonly participate in wearing an item of green or a shamrock, the Irish national plant, in the lapel. Corned beef and cabbage are associated with the holiday, and even beer is sometimes dyed green to celebrate the day. Due to the influence of the Irish community living in Slovakia and foreign Irish students, these practices have gradually become popular in the country for several years. Similar to Halloween, this day is celebrated mostly in the capital.

*Reflections.* According to Gregorova and Gregor [8], the process of globalization forces all cultural communities to go through an individual process of self-reflection and a new interpretation of their own cultural identity.

In the Anglo-American context, there are several sociocultural phenomena that can be considered global: American dream; Macho; fast food; Halloween; St. Valentine's Day, the cult of perfection, etc. They already are solidly recognized in many Mid-European countries, Slovakia included.

In our environment, there is an unnatural saturation of these specifics that displace the features of the original "domestic" Slovak culture. It is susceptible to change or even completely replace the value ladder within one generation, not intergenerationally. Globalization in the Slovak context brings pseudo-values that have never been rooted in here and have no relation to our culture or language.

Foltinova states that cultural identity is a complex of features characterizing the identity and diversity of cultures, their interactions and their influence on the formation of sociocultural structures<sup>8</sup>. Loss of identity has always meant the extinction of the community (usually by gradual dissolution in a foreign cultural environment).

Gogolin adds: "Multilingualism and cultural diversity is not limited to the co-existence

of different national cultures and languages, languages of certain groups or functional fields. It has to be described as a continuous process of border crossing between all these dimensions – and many more" [9].

Fujita and Weber underline that cultural diversity of the labour force can be helpful for research and development since the generation of new products and ideas comes out from diverse educational and cultural environments. We quote them: "It turns out that a country with a higher degree of production complementarity and a higher level of tolerance towards immigrants would allow a larger immigration quota and achieve a higher welfare level" [10].

Also Niebuhr assumes that cultural diversity based on the immigrant labour force releases positive economic effects, in the present case on innovative activity [11]. However, we need to keep in mind that our diversity measures rest upon employed migrants. Thus, the positive impact can only be attached to immigrants already integrated into the labour market.

Except that, there are voices underlining certain risks, see Arribas-Bel, Nijkamp, and Poot [12]. According to them, international migration leads to both quantitative and qualitative social and economic compositional changes and related impacts in new host regions, while it also impacts on the interaction patterns between people either locally (e.g., between natives and immigrants) or internationally (e.g., between sending and host countries).

We agree and add that the topic is particularly sensitive and controversial and that is why it is often part of political struggles, especially nowadays. In general, the fears of losing cultural and national identity can result in a rise of right-wing extremism which increases tension, worry, fear, hatred, or anxiety. Therefore, the danger of increasing preferences and sympathies toward extremism is under the surveillance of all democratic forces across the EU. Much more it is so for the world after the pandemic of coronavirus. There are some other potential dangers, e.g. health security, food self-suffi-

<sup>8</sup> Foltinová E. Fenomén kultúrnej identity v procese kultúrne udržateľného rozvoja.

ciency, or the unpredictable consequences of the Fourth Industrial Revolution (4IR). For more about 4IR, read Schwab's book "The Fourth Industrial Revolution" [13].

### Materials and Methods

In this article, our objective is to research two main factors – sociocultural phenomena and linguistic diversity. We focus on revealing mechanisms and relations running our society, influencing economic relations and communication, language included. We analyse the essence of their relations in terms of their impact on the Mid-European (mainly Slovak) economic and technological area.

Except for confronting relevant literary outputs and other sources, we bring examples of problems that can operate as destructive and polarise the public. We uncover what misunderstanding the nature of cultural and linguistic diversity in practice, together with invasive sociocultural phenomena can cause. We consider it important to provide the critical review of the risks.

Our attention is drawn to the terms *culture, language, diversity, society*, and their mutual overlap. The Mid-European (also Slovak) view on the problem is often trivialised or overlooked. However, it is of great importance for our economy, industry or education sector to set the solutions to the potential difficulties. The most acute issue identified is the dependence of our economy on foreign labour force and their consequent problematic inclusion, respectively, almost exclusion from local society due to a language barrier, cultural differences, and lifestyle habits; then, creating problematic homogenous isolated enclaves known from some Western-European countries.

We use content analysis, confronting relevant literary outputs and other sources, description, and synthesis.

### Results and Discussion

*Some specifics of sociocultural and linguistic diversity in the Mid-European (Slovak) economic and technological area, and*

*the role of dual education.* A specific area from the communication aspect is the monitoring of sociocultural and linguistic diversity in the Mid-European (Slovak) economic and technological area. As an example, we mention the automotive industry, which is a key industrial sector and economic pillar of Slovakia.

Slovakia is currently one of the major centres of the world automotive industry, producing the highest number of passenger cars per capita in the world. Its position is mainly due to the presence of four modern car factories: Volkswagen (Bratislava), PSA Peugeot Citroën (Trnava), KIA Motors (Zilina) and Jaguar – Land Rover (Nitra), plus global supply companies. In a country of five million people, more cars are being produced than in Italy and it is half of the UK's total production, with each country's population exceeding sixty million residents.

Gradually, the development activities have manifested themselves towards research and development, and the continuously developing co-operation with Slovak universities and research centres is significant. Support for innovation in Slovakia is thus becoming crucial, not only for the automotive industry but also for other major sectors of industry, such as the machinery industry, electrical engineering, ICT, chemical industry, etc. Slovak secondary vocational schools and universities co-operate with automotive companies mainly through the establishment of new teaching rooms, laboratories, centres, preparation of educational study programmes to simulate real production conditions. According to SARIO (Slovak Investment and Trade Development Agency)<sup>9</sup>.

Another fact is that the co-operation is being held within the dual education system. It empowers this tight relationship (theoretical preparation and practice) and helps students adapt to new challenges and expectations of the market. At Slovak universities (mostly technical), there is a growing need for use of authentic study materials. As Lopusanova highlights, authentic materials can be ob-

<sup>9</sup> Automobilový priemysel. Bratislava: Slovenská agentúra pre rozvoj investícií a obchodu (SARIO); 2011. Available at: [https://www.sario.sk/sites/default/files/content/files/automobilovy\\_priemysel\\_0.pdf](https://www.sario.sk/sites/default/files/content/files/automobilovy_priemysel_0.pdf) (accessed 29.01.2020). (In Slov.)



tained directly from the local environment of co-operating companies in the dual education system [14]. Materials of this kind are realistic, up to date, easily accessible, directly related to the work environment and the performance of the profession, motivating, satisfying students' needs, arousing their interest, as they bring real language in a specific context. In her study, Csalova underlines the advantage of using e-learning study materials as effective tools to attract the students' attention and capture their interest<sup>10</sup>. Contents can be accessed anytime, anywhere. The students should learn and be taught from the appropriately designed contents and for that reason, it is substantial to have steps and procedures in contents design and development based on Instructional System Design. Similarly, Markarova, Matveeva, Molchanova, Morozova, and Burenina state: "A wide range of possible types of foreign language projects enables an educator to choose the ones that are challenging, i.e. facilitating learners' development in different ways: integrating their mastery of foreign language, critical and creative thinking, research skills, etc." [15].

In addition to that, there are efforts to establish new and raise the number of existing study programmes in English so our graduates would be compatible and prepared for the needs of the European labour market. Accordingly, Zelenicka mentions that the same goes for the different innovative ways of teaching that should respect the preservation of linguistic and cultural diversity, promote linguistic and cultural tolerance, support plurilingualism, and perceive and accept cultural values [16].

Practice and education within the given area influence language communication as well as the overall corporate and academic culture in Slovakia. We had to learn to accept otherness as part of innovation and progress. Respect for foreign language and corporate culture was also crucial in view of the fact

that Slovakia is very conservative in this respect. In addition to the German and English languages, the French and Korean languages also appeared in the educational portfolio.

Initially, there were optimistic expectations that the Slovak workforce was flexible and the sociocultural and linguistic inclusion in a foreign company environment would occur relatively soon. However, during our consultation meetings at educational institutions that co-operate with the automotive segment, we learned that many employers had resigned. The findings reveal that they prefer expertise as a key selection criterion over foreign language communication skills. Furthermore, they emphasize the individual technical and managerial preparation (also linguistic) of particular prospective employees, who then cover the communication aspect of labour relations and serve as communication mediators. This finding points to the fact that the standard model is that middle management is formed by Slovaks, while top management is represented by foreigners. However, the most widespread corporate lingua franca is English.

Caminal states that in some cultural goods and media markets, it seems prohibitively expensive to supply the same content in more than one language<sup>11</sup>. If we apply these marketing principles to professional communication, employers do not invest in foreign language education and communication skills of their employees. The reason is that it is expensive and ineffective.

*Applying the principles of dual education in practice – micro-research in terms of the foreign language preparation.* Zmekova and Lukacova state: "Dual education is a system of interconnection of vocational theoretical education with the practical preparation of a pupil. It mainly requires co-operation in the preparation of pupils between employers and secondary vocational schools and at the same time requires the interconnection

<sup>10</sup> Csalová O. On English for the Automotive Industry Course Curriculum Development. In: E. Kaščáková, H. Kožariková (Eds.). FORLANG – Foreign Languages in the Academic Environment. Periodický zborník vedeckých príspevkov a odborných článkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 6-7 júna 2019. Košice: Technická univerzita v Košiciach; 2019. (In Eng.)

<sup>11</sup> Caminal R. Markets and Linguistic Diversity. In: Working Papers 396. Barcelona: Barcelona Graduate School of Economics; 2009, p. 21. Available at: <https://ideas.repec.org/p/bge/wpaper/396.html> (accessed 29.01.2020). (In Eng.)

of education with the labour market as it is necessary to reconcile the number of offered teaching and study disciplines with the real needs of employers. In Slovakia, the system of dual education has been gradually introduced since year 2015” [17].

In the second half of the year 2019, our research team started to do our own micro-research dealing with applying the principles of dual education in practice. We arranged several interview sessions with the principals and the managerial boards of the key secondary vocational schools involved in the dual education within the automotive sector in the Western part of Slovakia:

– Session 1 – July 1<sup>st</sup>, 2019: Secondary Vocational School of Technology and Services in Nitra (Stredná odborná škola techniky a služieb v Nitre).

– Session 2 – July 7<sup>th</sup>, 2019: Private Secondary Vocational School Polytechnic DSA in Nitra (Súkromná stredná odborná škola polytechnická v Nitre).

– Session 3 – October 11<sup>th</sup>, 2019: Secondary Technical Vocational School in Galanta (Stredná odborná škola technická v Galante).

– Session 4 – October 18<sup>th</sup>, 2019: Secondary Automotive Technical School in Trnava (Stredná odborná škola automobilová v Trnave).

– Session 5 – October 18<sup>th</sup>, 2019: Secondary Vocational School of Electrical Engineering in Trnava (Stredná odborná škola elektrotechnická v Trnave).

– Session 6 – October 25<sup>th</sup>, 2019: Private Secondary Automotive Vocational School Dual Academy in Bratislava (Súkromná stredná odborná škola automobilová v Bratislave). See Burcl (2019)<sup>12</sup>.

Following the lines of the focus of our project KEGA 005UKF-4/2019 Innovation of language training in the context of dual and lifelong learning in line with the specific needs of the region, we paid attention to the key issues and problems of language training as the integral part of the dual education within the automotive sector.

The involved secondary vocational schools run under specific conditions; nevertheless, we have to prove that in all cases,

each field of study provided has its own curriculum and syllabus in accordance with applicable legislation. Our main questions were targeted toward foreign language preparation. Except for mostly sufficient conditions, the participants indicated certain lacks.

*Session 1.* Students do not have sufficient dotation. The first two grades practise at school, so they are not in direct contact with an employer and not in a need of a foreign language communication. The lack of motivation. The third and fourth grades partially practise in a Jaguar Land Rover facility (so they need English) or elsewhere. Generally, it is up to the employer whether the foreign language is needed or not and if yes, which language and at what level.

*Session 2.* Students have sufficient dotation. At the second and third grades, they have English and German. For they participated in ESF, as the benefit they have own special language textbooks plus the terminology vocabulary. They have a serious co-operation with a Jaguar Land Rover facility and other local automotive, machinery, and electro-technical companies. It is a private school. The founder of the school is the company Deutsch-Slowakische Akademien, SpA, which belongs to the portfolio of the German Europäisches Bildungswerk für Beruf und Gesellschaft (EBG), based in Magdeburg, operating thirty six schools and training centres in Germany. Motivational scholarships are paid to students.

*Session 3.* They have few proficient students in foreign languages. There is almost no foreign language preparation. The school plays a certain additional role – social. The region is marginal; the majority of students are of Hungarian nationality and mostly coming from the weaker social background. They are specialized in mechatronics, so they co-operate with Slovak University of Agriculture in Nitra and the Faculty of Materials Science and Technology in Trnava. They have technically highly qualified graduates who are valuable to the employers despite the fact that their foreign language communication is insufficient. The emphasis on the need to speak a foreign language is placed at

<sup>12</sup> Burcl P. Personal Notes from the Particular Interview Sessions, 2019. (In Eng.)



a later stage. The main place of practice is PSA Slovakia.

*Session 4.* Students have sufficient dotation. Foreign language preparation is provided externally by one of the partners – SCANIA (English). It is the model where the employer prepares the students in what practice demands. Also other partners contribute to the preparation (English – SACHS, German – ZF SLOVAKIA). PSA Slovakia has no special expectations. Motivational scholarships are paid to students. Languages are supported according to the lingua franca of the company.

*Session 5.* The main language is English. They are specialized in computer networks and electrical engineering. They co-operate with PSA Slovakia which supports English and French. Motivational scholarships are paid to students, plus other benefits. Some organizational problems appeared in 2019. It was for the first time when dualists were to finish the study with a school-leaving examination. The problem was of a procedural nature (splitting the competences between the school and the company).

*Session 6.* It is a private school. The founder of the school is Duálna akadémia (Dual Academy). It is one of the main centres for the preparation of dual education graduates in the automotive industry. Preparation in English is at a high level with technical terminology. The school-leaving exam is at the level B2. It is a company school which means it is under the supervision of VW. Motivational scholarships are paid to students. They are supported to take part in the internships abroad. Students have sufficient dotation. Similarly, the technical skills are considered more important than language skills.

The outline is that although the foreign language training is considered not very important due to the situation in the local labour market in Slovakia, our study indicates that it is really meaningful for the complex vocational training of a secondary vocational school graduate, together with computer skills and soft communicational skills. It can contribute to the smooth inclusion of the graduates into the diverse EU labour market.

*Diversity and exclusion of the foreigners.* The acceptance of otherness depends on the

willingness to get to know each other, communicate and accommodate. It is a natural process – the two-way process, e.g. teacher/student, employer/employee, immigrant/original resident.

According to Egoreichenko, globalization has led to the fact that culture has acquired an international character and is based on dynamic processes of cultural communication [18]. On the other hand, local culture takes on special significance. If we put together global and local, the result will be glocalization – simultaneous processes of globalization and localization of culture.

There are new things coming unknown. Our market lacks a sufficient number of qualified workers, so the Slovak automotive plants have accepted several thousand foreigners from the countries as Romania, Serbia, Ukraine, etc.

Although here might be some individual cases of mistreatment, we can prove what Guild states: “In Slovakia there were only minor differences in the treatment of own nationals and EU citizens regarding family reunification with third country national family members. There was an interview requirement and also a visa obligation” [19]. This process is standard. As the author writes in her book “BREXIT and its consequences for the UK and EU Citizenship or Monstrous Citizenship” [20], in 2013, a number of municipalities, towns, and cities in four member states (Austria, Germany, the Netherlands and the UK) were under considerable strain by certain immigrants from other member states. There were the tendencies of placing restrictions on Bulgarian and Romanian workers in the UK, too.

In Slovakia, the problem is seen more about their problematic inclusion, respectively almost exclusion due to a language barrier, cultural differences, and lifestyle habits. It is wide-known from the past that creating homogenous isolated enclaves had already made problems in some Western-European countries.

It is important to say that many members of the majority see cultural differences as a threat to the assumed national homogeneity and integrity. The languages and cultures of immigrants thus can be pictured as the symbol of otherness and discrimination, see Castles and Miller [21].



Linguistic diversity in Europe is thus officially recognized and laid down in Section two of the Treaty on European Union [22], which deals with language rights and recommends that every European citizen should learn two languages in addition to their native language. We see it so clear. One of the principles, despite the respect to diversity, is adaptation – being prepared for inclusion. This should apply to everyone without distinction. Exactly as Majhanovich and Deyrich say: “In this ethnically highly diverse context, it is important to foster social inclusion and active citizen participation if the European Union is to function democratically in a peaceful fashion, and be economically successful” [23].

Referring to the fact that new cultural influences can enrich the lives of societies as well as individuals, we believe that the process of inclusion does not represent the loss of our own uniqueness and originality. This process is linked to a parallel process of respecting and adapting to local values, attitudes, and lifestyles by incoming foreigners towards local people. To strengthen social cohesion and promote greater solidarity in the international community, there is a need for people to adhere to the principle of cultural tolerance. Being culturally tolerant means not discriminating against people of other cultures. On the other hand, cultural intolerance is the cause of xenophobia, racism, and unilateralism, and thus often leads to regional and global tensions and conflicts. The practice of cultural inclusiveness is conducive to deepening mutual understanding and trust, as well as stimulating cultural exchanges among people of different countries. Accordingly, Zelenicka states that the art of communication is the art of identifying and applying the most appropriate expression in a particular cultural communication situation [24].

The establishment of such a social atmosphere will prevent the term *alien immigrant*

*workers* to be abused in the public life and political disputes. Our society provides numerous Slovak language courses and other assistance for those concerned to successfully include and adapt in Slovakia. We can mention certified ECL courses of Slovak language at the Level B1, B2, C1, see Zelenicka, Machova, Macho, and Olsiak<sup>13</sup>.

The INCLUDE project material of the European Commission notes: “Multilingual citizens of Europe will be more tolerant. Their tolerance of diverse cultural identities will be built from within and not learned as a social norm”<sup>14</sup>.

On the other hand, the state (Slovakia) has a certain language policy as a tool for purposefully influencing the linguistic situation; these are measures aimed at preserving or changing the status of a language with regard to its use, see Dolnik [25].

All this about linguistic diversity is covered by Article 22 of the Charter of Fundamental Rights of the European Union<sup>15</sup>. The rights of persons belonging to minorities are a fundamental element. The Charter prohibits discrimination against people belonging to a minority group and demands respect for cultural, religious, and linguistic diversity across the Union. The Commission ensures that fundamental rights and, in particular, the right to non-discrimination, are respected when EU law is implemented (Slovakia included). However, each Member State has the exclusive right to define or recognize national minorities within their borders, including the rights of minority groups to self-determination. This right extends to national or regional minority languages.

### Conclusion

An example of the problem of European perception and the consequent saturation of foreign influences is that Slovakia is defined as a peculiar agent on the cultural map

<sup>13</sup> Zelenická E., Machová R., Macho M., Olšiak M. Slovak B1, B2, C1: ECL practice exams. Nümbrecht: KIRSCH-Verlag; 2017. (In Slov.)

<sup>14</sup> INCLUDE. Third Yearly Report: Analysis of Resources, Gap Identification and Further Propositions. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency of the European Union (EACEA) Project Number 530938-LLP-1-2012-1-IT-KA2-KA2NW. Brussels: European Commission; 2016. Available at: <http://www.ardaa.fr/wp-content/uploads/2017/07/D7.3-THIRD-YEARLY-REPORT.pdf> (accessed 17.02.2020). (In Eng.)

<sup>15</sup> The Charter of Fundamental Rights of the European Union: 2012/C 326/02: Article 22. 2012. Available at: [http://data.europa.eu/eli/treaty/char\\_2012/oj](http://data.europa.eu/eli/treaty/char_2012/oj) (accessed 20.01.2020). (In Eng.)



of Europe, which naturally but also through legislative interventions (e.g., language law) protects itself from assimilation efforts of foreign elements. On the other hand, we reluctantly let into our lives elements that are foreign and, in many cases, disrupt at least only cultural stability.

We have become dependent on foreign cultural traditions. We celebrate foreign values, traditions as if they had been a necessary part of the social and cultural life of Slovaks for a long time. However, there are some crucial questions still unanswered by e.g. native speakers of the English language. The questions deal with their perception issues of hypothetical dominance of the Slovak language and the spread of Slovak cultural awareness in the Anglo-American environment, with their natural cultural and

linguistic diversity acceptance, or with their perception of the extraction of domestic Anglo-American phenomena and significant traits and their subsequent replacement.

In this article, we intended to point out particular negatives hidden in the agenda. We are convinced that the only way to contrive this is the establishment of mutual respect. The study reinforces the theory that the success of achieving the above-mentioned outcome of mutual respect in society is significantly affected by the implementation of tolerance, receptive communication, self-reflection, and a new perception of our cultural identity. We assume that understanding sociocultural phenomena together with cultural and linguistic diversity is a crucial predisposition to the overall positive development of human society.

#### REFERENCES

1. McCarty T., Chen R. Linguistic Diversity. In: Oxford Bibliographies in Education. 2014. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1093/OBO/9780199756810-0116>
2. Oravcová J. Sociálna psychológia. Banská Bystrica: UMB; 2004. (In Slov.)
3. Řezáč J. Sociální psychologie. Brno: PAIDO; 1998. (In Slov.)
4. Zeyrek D. Politeness in Turkish and its Linguistic Manifestations: A Socio-Cultural Perspective. In: A. Bayraktaroğlu, M. Sifianou (eds.). Linguistic Politeness Across Boundaries: The Case of Greek and Turkish. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins; 2001. p. 43-74. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1075/pbns.88.04zey>
5. Geng X. An Analysis of the Cultural Phenomena in English and Its Translation. *Asian Social Science*. 2009; 5(12):141-144. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/15b9/8e3c99874ef084b6a61e5f96cd8c101bf4ee.pdf> (accessed 17.01.2020). (In Eng.)
6. Burel P. Jazyková a kultúrna dominancia v EÚ alebo hľadanie univerzálneho komunikačného nástroja. In: Komunikace v jazykové a kultúrne rozmanitosti. Plzeň: Západočeská univerzita; 2012, p. 210-219. (In Slov.)
7. Jesenská P. Jazyková situácia na Slovensku v kontexte EÚ s ohľadom na anglicizmy v slovenskej dennej tlači. Banská Bystrica: FHV UMB; 2007. (In Slov.)
8. Gregorová J., Gregor P. Prezentácia architektonického dedičstva II. Bratislava: Perfekt; 2008. (In Slov.)
9. Gogolin I. Linguistic Diversity and New Minorities in Europe: Reference Study. Strasbourg: Council of Europe; 2002. Available at: <https://rm.coe.int/linguistic-diversity-and-new-minorities-in-europe/16802fc1c0> (accessed 22.02.2020). (In Eng.)
10. Fujita M., Weber S. Strategic Immigration Policies and Welfare in Heterogeneous Countries. In: Nota di Lavoro 2.2004. Milano: Fondazione Eni Enrico Mattei (FEEM); 2004. Available at: <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/serien/e/CORE/dp2003-95.pdf> (accessed 18.02.2020). (In Eng.)
11. Niebuhr A. Migration and Innovation: Does Cultural Diversity Matter for Regional R&D Activity. In: IAB Discussion Paper: Beiträge zum wissenschaftlichen Dialog aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 14/2006. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB); 2006. p. 21-22. Available at: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-317959> (accessed 17.02.2020). (In Eng.)
12. Arribas-Bel D., Nijkamp P., Poot J. How Diverse Can Spatial Measures of Cultural Diversity Be? Results from Monte Carlo Simulations of an Agent-Based Model. In: Discussion Paper Series. No. 8251. London: Centre for Research and Analysis of Migration; 2014. Available at: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/99029/1/dp8251.pdf> (accessed 21.02.2020). (In Eng.)
13. Schwab K. The Fourth Industrial Revolution. New York: Crown Business; 2017. (In Eng.)
14. Lopusánová J. Aktuálne otázky jazykovej prípravy na vysokých školách pre potreby trhu práce. In: D. Veverková, Z. Danihelová, M. Lupták, (eds.). Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte III. Zvolen:

Technická univerzita vo Zvolene; 2016. p. 148-157. Available at: [https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane-jazyky-univerzitnom-kontexte-iii\\_1.pdf](https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane-jazyky-univerzitnom-kontexte-iii_1.pdf) (accessed 29.01.2020). (In Slov.)

15. Makarova T.S., Matveeva E.E., Molchanova M.A., Morozova E.A., Burenina N.V. Project Work Management Addressing the Needs of BVI Learners of EFL. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2017; 21(4):609-622. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.089.021.201704.609-622>

16. Zelenická E. Jazyk – súčasť a odraz kultúry. *Acta Fakulty filozofickej Západočeskej univerzity v Plzni: otázky cizích jazyků, literatur a kultur v aktuálním diskurzu*. 2014; 9(1):193-208. Available at: [http://actaff.zcu.cz/export/sites/ffacta/files/archiv/2014/ACTA\\_FF\\_2014\\_1.pdf](http://actaff.zcu.cz/export/sites/ffacta/files/archiv/2014/ACTA_FF_2014_1.pdf) (accessed 29.01.2020). (In Slov.)

17. Zmekova D., Lukacova D. Dual Education in Slovakia under New Conditions. *Journal of Technology and Information Education*. 2019; 11(1):5-11. (In Slov., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5507/jtie.2019.004>

18. Egoreichenko A. Cities of the Future: Socio-Cultural Aspect of Urban Innovations. In: Conference Paper of the 18<sup>th</sup> Conference. PCSF 2018 – Professional Culture of the Specialist of the Future. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2018. p. 1601-1609. (In Eng.) DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.171>

19. Guild E. EU Citizens, Foreign Family Members and European Union Law. *European Journal of Migration and Law*. 2019; 21(3):358-373. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1163/15718166-12340055>

20. Guild E. Brexit and its Consequences for the UK and EU Citizenship or Monstrous Citizenship. Leiden/Boston: Brill Nijhoff; 2016. 89 p. Available at: <https://www.ceps.eu/ceps-publications/brexit-and-its-consequences-uk-and-eu-citizenship-or-monstrous-citizenship> (accessed 21.02.2020). (In Eng.)

21. Castles S., Miller M. The Age of Migration. (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Palgrave Macmillan; 2003.

22. EU. Consolidated Version of the Treaty on European Union. EUR-Lex. *Official Journal of the European Union*. 2012; 55:1-390. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2012:326:TOC> (accessed 29.01.2020).

23. Majhanovich S., Deyrich M. Language Learning to Support Active Social Inclusion: Issues and Challenges for Lifelong Learning. *International Review of Education*. 2017; 63:435-452. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9656-z>

24. Zelenická E. Language as a Key to Understanding Culture. In: H. Henryka Munia, S. Szaszkowa (ed.). Russian in communication space II. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej; 2016. p. 39-46. (In Russ.)

25. Dolník J. Všeobecná jazykoveda: Opis a vysvetľovanie jazyka. Bratislava: Veda; 2009. Available at: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/26417/dolnik-juraj-vseobecna-jazykoveda-opis-a-vysvetlovanie-jazyka-in-knizna-revue> (accessed 21.02.2020). (In Slov.)

Submitted 24.09.2020; revised 23.10.2020; published online 30.09.2020.

Поступила 24.09.2020; принята к публикации 23.10.2020; опубликована онлайн 30.09.2020.

#### About the authors:

**Pavol Burcl**, Assistant Professor of English, Language Centre, Constantine the Philosopher University in Nitra (1 Hodzova St., Nitra 94974, Slovakia), Ph.D. (Philol.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6157-2817>, Scopus ID: [55757613700](https://orcid.org/0000-0002-6157-2817), [pburcl@ukf.sk](mailto:pburcl@ukf.sk)

**Zuzana Kozarova**, Assistant Professor of English and Russian, Language Centre, Constantine the Philosopher University in Nitra (1 Hodzova St., Nitra 94974, Slovakia), Ph.D. (Philol.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1693-2342>, [zkozarova@ukf.sk](mailto:zkozarova@ukf.sk)

**Olga Csalova**, Assistant Professor of English and Russian, Language Centre, Constantine the Philosopher University in Nitra (1 Hodzova St., Nitra 94974, Slovakia), Ph.D. (Philol.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2880-357X>, Scopus ID: [55756159100](https://orcid.org/0000-0003-2880-357X), [ocsalova@ukf.sk](mailto:ocsalova@ukf.sk)

**Renata Pavlova**, Assistant Professor of German and Slovak, Language Centre, Constantine the Philosopher University in Nitra (1 Hodzova St., Nitra 94974, Slovakia), Ph.D. (Philol.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0665-3702>, [rpavlova@ukf.sk](mailto:rpavlova@ukf.sk)

**Elena Zelenicka**, Professor of Russian, Faculty of Arts, Language Centre, Constantine the Philosopher University in Nitra (1 Hodzova St., Nitra 94974, Slovakia), Ph.D. (Philol.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2515-202X>, Scopus ID: [57211873815](https://orcid.org/0000-0003-2515-202X), [ezelenicka@ukf.sk](mailto:ezelenicka@ukf.sk)

*Contribution of authors:*

Pavol Burcl – thematic concept; co-supervision; study conception; data collection and evidence; initial text writing; critical analysis and text editing.

Zuzana Kozarova – data collection and evidence; critical analysis and text editing.

Olga Csalova – co-supervision; study conception; drafting the final version of the text.

Renata Pavlova – data collection and evidence; critical analysis and text editing.

Elena Zelenicka – scientific supervision; study conception.

*All authors have read and approved the final manuscript.*

*Об авторах:*

**Бурцл Павол**, доцент английского языка Центра иностранных языков Университета им. Константина Философа в Нитре (94974, Словакия, г. Нитра, ул. Ходжова, д. 1), доктор философии (славяноведение), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6157-2817>, **Scopus ID:** 55757613700, [pburcl@ukf.sk](mailto:pburcl@ukf.sk)

**Козарова Зузана**, доцент английского и русского языков Центра иностранных языков Университета им. Константина Философа в Нитре (94974, Словакия, г. Нитра, ул. Ходжова, д. 1), доктор философии (славяноведение), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1693-2342>, [zkozarova@ukf.sk](mailto:zkozarova@ukf.sk)

**Чалова Ольга**, доцент английского и русского языков Центра иностранных языков Университета им. Константина Философа в Нитре (94974, Словакия, г. Нитра, ул. Ходжова, д. 1), доктор философии (славяноведение), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2880-357X>, **Scopus ID:** 55756159100, [ocsalova@ukf.sk](mailto:ocsalova@ukf.sk)

**Павлова Рената**, доцент немецкого и словацкого языков Центра иностранных языков Университета им. Константина Философа в Нитре (94974, Словакия, г. Нитра, ул. Ходжова, д. 1), доктор философии (словацкий язык и литература), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0665-3702>, [rpavlova@ukf.sk](mailto:rpavlova@ukf.sk)

**Зеленицка Елена**, профессор русского языка Центра иностранных языков Университета им. Константина Философа в Нитре (94974, Словакия, г. Нитра, ул. Ходжова, д. 1), доктор философии (славяноведение), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2515-202X>, **Scopus ID:** 57211873815, [ezelenicka@ukf.sk](mailto:ezelenicka@ukf.sk)

*Заявленный вклад авторов:*

Бурцл Павол – тематическая концепция; участие в научном руководстве; формулирование концепции исследования; сбор данных и доказательств; написание исходного текста; критический анализ и редактирование текста.

Козарова Зузана – сбор данных и доказательств; критический анализ и редактирование текста.

Чалова Ольга – участие в научном руководстве; редактирование окончательного варианта текста.

Павлова Рената – сбор данных и доказательств; критический анализ и редактирование текста.

Зеленицка Елена – научное руководство; разработка концепции.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*



## Межкультурная коммуникация в профессиональной подготовке магистрантов: концепция и структура совместного образовательного проекта

Ч. Фёльдеш<sup>1</sup>, В. П. Фурманова<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup> Эрфуртский университет, г. Эрфурт, Германия

<sup>2</sup> ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарева», г. Саранск, Российская Федерация,

\* [vpfurman@mail.ru](mailto:vpfurman@mail.ru)

**Введение.** Область межкультурной коммуникации и ее системообразующей теории, эмпирических исследований и практического применения приобретает все большее значение как в академических исследованиях, так и в профессиональной подготовке студентов. В связи с этим возникает необходимость разработки концепции для профессиональной подготовки магистров со знанием иностранных языков, введения новых образовательных практик, которые успешно соединяют в себе межкультурную коммуникацию, иностранный язык и моделирование коммуникативного поведения в иноязычном общении с его дальнейшим воспроизведением в речевой практике на родном языке, а также внедрения образовательного проекта с использованием современных технологий в практику вуза. В статье рассматриваются концепция, структура и содержание образовательного проекта, основанного на опыте высшей школы России и Германии и нацеленного на обеспечение понимания социальной значимости будущей профессиональной деятельности в решении конкретных задач: адекватность социальных и профессиональных контактов в межкультурном общении.

**Материалы и методы.** Исходя из предмета, объекта и целей исследования, разработка проекта состояла из следующих этапов: планирование проекта, его концепции и фундаментальных особенностей; определение содержания и моделирование проекта; введение его в практику подготовки магистрантов различной профильной направленности в вузе. Методологической основой проекта послужил анализ межкультурной коммуникации между представителями немецкого и русского лингвокультурного сообществ, а также обмена опытом между ними в их сравнении.

**Результаты исследования.** По итогам проведенного исследования и обмена опытом между высшими школами России и Германии выявлена необходимость введения интегративного образовательного курса, направленного на улучшение и совершенствование навыков межкультурной коммуникации на уровне профессионального и личного общения, для подготовки магистрантов, в будущем – исследователей и практиков. Представленный в статье образовательный проект, основу которого составляет интегративный курс с аналогичным названием, повысит эффективность подготовки магистрантов различной профильной направленности и подготовит их к успешному коммуникативному процессу с представителями других лингвокультурных сообществ.

**Обсуждение и заключение.** Материалы статьи будут полезны исследователям, интересующимся проблемой совершенствования подготовки магистров со знанием иностранных языков, применяя международный опыт.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, междисциплинарность, интегративность, интегративный курс, культура, язык, субъект, менталитет, стереотип, дискурс, рабочая программа, модуль, проект, профессиональное общение, когнитивные, коммуникативные, компаративные, рефлексивные стратегии

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Фёльдеш Ч., Фурманова В. П., 2020



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.  
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.





Для цитирования: Фёльдеш, Ч. Межкультурная коммуникация в профессиональной подготовке магистрантов: концепция и структура совместного образовательного проекта / Ч. Фёльдеш, В. П. Фурманова. – DOI 10.15507/1991-9468.101.024.202004.591-607 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 4. – С. 591–607.

Original article

## Intercultural Communication in the Professional Training of Master's Students: Concept and Structure of a Joint Educational Project

Cs. Földes<sup>a</sup>, V. P. Furmanova<sup>b\*</sup>

<sup>a</sup> University of Erfurt, Erfurt, Germany

<sup>b</sup> National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russian Federation,

\* [vpfurman@mail.ru](mailto:vpfurman@mail.ru)

**Introduction.** The area of intercultural communication with its system-forming theory, empirical research and implementation is gaining currency both in academic research and in the professional training of students. Regarding the latter aspect, there is a need (a) for developing a concept for the training of master's students with knowledge of foreign languages; (b) for the introduction of new educational practices that successfully combine intercultural communication, foreign language and the modeling of communicative behavior in foreign language communication with its further reproduction in language practice in the students' native language as well as (c) for the introduction of an educational project using modern technologies in the practice of institutions of higher education. The paper discusses the concept, structure and content of an educational project relying on the experience of higher education in Russia and Germany and aims to work towards an understanding of the social significance of future professional activities, primarily concerning the specific problems as well as of the adequacy of social and professional contacts in intercultural communication.

**Materials and Methods.** Based on the subject, object and objectives of the study, the project's methodological plan was implemented in the following stages: project planning, development of the fundamental features of the concept; determination of the project's content; project modeling; introduction to the training of master's students of various specialties at institutions of higher education. The methodological basis of the project consisted of the analysis of intercultural communication between representatives of the German and the Russian linguocultural community as well as the exchange of experience between them and their comparison.

**Results.** Following the study and the exchange of experience between the institutions of higher education of Russia and Germany, the need for an integrative educational course was revealed, aiming at the improvement and optimization of intercultural communication skills at the level of both professional and personal communication with the goal to prepare master's students for their future as researchers and practitioners. The educational project presented in the paper drawing on an eponymous integrative course will increase the efficiency of the training of master's students from various specialized fields and prepare them for successful communication processes with representatives of other linguocultural communities.

**Discussion and Conclusion.** The contents of this paper will be useful for researchers interested in optimizing the preparation of master's students with knowledge in foreign languages by applying international experience.

**Keywords:** intercultural communication, interdisciplinarity, integration, integrative course, culture, language, subject, mentality, stereotype, discourse, working program, module, project, professional communication, cognitive, communicative, comparative, reflective strategies

The authors declare no conflict of interests.

*For citation:* Földes Cs., Furmanova V.P. Intercultural Communication in the Professional Training of Master's Students: Concept and Structure of a Joint Educational Project. *Integratsiya obrazovaniya* = *Integration of Education*. 2020; 24(4):591-607. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.591-607>

### Введение

Общей эпистемиологической предпосылкой для создания этой статьи служит неоднозначный и трудно определимый

термин «межкультурное общение». Данная тема играет существенную роль в современных международных исследованиях: количество публикаций и специализиро-

ванных мероприятий по рассматриваемой проблематике достаточно велико [1; 2]. При этом исследовательский ландшафт указывает на довольно неоднородную картину: если проанализировать публикации последних десяти лет, то вполне понятно, что специализация авторов в значительной степени определяет фокус их исследовательского подхода – лингвисты сосредотачиваются на процессах лингвистического понимания, культурологи изучают в первую очередь, какие культурные факторы влияют на общение, как психологи концентрируют внимание на внутренних барьерах между участниками коммуникации, социологи и политологи чаще рассматривают социальные предпосылки межкультурного взаимопонимания, педагоги занимаются культурными проблемами, возникающими при преподавании и изучении иностранных языков, экономистов-бизнесменов интересуют те недоразумения, которые мешают совместным экономическим проектам и т. д. Эта гетерогенность относится не только к разнообразию перспектив, но и к сути: например, к определению сущности межкультурной коммуникации (в дальнейшем – МКК). Так, межкультурное общение для специалистов по преподаванию иностранных языков часто является преподаванием иностранного языка, в то время как для переводоведов – это обычно процесс перевода.

В этой статье мы рассматриваем понятие МКК (по Ч. Фёльдешу [3, с. 36]) соответственно конструктивистскому подходу и основываем его не столько на перспективе наблюдателя, сколько на перспективе участника. Следовательно, можем предположить, что межкультурность (как ментально-философский конструкт) строится участниками коммуникации в ходе процесса общения. В этом смысле МКК на объектном уровне может быть определена таким образом, что она возникает и существует при условии, если хотя бы один из участников воспринимает ее как межкультурную и в соответствии с этим формирует свои коммуникативные дей-

ствия и разговорное поведение, например, появляются *accounts* в ходе процесса анализа разговоров. Такой подход является открытым для дополнений и уточнений и в то же время более специфичным. В связи с этим модели МКК не иллюстрируют то, что существовало раньше, а конструируют межкультурность сами в ходе коммуникационного процесса [3, с. 37].

Конкретный предмет рассмотрения настоящей статьи – совместный образовательный проект, основу которого составляет интегративный курс «Межкультурная коммуникация в профессиональной подготовке магистрантов». Партнеры проекта – факультет иностранных языков (кафедра немецкой филологии), Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева (Российская Федерация, Мордовия) и кафедра германского языкознания факультета гуманитарных наук Эрфуртского университета (Федеративная Республика Германия, Тюрингия)<sup>1</sup>. Объект исследования – образовательный проект в форме интегративного курса для студентов-магистрантов различной профильной направленности, основанный на концепции межкультурной коммуникации. Предмет исследования – планирование и построение образовательного проекта, его структуры и содержания.

Образовательный проект «Межкультурная коммуникация в профессиональной подготовке магистрантов» направлен в первую очередь на подготовку исследователей и практиков к эффективным межкультурным контактам на уровне профессионального и повседневного межличностного общения. Для этого общеобразовательные, профессиональные знания должны быть дополнены знанием иностранных языков и особенностей культуры, приобретением практических навыков поведения, способствующих плодотворному пониманию представителей других лингвокультурных сообществ. Последнее выдвигает овладение культурным фоновым знанием, стратегиями коммуникативного поведения

<sup>1</sup> Сторона Эрфуртского университета благодарит Т. Наумович, магистра филологии, за ее помощь с компетентными формулировками и разностороннюю редакционную поддержку на русском языке.



и речевой практики на передний план профессиональной подготовки магистрантов как гуманитарного, так и естественно-научного и инженерного профилей и ориентирует на разработку инновационного образовательного проекта.

В данном курсе основные теоретические вопросы, представленные в межкультурных философских дискурсах (например, исследовании Н. Вайдтмана [4]), рассматриваются частично, в то время как внимание обращено на практическое измерение: как организуются формы межкультурного обмена прагматично, т. е. как они существуют?

Цель интегративного курса направлена на формирование межкультурной иноязычной компетенции, которая обеспечивает решение следующих научно-практических задач.

1. Понимание значимости будущей профессиональной деятельности магистранта: в процессе проведения исследований и совместной работы с представителями предприятий, организаций на коммуникативно-прагматическом уровне, поскольку именно правильно построенное общение обеспечивает достижение желаемого результата и успеха.

2. Адекватность профессиональных контактов: осуществление межкультурного диалога в общей деловой и профессиональной сферах общения, проявление интереса и уважения в контексте «Я – Другой».

3. Реализация коммуникативных целей высказывания, обусловленных рамками определенного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия) посредством использования ситуативных моделей и сценариев социального взаимодействия.

4. Владение коммуникативными нормами и правилами этикета, принятыми в инокультурной общности.

Однако следует отметить, что, согласно нашим наблюдениям, к сожалению, большинство магистров, исследователей и практиков не обладают в необходимом объеме навыками коммуникации как между представителями различных культур, так и в собственной культуре,

что соответственно отрицательно влияет на весь процесс общения в целом. Международный опыт также свидетельствует о наличии подобного дефицита на что и указывает А. Шуман [5]. Поэтому принципиально важным становится преодоление межкультурных недоразумений и различий в контексте интерактивного взаимодействия, уход от антагонизма к добровольному и осознанному компромиссу, утверждению собственной позиции или принятию совместного решения.

### Обзор литературы

Теоретической основой наших соображений являются конструкты «МКК» и «межкультурная компетенция» (в дальнейшем – МК). В международной специализированной литературе термин МКК, особенно в контексте иммиграционных исследований в США и Канаде, был широко распространен в самых разных научных дисциплинах, начиная с 1970–1980-х гг. Данное понятие впервые стало известно в научных кругах благодаря публикации американского этнолога и исследователя поведения Холла (1959).

Между тем огромное количество и разнообразие публикаций создает на первый взгляд впечатление, что речь идет о состоявшейся в теоретическом и методологическом плане исследовательской ситуации, о достаточно изученных содержании и направлении исследований. При этом преобладают публикации из социальной психологии, антропологии, этнологии, науки о коммуникации, культурологии, социальной теории и науки управления, в то время как в лингвистике и, в особенности дидактике иностранных языков, эта проблематика недостаточно исследована в эмпирической плоскости подготовки магистрантов. Проблематичность и в некотором роде неопределенность практических вопросов МКК особенно очевидна в процессе языкового общения.

МКК – это особый случай социального общения. Тем не менее существуют альтернативные (синонимичные) терминологические и содержательные концепты. Например, термин «международная коммуникация» в значении «общение между

носителями разных языков» [6] по существу соответствует типичной предметной области изучения МКК. Вариант «интеркоммуникация», предложенный В. Вильдгенем [7], предназначен для обозначения общения «за пределами языковых границ». В работах Т. Такахаши «межкультурное» и «мультикультурное общение» используются как синонимы [8]. Другие терминологические версии включают «транскультурное общение», «межкультурный дискурс», «межэтническое общение», «межрасовое общение» («транспрасовое общение») или «межрасовое общение» (*transracial communication* [9]), а также «экзогlossное общение» [3, с. 11–12].

Доступные и специально применяемые прикладные лингвистические источники, несмотря на конструктивные подходы и направления исследований, все же в значительной степени находятся на ранних стадиях. Большинство из этих работ содержат только фрагментарные впечатления и программные постулаты. В целом существует слабая взаимообусловленность и связь между эмпирией и теорией. Имеющиеся на данный момент достижения в этой области недостаточные, если учесть следующие обстоятельства:

а) исследования, как правило, проводятся только на уровне (однородных) «наций», так называемых политических или государственных наций, и тем самым исключают другие, зачастую более соответствующие уровни культуры;

б) в основном ограничиваются рассмотрением делового общения;

в) имеют региональную направленность прежде всего на англосаксонскую культуру и Японию/Китай (например, [10]).

Одна из концептуальных проблем заключается в том, что основанные на культуре подходы психологии и лингвистики вряд ли совместимы. Так, Хансен объясняет, что при описании «национальных культур» существуют две школы, которые, хотя и основаны на похожей концепции культуры, очень отличаются друг от друга и не взаимодействуют между собой [11]. К первой школе относятся культурно-сравнительная психология и социологические подходы,

в основном применяющие эмпирические методы (эксперимент, опрос и статистика) для достижения объективных результатов. Это направление в основном связано с экономикой (международное/межкультурное управление и маркетинг). Ко второй школе он относит филологию и культурологию, в большей степени анализирующие текст, т. е. интерпретирующие текстовые данные, и, наконец, делает полемический вывод: «Хотя результаты первой школы бросаются в глаза и напоминают нам о хорошо известных стереотипах, вторая часто задыхается из-за собственной сложности» [11].

Другая проблема заключается в том, что в традиционной «культуре межкультурности» МКК как субдисциплина часто слишком упрощенная и достаточно нормативна. Она направлена на коммуникативное недопонимание, раздражение и камни преткновения, иногда также на «лакуны» в нашем внутри- и межкультурном восприятии.

С МКК неразрывно связана прикладная концепция МК, которая, как и базовый принцип, ведущий к знаниям, является основой нашего совместного образовательного проекта. МК часто интерпретируется в литературе как «столкновение» [12; 13]. В исследовательской среде появляются два направления, ориентированные на структурные шаблоны мышления и целостно-процессуальное понимание МК (синергетический термин). МК рассматривается как преодоление конфликтных ситуаций. Причина заключается в том, что межкультурность понимается как чрезвычайное положение, которое не соответствует нынешней ситуации и нашему мнению. Можно сделать вывод, что с 1950-х г. XX в. не существовало удовлетворительной концептуализации и определения. Мы предполагаем, что МК – это некая межатраслевая компетенция. Межкультурная способность действовать стала ключевой компетенцией. В упрощенном виде она представляет умение вести диалоги в разнородных контекстах, совместно обсуждать процессы, работать с ориентацией на результаты и уметь взаимодействовать друг с другом.



В современной специальной литературе представлены параллельные или альтернативные концепции для МК, например «(меж-/транс)культурный интеллект» (КИ) [14]. Культурный интеллект обозначает конкретные формы интеллекта, обеспечивающие надлежащие и целенаправленные МКК и сотрудничество. Одна из целей исследования состоит в том, чтобы выяснить, что отличает межкультурных успешных людей от тех, кто (независимо от их успеха в их родной культуре) испытывает неудачу в ситуациях МКК. Хотя модели МК основаны на сочетании созданных личностных качеств и полученных навыков, которые считаются причиной успешного межкультурного взаимодействия, КИ представляет собой особую форму интеллекта, параллельную эмоциональному и социальному интеллекту. Его центральными компонентами являются познание, метапознание, мотивация, поведенческая предрасположенность, характер развития. При этом КИ – это не просто культурная вариация интеллекта (*Cultural Variation of Intelligence* КВИ). КВИ – это концепция для описания того, какие навыки в разных культурах считаются интеллектуальными и, следовательно, поощряются.

Еще одно понятие – «символическая компетенция» (СК) (*symbolic competence*) обозначает языковое, культурное и литературное обучение, рассматриваемые не отдельно, а непосредственно связанными друг с другом. СК – «способность производить и обмениваться символическими товарами в глобальном контексте, в котором мы живем сегодня» [15]. СК понимается на основе коммуникации как производство и обмен «символический товаром». Аспекты СК включают в себя понимание многослойных форм воспроизведения символического значения, таких как способность творчески использовать их для языкового самопозиционирования и уверенного управления языковой и культурной сложностью и неоднозначностью. Поскольку МК – самый распространенный вариант в междуна-

родной научной литературе, в нашей статье мы будем использовать этот термин. Следовательно, что МКК – это не преодоление конфликтных ситуаций, а производство культуры.

Методологически значимым для планирования образовательного проекта является представленное в современных исследованиях положение о том, что коммуникация и, в частности межкультурная, рассматривается как процесс взаимосвязи языка, культуры и субъекта, передача построения и смыслов социальных отношений в пространственно-временном контексте на внутри- и межгрупповом уровнях, а также межличностном, межкультурном и межгосударственном уровнях.

В российской науке представлены теории, имеющие несомненное значение для исследования межкультурной коммуникации и разработки предлагаемой концепции. Ключевой теорией является концепция диалога культур, обоснованная М. М. Бахтиным для обозначения коммуникативного взаимодействия<sup>2</sup>. Развитие диалогической концепции культуры представляется актуальной в обосновании межкультурного диалога, теоретических и прикладных проблем межкультурной коммуникации как нового направления в совершенствовании гуманитарного знания с включением разножанровых текстов и дискурса как основы сравнения различных культурных сообществ. Анализ межкультурной коммуникации как диалога культур предполагает изучение субъекта иноязычной культуры, его этнокультурной идентичности, национального характера, специфических особенностей мышления в контексте «Я – Другой». Последнее подразумевает не только формирование способности и готовности понимать ментальность носителей культуры и языка, но и усвоение культурологических знаний, игнорирование стереотипов, ориентацию на систему ценностей.

Для построения образовательного проекта, способствующего повышению профессиональной деятельности магистрантов, важное значение приобретают

<sup>2</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 444 с.



основы общей теории межкультурной коммуникации (П. Н. Донец<sup>3</sup>, Д. Б. Гудков<sup>4</sup>, С. Г. Тер-Минасова<sup>5</sup>), изучение особенностей межкультурной компетенции личности, рассматриваемой как система знаний и умений практического взаимодействия с представителями иных культур, стратегий коммуникативного поведения, качеств личности, необходимых для достижения взаимопонимания (Г. В. Елизарова<sup>6</sup>, О. А. Леонтович<sup>7</sup>, В. В. Сафонова<sup>8</sup>, П. В. Сысоев<sup>9</sup>, В. П. Фурманова<sup>10</sup>).

Особое значение в развитии научной мысли представляет национально-культурная специфика языка и ее раскрытие через константу, концепт, концептосферу<sup>11</sup>. Включение концепта дает представление о языковой картине мира и возможность сравнения иноязычной и родной культур. В соответствии с этим необходимо отметить, что введение концепта, его вербализация, выделение ключевых концептов в каждой культуре стали надежным инструментарием дальнейшего описания культуры в лингвистическом и лингвокультурном аспектах. Концепт находит свое вербальное выражение и помогает приблизиться к понятию лингвокультуры, объединяющему язык и культуру, и тем самым способствует выполнению практических задач [16].

Концепцию языковой личности и поликультурного иноязычного образования изучают Ю. Н. Караулов<sup>12</sup>, П. В. Сысоев<sup>13</sup>. «Языковая личность нового столетия –

это человек, говорящий на нескольких языках, что обогащает его не только духовно, но и приносит практическую пользу: успешность, мобильность, разносторонность и образованность»<sup>14</sup>.

В современных работах по межкультурной коммуникации прослеживается интерес к дискурсивным исследованиям [17]. Ученые доказывают, что работа с языком на уровне дискурса способствует формированию более адекватной картины мира, лучшему пониманию носителя иноязычной культуры, его поведения и коммуникативных интенций [18; 19].

Опираясь на многолетний опыт российских и зарубежных ученых по изучению взаимодействия языка и культуры, можно с уверенностью сказать, что использование иностранного языка как средства межкультурного общения является плодотворной идеей в системе высшего образования. Новое целеполагание предполагает восприятие, понимание и интерпретацию собственной и иноязычной культуры; направление взгляда с чужого на собственный мир, осознание иной точки зрения; развитие когнитивной способности и координации культурных схем действия в условиях межкультурного общения; развитие эмпатии, т. е. умения поставить себя на место другого, войти в другой мир, научиться понимать другого, снятие деструктивной национальной и культурной стереотипизации. Следовательно, при конструировании образо-

<sup>3</sup> Донец П. Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации. Харьков: Штрих, 2001. 371 с.

<sup>4</sup> Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис, 2003. 288 с.

<sup>5</sup> Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации. М.: Слово, 2008. 344 с.; Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2006. 624 с.

<sup>6</sup> Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. С.-Пб., 2001. 38 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-mezhkulturnoi-kompetentsii-studentov-v-protssesse-obucheniya-inoyazychnomu-obshch> (дата обращения: 09.06.2020).

<sup>7</sup> Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию. М.: Гнозис, 2007. 368 с.

<sup>8</sup> Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 238 с.

<sup>9</sup> Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 546 с.

<sup>10</sup> Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация в теории и практике преподавания иностранных языков. Саранск: Изд-во Морд. гос. ун-та, 2009. 164 с.

<sup>11</sup> Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Языки русской культуры, 2004. 824 с.

<sup>12</sup> Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 236 с.

<sup>13</sup> Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования.

<sup>14</sup> Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477с.



вательного проекта необходимо учитывать, что иностранный язык выступает как инструмент воспитания и развития личности, как фактор обеспечения предпосылок для связи культуры, языка и самовыражения человека в мире<sup>15</sup>.

В данной статье мы рассматриваем содержание разработанных нами модулей инновационного образовательного проекта, основанных методологически на вышеуказанных концепциях МКК и МК, в контексте немецко-русского сотрудничества и обмена опытом, что является принципиально новым подходом в решении заданной проблемы, и излагаем свои позиции.

### Материалы и методы

На современном этапе стратегической целью иноязычного образования является развитие готовности и способности взаимодействовать с представителями иного лингвокультурного сообщества, используя в качестве средства коммуникации иностранный язык. Поэтому основное внимание уделяется человеку-говорящему, коммуниканту, обучающемуся, как активному участнику процесса общения. При этом речь идет о немецком и английском языках, поскольку мы изучаем подготовку магистрантов различной профильной и межкультурной направленности.

Образовательный проект рассматривается как самостоятельная и в то же время коллективная поисково-исследовательская деятельность обучающихся [20], направленная на развитие стратегий проектирования; поиска и выделения информации для улучшения коммуникативного процесса с представителями других лингвокультурных сообществ; построения и проведения исследования в комплексе важных аналитических процессов, таких как анализ, синтез, выдвижение гипотез, детализация и обобщение для достижения максимального взаимопонимания и повышения профессиональных навыков межличностной и профессиональной коммуникации, имеющих конкретную значимость в профессиональной работе магистрантов.

Методология исследования основана на многочисленных подходах и концепциях, использованных в процессе планирования, разработки образовательного проекта и его внедрения в практику вуза:

а) на теории межкультурной коммуникации (У. Аммон, Гудикунст, Холл, Ч. Фёльдеш, Мюллер-Жакье, Олеярова и др.);

б) на альтернативных концепциях МК, а именно – концепциях «(меж-/транс) культурного интеллекта (Ю. Лиао/Томас) и символической компетенции (Крамш);

в) на концепции диалога культур (М. М. Бахтин);

г) на теории взаимодействия языка, культуры и субъекта (Д. Б. Гудков, П. Н. Донец, С. Г. Тер-Минасова) и специфике межкультурной компетенции личности (Г. В. Елизарова, О. А. Леонтович, В. В. Сафонова и др.);

д) на концепции языковой личности и поликультурного образования (Ю. Н. Караулов, В. И. Карасик, П. В. Сысоев);

е) на синергетическом подходе к феномену межкультурной коммуникации (С. К. Гураль).

Проблема нашего теоретико-эмпирического исследования в практике вуза заключается в том, чтобы в целях совершенствования подготовки магистров разработать, с использованием международного опыта на основе концепции межкультурной коммуникации и интегративного курса, совместный образовательный проект, его структуру посредством использования информационно-коммуникационных технологий и интернет-ресурсов с привлечением магистрантов различной профильной направленности в образовательной среде университета.

Для решения поставленной проблемы использовались следующие методы: дискурс-анализ как средство погружения (вовлечения) обучаемых в инокультурный и иноязычный контекст коммуникации; техника когнитивно-дискурсивного анализа, основанная на ситуативном и контекстуальном анализе дискурса, позволяющем рассматривать любое высказывание в качестве продукта деятельности субъектов коммуникации, включенных меж-

<sup>15</sup> Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Кн. 1. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. 543 с.

ду собой в интеракцию. Перечисленные методы направляют внимание студентов на изучение следующих параметров: времени и места речевого взаимодействия, ситуации общения, ожидания и цели коммуникантов, а также их социальные и статусные роли и др.

Гипотеза, которая возникла в процессе нашего исследования как закономерное предположение, состоит в следующем: подготовка магистрантов-исследователей различной профильной направленности будет эффективней, если профессиональная подготовка будет дополнена:

- введением образовательного проекта как самостоятельной поисково-исследовательской деятельности магистрантов, цель которой состоит в усовершенствовании их профессионального уровня в межкультурном общении с использованием информационно-коммуникационных технологий и интернет-ресурсов;
- дополнена изучением иностранных языков;
- обновлена введением новых образовательных практик, которые воплощают симбиоз иностранного языка, межкультурной коммуникации и моделирования коммуникативного поведения в системе специального интегративного курса в иноязычном общении и трансфер в речевую практику на родном языке.

### Результаты исследования

Планирование, построение и уникальность проекта заключаются в том, что он предполагает: а) взаимосвязь профессиональной подготовки с иностранным языком; б) введение новых образовательных практик, объединяющих в себе иностранный язык, межкультурную коммуникацию и моделирование коммуникативного поведения в иноязычном общении, ретрансляцию в речевую практику на родном языке; в) внедрение образовательного проекта с использованием современных технологий в практику вуза; г) интегративную образовательную деятельность подготовки магистрантов различной профильной

направленности в развитии исследований при выполнении проектов.

В соответствии с государственным образовательным стандартом высшего образования Российской Федерации главным ориентиром выступают общекультурные и общепрофессиональные компетенции: готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность (ОК-2); готовность к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности за принятые решения (ОПК-1).

Эти компетенции могут быть дополнены такими позициями, как:

- способность ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и учитывать ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в иноязычном и русском социуме;
- владение навыками участия в межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов действовать в стандартных и нестандартных ситуациях межкультурного общения; умение выстраивать межличностные отношения;
- способность видеть междисциплинарные связи изучаемых дисциплин, понимать их значение для будущей профессиональной деятельности;
- владение этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме;
- умение использовать модели социальных ситуаций, типичные сценарии взаимодействия участников межкультурной коммуникации;
- готовность преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения;
- способность использовать этикетные формулы в устной и письменной коммуникации<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Основная образовательная программа высшего профессионального образования. Направление подготовки 035700 «Лингвистика» [Электронный ресурс]. URL: <https://rudocs.exdat.com/docs/index-428522.html?page=3> (дата обращения: 01.08.2020).



В профессиональной компетенции главным выступает умение владеть необходимыми интеракционными и контекстными знаниями, позволяющими преодолевать влияние стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям в контакте с представителями различных культур.

Образовательный проект служит формированию компетентностной цели (И. А. Зимняя<sup>17</sup>), направленной на совершенствование культурно-языковой личности посредством развития способности приобретать новые культурные знания из контекста общения и адекватно интерпретировать их.

Операциональные задачи интегративного курса можно обобщить таким образом:

- успешное осуществление межкультурного диалога в общей деловой и профессиональной сферах общения;

- формирование культурно-языковой личности магистранта, владеющего иностранными языками, знающего культуру и специфику поведения представителей другой лингвокультурной общности, умеющего строить отношения и оказывать воздействие на партнера по коммуникации при решении совместных профессиональных задач;

- подготовка специалистов к эффективным межкультурным контактам на уровне делового, профессионального и повседневного межличностного общения.

Основными принципами проектирования образовательного проекта на основе разработанного интегративного курса выступают следующие:

1. Междисциплинарная направленность предлагаемого проекта, включающая взаимосвязь системообразующих элементов, исследовательских подходов и научных знаний в области философии, социологии, культурологии, культурной антропологии, лингвистики (в особенности лингвокультурологии), психологии и лингводидактики, которые позволяют на основе выявления общих и специфических закономерностей

этих научных дисциплин определить понятийный и терминологический аппарат межкультурной коммуникации. С позиции социологии предполагается триада формирования межкультурной толерантности «интерес» – «понимание» – «уважение» как отражение циклического диалогического взаимодействия. Переосмысление этого положения в социо- и лингвокультурном контексте предполагает формирование межкультурной компетенции<sup>18</sup>, включающей: а) знание моделей коммуникативного поведения, б) знания о включении культуры в коммуникативный процесс, в) владение набором стратегий для достижения формирования межкультурной толерантности с учетом вышеупомянутой триады в контексте феноменологического подхода актуализирует социокультурные характеристики коммуникантов при наличии взаимной мотивации как необходимого в условиях взаимодействия.

2. Интегративность проявляется в построении самого проекта, в тесном сочетании изучения профессиональных дисциплин (профессиональное знание + + иностранный язык + культура), которые составляют основу моделирования коммуникативного поведения в межкультурной коммуникации. Кроме того, теоретические основы курса базируются на культурной осведомленности, понимании культуры не только как системы ценностей, но и социального действия, на сравнении культур. В курсе раскрывается обучение пониманию и специфике коммуникативного стиля поведения представителей различных лингвокультурных сообществ.

3. Принцип моделирования. Моделирование коммуникативного поведения осуществляется на различных типах текста или дискурса. Так, на основе анализа коммуникативного дискурса можно определить его контексты: лингвистический (речевой этикет), ситуативный (способ развертывания действий на вербальном и невербальном уровнях (жесты, мимика) в определенном

<sup>17</sup> Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. М.: Высш. образование сегодня, 2004. 43 с.

<sup>18</sup> Для понимания и описания так называемой межкультурной компетенции существуют различные подходы в международной научной литературе. В основном это модели списков, структурные, процессуальные и фазовые модели.

пространстве), интерактивный (социальные роли и отношения, сравнение «Я – Другой»). Оппозиция «Я – Другой» предполагает определенную «инаковость», но не чужеродность, поскольку не все другое выступает «чужим», а главным является понимание и взаимопонимание.

Модель коммуникативного поведения включает такие аспекты, как регулятивный (интенция выступает как регулятор общения), предметно-тематический, интерактивный, эмотивный, коммуникативно-прагматический. Коммуникативное поведение представляет способ развертывания вербальных речевых и невербальных действий в межкультурном общении и включает:

- формирование знаний и овладение техникой иноязычного общения;
- развитие стратегий делового, профессионального и повседневного общения с представителями другой культуры;
- определение интенции и способов ее реализации;
- создание образа участника и его стереотипов;
- определение и имитация социальных ролей;
- овладение набором правил поведения и когнитивных ресурсов;
- создание положительного микроклимата в общении;
- обогащение речевой практики на иностранном и родном языках.

4. Модульный подход к планированию проекта. В условиях высшей школы модульная технология организует образовательный процесс новыми способами, предоставляя студенту самостоятельно овладевать содержанием модуля по индивидуально-целевой программе. Образовательный проект рассматривается как совокупность следующих элементов: а) содержательно-информационный блок по основам межкультурной коммуникации, материал, подлежащий изучению; б) процессуально-деятельностный (использование информационно-коммуникационных технологий); в) технологический.

Содержательно-информационный блок проекта представлен совокупностью семи модулей:

М 1. Межкультурная коммуникация как направление в системе гуманитарного знания: межпредметные связи. Модели межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация как самостоятельная учебная дисциплина в вузе. Категориально-понятийный аппарат.

М 2. Коммуникация как культурно-обусловленный процесс. Понятие культуры как социального действия и системы ценностей. Сравнение культур и рефлексия.

М 3. Взаимосвязь языка и культуры в коммуникации. Концепт как единица межкультурной коммуникации. Ключевые концепты немецкой, русской и американской культур. Иностранный язык как средство межкультурного общения и его функции в межкультурном профессиональном взаимодействии.

М 4. Межкультурная коммуникация как интеракция. Социальная ситуация и ее компоненты: характер отношений «Я – Другой», социальный статус и социальные роли, эмоциональная атмосфера. Прагматические факторы общения: интенция и средства ее языкового выражения, оказание воздействия или принятие совместного решения. Анализ ситуаций межкультурного общения.

М 5. Субъект межкультурной коммуникации. Менталитет, национальная самоидентификация, языковая личность в межкультурной коммуникации, стереотип. Трансформация личности в межкультурной коммуникации: культурный шок, культурная адаптация и культурная ассимиляция.

М 6. Моделирование коммуникативного поведения в иноязычном общении и его аспекты: регулятивный (интенция как регулятор общения и средства ее языкового выражения), тематический, интерактивный, эмоциональный.

М 7. Культура и цивилизация. Типы цивилизации, например, дифференциация культур на западную, православно-славянскую, африканскую, латино-американскую, индуистскую<sup>19</sup>. Тем не менее существуют также различные другие попытки типологизации культур и цивилизаций, которые олицетворяют «Cultural Map of the

<sup>19</sup> Huntington S. P. The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order. NY: Simon & Schuster, 1996. 367 p.





World», к примеру, в работе Р. Инглхарта и Ч. Ветцеля [21, с. 63].

В модулях нашли отражение систематизированное представление о межкультурной коммуникации, развитие межкультурной компетенции как основы культурно-языковой личности и ее значимости в научной профессиональной деятельности, межкультурная коммуникация как интеракция, общая характеристика коммуникативного поведения в межкультурном общении.

Поскольку для адекватного контакта с представителями другого лингвокультурного общества необходимо развивать разнообразные учебные стратегии (коммуникативные, когнитивные, рефлексивные, регулятивные), процессуально-деятельностный блок направлен на формирование следующих учебных стратегий:

- выявление коммуникативных неудач и способы их устранения;
- осуществление коммуникативной деятельности в соответствии с нормами, сложившимися в данном языковом коллективе с учетом психологических механизмов воздействия на адресата и использованием лингвистических средств;
- выработка положительного отношения и снятие деструктивной позиции доминирования, сохранение паритета культур;
- ознакомление со стереотипом коммуникативного поведения;
- анализ параметров коммуникативного поведения партнера: языковых средств выражения, социальной роли, интенции;
- сравнение с коммуникативным поведением в собственной культуре и выделение общих и отличительных признаков [22].

Отсюда вытекает, что функциональный успех межкультурной коммуникации определяется получением и постоянным обновлением знаний о соответствующей культуре для понимания отношений между собственной и иной лингво-культурными общностями. Важная роль здесь принадлежит приобретению знаний о социальной стратификации и формах социокультурных контактов, принятых во взаимодействующих культурах. При этом способность рефлексировать культуру вообще, как собственную, так и чужую, предполагает толерантное восприятие проявлений чужой культуры.

Технологический блок подразумевает этапы, благодаря которым осуществляется реализация образовательного проекта в технологической среде вуза.

Реализация проекта осуществляется в академической среде вуза, под которой мы понимаем пространство и условия обучения, включающие такие компоненты, как научно-исследовательскую направленность учебного проекта, проектную деятельность в форме интерактивного взаимодействия преподаватель – студент – студент, интеграцию информационно-коммуникационных технологий.

Образовательный проект включен в процесс подготовки магистрантов. В ходе его реализации у обучающихся формируется представление о мире как о едином пространстве, представляющем многообразие культур. Иностранный язык при этом выступает в качестве средства межкультурного общения. Его практическое использование связано с формированием личности специалистов, которые в будущем смогли бы эффективно применять полученные знания и технологический опыт в своей профессиональной деятельности. Реализация образовательного проекта осуществляется в системе онлайн, проводится вебинар-консультация по содержанию, планированию и проведению проекта.

Этапы проекта:

1. Ценностно-ориентированный: выбор темы из числа перечисленных модулей, определение проблемы, их обсуждение, дополнение, включение вариативной составляющей с учетом профильной направленности магистерской подготовки, формирование групп по интересам, создание визитки группы, поиск информации с использованием СМИ и ресурсов сети Интернет, создание информационного буклета (план, структура проекта).
2. Конструктивно-деятельностный: обзор выбранных материалов, их оформление в электронном виде, дополнение проекта (вставка картинок, звуковых файлов, графика и подготовка презентации).
3. Оценочно-рефлексивный: презентация проекта, оценивание, рефлексия по определенной шкале оценки.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Создана концепция межкультурного обучения, учитывающая последние достижения наук, специфику, сущность и закономерности процесса овладения иноязычной межкультурной коммуникацией.

2. Разработаны и научно обоснованы положения образовательного проекта по межкультурной коммуникации в профессиональной подготовке магистрантов различных профилей, его структура, реализующая научные представления и принципы междисциплинарной направленности, интегративности, которые проявляются в тесном сочетании изучения профессиональных дисциплин и составляют основу моделирования коммуникативного поведения в межкультурной коммуникации. Структура образовательного проекта включает: а) содержательно-информационный блок в виде семи модулей, предлагаемых как избранная индивидуальная траектория проектной деятельности на основе интеграции иностранного языка и специальных дисциплин в процессе магистерской подготовки; б) процессуально-деятельностный блок (стратегии и действия по выполнению проекта); в) технологический блок.

3. Продукт информационного образовательного проекта-курса по межкультурной коммуникации в профессиональной подготовке магистрантов различных профилей планируется представить как разработку электронного образовательного ресурса с обоснованием модулей и методических рекомендаций по выполнению проектной деятельности по каждому из них.

### **Обсуждение и заключение**

В образовательном проекте были реализованы принципы междисциплинарной направленности, интегративности, модульного подхода. Началом экспериментально-опытного обучения стало выступление Ч. Фёльдеша, в котором были изложены вопросы, связанные с формированием научного знания: о ситуации многоязычия и поликультурном пространстве в Венгрии, России, в том числе в Республике Мордовия; о включении культуры в коммуникацию, формировании межкультурной компетенции; о развитии культурной восприимчи-

вости и способности к интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных лингвокультурных сообществах на факультете иностранных языков Национального исследовательского Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева [23].

В процессе подготовки материалов для эксперимента были сформулированы требования к знаниям слушателей: о статусе межкультурной коммуникации, о ее междисциплинарном характере (лингвистический, социологический, психологический дидактико-методический аспекты), о специфике межкультурного взаимодействия представителей различных лингвокультурных сообществ, о роли иностранных языков как средства межкультурного общения в системе бакалавриата и магистратуры [16].

Далее были разработаны задания и продолжено обучение в дистанционном формате под руководством В. П. Фурмановой в рамках Института повышения квалификации Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева (2012–2013 гг.). Были разработаны задания комплексной направленности, даны установки, их методическое и информационное обеспечение, определены сроки выполнения, а также разработаны критерии балльно-рейтинговой системы оценки по выделенным параметрам: содержательность письменного изложения в электронном формате; использование системы терминов и понятий, степень теоретической новизны и иллюстрация конкретными примерами; степень решения поставленной проблемы. Общая оценка каждого задания по выделенным параметрам составляла 20 баллов, суммарная оценка всех десяти заданий – 200 баллов [22]. Общее количество участников опытно-экспериментального обучения – 52 чел. (25 преподавателей иностранных языков и 27 магистрантов-гуманитариев). Показателями профессионального роста стали: знания иностранного (немецкого) языка, фоновые культурные знания, нормы и правила поведения в межкультурном профессиональном общении [23]. Разработка и апробация образовательного проекта осуществлялась в рамках маги-



стратуры для гуманитариев на основе интегративного курса межкультурной коммуникации (2015–2019 гг.)

В дальнейшем разработанная и представленная тематика семи системообразующих, логически структурированных модулей образовательного проекта послужит фундаментом, способствующим внедрению информационного образовательного проекта-курса по межкультурной коммуникации в профессиональную подготовку магистрантов и повышение их профессиональных навыков межличностной и профессиональной коммуникации ввиду возрастания межкультурных контактов с ориентацией на немецкий и английский языки.

Для дискуссии и обсуждения планируются и предлагаются следующие проблемы.

Проблема 1. Тесное сочетание изучения профессиональных дисциплин (профессиональное знание, иностранный язык, культура), что составляет основу моделирования коммуникативного поведения в межкультурном общении и трансфер в речевую практику на родном языке. Предлагаемая концепция может быть использована при условии соответствующей адаптации в условиях преподавания других языков, в том числе и русского как иностранного.

Проблема 2. Подготовка электронного образовательного ресурса и методических рекомендаций выполнения образовательного проекта по межкультурной коммуникации.

Проблема 3. Расширение образовательного пространства университета посредством включения интегративного курса в учебные планы магистерской подготовки с различной профильной направленностью и разработки образовательного проекта по предлагаемым модулям, что ориентирует на индивидуальную траекторию обучения и эффективность магистерской подготовки для научной и профессиональной деятельности.

Использование предлагаемого проекта в процессе подготовки магистрантов с различной профильной направленностью и соответственно знанием иностранных языков, в частности немецкого и английского, позволяет подготовить их к эффективным контактам, научить понимать своих коллег по коммуникации, добиваться поставленных целей в межкультурном профессиональном общении.

Педагогический опыт данного курса может существенно расширить теорию и практику межкультурной коммуникации как междисциплинарной области науки в международном масштабе.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Kotthoff, H. Handbook of Intercultural Communication / H. Kotthoff, H. Spencer-Oatey. – New York : Mouton De Gruyter, 2007. – 584 p. – Текст : непосредственный.
2. Jackson, J. The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication / J. Jackson. – DOI 10.4324/9780203805640. – London : Routledge, 2012. – 632 p. – URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780203805640> (дата обращения: 05.08.2020).
3. Földes, Cs. Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven // Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis. – Veszprém : Universitätsverlag/Wien : Praesens Verlag, 2007. – Supplement 7. – 63 s. – URL: <https://clck.ru/RmjMs> (дата обращения: 05.08.2020).
4. Weidtmann, N. Interkulturelle Philosophie. Aufgaben – Dimensionen – Wege / N. Weidtmann. – Tübingen : A. Francke Verlag, 2016. – 283 s. – URL: <https://katalog.ub.uni-heidelberg.de/cgi-bin/titel.cgi?katkey=68049653> (дата обращения: 05.08.2020).
5. Schumann, A. Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung interkultureller Kompetenz / A. Schumann. – Bielefeld : Transcript-Verl., 2012. – 258 s. – URL: <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-1925-6/interkulturelle-kommunikation-in-der-hochschule> (дата обращения: 05.08.2020).
6. Ammon, U. Die Internationale Stellung der Deutschen Sprache / U. Ammon. – DOI 10.1515/9783110886498. – Berlin ; New York : de Gruyter, 1991. – 633 s. – URL: <https://www.degruyter.com/view/title/12410> (дата обращения: 05.08.2020).



7. Wildgen, W. Vom Gen-Pool bis zur Sprachgeographie. Methoden der Sprachkontaktforschung / W. Wildgen // Methodologie in der Linguistik ; T. Stolz, K. Kolbe (Hrsg.). – Peter Lang AG, 2003. – S. 195–208. – Текст : непосредственный.
8. Takahashi, T. Japanische Germanistik als inter- und multikulturelle Kommunikation / T. Takahashi // Neue Beiträge zur Germanistik ; Takahashi, Yoshito (Hrsg.). Bd. 1. – München : Iudicium, 2002. – S. 86–106. – Текст : непосредственный.
9. Smith, A. L. Transracial Communication / A. L. Smith. – Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1973. – 160 p. – Текст : непосредственный.
10. Goddard, C. Discourse and Culture / C. Goddard, A. Wierzbicka // Discourse as Social Interaction ; T. van Dijk (ed.). – London: Sage Publications, 1997. – Pp. 231–259. – URL: [https://intranet.secure.griffith.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0026/345824/goddard-wierzbicka-1997.pdf](https://intranet.secure.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0026/345824/goddard-wierzbicka-1997.pdf) (дата обращения: 05.08.2020).
11. Hansen, K. P. Die zwei Kulturen der Beschäftigung mit National-kultur / K. P. Hansen // Germanistik in/und/für Europa. Faszination – Wissen. Deutscher Germanistentag 2004. Ludwig-Maximilians-Universität München, 12–15 September 2004. Programm. München: DGV/LMU, 2004.
12. Ang, S. Handbook of Cultural Intelligence. Theory, Measurement, and Applications / S. Ang, L. Van Dyne. – DOI 10.4324/9781315703855. – London : Routledge, 2015. – 414 p. – URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315703855> (дата обращения: 05.08.2020).
13. Spitzberg, B. H. Conceptualizing Intercultural Competence / B. H. Spitzberg, G. Changnon // The Sage Handbook of Intercultural Competence ; ed. by D. K. Deardorff. – Los Angeles, Calif.: Sage Publ., 2009. – Pp. 2–52. – URL: [https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_7764/objava\\_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf) (дата обращения: 05.08.2020).
14. Liao, Yu. Cultural Intelligence in the World of Work. Past, Present, Future / Yu. Liao, D. C. Thomas. – DOI 10.1007/978-3-030-18171-0. – Cham : Springer, 2020. – 183 p. – URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-18171-0> (дата обращения: 05.08.2020).
15. Kramsch, C. From Communicative Competence to Symbolic Competence / C. Kramsch // The Modern Language Journal. – 2006. – Vol. 90, no. 2. – Pp. 249–252. – URL: <https://www.jstor.org/stable/3876875?seq=1> (дата обращения: 05.08.2020).
16. Фурманова, В. П. Категориально-понятийные основания межкультурной коммуникации: лингводидактический аспект / В. П. Фурманова // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. – 2014. – № 9. – С. 111–114. – URL: <http://globalf5.com/Zhurnaly/Pravo-Yuridicheskoe-nauki/Vestnik-Xakasskogo-GU-im-Katanova/vypusk-2014-9?article=133640> (дата обращения: 09.06.2020).
17. Гураль, С. К. Моделирование дискурсивного общения с использованием профессионально-ориентированных проектов / С. К. Гураль, Л. Ю. Минакова // Мир образования – образование в мире. – 2012. – № 3. – С. 121–130. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18413686> (дата обращения: 05.08.2020).
18. Соболева, А. В. Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции / А. В. Соболева, О. А. Обдалова. – DOI 10.17223/19996195/29/16 // Язык и культура. – 2015. – № 1. – С. 146–155. – URL: [http://journals.tsu.ru/language/&journal\\_page=archive&id=1242&article\\_id=21482](http://journals.tsu.ru/language/&journal_page=archive&id=1242&article_id=21482) (дата обращения: 05.08.2020). – Рез. англ.
19. Обдалова, О. А. Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур / О. А. Обдалова, Л. Ю. Минакова, А. В. Соболева. – DOI 10.17223/19996195/37/14 // Язык и культура. – 2017. – № 37. – С. 205–218. – URL: [http://journals.tsu.ru/language/&journal\\_page=archive&id=1583&article\\_id=36265](http://journals.tsu.ru/language/&journal_page=archive&id=1583&article_id=36265) (дата обращения: 01.08.2020). – Рез. англ.
20. Минакова, Л. Ю. Компетентностный подход в реализации профессионально-ориентированных проектов при обучении иностранному языку / Л. Ю. Минакова, О. А. Обдалова // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 365. – С. 143–148. – URL: [http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal\\_page=archive&id=878&article\\_id=1270](http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=878&article_id=1270) (дата обращения: 01.08.2020).
21. Inglehart, R. Modernization, Cultural Change and Democracy. The Human Development Sequence / R. Inglehart, Ch. Welzel. – DOI 10.1017/CBO9780511790881. – Cambridge : Cambridge University Press, 2005. – 333 p. – URL: <https://www.cambridge.org/core/books/modernization-cultural-change-and-democracy/4321210B04C63808615846DB0E3EEC34> (дата обращения: 01.08.2020).
22. Фурманова, В. П. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции с учетом индивидуальных особенностей в сфере сервиса / В. П. Фурманова, Н. Н. Позднякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-8. – С. 108–114. – URL: <http://science.cfuv.ru/wp-content/uploads/2015/10/vyp-53-p-8-2016.pdf> (дата обращения: 01.08.2020).



23. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация и проблема интеграции в европейскую культуру / В. П. Фурманова // Финно-угорский мир. – 2013. – № 1. – С. 76–82. – URL: <http://csfu.mrsu.ru/arh/2013/1/76-82.pdf> (дата обращения: 01.08.2020).

Поступила 10.08.2020; принята к публикации 22.09.2020; опубликована онлайн 30.12.2020.

*Об авторах:*

**Фёльдеш Чаба**, руководитель департамента германского языкознания Эрфуртского университета (D-99089, Германия, г. Эрфурт, Нордхойзер-штрассе, д. 63), член Европейской академии наук (Academia Europa), доктор филологических наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4711-2072>, **Scopus ID:** **15839264700**, **Researcher ID:** **AAQ-2811-2020**, [csaba.foeldes@uni-erfurt.de](mailto:csaba.foeldes@uni-erfurt.de)

**Фурманова Валентина Павловна**, профессор кафедры немецкой филологии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарева» (430005, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевицкая, д. 68), доктор педагогических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5843-777X>, [vpfurman@mail.ru](mailto:vpfurman@mail.ru)

*Заявленный вклад авторов:*

Фёльдеш Чаба – разработка концепции, методологии, инструментария исследования; критический анализ и доработка текста; анализ литературы.

Фурманова Валентина Павловна – разработка концепции, методологии, инструментария исследования; анализ литературы; сбор данных.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Kotthoff H., Spencer-Oatey H. Handbook of Intercultural Communication. New York: Mouton De Gruyter; 2007. 584 p. (In Eng.)
2. Jackson J. The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication. London: Routledge; 2012. 632 p. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203805640>
3. Földes Cs. Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven. In: Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis. Veszprém: Universitätsverlag/Wien: Praesens Verlag; 2007. Supplement 7. 63 s. Available at: <https://clck.ru/RmjMs> (accessed 05.08.2020). (In Germ.)
4. Weidtmann N. Interkulturelle Philosophie. Aufgaben – Dimensionen – Wege. Tübingen: A. Francke Verlag; 2016. 283 s. Available at: <https://katalog.ub.uni-heidelberg.de/cgi-bin/titel.cgi?katkey=68049653> (accessed 05.08.2020). (In Germ.)
5. Schumann A. Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung interkultureller Kompetenz. Bielefeld: Transcript-Verl.; 2012. 258 s. Available at: <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-1925-6/interkulturelle-kommunikation-in-der-hochschule> (accessed 05.08.2020). (In Germ.)
6. Ammon U. Die Internationale Stellung der Deutschen Sprache. Berlin; New York: de Gruyter; 1991. 633 s. (In Germ.) DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110886498>
7. Wildgen W. Vom Gen-Pool bis zur Sprachgeographie. Methoden der Sprachkontaktforschung. In: Methodologie in der Linguistik; T. Stolz, K. Kolbe (Hrsg.). Peter Lang AG; 2003. s. 195-208.
8. Takahashi T. Japanische Germanistik als inter- und multikulturelle Kommunikation. Neue Beiträge zur Germanistik; Takahashi, Yoshito (Hrsg.). Bd. 1. München: Iudicium; 2002. s. 86-106. (In Germ.)
9. Smith A.L. Transracial Communication. Englewood Cliffs: Prentice-Hall; 1973. 160 p. (In Eng.)
10. Goddard C., Wierzbicka A. Discourse and Culture. In: Discourse as Social Interaction; T. van Dijk (ed.). London: Sage Publications; 1997. p. 231-259. Available at: [https://intranet.secure.griffith.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0026/345824/goddard-wierzbicka-1997.pdf](https://intranet.secure.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0026/345824/goddard-wierzbicka-1997.pdf) (accessed 05.08.2020). (In Eng.)
11. Hansen K.P. Die zwei Kulturen der Beschäftigung mit National-kultur. In: Germanistik in/und/für Europa. Faszination – Wissen. Deutscher Germanistentag 2004. Ludwig-Maximilians-Universität München, 12–15 September 2004. Programm. München: DGV/LMU; 2004.
12. Ang S., Van Dyne L. Handbook of Cultural Intelligence. Theory, Measurement, and Applications. London: Routledge; 2015. 414 p. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315703855>
13. Spitzberg B.H., Changnon G. Conceptualizing Intercultural Competence. In: The Sage Handbook of Intercultural Competence; ed. by D.K. Deardorff. Los Angeles, Calif.: Sage Publ.; 2009. p. 2-52. Available at:



[https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_7764/objava\\_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf) (accessed 05.08.2020). (In Eng.)

14. Liao Yu., Thomas D.C. Cultural Intelligence in the World of Work. Past, Present, Future. Cham: Springer; 2020. 183 p. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-18171-0>

15. Kramsch C. From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*. 2006; 90(2):249-252. Available at: <https://www.jstor.org/stable/3876875?seq=1> (accessed 05.08.2020). (In Eng.)

16. Furmanova V.P. [Categorical and Conceptual Foundations of Intercultural Communication: Linguistic and Didactic Aspect]. *Vestnik Khakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. F. Katanova* = Katanov Khakas State University Bulletin. 2014; (9):111-114. Available at: <http://globalf5.com/Zhurnaly/Pravo-Yuridicheskie-nauki/Vestnik-Xakasskogo-GU-im-Katanova/vypusk-2014-9?article=133640> (accessed 09.06.2020). (In Russ.)

17. Gural S.K., Minakova L.Yu. [Modeling Discourse Communication While Using Professionally Oriented Projects]. *Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire* = The World of Education – Education in the World. 2012; (3):121-130. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18413686> (accessed 05.08.2020). (In Russ.)

18. Soboleva A.V., Obdalova O.A. Cognitivereadiness Forintercultural Communicationas an Essential Componentof Intercultural Competence. *Yazyk i kultura* = Language and Culture. 2015; (1):146-155. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/29/16>

19. Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Soboleva A.V. Discourse as a Unit of Communicative and Cogitative Processes in Interaction between the Representatives of Different Linguocultures. *Yazyk i kultura* = Language and Culture. 2017; (37):205-218. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/37/14>

20. Minakova L.Yu., Obdalova O.A. [Competent Approach in Implementing Professionally Oriented Projects in Foreign Language Teaching]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = Tomsk State University Journal. 2012; (365):143-148. Available at: [http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal\\_page=archive&id=878&article\\_id=1270](http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=878&article_id=1270) (accessed 01.08.2020). (In Russ.)

21. Inglehart R., Welzel Ch. Modernization, Cultural Change and Democracy. The Human Development Sequence. Cambridge: Cambridge University Press; 2005. 333 p. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511790881>

22. Furmanova V.P., Pozdnyakova N.N. [Development of Foreign Language Communication Competence Taking into Account Individual Peculiarities in the Service Sphere]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = The Problems of Modern Teacher Education. 2016; (53-8):108-114. Available at: <http://science.cfuv.ru/wp-content/uploads/2015/10/vyp-53-p-8-2016.pdf> (accessed 01.08.2020). (In Russ.)

23. Furmanova V.P. [Intercultural Communication and the Problem of Integration into European Culture]. *Finno-ugorskiy mir* = Finno-Ugric World. 2013; (1):76-82. Available at: <http://csfu.mrsu.ru/arh/2013/1/76-82.pdf> (accessed 01.08.2020). (In Russ.)

Submitted 10.08.2020; revised 22.09.2020; published online 30.12.2020.

#### About the authors:

**Csaba Földes**, Head of the Department of German Linguistics, University of Erfurt (63 Nordhäuser St., Erfurt D-99089, Germany), Member of the Academia Europaea (London), Dr.Sci (Philol.), Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4711-2072>, **Scopus ID:** 15839264700, **Researcher ID:** AAQ-2811-2020, [csaba.foeldes@uni-erfurt.de](mailto:csaba.foeldes@uni-erfurt.de)

**Valentina P. Furmanova**, Professor of German Philology Chair, National Research Ogarev Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russian Federation), Dr.Sci. (Ped.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5843-777X>, [vpfurman@mail.ru](mailto:vpfurman@mail.ru)

#### Contribution of the authors:

Csaba Földes – development of the concept; methodology and research tools; critical analysis and revision of the text; literature analysis.

Valentina P. Furmanova – development of the concept; methodology and research tools; literature analysis; data collection.

*All authors have read and approved the final manuscript.*



## Готовность учителя к развитию нравственных представлений учащихся в инновационной образовательной среде

Л. Т. Потанина<sup>1\*</sup>, Ю. В. Койнова–Цёльнер<sup>2</sup>, Т. В. Скларова<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»,  
г. Москва, Российская Федерация,  
\* [leila652006@yandex.ru](mailto:leila652006@yandex.ru)

<sup>2</sup> Технический университет Дрездена, г. Дрезден, Германия

<sup>3</sup> ОЧУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет»,  
г. Москва, Российская Федерация

**Введение.** Важнейшая роль в нравственном воспитании учащихся принадлежит развитию нравственных представлений о мире. В теории и практике профессионального образования исследуются разные аспекты транслирования морально-нравственных качеств. Изучение ценностного восприятия мира учителя как средства развития системы ценностей учащегося рассматривается впервые. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью обновления содержания профессиональной подготовки школьных учителей в области развития системы нравственных и этических ценностей у учащихся. Целью исследования является выявление уровней ценностного восприятия мира учителей как важнейшей компетенции развития нравственных представлений учащихся.

**Материалы и методы.** В исследовании приняли участие 216 учителей разных регионов Российской Федерации. На основе изучения современной литературы проведены теоретический анализ и систематизация отечественного и зарубежного опыта по проблеме морально-нравственного развития личности школьного возраста. В ходе эмпирического исследования использовались результаты анкетирования, направленные на изучение позиции учителей к необходимости совершенствования профессиональных компетенций в области морально-нравственного воспитания учащихся. Исследование способов восприятия учителем мира и выявления уровней ценностного восприятия окружающей действительности проводилось посредством двух серий проективной методики «Незавершенное предложение...».

**Результаты исследования.** Эмпирическое исследование подтвердило гипотезу о том, что компетентность осуществлять морально-нравственное воспитание школьников у большинства учителей основана на существующей у них ценностной картине мира. В суждениях учителей по поводу предметов и фактов реальной действительности с позиции собственной системы ценностей выявлены два уровня ценностного восприятия мира: ценностно-ассоциативный и смыслопорождающий, отличающиеся характером нравственной категоризации предметов и явлений мира.

**Обсуждение и заключение.** Результаты исследования повышают значимость представления о профессиональных и личностных возможностях учителя в развитии морально-нравственной сферы учащихся. Материалы статьи будут востребованы практикующими учителями, классными руководителями, психологами, преподавателями и студентами, исследующими вопросы развития нравственной сферы личности.

**Ключевые слова:** нравственные представления, нравственные суждения, транслирование ценностей, смыслопорождающая деятельность, нравственная категоризация, морально-нравственная компетенция учителя, морально-нравственное образование учащихся

**Финансирование:** исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 19-013-00648).

© Потанина Л. Т., Койнова–Цёльнер Ю. В., Скларова Т. В., 2020



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.  
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

*Благодарности:* авторы выражают благодарность portalу Pravolimp.ru и В. Туфриной, администратору проекта «Общероссийская олимпиада школьников по основам православной культуры».

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Для цитирования:* Потанина, Л. Т. Готовность учителя к развитию нравственных представлений учащихся в инновационной образовательной среде / Л. Т. Потанина, Ю. В. Койнова-Цёльнер, Т. В. Склёрова. – DOI 10.15507/1991-9468.101.024.202004.608-621 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 4. – С. 608–621.

Original article

## Teachers' Readiness to Develop Students' Moral Concepts in Innovative Educational Contexts

L. T. Potanina<sup>a\*</sup>, J. V. Koinova-Zoellner<sup>b</sup>, T. V. Sklyarova<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation,  
\*leila652006@yandex.ru

<sup>b</sup> Dresden University of Technology, Dresden, Germany

<sup>c</sup> St. Tikhon's Orthodox University, Moscow, Russian Federation

**Introduction.** The development of students' moral beliefs about the world is an essential component in the process of moral education. Various issues concerned with the transmission of moral and ethical values across generations are investigated in the theory and practice of vocational education. However, the problem of teachers' value perceptions about the world as a means of developing students' value systems has attracted little research attention. For the first time, this study aims to identify the levels of teachers' value perceptions about the world as their most important competence in developing students' moral beliefs.

**Materials and Methods.** The research sample included 216 teachers from different regions of the Russian Federation. On the basis of a review of available scientific publications, a theoretical analysis and systematization of Russian and foreign experience in the moral and ethical development of school-age students was carried out. The empirical research consisted in a survey aimed at revealing the respondents' attitude towards improvement of their professional competencies in the field of moral and ethical education. The teachers' value perceptions about the world were identified using two series of the projective technique "Incomplete sentence..."

**Results.** The conducted empirical research confirmed the hypothesis that teachers' competence in implementing the moral and ethical education of schoolchildren is based on their existing value systems. An analysis of the respondents' beliefs about objects and facts of reality from the standpoint of their own value system allowed two levels of value perceptions to be revealed: value-associative and meaning-generating, which differ in the nature of the moral categorization of objects and phenomena of the world.

**Discussion and Conclusion.** The study confirmed the significance of teachers' professional and personal competences in developing students' moral and ethical values. The findings can be of interest for teachers, tutors, psychologists, professors and those investigating various aspects of the process of forming students' moral values.

**Keywords:** moral concepts, moral judgments, transmitting values, meaning-generating activity, moral categorization, moral and ethical competence of a teacher, moral and ethical education of students

**Funding:** The study was supported by a grant of the Russian Science Foundation (project No. 19-013-00648).

**Acknowledgments:** The authors express their gratitude to the Pravolimp.ru portal and Victoria Tufrina, the administrator of the Russian National Olympiad for schoolchildren in the basics of Orthodox culture.

The authors declare no conflict of interests.

**For citation:** Potanina L.T., Koinova-Zoellner J.V., Sklyarova T.V. Teachers' Readiness to Develop Students' Moral Concepts in Innovative Educational Contexts. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2020; 24(4):608-621. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.608-621>

### Введение

В условиях мобильности социальных процессов, стремительного увеличения плотности информационных потоков,

неопределенности и противоречивости задач, стоящих перед современным человечеством, актуализируются проблемы профессиональной подготовки учителей



к реализации морально-нравственного воспитания учащихся и развития компетенции нравственного суждения в контексте школьного образования. Жизнь личности и развитие общества традиционно рассматриваются в связи с культурными ориентирами и морально-нравственной сферой человека и сообществ, составляющих данное общество. Особую актуальность приобретают проблемы становления и развития отношения к нравственным ценностям у сегодняшних школьников, что обозначается первостепенной задачей современной образовательной системы – «духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся»<sup>1</sup>.

Начало XXI в. ознаменовано публикациями отечественных и зарубежных ученых, посвященными проблемам морально-нравственного развития подрастающих поколений не только в теоретико-методологическом<sup>2</sup> [1; 2], но и в методическом аспектах [3; 4]. Особого внимания заслуживает определение сущностных характеристик современного нормативного образа педагога как воспитателя [5] и представление научно-теоретических основ методики преподавания и воспитания учащихся в образовательных учреждениях<sup>3</sup>. М. И. Мухиным показана эволюция отдельных теоретико-методологических основ воспитания [6]. В. Н. Клепиковым анализируются потенциал воспитывающего образования [7] и возможности духовно-нравственного воспитания на предметах естественно-математического цикла [8]. С. И. Поповой обоснована идея регулирования эмоциональных состояний учащегося посредством «смыслового восхождения», сопровождаемого учителем [9]. Значимые исследования посвящены проблеме профессиональной подготовки учителей к развитию морально-нравственной сферы учащихся<sup>4</sup> [10; 11].

В проведенном исследовании мы концентрируемся на изучении нравственных представлений учителей, рассматривая их в качестве одного из компонентов развития морально-нравственной сферы и средством формирования мировоззрения у учащихся. Целью данного исследования является выявление готовности российских учителей к развитию нравственных представлений учащихся в современных условиях. Выборку для проведения эмпирической части исследования составили учителя системы общего образования, зарегистрированные в качестве организаторов мероприятий Общероссийской олимпиады школьников по основам православной культуры на сайте данного проекта. Поскольку предмет «Основы православной культуры» с 2008 г. изучается в российских школах в экспериментальном режиме, а в олимпиаде по этому предмету участвуют преимущественно учителя, обладающие инициативой в реализации духовно-нравственного воспитания и развития учащихся, мы выделили данный сегмент учителей как репрезентативную выборку, представляющую инновационную образовательную среду в деле нравственного воспитания школьников.

В качестве важного компонента готовности исследуется способность учителя к продуктивному мышлению, которое отличается от мышления на уровне моральных суждений (moral judgment) о поступках своим преобразующим характером. Преобразующее мышление учителя определяется нами как готовность и результат смыслопорождающей деятельности, когда он проявляет способность к распределению знака через раскрытие в нем культурного опыта человечества. Посредством деятельности распределения объекты и факты реальной действительности, окружающие школьника в обыденной жизни, наполняются (осознанно

<sup>1</sup> Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. 4-е изд. М.: Просвещение, 2014. 29 с. URL: [https://schsv760.mskobr.ru/attach\\_files/upload\\_users\\_files/5dc90b2cd145a.pdf](https://schsv760.mskobr.ru/attach_files/upload_users_files/5dc90b2cd145a.pdf) (дата обращения: 01.06.2020).

<sup>2</sup> Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. М.: ПЕР СЭ, 2010. 335 с.

<sup>3</sup> Шуркова Н. Е. Система достойного воспитания. Изд-во АСТ, 2020. 256 с.

<sup>4</sup> Тряпцына А. П. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2017. 304 с. URL: <https://books.google.ru/books?id=l8xLDAAQBAJ&printsec=copyright&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 01.06.2020).

или неосознанно) ведущими ценностями и смыслами.

Сами по себе предметы и факты действительности не обладают собственными ценностями и смыслами, они приобретают эти свойства в процессе мыслительной деятельности учителя. Например, «трава – не только растение, но пробивающиеся сквозь асфальт сила и жажда жизни», «скамейка – не просто мебельное изделие с сиденьем для нескольких человек, но и забота о человеке», « меховая шуба – не только предмет роскоши, но и драма жизни». Смыслопорождающая деятельность учителя не предполагает готовых шаблонов, она развивает активность и самостоятельность мыслительной деятельности, в результате которой учитель проявляет умения обобщать явления и события жизни с позиции нравственных ценностей и смыслов. Механизмом реализации подобной деятельности учителя выступает «нравственная категоризация», под которой «понимается особый способ мышления, позволяющий отражать окружающую действительность с позиции ценностей непрагматического характера путем соотнесения свойств и признаков объектов, а также явлений действительности с нравственными и этическими категориями» [12, с. 257].

В соответствии с поставленной целью решены следующие задачи исследования:

1) выявлены значимость формирования нравственных суждений учителя в международных исследованиях и существующие в отечественном и зарубежном опыте описания способов трансляции нравственных и этических ценностей у учащихся;

2) определена в качестве важнейшей компетенции учителя для развития нравственных представлений учащихся его способность к смыслопорождающей деятельности;

3) обозначены ключевые направления развития практической готовности

учителя в совершенствовании нравственных представлений учащихся.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении возможностей психолого-педагогического процесса развития морально-нравственной сферы учащихся посредством преобразующего мышления учителя. Практическая значимость определяется обозначенными ориентирами подготовки учителей к целенаправленному процессу развития нравственных и этических ценностей учащихся средствами преобразующего мышления.

### Обзор литературы

В контексте традиционных исследований зарубежные коллеги рассматривают проблему становления морального сознания с позиции когнитивного подхода, в рамках которого морально-нравственное развитие личности сводится к интеллектуальному<sup>5</sup> развитию и соотносится с такими понятиями, как «моральное мышление» и «моральные суждения». Согласно теории развития морального сознания Ж. Пиаже, морально-нравственное развитие ребенка определяется усвоением личностью норм морали и соответствующим им формам поведения. Однако опора на когнитивный подход в вопросах морально-нравственного развития не дает возможности объяснить противоречия, обнаруживающиеся между уровнями нравственного развития личности и ее поведением в реальной жизни. Следуя принципам культурно-исторической психологической науки<sup>6</sup>, учащийся в процессе усвоения моральных норм и правил на вербальном уровне должен овладеть ими как частью своего сознания, что предполагает необходимость воздействия педагога на мотивы поступков учащегося, вырабатывая у него определенное личностное отношение к формам поведения человека.

Анализ работ современных зарубежных и отечественных исследователей де-

<sup>5</sup> Piaget J. The Moral Judgment of the Child [Электронный ресурс]. London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co. 1932. URL: <https://archive.org/details/moraljudgmentoft005613mbp/page/n433/mode/2up> (дата обращения: 01.06.2020); Kohlberg L. Essays on Moral Development // The Psychology of Moral Development / eds. by L. Kohlberg. San-Francisco: Harper and Row, 1984. Vol. 2. 580 p.

<sup>6</sup> Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: АСТ. 2005. 670 с.





монстрирует активный поиск способов и средств воздействия на морально-нравственную сферу учащегося в контексте школьного образования. Предметом большинства научных исследований являются механизмы интериоризации моральных норм в структуры индивидуального сознания субъекта и развитие нравственных суждений. Современные подходы к формированию морально-нравственной сферы учащихся охватывают широкий спектр педагогической работы: использование произведений художественной литературы, примеров из жизни замечательных людей, образов красоты<sup>7</sup> [13; 14], а также многообразие рефлексивных, тренинговых видов, оказывающих влияние на эмоциональную сторону личности учащегося и актуализацию духовно-нравственных качеств человека. Зарубежные коллеги (Б. Энгелен, А. Томас, А. Арчер и Н. ван де Вен) особо выделяют роль влияния образов истории на поведение учащегося. При этом отмечается значение «восхищения» нравственными образцами в формировании «глубоко мотивирующей» эмоции, что предполагает необходимость уделять внимание яркому языку, детальным картинкам обстоятельств, вызывающих эмоциональные реакции и «желательные поведенческие эффекты» у учащихся [15].

Большинство исследований отечественных и зарубежных авторов рассматривают метод моральных дилемм для развития моральных суждений (moral judgment) в качестве средства нравственного воспитания [16; 17]. Согласно убеждениям П. Мейндл, Э. Квирк и Дж. Грэм, школам

рекомендуется меньше внимания уделять «явным» формам воспитательного воздействия в виде моральных инструкций [18]. Лучшие стратегии в области нравственного становления личности опираются на скрытые формы, на так называемые «мудрые» вмешательства (“wise” interventions), обладающие кратковременным, но мощным потенциалом влияния на сознание и поведение учащихся.

Голландский ученый в области нравственного воспитания В. Вейгелерс ввел концепт «стимулирование ценности». Исследователь показал, что учителя не могут быть нейтральны в своих педагогических действиях, в процессе преподавания учебной программы они явно или имплицитно предъявляют нравственные ценности в самых разных ситуациях и формах: в диалоге с учащимися, демонстрируя свои нравственные ориентиры через примеры и ответы на вопросы<sup>8</sup>. Нравственная деятельность учителей анализируется авторами с позиции трех типов рефлексии учителей: содержания, процесса и критического размышления, что помогает учителю внести свой вклад в моральный климат класса, в моральное сознание учеников и даже в моральный облик самого учителя [19].

В Германии педагогическая дискуссия формирования компетенции оценочных суждений учителя, а также развития моральных ценностей и ценностных ориентаций учащихся на уроках не только гуманитарных, но и естественно-научных дисциплин активизировалась с введением национальных образовательных стандартов<sup>9</sup> [20–22]. Например, в описании

<sup>7</sup> Henkel Ch. Oasen in der textwüste. interviewstrukturierung, datenaufbereitung und emowerment der befragten durch mindmaps / C. Höger, S. Arzt (ed.) Empirische religionspädagogik und praktische theologie. Metareflexionen, innovative forschungsmethoden und aktuelle befunde aus projekten der section “Empirische religionspädagogik der AKRK”. Freiburg; Salzburg, 2016. S. 137–147; Piaget J. The Moral Judgment of the Child.

<sup>8</sup> Veugelers W. Learning and Teaching in Critical-Democratic Citizenship Education. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek, 2019. URL: <https://repository.uvh.nl/uvh/bitstream/handle/11439/3400/afscheidsrede%20WV.pdf?sequence=1> (дата обращения: 01.06.2020).

<sup>9</sup> Hügli A. Urteilskraft und takt. Eine exploration im feld der “taktile bildung” // Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen handlungstheorie / hrsg. B. Fuchs, C. Schönherr. Würzburg: Königsaußen & Neumann, 2007. S. 111–124; Bildungsstandards im fach physik für den mittleren schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004 : Sekretariat der ständigen konferenz der kultusminister der länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). München: Luchterhand, 2005; Sadler T. D. Socio-scientific Issues as Contexts for Learning and Practice in Science Education // Naturwissenschaftliche bildung als beitrag zur gestaltung partizipativer demokratie: Gesellschaft für didaktik der chemie und physik. Jahrestagung in Potsdam / Höttecke D. (Hrsg.). Münster, LIT-Verlag, 2010. S. 6–16. URL: [https://play.google.com/books/reader?id=J8jJdV\\_Mf6kC&hl=en&pg=GBS.PP1](https://play.google.com/books/reader?id=J8jJdV_Mf6kC&hl=en&pg=GBS.PP1) (дата обращения: 01.06.2020).



образовательных компетенций по предмету «Физика» термин компетенции оценочных суждений означает «определять и формулировать оценочные суждения о физических явлениях в различных контекстах»<sup>10</sup>. Терминологическое обоснование данного подхода можно найти в научном направлении изучения моральной структуры и ее содержательных компонентов на уроке<sup>11</sup> [23]. Однако в контексте актуального анализа компетенции оценивания учителем ученических суждений выяснилась содержательная недостаточность сформулированной компетенции. Сравнение терминов компетенции суждения в предметных образовательных стандартах показало, что, если в физике и других научно-естественных дисциплинах эта компетенция представлена гетерогенно и обобщенно, то в рамках общественно-научных дисциплин способность к суждениям сформулирована с позиции достижения целей – как компетенция воспитания до уровня зрелости мышления и создание условий для партиципации учащихся в социальных дискурсах. Различное понимание компетенции ценностного суждения у учителей обосновало необходимость дополнительных тематических исследований. В рамках эксплоративного исследования «представления и восприятия учителей компетенции оценивания в контексте национальных образовательных стандартов» [20]. М. Мрохен, Д. Хётте провели интервью с учителями-предметниками (по биологии, химии, физике и политике). В целом у учителей была

выявлена слабо выраженная связь между ценностным суждением о знании и преподаваемой дисциплины. Скорее всего, это объясняется тем, что учитель естественно-научных дисциплин стремится к оцениванию знаний с позиции научной объективности, исключая при этом нравственную оценку. Анализ интервью позволил выделить 4 типологические группы учителей, для которых были разработаны дифференцированные курсы по повышению их квалификации. В интернациональных публикациях данная тема параллельно развивалась в различных научных контекстах: *science literacy*<sup>12</sup> [24; 25], *science for citizenship*<sup>13</sup> [26; 27], а также *desicion making in socioscientific issues*<sup>14</sup> [28]. В настоящее время немецкие исследования формирования компетенций суждения затрагивают широкий спектр вопросов. К ним относятся, например, задачи развития картины мира, открытости для мира, воспитания гражданина мира, развития нравственных представлений и деятельности, которые включают научные знания и этические ценности знания и т.д. Актуальным представляется исследование моральных суждений в рамках эмпирических исследований религиозной педагогики и практической теологии<sup>15</sup>. Эмпирические исследования суждений охватывают не только форму и содержание суждения ученика о знании, но и дидактико-методические компетенции учителя, вопросы нарративной компетенции и исторического образования смысла у подрастающего поколения. В своем эмпирическом

<sup>10</sup> Bildungsstandards im Fach Physik für den mittleren Schulabschluss.

<sup>11</sup> Althof W. Moralerziehung in der Schule: Theorie und Praxis. Ein Literaturbericht / A. Regenbogen (ed.). Moral und Politik – soziales Bewusstsein als Lernprozess. Köln, 1984. S. 16–165; Oser F. Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des kohlbergischen Konzepts der moralischen Erziehung in unseren Schulen // Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg / Hg. G. Lind, J. Raschert. Weinheim, 1987. S. 44–53. URL: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1987\\_Raschert\\_moralische-urteilsfaehigkeit.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1987_Raschert_moralische-urteilsfaehigkeit.pdf); Schläpfl A. Förderung der sozial-moralischen Kompetenz: Evaluation, Curriculum und Durchführung von interventionsstudien. Europäische Hochschulschriften. 1986. № 6.

<sup>12</sup> Bybee R. Achieving Scientific Literacy: From Purposes to Practices. Heilmann: Portsmouth, 1997. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED461491> (дата обращения: 01.06.2020).

<sup>13</sup> Collins H. M., Evand R. Rethinking Expertise. Chicago: The University of Chicago Press, 2007.

<sup>14</sup> Zeidler D. L. The Role of Moral Reasoning on Socioscientific Issues and Discourse in Science Education. Dordrecht: Academic Publishers, 2003. URL: [https://www.researchgate.net/publication/318306792\\_The\\_Role\\_of\\_Moral\\_Reasoning\\_and\\_Discourse\\_in\\_Science\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/318306792_The_Role_of_Moral_Reasoning_and_Discourse_in_Science_Education) (дата обращения: 01.06.2020).

<sup>15</sup> Höger C., Arzt S. (ed.) Empirische Religionspädagogik und praktische Theologie. Metareflexionen, innovative forschungsmethoden und aktuelle befunde aus projekten der sektion “Empirische religionspädagogik der AKRK”. Freiburg; Salzburg, 2016.



исследовании «Работа с картинками зла» М. Камеран использует метод «проявления фото» (*photo elicitation*) для создания образов и символов зла<sup>16</sup>; К. Хенкель применяет графический метод работы с плакатом (*mindmap*) для оформления суждений, а также образов и смыслов по теме миграции<sup>17</sup>. Как формируются ценностные суждения учителей и их учеников, как оценивают учителя ученические ценностные суждения в контексте предмета – эти вопросы были и остаются одной из противоречивых задач немецкой современной школьной педагогики, методики преподавания этики, религии, философии.

Таким образом, несмотря на многочисленность публикаций по проблеме развития системы нравственных ценностей у учащихся в контексте профессионально-педагогического образования, практически отсутствуют исследования по проблеме ценностного восприятия окружающего мира учителем. Авторы статьи впервые в отечественной и зарубежной практике изучают уровни ценностного восприятия мира учителя, осуществляемые средствами непрагматического мышления.

### Материалы и методы

Методологическим основанием исследования является культурно-деятельностная психология, рассматривающая феномены воспитания как процесс и результат человеческой деятельности.

Оценка готовности учителей к развитию нравственных представлений учащихся осуществлялась посредством: 1) выявления профессиональной позиции учителя к необходимости совершенствования их профессиональных знаний и умений в области становления морально-нравственной сферы учащегося; 2) анализа суждений учителей по оцениванию уровня научно-методической готовности учителей

к развитию нравственных представлений у учащихся средствами смыслопорождающего мышления. Первая задача решалась анкетированием, в рамках которого определялись используемые учителями средства и формы деятельности в области развития нравственной сферы, реализуемые в процессе урочной и внеурочной деятельности, а также мотивация учителей для развития профессиональных компетенций в данной области. Вторая задача – определение способа восприятия учителем мира – осуществлялась посредством выполнения двух серий заданий. Для этого учителям предлагалось завершить предложение: «Я вижу ...», используя выражения собственных суждений по отношению к определенным понятиям (школа, календарь, лес и т. д.) [29], фактам действительности (ученики, стоя приветствующие учителя; цветы, посаженные на клумбе; публика, стоя приветствующая артистов и т. д.). Проведен качественный анализ восприятия учителем мира, в результате которого выделены два способа: предметный и ценностный (таблица). Далее исследовались уровни ценностного способа восприятия мира учителем: ценностно-ассоциативный и смыслопорождающий.

Предметный способ определен как реакция учителя к восприятию предметов и фактов окружающего мира с позиции их утилитарного значения, прагматических ценностей. Ценностный – как реакция учителя интерпретировать предметы и факты действительности с позиции их социального значения, влияния на жизнь человека, личностного смысла. Типологизация ценностного способа восприятия учителей мира основывается на результатах выполнения двух заданий по характеру осуществленной ими категоризации предметов и фактов мира с позиции нравственных и этических ценностей.

<sup>16</sup> Cameran M. Arbeit an Bildern des Bösen. Photo elicitation als Methode der qualitativ-empirischen religionspädagogik / C. Höger, S. Arzt (ed.) Empirische religionspädagogik und praktische Theologie. Metareflexionen, innovative forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion “Empirische Religionspädagogik der AKRK”. Freiburg; Salzburg, 2016. S. 125–137.

<sup>17</sup> Henkel Ch. Oasen in der Textwüste. Interviewstrukturierung, Datenaufbereitung und Emowerment der befragten durch Mindmaps.



Т а б л и ц а. Результаты распределения учителей по способам восприятия мира, % от общего числа учителей

T a b l e. Results of the distribution of teachers according to their ways of perceiving of the world, % from the total number

Способы восприятия мира / Modes of world perception	Значения частоты проявления ценностного восприятия мира, % / Frequency of manifestation of the value perception about the world, %
Предметный уровень / Level of objects	
Восприятие мира предметов / Perception of the world of objects	2
Восприятие фактов действительности / Perception of the facts of reality	0
Уровни восприятия мира / Levels of world perception	Значения частоты присутствия нравственной категоризации в высказываниях учителей, % / Frequency of moral categorization in the respondents' answers, %
Ценностный уровень / Level of values	
Восприятие мира предметов средствами ассоциа- тивного мышления / Perception of the world of ob- jects using associative thinking	84
Восприятие фактов действительности средствами ассоциативного мышления / Perception of the facts of reality using associative thinking	82
Восприятие фактов действительности средствами нравственной категоризации / Perception of the facts of reality using moral categorization	18
Восприятие мира средствами нравственной катего- ризации / Perception of the world using moral catego- rization	14

Для числовой оценки высказывания учителей применялась двухбалльная порядковая шкала. В числовых показателях цифра 1 кодировала предметный уровень восприятия учителей, ценностный уровень кодировался двумя цифрами: 2 – уровень ценностной ассоциации, 3 – уровень присутствия нравственной категоризации в высказываниях каждого учителя и частоту их проявлений.

### Результаты исследования

Проведенное эмпирическое исследование позволило сформулировать выводы и подтвердить их статистическими методами обработки эмпирических данных.

С помощью анкетирования учителей была выявлена имеющаяся устойчивая мотивация к развитию их готовности осуществлять морально-нравственное воспитание школьников. Учителя продемонстрировали использование в своей деятельности разнообразных традиционных и инновационных форм воспитательной работы

с учащимися: словесных (этические беседы, дебаты, диалоги, студийные занятия, круглые столы и др.), практических (экскурсии, конкурсы, фестивали, олимпиады, квесты) и наглядных (выставки, экскурсии). Большинство из них (92 %) выразило желание получить дополнительную научно-методическую подготовку в области становления морально-нравственной сферы учащихся.

Проведенный опрос показал, что целенаправленное развитие нравственной сферы учащихся осуществляется преимущественно в процессе преподавания предметов гуманитарного цикла (история, литература, обществознание, краеведение, музыка), а также при проведении внеурочной деятельности. При этом предметное содержание естественно-научных дисциплин, как правило, остается за границами воспитательной деятельности учителя. Отчасти это объясняется особенностями исследовательской выборки и показывает перспективу использования дополнительных



воспитательных ресурсов в преподавании предметов негуманитарного профиля.

Основное значение исследования состоит в выявленной авторами процедуре исследования готовности учителей к формированию нравственных представлений у учащихся. Процедура включала изучение нравственных суждений учителей о мире. Впервые в отечественной и зарубежной теории и практике профессионального педагогического образования нравственные суждения учителей оценивались как способность осуществлять преобразующую деятельность, что предполагает умение категоризации предметов и явлений мира с позиции нравственных и этических ценностей.

Выполненные задания показали, что значительная часть педагогов (98 %), наряду с предметным восприятием мира, ориентирована к его ценностной интерпретации. 2 % учителей не выявили способность к ценностному восприятию мира.

Вместе с тем ценностное восприятие мира осуществляется учителями на разных уровнях:

Уровень 1: ценностно-ассоциативный. Ответы учителей демонстрировали умение соотносить предметы и факты действительности с нравственными ценностями посредством операций ассоциативного мышления. Например, школа – это уважение, содружество, творчество.

Уровень 2: смыслопорождающий. Ответы учителей были представлены в образной или символической форме (тогда та же школа – это очаг культуры, олимп духовно-нравственных достижений, храм знаний), что демонстрировало более высокий уровень обобщения, осуществляемый учителем, поскольку в данном случае обобщение проводится не путем сравнения, а на основе операций метафорического или символического сравнения.

В качестве примеров выявленных в исследовании двух типов мышления на основе ценностных суждений учителей приведем следующие высказывания.

«Школа»:

1) уровень предметного восприятия мира: «здание, в котором получают знания, умения и навыки»; «место работы»;

2) уровень ценностно-ассоциативного восприятия мира: «уважение, содружество, творчество»;

3) уровень смыслопорождающего мышления: «очаг культуры», «олимп духовно-нравственных достижений».

«Календарь»:

1) уровень предметного восприятия мира – «справочник дат, информационный лист»;

2) уровень ценностно-ассоциативного восприятия мира – «память о радостных событиях жизни»;

3) уровень смыслопорождающего мышления – «круг жизненных событий», «навигатор “знаменательных” дат», «скоротечность бытия».

«Светильник»:

1) уровень предметного восприятия мира – «прибор для освещения какого-либо пространства»;

2) уровень ценностно-ассоциативного восприятия мира – «тепло и уют в доме»;

3) уровень смыслопорождающего мышления – «продукт длительного эволюционного развития от лучины до светодиода», «высота человеческой мысли».

Пример анализа комбинированной карточки: «цветы, посаженные на клумбе»:

2) уровень ценностно-ассоциативного восприятия мира – «красота, беззащитность, Божий дар, труд человека»;

3) уровень смыслопорождающего мышления – «образец рукотворной красоты», «красота и совершенство в малом».

«Скамейка у подъезда»:

1) уровень предметного восприятия мира – «место, где можно отдохнуть»;

2) уровень ценностного ассоциативного восприятия мира – «культура, уважение, забота»;

3) уровень смыслопорождающего мышления – «красота человеческих отношений».

Проведено сравнение ответов учителей по уровням восприятия мира: ценностно-ассоциативное и смыслопорождающее. Сравнительный анализ двух уровней восприятия мира (t-критерий Стьюдента) обнаружил значимые различия ( $p < 0,05$ ): учителя чаще проявляли уровень восприятия мира посредством ценностно-ассоциативного

мышления, в сравнении с умением осуществлять смыслопорождающую деятельность.

Выделенные уровни ценностного восприятия мира характеризуются разной степенью обобщения, осмысленности окружающей действительности. Способность учителя транслировать нравственные ценности посредством преобразующей деятельности позволяет предъявлять учащемуся окружающий мир с позиции широких, глубоких и оригинальных ценностей и смыслов.

### Обсуждение и заключение

Исследование степени готовности учителей к развитию нравственных представлений учащихся показало высокий уровень мотивации учителей, находящихся в инновационной образовательной среде, к совершенствованию профессиональных компетенций в области воспитания учащихся. Уровень сформированности нравственных представлений учителей как в отечественной, так и в зарубежной практике обуславливает их профессиональную готовность к использованию в системе школьного образования широкого спектра традиционных и инновационных форм деятельности, методов и средств.

Требования современного и быстро изменяющегося мира актуализируют формирование новой способности педагога абстрагироваться от прагматических задач нравственного воспитания, переходя к совместной с обучающимися смыслопорождающей деятельности, базирующейся на умении преобразовывать восприятие мира, предметов, фактов и явлений в контексте осознаваемого смысла – от обыденного сознания до общечеловеческих

ценностей. В качестве инструментария развития нравственных ценностей учащегося выступает способность учителя к преобразующей деятельности по обнаружению за предметами и фактами действительности нравственных ценностей и моральных смыслов. Этот вид деятельности определяется авторами как смыслопреобразующая деятельность учителя, которая требует практического применения в условиях быстро изменяющихся нравственных ориентировок и устаревающих моральных смыслов. Интеграция теории и практики смыслообразующей деятельности учителя определяет базис формирования его профессиональной готовности к развитию нравственных представлений учащихся в инновационных условиях модернизации образования, в том числе в кризисных условиях перехода образования к смешанным формам обучения, что обусловлено глобальными проблемами современности.

Овладение учителем способности к смыслопорождающей деятельности позволит ему пластично решать проблемы смены нравственных ориентиров и доминирующих в обществе моральных установок, а также поможет развивать нравственные представления учащихся в образовательном процессе. Полученные в исследовании результаты расширяют возможности для дальнейшего изучения проблем нравственного воспитания, диагностики нравственного развития учащихся, исследования механизмов формирования профессиональной готовности и способности учителей к морально-нравственному обучению, а также позволяют решать научно-практические задачи, актуализированные в соответствии с современными вызовами в системе школьного образования.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Мудрик, А. В. Социальная психология воспитания (краткая экспликация и субъективные заметки) / А. В. Мудрик // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 1. – С. 124–130. – URL: <http://sp-journal.ru/article/2175> (дата обращения: 01.06.2020). – Рез. англ.
2. Veugelers, W. Values in Teaching / W. Veugelers, P. Vedder. – DOI 10.1080/1354060032000097262 // Teachers and Teaching. – 2003. – Vol. 9, issue 4. – Pp. 377–389. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1354060032000097262> (дата обращения: 01.06.2020).
3. Умеркаева, С. Ш. Формирование духовно-нравственных ценностей подростков в процессе общения к народной художественной культуре / С. Ш. Умеркаева, Н. Б. Буянова, Е. Н. Никитина. – DOI



- 10.32744/pse.2019.6.18 // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 6 (42). – С. 215–228. – URL: [https://pnojurnal.files.wordpress.com/2019/12/pdf\\_190618.pdf](https://pnojurnal.files.wordpress.com/2019/12/pdf_190618.pdf) (дата обращения: 01.06.2020). – Рез. англ.
4. Veugelers, W. Different Ways of Teaching Values / W. Veugelers. – DOI 10.1080/00131910097397 // Educational Review. – 2000. – Vol. 52, issue 1. – Pp. 37–46. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131910097397> (дата обращения: 01.06.2020).
5. Селиванова, Н. Л. Нормативный образ педагога как воспитателя в современной отечественной системе образования / Н. Л. Селиванова, М. В. Шакурова, М. В. Дюжакова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 6–14. – URL: [http://izvestia.vspu.ac.ru/content/izvestia\\_2018\\_v280\\_N3/Izv\\_VGPU\\_2018\\_Issue\\_3\\_\(280\)\\_6-14\\_norm\\_obr.pdf](http://izvestia.vspu.ac.ru/content/izvestia_2018_v280_N3/Izv_VGPU_2018_Issue_3_(280)_6-14_norm_obr.pdf) (дата обращения: 01.06.2020). – Рез. англ.
6. Мухин, М. И. Эволюция теоретико-методологических основ воспитания / М. И. Мухин // Воспитание школьников. – 2020. – № 1. – С. 15–26. – URL: [http://www.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=85417&SECTION\\_ID=17](http://www.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=85417&SECTION_ID=17) (дата обращения: 01.06.2020). – Рез. англ.
7. Клепиков, В. Н. Воспитывающее образование: аксиологическая модель / В. Н. Клепиков // Школьные технологии. – 2020. – № 2. – С. 51–59. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42926060> (дата обращения: 01.06.2020). – Рез. англ.
8. Клепиков, В. Н. Духовно-нравственное воспитание на уроках физики в современной школе / В. Н. Клепиков // Физика в школе. – 2020. – № 2. – С. 38–46. – URL: <http://ftp.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=85993> (дата обращения: 01.06.2020). – Рез. англ.
9. Попова, С. И. Технология регулирования эмоциональных состояний учащегося / С. И. Попова. – DOI 10.21702/rpj.2018.1.9 // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15, № 1. – С. 187–204. – URL: <https://rpj.ru.com/index.php/rpj/article/view/452> (дата обращения: 01.06.2020). – Рез. англ.
10. Селиванова, Н. Л. Подготовка будущего педагога как воспитателя: теоретическое обеспечение / Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов. – DOI 10.26907/esd13.2.07 // Образование и саморазвитие. – 2018. – Т. 13, № 2. – С. 45–52. – URL: <https://eandsjournal.org/wp-stuff/uploads/sites/3/2018/10/ESD132-6.pdf> (дата обращения: 01.06.2020). – Рез. англ.
11. Руденко, И. В. Воспитание в профессиональном контексте / И. В. Руденко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2018. – № 1. – С. 259–262. – URL: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/Vectorscience/article/view/6624> (дата обращения: 01.06.2020). – Рез. англ.
12. Потанина, Л. Т. Развитие ценностно-нравственных представлений у учащихся в системе школьного образования / Л. Т. Потанина, Т. В. Скларова. – DOI 10.32744/pse.2019.3.19 // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 3 (39). – С. 255–265. – URL: [https://pnojurnal.files.wordpress.com/2019/07/pdf\\_190319.pdf](https://pnojurnal.files.wordpress.com/2019/07/pdf_190319.pdf) (дата обращения: 01.06.2020). – Рез. англ.
13. Carr, D. Moral Exemplification in Narrative Literature and Art / D. Carr. – DOI 10.1080/03057240.2018.1463201 // Journal of Moral Education. – 2018. – Vol. 48, issue 3. – Pp. 358–368. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057240.2018.1463201> (дата обращения: 01.06.2020).
14. Panos, P. Moral Beauty and Education / P. Panos. – DOI 10.1080/03057240.2019.1584554 // Journal of Moral Education. – 2019. – Vol. 48, issue 4. – Pp. 395–411. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057240.2019.1584554> (дата обращения: 01.06.2020).
15. Exemplars and Nudges: Combining Two Strategies for Moral Education / B. Engelen, A. Thomas, A. Archer, N. Ven. – DOI 10.1080/03057240.2017.1396966 // Journal of Moral Education. – 2018. – Vol. 47, issue 3. – Pp. 346–365. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057240.2017.1396966> (дата обращения: 01.06.2020).
16. Особенности когнитивной переработки социальной информации подростками с разным уровнем морального развития / С. В. Молчанов, А. Е. Войскунский, О. С. Маркина, А. С. Бородина. – DOI 10.11621/npj.2019.0401 // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 4 (36). – С. 3–11. – URL: [http://npsyj.ru/pdf/npj-no36-2019/npj\\_no36\\_2019\\_003-011.pdf](http://npsyj.ru/pdf/npj-no36-2019/npj_no36_2019_003-011.pdf) (дата обращения: 01.06.2020). – Рез. англ.
17. Klebl, C. The Role of Elevation in Moral Judgment / C. Klebl, I. Dziobek, R. Diessner. – DOI 10.1080/03057240.2018.1550635 // Journal of Moral Education. – 2020. – Vol. 49, issue 2. – Pp. 158–176. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057240.2018.1550635> (дата обращения: 01.06.2020).
18. Meindl, P. Best Practices for School-Based Moral Education / P. Meindl, A. Quirk, J. Graham. – DOI 10.1177/2372732217747087 // Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences. – 2018. – Vol. 5, issue 1. – Pp. 3–10. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2372732217747087> (дата обращения: 01.06.2020).
19. Werk maken van moreel werk van leraren door reflectie en dialog: Een exploratieve case studie naar de betekenis die leraren geven aan dagelijkse praktijk ervaringen met leerlingen / H. D. Keijzer, G. Jacobs, J. V. Swet, W. Veugelers. – DOI 10.5117/PED2020.1.004.DEKE // Pedagogiek. – 2020. – Vol. 40, no. 1. – Pp. 45–72. – URL: <https://www.ingentaconnect.com/content/aup/pedagog/2020/00000040/00000001/art00004;jsessionid=12p-72faw5dcmg.x-ic-live-01> (дата обращения: 01.06.2020). – Рез. англ.



20. Mrochen, M. Einstellungen und Vorstellungen von Lehrpersonen zum Kompetenzbereich Bewertung der Nationalen Bildungsstandards / M. Mrochen, D. Höttecke // Zeitschrift für interpretative schul- und unterrichtsforschung. – 2012. – Vol. 1. – S. 113–145. URL: <https://www.budrich-journals.de/index.php/zisu/article/view/7248> (дата обращения: 01.06.2020). – Рез. англ.
21. Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen / J. Hogrete, O. Hollstein, W. Meseth, M. Proske // Zeitschrift für interpretative schul- und unterrichtsforschung. – 2012. – Vol. 1. – Pp. 7–30. – URL: <https://www.budrich-journals.de/index.php/zisu/article/view/7244> (дата обращения: 01.06.2020). – Рез. англ.
22. Juchler, I. Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart. Zur normativen Bestimmung politischer Urteilskraft für die politische Bildung / I. Juchler // Zeitschrift für politik. – 2005. – Vol. 52, no. 1. – S. 97–121. – URL: <https://www.jstor.org/stable/24228237?seq=1> (дата обращения: 01.06.2020).
23. Kohlberg, L. Moral Development: A Review of the Theory / L. Kohlberg, R. Hersch. – DOI 10.1080/00405847709542675 // Theory into Practice. – 1977. – Vol. 16, issue 2. – Pp. 53–59. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405847709542675> (дата обращения: 01.06.2020).
24. Roth, W. Science Education as/for Participation in the Community / W. Roth, S. Lee. – DOI 10.1002/sce.10113 // Science Education. – 2004. – Vol. 88, issue 2. – Pp. 263–291. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.10113> (дата обращения: 01.06.2020).
25. Exploring the Landscape of Scientific Literacy / C. Linder, L. Östman, D. A. Roberts [et. al.]. – DOI 10.4324/9780203843284. – New York : Routledge, 2010. – 312 p. – URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780203843284> (дата обращения: 01.06.2020).
26. Cross, R. T. The Social Responsibility of Science and the Public Understanding of Science / R. T. Cross, R. F. Price. – DOI 10.1080/095006999290435 // International Journal of Science Education. – 1999. – Vol. 21, issue 7. – Pp. 775–785. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/095006999290435> (дата обращения: 01.06.2020).
27. Ratcliffe, M. Pupil Decision-Making about Socio-Scientific Issues within the Science Curriculum / M. Ratcliffe. – DOI 10.1080/0950069970190203 // International Journal of Science Education. – 1997. – Vol. 19, issue 2. – Pp. 167–182. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0950069970190203> (дата обращения: 01.06.2020).
28. Kolstoe, S. D. Consensus Projects: teaching science for citizenship / S. D. Kolstoe. – DOI 10.1080/095006900289714 // International Journal of Science Education. – 2000. – Vol. 22, issue 6. – Pp. 645–664. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/095006900289714> (дата обращения: 01.06.2020).
29. Потанина, Л. Т. Прагматическое/непрагматическое видение мира как показатель нравственного развития школьника / Л. Т. Потанина, А. Н. Гусев // Вопросы психологии. – 2018. – № 5. – С. 23–32. – URL: <https://clck.ru/Rr4SA> (дата обращения: 01.06.2020). – Рез. англ.

Поступила 07.09.2020; принята к публикации 22.10.2020; опубликована онлайн 30.12.2020.

*Об авторах:*

**Потанина Лейла Тахировна**, профессор Института психологии им. Л. С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (125993, Российская Федерация, г. Москва, Миусская площадь, д. 6), доктор психологических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5132-9127>, **Scopus ID:** 24344722400, [leila652006@yandex.ru](mailto:leila652006@yandex.ru)

**Койнова-Цёльнер Юлия Васильевна**, научный сотрудник, преподаватель кафедры общей дидактики и эмпирического исследования урока института педагогики факультета педагогических наук Технического университета Дрездена (01062, Германия, г. Дрезден, площадь имени Вебера, д. 5), кандидат педагогических наук, доктор философии, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3414-2491>, **Scopus ID:** 57189378254, [Julia.Koinova-Zoellner@tu-dresden.de](mailto:Julia.Koinova-Zoellner@tu-dresden.de)

**СклярOVA Татьяна Владимировна**, декан педагогического факультета ОЧУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет» (127051, Российская Федерация, г. Москва, Лихов пер., д. 6, стр. 1), доктор педагогических наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1169-5624>, **Scopus ID:** 57202195235, [tsklyarova@mail.ru](mailto:tsklyarova@mail.ru)

*Заявленный вклад авторов:*

Потанина Лейла Тахировна – анализ научных представлений по проблеме морально-нравственного становления учащихся школьного возраста; подготовка начального варианта текста; оформление таблицы с результатами исследования; статистическая обработка эмпирических данных.

Койнова-Цёльнер Юлия Васильевна – теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования ценностей и смыслов у учителей за рубежом; подготовка международного научного обзора по проблеме исследования; критический анализ и структурно-смысловая доработка текста.



Склярова Татьяна Владимировна – формулировка и описание методологических и теоретических проблем развития системы ценностей у учащихся; качественный анализ полученных результатов и их интерпретация; сбор данных в группе педагогов; оформление электронной базы и систематизация исследовательских данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

## REFERENCES

1. Mudrik A.V. Social Psychology of Education (a Brief Explication and Subjective Notes). *Siberskiy pedagogicheskiy vestnik* = Siberian Pedagogical Journal. 2017; (1):124-130. Available at: <http://sp-journal.ru/article/2175> (accessed 01.06.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
2. Veugelers W., Vedder P. Values in Teaching. *Teachers and Teaching*. 2003; 9(4):377-389. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/1354060032000097262>
3. Umerkaeva S.Sh., Buyanova N.B., Nikitina E.N. The Formation of Spiritual and Moral Values of Adolescents in the Process of Familiarization with the Folk Art Culture. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = Perspectives of Science and Education. 2019; (6):215-228. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.18>
4. Veugelers W. Different Ways of Teaching Values. *Educational Review*. 2000; 52(1):37-46. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/00131910097397>
5. Selivanova N.L., Shakurova M.V., Duzhakova M.V. Normative Image of a Teacher as an Educator in Modern Russian Educational System. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Voronezh State University Bulletin. 2018; (3):6-14. Available at: [http://izvestia.vspu.ac.ru/content/izvestia\\_2018\\_v280\\_N3/Izv\\_VGPU\\_2018\\_Issue\\_3\\_\(280\)\\_6-14\\_norm\\_obr.pdf](http://izvestia.vspu.ac.ru/content/izvestia_2018_v280_N3/Izv_VGPU_2018_Issue_3_(280)_6-14_norm_obr.pdf) (accessed 01.06.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Mukhin M.I. Evolution of Theoretical and Methodological Foundations of Education. *Vospitaniye shkolnikov* = Upbringing of Secondary School Students. 2020; (1):15-26. Available at: [http://www.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=85417&SECTION\\_ID=17](http://www.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=85417&SECTION_ID=17) (accessed 01.06.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
7. Klepikov V.N. Education: Axiological Model. *Shkolnye tekhnologii* = School Technologies. 2020; (2):51-59. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42926060> (accessed 01.06.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
8. Klepikov V.N. Spiritual and Moral Education at Physics Lessons in a Modern School. *Fizika v shkole* = Physics in Secondary School. 2020; (2):38-46. Available at: <http://ftp.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=85993> (accessed 01.06.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
9. Popova S.I. Regulation Technology of Students' Emotional States. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal* = Russian Psychological Journal. 2018; 15(1):187-204. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2018.1.9>
10. Selivanova N.L., Stepanov P.V. Preparation of a Future Teacher as a Social and Moral Educator: A Theoretical Underpinning. *Obrazovaniye i samorazvitiye* = Education and Self Development. 2018; 13(2):45-52. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.26907/esd13.2.07>
11. Rudenko I.V. Education in Professional Context. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta* = Science Vector of Togliatti State University. 2018; (1):259-262. Available at: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/Vectorscience/article/view/6624> (accessed 01.06.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
12. Potanina L.T., Sklyarova T.V. Development of Value and Moral Ideas of Students in the System School Education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = Perspectives of Science & Education. 2019; (3):255-265. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.3.19>
13. Carr D. Moral Exemplification in Narrative Literature and Art. *Journal of Moral Education*. 2018; 48(3):358-368. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1463201>
14. Panos P. Moral Beauty and Education. *Journal of Moral Education*. 2019; 48(4):395-411. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1584554>
15. Engelen B., Thomas A., Archer A., Ven N.V. Exemplars and Nudges: Combining Two Strategies for Moral Education. *Journal of Moral Education*. 2018; 47(3):346-365. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1396966>
16. Molchanov S.V., Voiskounsky A.E., Markina O.S., Borodina A.S. Cognitive Forms of Processing Social Information in Adolescents with Different Levels of Moral Development. *Natsionalnyy psikhologicheskiy zhurnal* = National Psychological Journal. 2019; (4):3-11. DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0401>
17. Klebl C., Dziobek I., Diessner R. The Role of Elevation in Moral Judgment. *Journal of Moral Education*. 2020; 49(2):158-176. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1550635>
18. Meindl P., Quirk A., Graham J. Best Practices for School-Based Moral Education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*. 2018; 5(1):3-10. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/2372732217747087>
19. Keijzer H.D., Jacobs G., Swet J.V., Veugelers W. Making Work of the Morality of Teachers Daily Practice Through Reflection and Dialogue. An Exploratory Case Study to Teachers' Meaning Given to Their Daily

Practice Experiences with Pupils. *Pedagogiek* = Pedagogy. 2020; 40(1):45-72. (In Germ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5117/PED2020.1.004.DEKE>

20. Mrochen M., Höttecke D. Teachers' Beliefs about Their Students' Ability to Make Judgments. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* = Journal of Interpretative Research in Education and Teaching. 2012; 1:113-145. URL: <https://www.budrich-journals.de/index.php/zisu/article/view/7248> (accessed 01.06.2020). (In Germ., abstract in Eng.)

21. Hogrete J., Hollstein O., Meseth W., Proske M. The Communication of Judgments in the Classroom. Between Building and Evaluating Judgments and Their Consequences. *Zeitschrift für interpretative schul-und unterrichtsforschung* = Journal of Interpretative Research in Education and Teaching. 2012; 1:7-30. Available at: <https://www.budrich-journals.de/index.php/zisu/article/view/7244> (accessed 01.06.2020). (In Germ., abstract in Eng.)

22. Juchler I. [Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart]. *Zeitschrift für politik* = Journal of Politics. 2005; 52(1):97-121. Available at: <https://www.jstor.org/stable/24228237?seq=1> (accessed 01.06.2020). (In Germ.)

23. Kohlberg L., Hersch R. Moral Development: A Review of the Theory. *Theory into Practice*. 1977; 16(2):53-59. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405847709542675>

24. Roth W., Lee S. Science Education as/for Participation in the Community. *Science Education*. 2004; 88(2):263-291. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.10113>

25. Exploring the Landscape of Scientific Literacy. Ed. by C. Linder, L. Östman, D.A. Roberts, Per-Olof Wickman, G. Erickson, A. MacKinnon. New York: Routledge; 2010. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203843284>

26. Cross R.T., Price R.F. The Social Responsibility of Science and the Public Understanding of Science. *International Journal of Science Education*. 1999; 21(7):775-785. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/095006999290435>

27. Ratcliffe M. Pupil Decision-Making about Socio-Scientific Issues within the Science Curriculum. *International Journal of Science Education*. 1997; 19(2):167-182. DOI: <https://doi.org/10.1080/0950069970190203>

28. Kolstoe S.D. Consensus Projects: Teaching Science for Citizenship. *International Journal of Science Education*. 2000; 22(6):645-664. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/095006900289714>

29. Potanina L.T., Gusev A.N. Pragmatic/Non-pragmatic View of the World as an Indicator of Moral Development in School Students. *Voprosy psikhologii* = Problems of Psychology. 2018; (5):23-32. Available at: <https://clck.ru/Rr4SA> (accessed 01.06.2020). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 07.09.2020; revised 22.10.2020; published online 30.12.2020.

#### About the authors:

**Leila T. Potanina**, Professor of the Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities (6 Miusskaya S., Moscow 125993, Russian Federation), Dr.Sci. (Psychol.), Associate Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5132-9127>, Scopus ID: 24344722400, leila652006@yandex.ru

**Julia V. Koinova-Zoellner**, Researcher/Lecturer of the Department of General Didactics and Empirical Lesson Study, Dresden University of Technology (5 Weberplatz, Dresden 01062, Germany), Cand.Sci. (Ed.), Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3414-2491>, Scopus ID: 57189378254, Julia.Koinova-Zoellner@tu-dresden.de

**Tatyana V. Sklyarova**, Dean of St. Tikhon's Orthodox University (6 bd. 1 Likhov Pereulok, Moscow 127051, Russian Federation), Dr.Sci. (Ed.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1169-5624>, Scopus ID: 57202195235, tslyarova@mail.ru

#### Contribution of the authors:

Leila T. Potanina – analysis of scientific ideas on the problem of moral formation of school-age students; preparation of the initial version of the text; design of the table with the research results; statistical processing of empirical data.

Julia V. Koinova-Zoellner – theoretical analysis of scientific literature on the problem of research of values and meanings of teachers abroad; preparation of an international scientific review on the research problem; critical analysis and structural and semantic revision of the text.

Tatyana V. Sklyarova – formulation and description of methodological and theoretical problems of value system development in students; qualitative analysis of the obtained results and their interpretation; data collection in a group of teachers; design of an electronic database and systematization of research data.

*All authors have read and approved the final manuscript.*



## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / PSYCHOLOGY OF EDUCATION

УДК 316.64

DOI: [10.15507/1991-9468.101.024.202004.622-640](https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.622-640)

Оригинальная статья

### Аттитюды студентов в отношении насилия

*И. А. Фурманов**Белорусский государственный университет,  
г. Минск, Республика Беларусь,  
[fourmigor@gmail.com](mailto:fourmigor@gmail.com)*

**Введение.** Насилие в социальных отношениях – важная гуманитарная проблема, касающаяся не только поведения отдельных индивидов, но и всей системы взаимодействия внутри общества в целом. Большая часть исследований в этой области была сконцентрирована на супружеских и семейных отношениях, оставив в стороне такие существенные сферы социальной жизни, как война, суровость мер наказания преступников, правомерность применения смертной казни. Значимость данного исследования обусловлена возможными негативными последствиями проявления насильственных аттитюдов в поведении и социальных отношениях. Агрессия и эмпатия как личностные черты оказывают влияние на формирование и реализацию насильственных аттитюдов в поведении. Цель статьи – изучение насильственных аттитюдов студентов.

**Материалы и методы.** В исследовании использовались «Опросник насильственных установок» И. А. Фурманова, М. В. Апанович, «Опросник агрессивности» (AQ) А. Басса и М. Перри, «Межличностный индекс реактивности» (IRI) М. Дэвиса. Для изучения проблемы был проведен опрос, в котором приняли участие студенты I–IV курсов различных белорусских вузов (731 чел.). Обработка результатов осуществлялась с помощью Т-критерия Стьюдента, корреляционного анализа по Пирсону, многомерного ковариационного анализа (MANOVA).

**Результаты исследования.** Было установлено, что женщины имеют статистически более высокие показатели аттитюдов в отношении войны и наказания преступников, чем мужчины. Мужчины, по сравнению с женщинами, имели более выраженные показатели аттитюдов в отношении телесных наказаний детей и супружеского насилия. Обнаружены положительные взаимосвязи показателей физической и вербальной агрессивности, гнева, враждебности и отрицательные взаимосвязи децентрации, сопереживания, эмпатической заботы и личного дистресса с различными насильственными аттитюдами. Физическая агрессивность и враждебность независимо от пола существенно влияют на силу практически всех насильственных установок. Характеристики эмпатии оказывают влияние на насильственные установки вариативно в зависимости от пола.

**Обсуждение и заключение.** Полученные результаты исследования демонстрируют актуальное состояние насильственных аттитюдов современной студенческой молодежи, а также позволяют разработать систему образовательных и воспитательных ресурсов, способствующих формированию у студентов миролюбивых, гуманитарных и ненасильственных установок. Данная статья будет полезна преподавателям вузов, ученым и психологам.

**Ключевые слова:** аттитюды в отношении насилия, физическая и вербальная агрессивность, гнев, враждебность, децентрация, сопереживание, эмпатическая забота, личный дистресс

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

**Для цитирования:** Фурманов, И. А. Аттитюды студентов в отношении насилия / И. А. Фурманов. – DOI [10.15507/1991-9468.101.024.202004.622-640](https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.622-640) // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 4. – С. 622–640.

© Фурманов И. А., 2020



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.  
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

## The Attitudes of Students towards Violence

I. A. Fourmanov

Belarusian State University, Minsk, Republic Belarus,  
fourmigor@gmail.com

**Introduction.** Violence in social relations is an important humanitarian problem that concerns not only the behavior of individuals, but also the entire system of interaction within society as a whole. Most of the research in this area has focused on marital and family relations, leaving aside such essential areas of social life as war, the severity of criminal penalties, and the legality of the death penalty. The topic of studying students' attitudes to violence is relevant, since representatives of this age group belong to the most active and initiative part of modern society. The significance of this study is determined by the possible negative consequences of violent attitudes in behavior and social relations. Aggression and empathy as personality traits influence the formation and implementation of violent attitudes in behavior. The purpose of the article is to study students' violent attitudes.

**Materials and Methods.** The study rests on the "Questionnaire of violent attitudes" by I. A. Fourmanov and M. V. Apanovich, "Aggression Questionnaire" (AQ) by A. Bass and M. Perry, "Interpersonal Reactivity Index" (IRI) M. Davis. The survey involved 731 first-fourth-year students of various Belarusian universities. Processing of the results was carried out using T-test for comparison of two independent samples, correlation analysis by Pearson and multivariate covariance analysis (MANOVA).

**Results.** It was found that women have statistically higher rates of attitudes towards the war and punishing offenders than men. Men in comparison with women had more pronounced indices of attitudes towards corporal punishment of children and spousal violence. Discovered a positive relationship between indicators of physical and verbal aggression, anger, hostility, and negative relationship of decentration (PT), compassion (FS), empathic concern (EC) and personal distress (PD) with different attitudes towards violence in men and women. Physical aggression and hostility, regardless of gender, are significant factors that affect the strength of almost all violent attitudes. Characteristics of empathy influence forced installation variable depending on gender.

**Discussion and Conclusion.** The results of the study demonstrate the current state of violent attitudes of modern students, and allow to develop a system of educational and training resources that promote the formation of students' peaceful, humanitarian and non-violent attitudes. This article will be useful to university teachers, scientists and psychologists.

**Keywords:** attitudes towards violence, physical and verbal aggression, anger, hostility, decentration, compassion, empathic concern, personal distress

The author declares no conflict of interests.

*For citation:* Fourmanov I.A. The Attitudes of Students towards Violence. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2020; 24(4):622-640. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.622-640>

### Введение

Насилие в молодежной среде является актуальной социальной проблемой, затрагивающей не только отдельных индивидов, но и общество в целом. В самом общем виде данное понятие определяется как форма поведения, связанная с намерением и стремлением причинить другому лицу психологический вред или физический ущерб<sup>1</sup>. В более расширенном

понимании насилие – это намеренное использование физической силы, психологического давления или власти в виде угроз или фактических действий против другого человека, группы или общества, которые приводят или имеют высокую вероятность приведения к телесным повреждениям, смерти, психологическому ущербу, дезадаптации, фрустрации или депривации<sup>2</sup> [1].

<sup>1</sup> Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. 512 с. URL: <http://nkozlov.ru/book/254-berkovic-leonard-agressija-prichiny-posledstvija-i-kontrol.html> (дата обращения: 14.03.2020).

<sup>2</sup> Фурманов И. А. Социальная психология агрессии и насилия: профилактика и коррекция: учебное пособие. Минск: Изд. центр БГУ, 2016. 401 с. URL: [http://www.academy.edu.by/files/SPPS/Furmanov\\_SPPS.pdf](http://www.academy.edu.by/files/SPPS/Furmanov_SPPS.pdf) (дата обращения: 15.03.2020); Фурманов И. А. Аффективно-динамическая модель агрессивного поведения: монография // Психологические проблемы агрессии в социальных отношениях / И. А. Фурманов [и др.]. Брест: БрГУ, 2014. С. 5–20. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/109323> (дата обращения: 21.03.2020).





Насилие является распространенным явлением в различных сферах общественных отношений и проявляется на разных уровнях социальной организации: уровне государства, больших и малых социальных групп, а также на гендерном и межличностном уровнях. Важность исследования аттитюдов в отношении насилия обусловлена деструктивными психологическими и физическими последствиями его применения в межличностных и межгрупповых взаимоотношениях. Аттитюд в отношении насилия представляет собой оценочное суждение о какой-либо ситуации или объекте, которое выражается в определенной эмоциональной и поведенческой реакции, основанной на непосредственном восприятии стимула как насильственного (агрессивного) либо нейтрального (приемлемого), и зависящее от предыдущего опыта взаимодействия с ним<sup>3</sup>.

Тема изучения аттитюдов студентов к насилию является актуальной, поскольку представители этой возрастной группы относятся к наиболее активной и инициативной части современного общества. Поэтому представляет существенный научный интерес их установки к различным формам проявления насилия в общественных отношениях: войне, наказанию преступников, смертной казни и домашнему насилию. Особенно важным является изучение аттитюдов студентов в части семейных форм насилия – физического наказания детей и насилия в семье. Это обусловливается тем, что многие молодые люди в студенческие годы вступают в брак.

В целом же знание аттитюдов в отношении насилия современной молодежи открывает перспективы совершенствования некоторых сторон государственной и социальной политики, направленных на формирование установок миролюбия, милосердия и ненасильственного взаимодействия в семье.

Таким образом, целью статьи является определение силы насильственных аттитюдов студентов в отношении военного насилия, наказания преступников, смертной казни, телесных наказаний детей и супружеского насилия.

### Обзор литературы

Аттитюды в отношении насилия играют важную роль в широком разнообразии и вариативности агрессивных действий. Они выполняют медиаторную функцию при переводе враждебных чувств в агрессивные действия.

В. Ф. Велисер с коллегами выделили два вида насилия в зависимости от направленности аттитюдов в отношении насилия [2]. Институциональное насилие мотивировано аттитюдами к насилию в безличных институциональных ситуациях (прежде всего война и наказание преступников). Оно предполагает получение инструментальной выгоды в виде контроля или доминирования над другими людьми, расцененных как угроза общественному строю. Существующие политические и социокультурные ценности ориентированы на оправдание применения насилия для выгоды общества. Межличностное насилие мотивировано аттитюдами к насилию в социальных или личностных ситуациях [2]. Оно предполагает типично диадные ситуации и прежде всего близкие отношения (супружеские, родительско-детские и др.).

Военное насилие – это крайняя форма политического насилия, заключающаяся в принуждении или уничтожении объекта для достижения политических, экономических, идеологических или правовых целей, путем применения или угрозы применения военной силы<sup>4</sup>.

В зависимости от цели выделяют следующие виды военной агрессии [3; 4]:

1) сдерживающая внешняя – военная политика государства, направленная на

<sup>3</sup> Фурманов И. А., Апанович М. В. Аттитюды к проявлению насилия в социальных отношениях: разработка опросника насильственных установок // Психологические проблемы агрессии в социальных отношениях / И. А. Фурманов [и др.]. Брест: БрГУ, 2014. С. 146–157. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/109323> (дата обращения: 20.03.2020).

<sup>4</sup> Межидова Т. У. Военное насилие как фактор международной жизни: дис. ... канд. полит. наук. М., 2002. 185 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/voennoe-nasilie-kak-faktor-mezhdunarodnoi-zhizni> (дата обращения: 04.04.2020).



контроль и предотвращение нападения со стороны других государств;

2) внутренне направленная – военная политика одного государства, ориентированная на поддержание и сохранение существующей власти в другом государстве либо на содействие оппозиционной власти и смену правительства;

3) гуманитарное вмешательство – внешняя политика государства, направленная на оказание гуманитарной помощи населению какой-либо страны посредством использования военной силы.

В исследованиях Р. К. Эйхенберга выявлено, что в обществе с большей вероятностью возникнут положительные установки в отношении первого и третьего вида военной агрессии, поскольку они являются легитимными в международном праве. Автор отмечает, что даже при наличии жертв среди мирного населения успешные военные операции имеют высокий уровень поддержки в обществе [3].

Э. С. Дюпюи, Э. С. Кон считают, что гендер выступает значимым прогностическим показателем военных установок. В частности, было определено, что мужчины, в отличие от женщин, положительно относятся к войне, уверены в ее этичности [5].

Н. Ван дер Линден, К. Лейс, О. Кляйн, П. Буша, К. А. Андерсон, А. Дж. Бенджамин, Ф. К. Вуд, А. М. Боначчи получили схожие результаты [6–9]. Кросс-культурные исследования также подтвердили выводы о том, что мужчины стабильно чаще, чем женщины, оправдывали необходимость военных действий [10].

Корреляционные исследования связи гендера и военных установок как возможных объяснений войны и гонки ядерных вооружений показали, что маскулинность была значимо связана только с одной военной установкой – негативным отношением к использованию военных ограничений, а феминность, напротив, с двумя: поддержкой ограничений вооружений и ядерного оружия [11].

Наказание преступников по сути является легитимной формой насилия над индивидом, признанным виновным в совершении преступления. Квалифицировать наказание преступников как насилие

позволяет применение к наказываемому карательных действий, сопряженных с принуждением, причинением ущерба и страдания, угрозой ограничений и социальной изоляции, лишения жизни. Однако следует учитывать, что и сам преступник, совершая противоправные действия, прибегает к прямому или косвенному насилию в отношении жертвы. Поэтому фактически в сознании большинства людей и общественных отношениях сосуществуют два вида карательных органов: институциональный суд, руководствующийся при наказании преступника правовыми нормами и законами, и «народный суд», часто функционирующий с опорой на принцип «око за око, зуб за зуб». Причем суровость наказания в первом случае определяется мерами соответствующих законодательных актов (кодексов), а во втором – собственными представлениями индивидов (жертв или их родственников) о справедливости и размерах реституции за причиненные ущерб и страдания. В связи с этим названные две позиции могут существенно различаться.

Смертная казнь является крайней и, пожалуй, наиболее обсуждаемой в обществе, институциональной формой насилия. Как отмечает В. Е. Квашиш, «смертная казнь часто определяется не только как инструмент уголовной политики, но и как социокультурный феномен. Отношение к этой мере наказания – вопрос нравственной доминанты каждого человека; отношение к ней общества – индикатор господствующих в нем нравственных устоев и умонастроений, показатель того, насколько оно прониклось идеями справедливости, гуманизма и цивилизованности» [12].

Зачастую положительное мнение о смертной казни сформировано за счет ошибочного убеждения в ее эффективности. Вместе с тем большинство исследований не подтвердило превентивную значимость этой меры наказания – ни ее применение, ни ее отмена не оказывают какого-либо ощутимого воздействия на динамику тяжких преступлений. Психологи и психиатры убедительно доказали, что для обдуманного сознания отдаленная во времени потен-



циальная возможность смертной казни не является смыслообразующей и лишена реальной побудительной силы, что психологически механизмы защиты устроены так, чтобы не допускать в сознание неблагоприятную информацию, и тем самым они нейтрализуют страх перед наказанием. Исследование многолетней практики применения смертной казни в разных странах убедительно свидетельствует о том, что применение казней только увеличивает масштабы насилия в обществе, ужесточают нравы, снижая допустимый порог жестокости, обесценивают не только чужую, но и собственную жизнь [13].

Анализ литературы показал, что результаты изучения аттитудов в отношении наказания преступников и применения смертной казни весьма противоречивы, особенно в плане гендерных различий. Было выявлено, что мужчины, по сравнению с женщинами, имели более позитивные установки относительно наказания и насилия, предусмотренного уголовным кодексом [7; 8; 14]. В исследовании Е. Дж. Ламберта было выявлено, что студенты-юноши чаще поддерживали применение смертной казни, чем девушки [15]. Схожие результаты демонстрируют и некоторые кросс-культурные исследования, однако, отмечается, что в вопросах поддержки смертной казни, было больше аболиционистов (сторонников отмены) среди женщин<sup>5</sup>.

Вместе с тем в целом ряде исследований не обнаружено подтверждений гипотезы, что мужчины будут иметь более негативные установки к высшей мере наказания, чем женщины. Позиции мужчин и женщин не различались относительно поддержки высшей меры наказания<sup>6</sup> [16]; значит и гендер не является значимым предиктором поддержки карательного наказания [17].

Насилие в межличностных отношениях проявляется на различных уровнях организации взаимодействия между людьми, однако, наиболее часто встречается в семейных отношениях. Как показывает целый ряд исследований главным образом это родительско-детское и супружеское насилие<sup>7</sup> [18–20].

Дисциплина является одной из основных характеристик контроля родителей над поведением ребенка. В литературе рассматриваются различные основания для выделения и описания видов дисциплинирования детей. В частности, предлагается разделять дисциплину на индуктивную (ненасильственную, ориентированную на побуждение ребенка) и принудительную (насильственную, ориентированную на использование силы и власти родителем). Главная особенность индуктивной дисциплины состоит в том, что она устремлена на научение ребенка навыкам распознавания плохих и хороших поступков в собственном и других людей поведении и основывается на уважении, авторитете, демонстрации образца поведения взрослым. Принудительная дисциплина сосредоточена на наказаниях, включающих физическую и психологическую агрессию (битье, оскорбления, лишение привилегий и др.) [18].

Большинство родителей имеют собственную систему представлений о том, каким должно быть поведение ребенка. Поэтому нарушение ребенком дисциплины, когда его поведение способствует возникновению у родителя состояния диссонанса, как правило, приводит к родительско-детскому конфликту. Состояние консонанса достигается действиями родителя, направленными на исправление проступка ребенка. Вместе с тем, как показывают многочисленные исследования,

<sup>5</sup> Ambrosio C. V. Attitudes towards the Death Penalty: A Cross-Cultural Investigation. Dissertations Masters Degrees (Psychology). Bloemfontein, South Africa, 2005. 77 p. URL: <http://scholar.ufs.ac.za:8080/xmlui/bitstream/handle/11660/675/AmbrosioCV.pdf;jsessionid=2E21A5B20D4728E472CB064CA84ECD8B?sequence=1> (дата обращения: 01.04.2020).

<sup>6</sup> Lester D. The Death Penalty: Issues and answers. Illinois: Charles C. Thomas, 1998. 165 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/328538831\\_The\\_death\\_penalty\\_issues\\_and\\_answers\\_2nd\\_Edition](https://www.researchgate.net/publication/328538831_The_death_penalty_issues_and_answers_2nd_Edition) (дата обращения: 01.04.2020).

<sup>7</sup> Фурманов И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб.: Речь, 2007. 480 с.

тактики разрешения родительско-детского конфликта в сфере воспитания существенно различаются в зависимости от пола ребенка и самого родителя. В частности отмечается, что в целом матери чаще отцов применяют дисциплинарные воздействия в отношении детей, поскольку проводят с ними больше времени. Матери и отцы также имеют тенденцию использовать различные методы дисциплины. Например, было установлено, что отцы чаще использовали принудительные тактики, чем матери, в то время как матери чаще отцов прибегают к индуктивной дисциплине [19].

Телесные наказания изучались психологами чаще, чем другие формы дисциплины. Научные публикации по данной тематике представляют противоречивые данные относительно применения отцами телесных наказаний. Мнения ученых разделились: одни считают, что матери и отцы в одинаковой степени отдают предпочтение использованию различных форм телесных наказаний, другие утверждают, что отцы в большей мере склонны к использованию физического сдерживания, чем матери. Еще одной категорией исследователей было установлено, что наиболее распространенными видами разрешения родительско-детского конфликта матерями являются дисциплинирование и психологическая агрессия, а отцами – дисциплинирование и телесные наказания. В целом же матери больше ориентированы на использование ненасильственных методов, а отцы – на силовые методы разрешения родительско-детского конфликта вне зависимости от пола ребенка [19; 20].

Вероятно, указанные действия являются следствием соответствующих установок. Например, С. А. Андерсон с коллегами выявили, что у мужчин более благоприятные установки к телесным наказаниям детей [7]. Кросс-культурное исследование, проведенное среди студентов, зафиксировало, что соглашение с наказанием детей было значительно выше среди мужчин, чем среди женщин [10]. Дж. Л. Крауч

и Л. Е. Бел установили, что уровень воспитательного стресса был положительно «связан с потенциалом физически жестокого обращения с детьми, но только среди родителей, которые имели высокий уровень убеждений в ценности телесных наказаний» [21].

Исследования показывают, что применение физических наказаний как способа дисциплинирования детей связано с частотой насилия над женами в семье<sup>8</sup>. Основной характеристикой супружеского насилия считается регулярность, с которой оно проявляется в различных семейных ситуациях. Насильственные действия по отношению к супругу – это нередко прямое или не прямое проявление агрессии. Как правило, это привычный способ разрешения конфликтов<sup>9</sup>.

Также остается спорным вопрос о том, следует ли рассматривать женщин преимущественно как жертв супружеского насилия или они сами демонстрируют агрессивное поведение. В одних публикациях указывается, что во взаимно насильственных действиях супругов в 54 % случаев главными виновниками были мужчины, в 11 – женщины, а в 35 % случаях насилие было симметричным [22], в других – различия в интенсивности супружеского насилия у мужчин и женщин были не столь значительны. Однако они отличались формой насилия и тяжестью последствий его применения. Жены чаще оказываются физически травмированы, ранены или убиты в результате насильственных действий мужей. Это, по-видимому, связано с большей физической силой и готовностью мужчин использовать более серьезные формы агрессии [23; 24].

Существует целый ряд исследований, доказывающих, что вероятность насилия выше, если взаимоотношения базируются на патриархальных установках и разделении ролей, при котором мужчина занимает главенствующее положение и обладает над женщиной физической и материальной властью и верховенством в принятии решений, а также если на-

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> Крэйхи Б. Социальная психология агрессии. СПб.: Питер, 2003. 336 с.



силие рассматривается как приемлемая в отношении женщин модель поведения. Как показывают исследования, мужчины отличаются от женщин более благоприятными аттитюдами к насилию в близких партнерских отношениях [7; 9].

Ф. Е. Марковиц отмечает, что насилие, пережитое в детском возрасте, связано с аттитюдами к применению насилия в отношении супругов, а также с частотой насилия в отношении детей и супругов [24]. Гипотеза о том, что аттитюды являются медиаторами связи между детским и взрослым насилием, нашла свое подтверждение. Это свидетельствует о том, что дети, которые подвергаются насилию, применяют его в своих более поздних супружеских отношениях, потому что они приобретают определенные способствующие насилию установки.

Анализ литературы показывает, что в качестве предикторов аттитюдов в отношении насилия, наряду с гендером, рассматриваются в основном социокультурные факторы (раса, вероисповедание, экономическое состояние и пр.). Личностные факторы упоминаются крайне скупо, хотя существуют убедительные данные о фасилитирующей роли агрессивности и ингибирующей роли эмпатии в формировании и реализации насильственных аттитюдов в поведении.

Некоторые исследователи рассматривают благоприятные аттитюды к насилию как часть агрессивного синдрома личности. Например, мужчины, применяющие физическую силу по отношению к своим женским партнерам, могут не быть склонными к агрессии против женщин, а на самом деле иметь более высокие показатели общей агрессии, чем ненасильственные мужчины [25].

В ряде исследований Б. А. Голт и Дж. Сабини выявили устойчивые гендерные различия в установках к наказанию, которые определялись гендерными отличиями в эмпатии [26]. Женщины имели более слабые карательные уста-

новки, чем мужчины, поскольку были эмпатичными. Дж. Д. Анневер с соавторами показывают, что сочувствующие, прощающие и сострадаательные люди с меньшей вероятностью поддержат смертную казнь [27].

Проведенный анализ научных публикаций по рассматриваемой проблематике показал, что все предыдущие исследования насильственных аттитюдов среди студентов носят локальный характер и не дают целостного представления об отношении молодежи к насилию. В данной статье впервые изучаются гендерные различия в насильственных аттитюдах, а также проблема личностной детерминации насильственных аттитюдов.

В связи со всем вышеизложенным, нами была предпринята попытка решения двух эмпирических задач: выявить гендерные различия в аттитюдах студентов в отношении насилия; установить взаимосвязь агрессии и эмпатии как личностных черт и аттитюдов в отношении насилия.

### Материалы и методы

Для определения аттитюдов в отношении насилия применялся «Опросник насильственных установок», разработанный И. А. Фурмановым, М. В. Апанович<sup>10</sup>. В исследовании использовались следующие шкалы: военное насилие, наказание преступников, смертная казнь, телесные наказания детей, супружеское насилие. Каждое утверждение оценивалось от 1 до 7 баллов, где 1 – абсолютное несогласие, 7 – абсолютное согласие с утверждением.

В качестве дополнительных диагностических методик использовались:

– «Опросник агрессивности» (AQ) А. Басса и М. Перри, адаптированный И. А. Фурмановым<sup>11</sup> и включающий четыре шкалы: физическая и вербальная агрессивность, гнев, враждебность. Оценка утверждений опросника производилась по семибалльной шкале: от 1 – абсолютно не характерно для меня до 7 – абсолютно характерно для меня.

<sup>10</sup> Фурманов И. А., Апанович М. В. Аттитюды к проявлению насилия в социальных отношениях: разработка опросника насильственных установок.

<sup>11</sup> Фурманов И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция.



– Опросник «Межличностный индекс реактивности» (IRI) М. Дэвиса, адаптированный Т. Д. Карягиной и Н. В. Кухтой [28] и содержащий четыре шкалы: децентрация, сопереживание, эмпатическая забота, личный дистресс. Каждое утверждение опросника оценивалось шкалой от 1 – «полностью не согласен» до 5 – «полностью согласен».

В исследовании приняли участие студенты I–IV курсов различных белорусских вузов (731 чел. – из них 377 мужчин, 354 женщины). Средний возраст  $17,69 \pm 2,03$ .

При статистической обработке использовались Т-критерий Стьюдента для сравнения двух независимых выборок, корреляционный анализ по Пирсону, многомерный ковариационный анализ (MANOVA).

### Результаты исследования

В результате сравнительного анализа было установлено, что женщины имеют статистически более высокие показатели аттитюдов в отношении войны и наказания преступников, чем мужчины (соответственно  $M = 3,87$ ,  $SD = 0,93$  против  $M = 3,67$ ,  $SD = 0,98$ ,  $p = 0,01$  и  $M = 4,20$ ,

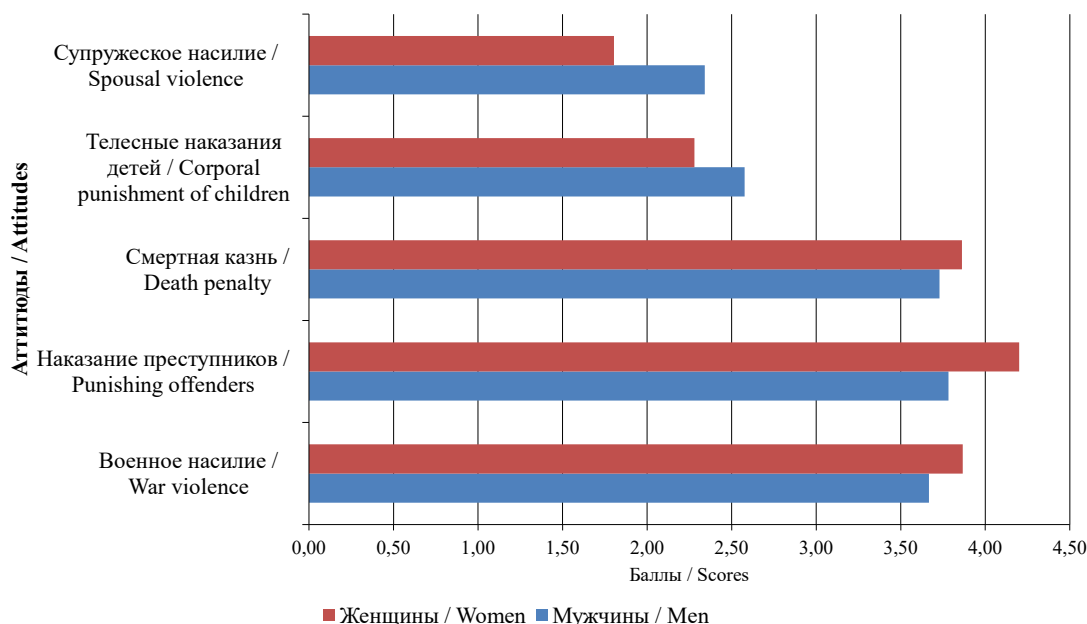
$SD = 1,04$  против  $M = 3,78$ ,  $SD = 1,02$ ,  $p < 0,0001$ ) (рис. 1).

У мужчин оказались более выраженные показатели аттитюдов в отношении телесных наказаний детей и супружеского насилия (соответственно  $M = 2,58$ ,  $SD = 1,15$  против  $M = 2,28$ ,  $SD = 1,10$ ,  $p = 0,001$  и  $M = 2,34$ ,  $SD = 0,92$  против  $M = 1,80$ ,  $SD = 0,72$ ,  $p < 0,0001$ ). Аттитюды мужчин и женщин в отношении применения смертной казни статистически не различаются (соответственно  $M = 3,73$ ,  $SD = 1,10$  против  $M = 3,86$ ,  $SD = 1,23$ ,  $p = 0,155$ ).

Корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязи показателей агрессивности и эмпатии с насильственными аттитюдами женщин (рис. 2):

– физическая агрессивность – с установками супружеского ( $r = 0,42$ ,  $p \leq 0,001$ ) и военного ( $r = 0,32$ ,  $p \leq 0,001$ ) насилия, телесных наказаний детей ( $r = 0,33$ ,  $p \leq 0,001$ ), смертной казни ( $r = 0,24$ ,  $p \leq 0,001$ ), наказания преступников ( $r = 0,20$ ,  $p \leq 0,001$ );

– вербальная агрессивность – с установками военного насилия ( $r = 0,22$ ,  $p \leq 0,001$ ), наказания преступников ( $r = 0,16$ ,  $p = 0,007$ ),



Р и с. 1. Гендерные различия в аттитюдах в отношении насилия

F i g. 1. Gender differences in attitudes toward violence

смертной казни ( $r = 0,13, p = 0,026$ ), супружеского насилия ( $r = 0,11, p = 0,047$ );

– гнев – с установками супружеского ( $r = 0,24, p \leq 0,001$ ) и военного ( $r = 0,17, p = 0,002$ ) насилия, смертной казни ( $r = 0,15, p = 0,01$ ), телесных наказаний детей ( $r = 0,15, p = 0,012$ ), наказания преступников ( $r = 0,13, p = 0,027$ );

– враждебность – с установками супружеского ( $r = 0,28, p \leq 0,001$ ) и военного ( $r = 0,23, p \leq 0,001$ ) насилия, телесных наказаний детей ( $r = 0,20, p = 0,001$ ), наказания преступников ( $r = 0,17, p = 0,004$ ), смертной казни ( $r = 0,12, p = 0,05$ );

– эмпатическая забота – с установками военного ( $r = -0,29, p \leq 0,001$ ) и супружеского ( $r = -0,27, p \leq 0,001$ ) насилия, смертной казни ( $r = -0,20, p = 0,008$ ), телесных наказаний детей ( $r = -0,17, p = 0,022$ );

– личный дистресс – с установками военного насилия ( $r = -0,19, p = 0,015$ ).

Проведение ковариационного анализа показало, что лишь некоторые характеристики агрессивности и эмпатии женщин оказывают значимое влияние на их аттитуды в отношении насилия:

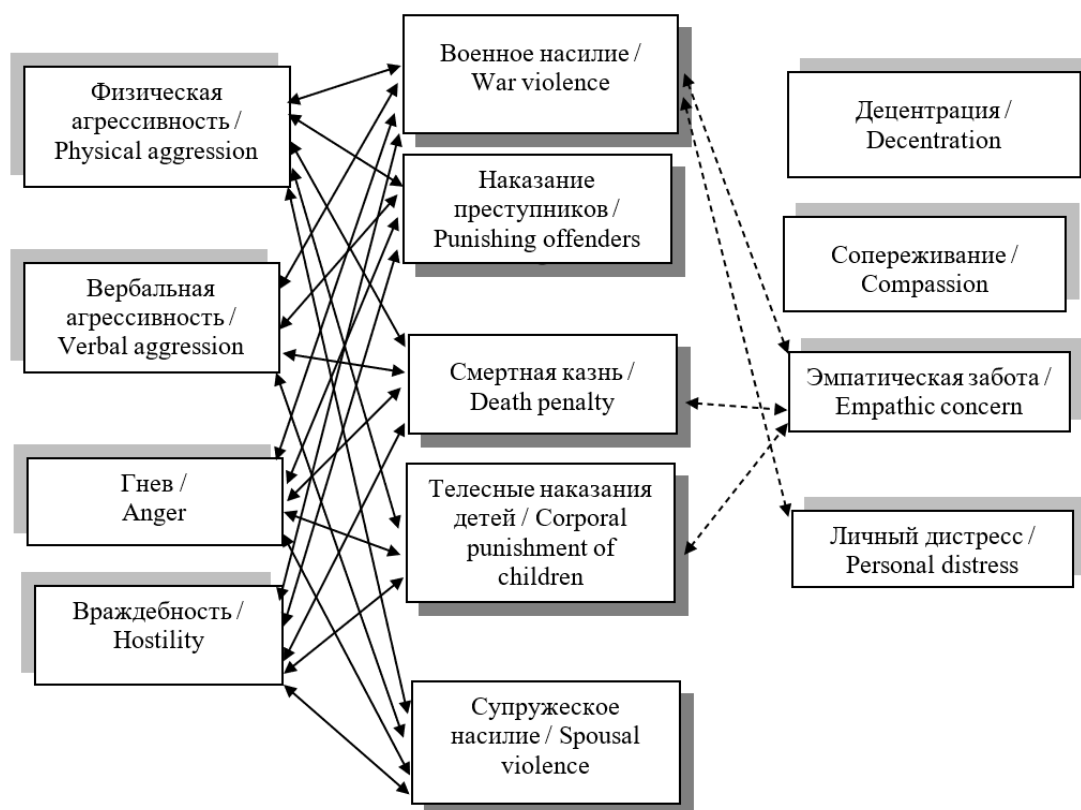
– военное насилие – физическая агрессивность ( $F = 21,658, p \leq 0,001$ ), гнев ( $F = 7,629, p = 0,006$ ), враждебность ( $F = 9,499, p = 0,002$ );

– наказание преступников – вербальная агрессивность ( $F = 4,091, p = 0,044$ );

– смертная казнь – физическая агрессивность ( $F = 10,455, p = 0,001$ );

– телесные наказания детей – физическая агрессивность ( $F = 31,783, p \leq 0,001$ ), враждебность ( $F = 6,781, p = 0,010$ );

– супружеское насилие – физическая ( $F = 66,493, p \leq 0,001$ ) и вербальная ( $F = 5,893, p = 0,016$ ) агрессивность, враждебность ( $F = 11,159, p = 0,001$ ), личный дистресс ( $F = 6,210, p = 0,013$ ).



Р и с. 2. Взаимосвязь агрессивности и эмпатии женщин с аттитудами в отношении насилия

F i g. 2. The relationship of women's aggression and empathy with attitudes towards violence





Корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязи показателей агрессивности и эмпатии с насильственными аттитюдами мужчин (рис. 3):

– физическая агрессивность – с установками супружеского ( $r = 0,38, p \leq 0,001$ ) и военного ( $r = 0,30, p \leq 0,001$ ) насилия, телесных наказаний детей ( $r = 0,25, p \leq 0,001$ ), смертной казни ( $r = 0,19, p = 0,001$ ), наказания преступников ( $r = 0,18, p = 0,001$ );

– вербальная агрессивность – с установками смертной казни ( $r = 0,22, p \leq 0,001$ ), наказания преступников ( $r = 0,20, p \leq 0,001$ ), военного насилия ( $r = 0,19, p = 0,001$ ), телесных наказаний детей ( $r = 0,12, p = 0,025$ );

– гнев – с установками супружеского ( $r = 0,29, p \leq 0,001$ ) и военного ( $r = 0,11, p = 0,041$ ) насилия, телесных наказаний детей ( $r = 0,22, p \leq 0,001$ );

– враждебность – с установками супружеского ( $r = 0,32, p \leq 0,001$ ) и военного ( $r = 0,26, p \leq 0,001$ ) насилия, телесных наказаний детей ( $r = 0,28, p \leq 0,001$ ), наказания преступников ( $r = 0,19, p = 0,001$ );

– децентрация – с установками супружеского насилия ( $r = -0,19, p = 0,003$ );

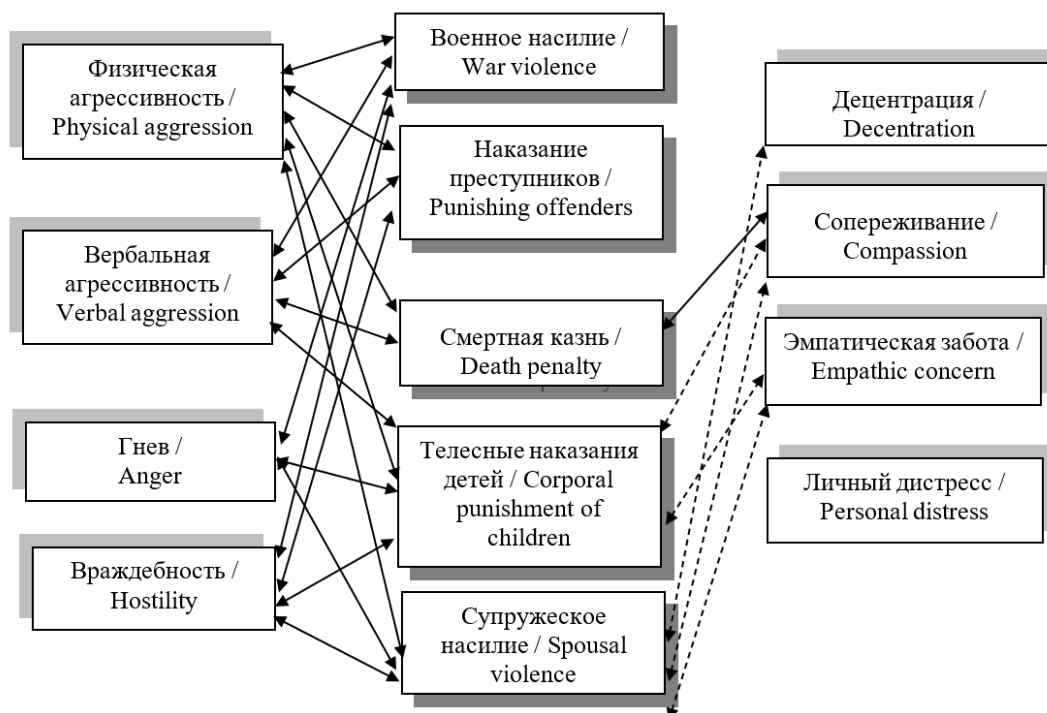
– сопереживание – с установками смертной казни ( $r = 0,17, p = 0,008$ ), телесных наказаний детей ( $r = -0,13, 28, p = 0,044$ ), супружеского насилия ( $r = -0,22, p = 0,001$ );

– эмпатическая забота – с установками супружеского насилия ( $r = -0,25, p \leq 0,001$ ), телесных наказаний детей ( $r = -0,24, p \leq 0,001$ ).

Однако результаты ковариационного анализа показали, что лишь некоторые характеристики агрессивности и эмпатии мужчин оказывают достоверное влияние на аттитюды в отношении насилия:

– военное насилие – физическая ( $F = 29,653, p \leq 0,001$ ) и вербальная ( $F = 4,433, p = 0,036$ ) агрессивность, гнев ( $F = 8,787, p = 0,003$ ), враждебность ( $F = 10,096, p = 0,002$ );

– наказание преступников – физическая ( $F = 9,845, p = 0,002$ ) и вербальная ( $F = 5,403, p = 0,021$ ) агрессивность, гнев ( $F = 5,692, p = 0,018$ ), враждебность ( $F = 6,812, p = 0,009$ );



Р и с. 3. Взаимосвязь агрессивности и эмпатии мужчин с аттитюдами в отношении насилия

F i g. 3. The relationship of men's aggression and empathy with attitudes towards violence



– смертная казнь – физическая ( $F = 10,103, p = 0,002$ ) и вербальная ( $F = 11,298, p = 0,001$ ) агрессивность, децентрация ( $F = 3,879, p = 0,05$ ), сопереживание ( $F = 7,315, p = 0,007$ );

– телесные наказания детей – физическая агрессивность ( $F = 11,429, p = 0,001$ ), враждебность ( $F = 7,934, p = 0,005$ ), эмпатическая забота ( $F = 6,113, p = 0,014$ );

– супружеское насилие – физическая агрессивность ( $F = 22,379, p \leq 0,001$ ), враждебность ( $F = 11,706, p = 0,001$ ), сопереживание ( $F = 5,334, p = 0,022$ ), эмпатическая забота ( $F = 8,246, p = 0,004$ ).

Таким образом в результате проведенного исследования было установлено, что:

1. Сила насильственных установок студентов-девушек в отношении войны и наказания преступников значимо выше, чем у студентов-юношей. В свою очередь юноши отличаются более сильными аттитюдами в отношении телесных наказаний детей и супружеского насилия.

2. Показатели физической и вербальной агрессивности, гнева, враждебности положительно связаны, а показатели децентрации, сопереживания, эмпатической заботы и личного дистресса отрицательно связаны с различными насильственными аттитюдами.

3. Физическая агрессивность и враждебность статистически значимо влияют на силу большинства насильственных установок независимо от пола. Эмпатические характеристики личности студентов вариативно влияют на насильственные установки студентов в зависимости от пола.

### Обсуждение и заключение

Исходя из полученных данных, можно заключить, что женщины одобрительно относятся к таким идеям, как:

1. Оправданность войны в оборонительных целях. Они убеждены в том, что:

– каждая страна должна иметь постоянную боеспособную армию, военную промышленность для производства оружия;

– война в целях обороны своей страны является справедливой; любая страна имеет право на вооруженную защиту своих границ, поэтому применение воен-

ной силы в отношении противника должно быть неотъемлемой частью оборонной политики любой страны;

– в случае общественных беспорядков правительство может использовать вооруженную милицию и солдат для пресечения массовых беспорядков и сдерживания насилия.

2. Суровость наказания преступников. Они уверены в том, что:

– насильственные преступления должны быть жестоко наказаны, поскольку люди могут воздерживаться от проявлений насилия, если будут уверены в неотвратимости последующего наказания;

– угроза серьезного наказания или высшей меры наказания – единственная мера, способная предотвратить проявления насилия и снизить численность насильственных преступлений;

– хорошее поведение – не повод для освобождения преступников из тюремного заключения, поскольку лишение свободы оказывается поучительным примером, способным «отбить охоту» у других людей проявлять агрессию.

Женщины рассматривают военные действия и преступность с точки зрения жертвы и эмоциональных переживаний, связанных с этими событиями. Их позиция может быть обусловлена женским страхом как результатом большей женской чувствительности к потерям, детерминирующим сильную мотивацию избегания.

Страх способствует активации реакций, которые максимизируют вероятность выживания. Чрезмерный страх вызывает поведенческое торможение: сдерживающие связи позволяют антиципирующей активности в системе страха подавлять реакции приближения, которые могли бы привести организм во вредоносную ситуацию. Кросс-культурные исследования показывают, что в период взрослости женщины испытывают страх чаще и сильнее, чем мужчины. В ответ на физически угрожающие ситуации женщины демонстрируют большую физиологическую защитную реактивность, включая изменения в проводимости кожи, сердечном ритме, рефлекторной модуляции и лицевой экспрессии [29].

Дж. Л. Вуд и Г. Т. Вики отмечали, что аттитуды могут выполнять инструментальную функцию – помогать людям в упорядочивании их социальной среды, позволяя максимизировать вознаграждения и избегать негативных последствий [30]. В качестве примера они приводят инструментальные установки людей, имеющих карательную направленность из-за страха относительно преступления. Такие люди мотивированы избежать негативных последствий (виктимизации), одобряя лишение свободы преступников. Если наказание и изоляцию преступников использовать достаточно широко, то это должно уменьшить число преступников в целом, что будет способствовать снижению ощущения угрозы у тревожащихся индивидов.

Кроме того, жертвы могут получить повреждение или быть убитыми, что препятствует выживанию женщин и их способности к репродукции. С точки зрения эволюционной психологии женщины как правило заботятся о потомстве, поэтому их реакции на угрозу предполагают защиту потомства и самих себя<sup>12</sup>.

Материнская опека приводит к отбору таких реакций на стресс, которые не подвергают опасности здоровье матери и ее потомства и максимизируют вероятность их выживания [18]. «Охрана», стратегия защиты (забота о потомстве, интеграция с окружающей средой) эффективны для противостояния широкому спектру угроз [31].

Мужчины, в отличие от женщин, одобряют такие идеи, как:

1. Телесные наказания – средство социализации ребенка. Они убеждены в том, что:

– любые правонарушения и серьезные проступки детей, постоянное непослушание ребенка, его вспыльчивость и дерзость должны быть физически наказаны;

– физическое наказание ребенка, когда он этого заслуживает, послужит ему уроком, сделает его в будущем более ответственным и зрелым.

2. Допустимость супружеского насилия, если ему есть оправдание. Они придерживаются позиции, что:

– позволительно ударить супругу, если она флиртует с кем-то другим или за измену;

– применение физической силы возможно при конфликтах, оскорблениях и насмешках;

– семейный статус необходимо утверждать и поддерживать с помощью насилия.

Результаты относительно склонности отцов более позитивно оценивать необходимость детских телесных наказаний хорошо согласуются с ранее проведенными исследованиями родительского поведения при разрешении родительско-детского конфликта. В частности, было установлено, что, во-первых, отцовское поведение при разрешении родительско-детского конфликта оказывает большее влияние на материнские тактики воспитательного воздействия на ребенка, что подчеркивает значимость отца как фигуры, определяющей модальность (насильственность/ненасильственность) стиля воспитания ребенка в семье [18]. Во-вторых, матери больше ориентированы на использование ненасильственных методов, а отцы – на силовые методы разрешения родительско-детского конфликта вне зависимости от пола ребенка [19]. В-третьих, более жестокое обращение с ребенком является отличительной особенностью именно отцовского поведения [19].

Кроме того, многие исследования показывают, что родители используют насильственные меры воспитательного воздействия полагая, что это полезная дисциплинарная техника для того, чтобы научить ребенка правильному поведению. Поэтому фактически главной причиной применения родителями телесных наказаний являются непослушание и неповиновение детей. Родители, часто подвергающиеся в детстве наказаниям, высказались за одобрение такого вида дисциплинарной практики. С другой стороны, чем больше в детстве они чувствовали себя в ситуации

<sup>12</sup> Buss D. M., Duntley J. D. The Evolution of Aggression // In *Evolution and Social Psychology* / M. Schaller, J. A. Simpson, D. T. Kenrick (eds.). New York: Psychosocial Press, 2006. Pp. 263–285. URL: <https://labs.la.utexas.edu/buss/files/2015/09/evolutionofaggression2006.pdf> (дата обращения: 16.03.2020).



угрозы или были униженными их родителями и чем чаще они сообщали о серьезном физическом насилии в их отношении, тем меньше выступали за телесные наказания. Чем сильнее родители были убеждены, что телесные наказания физически не опасны, тем больше они выступали за их использование при дисциплинировании детей. Считается, что фактически этот фактор является лучшим прогнозным показателем установок к телесным наказаниям.

Таким образом, взрослые, которых часто физически наказывали в детстве, кто не подвергался угрозам, оскорблениям или высмеиваниям со стороны их родителей, и кто думал, что телесные наказания вряд ли вызовут физические повреждения, выступают за использование насильственных методов дисциплинирования детей. Эти индивиды могут сохранить принудительную идеологию воспитания детей и, став родителями, быть источником опасности, прибегая к телесным наказаниям и жесткой дисциплине. Следовательно, они могут способствовать межпоколенной эстафете насилия и в последующем провоцировать молодежные проблемы поведения и приводить к формированию асоциальных и агрессивных черт личности<sup>13</sup>.

Более выраженные супружеские насильственные аттитюды у мужчин, вероятно, функционируют для сохранения и повышения статуса или укрепления власти в рамках существующей (или потенциальной) семейной иерархии.

Эволюционные психологи считают, что агрессия в отношении близкого партнера совершается прежде всего мужчинами. Это утверждение основывается на том, что мужчины могут быть «рогоносцами», а женщины – никогда. Мужская агрессия в отношении близкого партнера – это часть так называемой «проблемно-ориентированной мужской психологии», модели адаптации, предотвращающей положение «рогоносца», которая поддерживается нормами патриархального общества<sup>14</sup> [29].

Некоторые авторы утверждали, что мужская ревность, по сравнению с жен-

ской, более сосредоточена на сексуальных элементах измены и сопутствующей ей угрозы оказаться в положении «рогоносца», в то время как женская ревность более чувствительна к стимулам эмоциональной заброшенности и возможной потере ресурсов. Как показывают исследования И. А. Фурманова, мужчины более вероятно, чем женщины, будут демонстрировать опасные, сексуально агрессивные и собственнические действия [32]. Собственническая ревность предполагает конкретные действия, предназначенные предотвратить контакт партнера с третьим лицом (даже в ответ на вероятную его неверность). В подтверждение этого было определено, что мужчины в ситуации провокации ревности чаще, чем женщины, предпринимают действия, позволяющие контролировать поведение партнеров и ограничить их доступ к конкурентам (проверяют звонки, SMS-сообщения на телефоне и местонахождение партнера, устраивают проверку, слежку, часто звонят партнеру и пр.), а также вступают в активную коммуникацию с конкурентом, совершают попытки противостоять сопернику (угрожают, оказывают сопротивление конкуренту) [32].

Существенным фактом, установленным в результате проведенного исследования, является то, что такие личностные черты, как физическая агрессивность и враждебность независимо от пола выступают значимыми факторами, влияющими на силу практически всех насильственных установок.

Полученные данные отчасти согласуются с результатами ранее проведенных исследований [2], в которых показатели склонности к физической агрессии значимо положительно коррелировали с оценками установок в отношении войны, наказания преступников и телесных наказаний детей, а показатели враждебности – только с телесными наказаниями детей.

Кроме того, было выявлено, что такие характеристики эмпатии, как эмпатическая забота у женщин и эмпатическая забота и сопереживание у мужчин отри-

<sup>13</sup> Фурманов И. А. Социальная психология агрессии и насилия: профилактика и коррекция.

<sup>14</sup> Buss D. M., Duntley J. D. The Evolution of Aggression.

цательно связаны с установками телесного наказания детей и супружеского насилия. Это позволило выдвинуть гипотезу о том, что способность испытывать теплоту и симпатию к чьим-либо чувствам, сострадание к людям, а также заражаться эмоциями другого человека и отождествляться с ним, вовлекаться в его переживание (у мужчин) будет выступать ингибитором установок телесного наказания детей и супружеского насилия. Однако данная гипотеза подтвердилась только для мужчин. Возможно, это связано с тем, что женщины и так имеют более слабые карательные установки в межличностных отношениях, чем мужчины, потому являются более эмпатичными [26]. Таким образом, чем меньше мужчины испытывают эмпатической заботы и сопереживания к детям и супруге, тем выше вероятность совершения насильственных действий в отношении них.

Представляют также интерес данные отрицательной корреляции таких характеристик эмпатии женщин, как эмоциональная забота с установками военного насилия и смертной казни, а также личного дистресса с установками военного насилия. Это может свидетельствовать, что, возможно, женщины, склонные испытывать теплоту, симпатию, сострадание и беспокойство о других людях (вероятных жертвах), будут более негативно относиться к войне и смертной казни.

В литературе отмечается, что у эмпатических индивидов есть способность преобразовывать дистресс другого индивида в свой собственный [27]. Эта реакция на страдание других включает развитые навыки ролевого принятия, т. е. попытки одного индивида понять другого, представляя его перспективы. Принимая роль другого, эмпатичные индивиды проявляют реактивные и параллельные аффективные реакции в ответ на страдания других. Таким образом, эмпатичные индивиды эмоционально отвечают на страдания других, проявляя параллельные эмоциональные эмоции (дистресс дистресса) или реактивные реакции, когда они возмущены страданием определенного ин-

дивида. Конечный результат эмоциональной или когнитивной идентификации со страданием других состоит в том, что у эмпатичных индивидов возникает желание участвовать в подвижном эгоизмом помогающем поведении и в действительно альтруистическом поведении [33].

Эмпатичные индивиды с развитыми способностями ролевого принятия в состоянии идентифицировать себя с перспективами других, испытывающих дистресс. В этой ситуации представляется вероятным, что люди с высокими показателями эмпатии будут чаще выступать против войны, потому что признают, что эта санкция вызывает чрезмерный дистресс и страдание, которых можно было бы избежать с помощью других действий. Иными словами, эмпатичные индивиды предвидят или сочувствуют сильным страданиям и дистрессу беспомощных жертв войны, особенно женщин и детей.

Парадоксальным на первый взгляд выглядит положительная корреляция показателей сопереживания у мужчин и позитивного отношения к применению смертной казни. Однако высокие показатели сопереживания, в первую очередь, свидетельствуют о выраженной тенденции к воображаемому перенесению себя в чувства и действия другого человека – способность встать на место вымышленного персонажа и чувствовать настроение вымышленного персонажа [27]. Поэтому, возможно, у мужчин сопереживание к человеку, приговоренному к смертной казни, может выражаться таким своеобразным образом – лучше смертная казнь, чем мучительное пожизненное заключение. Смертную казнь они рассматривают как благо. Это предположение хорошо вписывается в известный конструкт эмпатической идентификации, т. е. способность испытывать сочувствие не ко всем, а в отношении определенных типов преступников [27].

Полученные результаты исследования демонстрируют актуальное состояние насильственных аттитюдов современной студенческой молодежи. Взаимосвязи аттитюдов в отношении насилия в различных сферах социальных отношений с такими



личностными чертами, как агрессивность и эмпатия позволяют разработать систему образовательных и воспитательных ресурсов, способствующих формированию у студентов миролюбивых и гуманитарных установок, готовности проявлять человеколюбие, милосердие, сострадание и сочув-

ствие, навыков ненасильственного взаимодействия в межличностных отношениях. Данная статья будет полезна преподавателям вузов, органам управления учреждениями высшего образования, ученым, исследующим проблемы агрессии и эмпатии у студенчества, и психологам.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Dahlberg, L. L. Violence a Global Public Health Problem / L. L. Dahlberg, E. G. Krug. – DOI 10.1590/S1413-81232006000200007 // *Ciência & Saúde Coletiva*. – 2006. – Vol. 11, no. 2. – Pp. 277–292. – URL: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v11n2/30417.pdf> (дата обращения: 10.05.2020).
2. Velicer, W. F. A Measurement Model for Measuring Attitudes Towards Violence / W. F. Velicer, L. H. Huckel, C. E. Hanson. – DOI 10.1177/0146167289153006 // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1989. – Vol. 15, issue 3. – Pp. 349–364. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0146167289153006> (дата обращения: 10.05.2020).
3. Eichenberg, R. C. Gender Differences in Public Attitudes Toward the Use of Force by the United States, 1990–2003 / R. C. Eichenberg. – DOI 10.1162/016228803322427992 // *International Security*. – 2003. – Vol. 28, issue 1. – Pp. 110–141. – URL: <https://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/016228803322427992> (дата обращения: 10.05.2020).
4. Jentleson, B. W. Still Pretty Prudent: Post-Cold War American Public Opinion on the Use of Military Force / B. W. Jentleson. – DOI 10.1177/0022002798042004001 // *Journal of Conflict Resolution*. – 1998. – Vol. 42, issue 4. – Pp. 395–417. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022002798042004001> (дата обращения: 10.05.2020).
5. Dupuis, E. C. A New Scale to Measure War Attitudes: Construction and Predictors / E. C. Dupuis, E. S. Cohn // *Journal of Psychological Arts and Sciences*. – 2011. – Vol. 14. – Pp. 6–15. – URL: [https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=psych\\_facpub](https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=psych_facpub) (дата обращения: 04.04.2020).
6. Are Attitudes Toward Peace and War the Two Sides of the Same Coin? Evidence to the Contrary from a French Validation of the Attitudes Toward Peace and War Scale / N. Van der Linden, C. Leys, O. Klein, P. Bouchat. – DOI 10.1371/journal.pone.0184001. – Текст : электронный // *PLOS ONE*. – 2017. – Vol. 12, issue 9. – URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0184001> (дата обращения: 10.05.2020).
7. Development and Testing of the Velicer Attitudes Toward Violence Scale: Evidence for a Four-Factor Model / C. A. Anderson, A. J. Benjamin, P. K. Wood, A. M. Bonacci. – DOI 10.1002/ab.20112 // *Aggressive Behavior*. – 2006. – Vol. 32, issue 2. – Pp. 122–136. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ab.20112> (дата обращения: 10.05.2020).
8. Carnagey, N. L. Changes in Attitudes Towards War and Violence after September 11, 2001 / N. L. Carnagey, C. A. Anderson. – DOI 10.1002/ab.20173 // *Aggressive Behavior*. – 2007. – Vol. 33, issue 2. – Pp. 118–129. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ab.20173> (дата обращения: 10.05.2020).
9. Davidson, M. M. Attitudes Toward Violence Scale: Psychometric Properties with a High School Sample / M. M. Davidson, G. L. Canivez. – DOI 10.1177/0886260512447578 // *Journal of Interpersonal Violence*. – 2012. – Vol. 27, issue 18. – Pp. 3660–3682. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260512447578> (дата обращения: 10.05.2020).
10. Attitudes Towards War, Killing, and Punishment of Children Among Young People in Estonia, Finland, Romania, the Russian Federation, and the USA / A. McAlister, P. Sandstrom, P. Puska [et al.] // *Bulletin of the World Health Organization*. – 2001. – Vol. 79. – Pp. 382–387. – URL: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/74757/bu0125.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 10.05.2020).
11. Jensen, M. P. Gender, Sex Roles, and Attitudes Toward War and Nuclear Weapons / M. P. Jensen. – DOI 10.1007/BF00288452 // *Sex Roles*. – 1987. – Vol. 17. – Pp. 253–267. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00288452#article-info> (дата обращения: 10.05.2020).
12. Квашиш, В. Е. Смертная казнь и общественное мнение / В. Е. Квашиш // *Право и политика*. – 2000. – № 1. – С. 64–73. – URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=-96](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=-96) (дата обращения: 18.03.2020).





13. Макеева, Н. В. Смертная казнь как мера государственного принуждения: политико-правовой анализ / Н. В. Макеева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2013. – № 2 (26). – С. 5–12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smertnaya-kazn-kak-mera-gosudarstvennogo-prinuzhdeniya-politiko-pravovoy-analiz/viewer> (дата обращения: 04.04.2020). – Рез. англ.
14. Mackey, D. A. Assessing Punitiveness Among College Students: A Comparison of Criminal Justice Majors with Other Majors / D. A. Mackey, K. E. Courtright. – DOI 10.1080/1478601X.2000.9959561 // Criminal Justice Studies. – 2000. – Vol. 12, issue 4. – Pp. 423–441. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1478601X.2000.9959561> (дата обращения: 04.04.2020).
15. Lambert, E. G. Assessing the Crime and Punishment Views of Criminal Justice Majors: How different are They from Other Majors? / E. G. Lambert. – DOI 10.1080/1478601042000281097 // Criminal Justice Studies. – 2004. – Vol. 17, issue 3. – Pp. 245–257. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1478601042000281097> (дата обращения: 04.04.2020).
16. Valliant, P. M. Attitudes toward Capital Punishment: A Function of Leadership Style, Gender and Personality / P. M. Valliant, C. Oliver. – DOI 10.2224/sbp.1997.25.2.161 // Social Behavior and Personality: An International Journal. – 1997. – Vol. 25, no. 2. – Pp. 161–168. – URL: <https://www.ingentaconnect.com/content/sbp/sbp/1997/00000025/00000002/art00007;jsessionid=2nh6su2hrlwoe.x-ic-live-01> (дата обращения: 04.04.2020).
17. Lambert, E. G. Punishment and Rehabilitation Views of Social Work Majors and Non-Social Work Students: An Exploratory Study / E. G. Lambert, S. Pasupuleti, R. Allen // Journal of the South Carolina Academy of Science. – 2005. – Vol. 3, issue 1. – Pp. 31–42. – URL: [https://pdfs.semanticscholar.org/adbe/e175faef8cf32b7aa19352f5dcbd824d8685.pdf?\\_ga=2.27583928.562966718.1586521374-33237880.1584872800](https://pdfs.semanticscholar.org/adbe/e175faef8cf32b7aa19352f5dcbd824d8685.pdf?_ga=2.27583928.562966718.1586521374-33237880.1584872800) (дата обращения: 24.03.2020).
18. Фурманов, И. А. Согласованность тактик разрешения родительско-детского конфликта при дисциплинировании ребенка / И. А. Фурманов // Психологический журнал. – 2009. – № 3 (23). – С. 76–82. – URL: <https://clck.ru/RRShi> (дата обращения: 24.03.2020).
19. Фурманов, И. А. Структура дисциплинарных воздействий при разрешении родительско-детского конфликта / И. А. Фурманов // Психология. – 2008. – № 3. – С. 9–12. – URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/11585> (дата обращения: 29.03.2020).
20. Фурманов, И. А. Дисциплинирование ребенка: тактики разрешения родительско-детского конфликта / И. А. Фурманов // Психологический журнал. – 2008. – № 4 (20). – С. 74–81. – URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/11587> (дата обращения: 24.03.2020).
21. Crouch, J. L. Relationships among Parental Beliefs in Corporal Punishment, Reported Stress, and Physical Child Abuse Potential / J. L. Crouch, L. E. Behl. – DOI 10.1016/S0145-2134(00)00256-8 // Child Abuse and Neglect. – 2001. – Vol. 25, issue 3. – Pp. 413–419. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213400002568?via%3Dihub> (дата обращения: 24.03.2020).
22. Weston, R. Gender Symmetry and Asymmetry in Violent Relationships: Patterns of Mutuality among Racially Diverse Women / R. Weston, J. R. Temple, L. L. Marshall. – DOI 10.1007/s11199-005-7142-8 // Sex Roles. – 2005. – Vol. 53. – Pp. 553–571. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11199-005-7142-8> (дата обращения: 24.03.2020).
23. Archer, J. Sex Differences in Physically Aggressive Acts between Heterosexual Partners: A Meta-Analytic Review / J. Archer. – DOI 10.1016/S1359-1789(01)00061-1 // Aggression and Violent Behavior. – 2002. – Vol. 7, issue 4. – Pp. 313–351. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1359178901000611?via%3Dihub> (дата обращения: 24.03.2020).
24. Markowitz, F. E. Attitudes and Family Violence: Linking Intergenerational and Cultural Theories / F. E. Markowitz. – DOI 10.1023/A:1011115104282 // Journal of Family Violence. – 2001. – Vol. 16. – Pp. 205–218. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1011115104282> (дата обращения: 24.03.2020).
25. Kane, T. A. Male Domestic Violence Attitudes, Aggression, and Interpersonal Dependency / T. A. Kane, P. K. Staiger, L. A. Ricciardelli. – DOI 10.1177/088626000015001002 // Journal of Interpersonal Violence. – 2000. – Vol. 15, issue 1. – Pp. 16–29. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/088626000015001002> (дата обращения: 24.03.2020).
26. Gault, B. A. The Roles of Empathy, Anger, and Gender in Predicting Attitudes Toward Punitive, Reparative, and Preventative Public Policies / B. A. Gault, J. Sabini. – DOI 10.1080/026999300402772 // Cognition and Emotion. – 2000. – Vol. 14, issue 4. – Pp. 495–520. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/026999300402772> (дата обращения: 24.03.2020).
27. Unnever, J. D. Empathy and Public Support for Capital Punishment / J. D. Unnever, F. T. Cullen, B. S. Fisher. – DOI 10.1080/0735648X.2005.9721205 // Journal of Crime and Justice. – 2005. – Vol. 28, is-



sue 1. – Pp. 1–34. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0735648X.2005.9721205> (дата обращения: 24.03.2020).

28. Карягина, Т. Д. Тест эмпатии М. Дэвиса: содержательная валидность и адаптация в межкультурном контексте / Т. Д. Карягина, Н. В. Кухтова. – DOI [10.17759/cpp.2016240403](https://doi.org/10.17759/cpp.2016240403) // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24, № 4. – С. 33–61. – URL: [https://psyjournals.ru/en/mpj/2016/n4/karyagina\\_kukhtova.shtml](https://psyjournals.ru/en/mpj/2016/n4/karyagina_kukhtova.shtml) (дата обращения: 24.03.2020). – Рез. англ.

29. Cross, C. P. Women's Aggression / C. P. Cross, A. Campbell. – DOI [10.1016/j.avb.2011.02.012](https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.02.012) // Aggression and Violent Behavior. – 2011. – Vol. 16, issue 5. – Pp. 390–398. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1359178911000425?via%3Dihub> (дата обращения: 24.03.2020).

30. Wood, J. L. Public Attitudes to Crime and Punishment: A Review of the Research / J. L. Wood, G. T. Viki // Report Prepared for the Esmee Fairbairn Charitable Trust. – 2001. – 49 p. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/322997.pdf> (дата обращения: 16.03.2020).

31. Biobehavioral Responses to Stress in Females: Tend-and-Befriend, Not Fight-or-Flight / S. E. Taylor, L. Cousino Klein, B. P. Lewis [et al.]. – DOI [10.1037/0033-295x.107.3.411](https://doi.org/10.1037/0033-295x.107.3.411) // Psychological Review. – 2000. – Vol. 107, no. 3. – Pp. 411–429. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10941275> (дата обращения: 16.03.2020).

32. Фурманов, И. А. Половые, возрастные и ролевые различия в коммуникационных реакциях на ситуацию, вызывающую ревность / И. А. Фурманов // Философия и социальные науки. – 2015. – № 2. – С. 73–83. – URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/125189/1/73-83.pdf> (дата обращения: 24.03.2020). – Рез. англ.

33. Davis, M. H. Empathy: A Social Psychological Approach / M. H. Davis. – DOI [10.4324/9780429493898](https://doi.org/10.4324/9780429493898). – New York: Routledge, 1996. – 272 p. – URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/9780429493898> (дата обращения: 24.03.2020).

Поступила 11.04.2020; принята к публикации 22.09.2020; опубликована онлайн 30.12.2020.

Об авторе:

**Фурманов Игорь Александрович**, заведующий кафедрой психологии Белорусского государственного университета (220030, Республика Беларусь, г. Минск, пр. Независимости, д. 4), доктор психологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1931-9751>, Resercher ID: N-7121-2019, [fournigor@gmail.com](mailto:fournigor@gmail.com)

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

## REFERENCES

1. Dahlberg L.L., Krug E.G. Violence a Global Public Health Problem. *Ciência & Saúde Coletiva*. 2006; 11(2):277–292. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232006000200007>
2. Velicer W.F., Huckel L.H., Hanson C.E. A Measurement Model for Measuring Attitudes towards Violence. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1989; 15(3):349–364. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167289153006>
3. Eichenberg R.C. Gender Differences in Public Attitudes toward the Use of Force by the United States, 1990–2003. *International Security*. 2003; 28(1):110–141. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1162/016228803322427992>
4. Jentleson B.W. Still Pretty Prudent: Post-Cold War American Public Opinion on the Use of Military Force. *Journal of Conflict Resolution*. 1998; 42(4):395–417. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0022002798042004001>
5. Dupuis E.C., Cohn E.S. A New Scale to Measure War Attitudes: Construction and Predictors. *Journal of Psychological Arts and Sciences*. 2011; 14:6–15. Available at: [https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=psych\\_facpub](https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=psych_facpub) (accessed 04.04.2020). (In Eng.)
6. Van der Linden N., Leys C., Klein O., Bouchat P. Are Attitudes Toward Peace and War the Two Sides of the Same Coin? Evidence to the Contrary from a French Validation of the Attitudes toward Peace and War Scale. *PLOS ONE*. 2017; 12(9). (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0184001>
7. Anderson C.A., Benjamin A.J., Wood P.K., Bonacci A.M. Development and Testing of the Velicer Attitudes toward Violence Scale: Evidence for a Four-Factor Model. *Aggressive Behavior*. 2006; 32(2):122–136. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1002/ab.20112>



8. Carnagey N.L., Anderson C.A. Changes in Attitudes towards War and Violence after September 11, 2001. *Aggressive Behavior*. 2007; 33(2):118-129. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1002/ab.20173>
9. Davidson M.M., Canivez G.L. Attitudes toward Violence Scale: Psychometric Properties with a High School Sample. *Journal of Interpersonal Violence*. 2012; 27(18):3660-3682. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0886260512447578>
10. McAlister A., Sandstrom P., Puska P., et al. Attitudes Towards War, Killing, and Punishment of Children Among Young People in Estonia, Finland, Romania, the Russian Federation, and the USA. *Bulletin of the World Health Organization*. 2001; 79:382-387. Available at: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/74757/bu0125.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (accessed 10.05.2020). (In Eng.)
11. Jensen M.P. Gender, Sex Roles, and Attitudes toward War and Nuclear Weapons. *Sex Roles*. 1987; 17:253-267. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00288452>
12. Kvashis V.Ye. [Death Penalty and Public Opinion]. *Pravo i politika* = Law and Policy. 2000; (1):64-73. Available at: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=-96](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=-96) (accessed 18.03.2020). (In Russ.)
13. Makeeva N.V. Capital Punishment as Measure of State Enforcement: Political-Legal Analysis. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Obshchestvennye nauki* = News of Higher Education Institutions. Volga Region. Social Sciences. 2013; (2):5-12. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/smertnaya-kazn-kak-mera-gosudarstvennogo-prinuzhdeniya-politiko-pravovoy-analiz/viewer> (accessed 04.04.2020). (In Russ, abstract in Eng.)
14. Mackey D.A., Courtright K.E. Assessing Punitiveness among College Students: A Comparison of Criminal Justice Majors with Other Majors. *Criminal Justice Studies*. 2000; 12(4):423-441. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/1478601X.2000.9959561>
15. Lambert E.G. Assessing the Crime and Punishment Views of Criminal Justice Majors: How Different are They from Other Majors? *Criminal Justice Studies*. 2004; 17(3):245-257. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/1478601042000281097>
16. Valliant P.M., Oliver C. Attitudes toward Capital Punishment: A Function of Leadership Style, Gender and Personality. *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 1997; 25(2):161-168. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.1997.25.2.161>
17. Lambert E.G., Pasupuleti S., Allen R. Punishment and Rehabilitation Views of Social Work Majors and Non-Social Work Students: An Exploratory Study. *Journal of the South Carolina Academy of Science*. 2005; 3(1):31-42. Available at: [https://pdfs.semanticscholar.org/adbe/e175faef8cf32b7aa19352f5dc824d8685.pdf?\\_ga=2.27583928.562966718.1586521374-33237880.1584872800](https://pdfs.semanticscholar.org/adbe/e175faef8cf32b7aa19352f5dc824d8685.pdf?_ga=2.27583928.562966718.1586521374-33237880.1584872800) (accessed 24.03.2020). (In Eng.)
18. Fourmanov I.A. [Consistency of Parent-Child Conflict Resolution Tactics in Disciplining a Child]. *Psikhologicheskii zhurnal* = Psychological Journal. 2009; (3):76-82. Available at: <https://clck.ru/RRShi> (accessed 24.03.2020). (In Russ.)
19. Fourmanov I.A. [Structure of Disciplinary Actions in Resolving Parent-Child Conflict]. *Psikhologiya* = Psychology. 2008; (3):9-12. Available at: <http://elibrary.by/handle/123456789/11585> (accessed 29.03.2020). (In Russ.)
20. Fourmanov I.A. [Child Discipline: Tactics for Resolving Parent-Child Conflict]. *Psikhologicheskii zhurnal* = Psychological Journal. 2008; (4):74-81. Available at: <http://elibrary.by/handle/123456789/11587> (accessed 24.03.2020). (In Russ.)
21. Crouch J.L., Behl L.E. Relationships among Parental Beliefs in Corporal Punishment, Reported Stress, and Physical Child Abuse Potential. *Child Abuse and Neglect*. 2001; 25(3):413-419. (In Eng.) DOI: [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00256-8](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00256-8)
22. Weston R., Temple J.R., Marshall L.L. Gender Symmetry and Asymmetry in Violent Relationships: Patterns of Mutuality among Racially Diverse Women. *Sex Roles*. 2005; 53:553-571. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-005-7142-8>
23. Archer J. Sex Differences in Physically Aggressive Acts between Heterosexual Partners: A Meta-Analytic Review. *Aggression and Violent Behavior*. 2002; 7(4):313-351. (In Eng.) DOI: [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(01\)00061-1](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(01)00061-1)
24. Markowitz F.E. Attitudes and Family Violence: Linking Intergenerational and Cultural Theories. *Journal of Family Violence*. 2001; 16:205-218. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1023/A:101115104282>
25. Kane T.A., Staiger P.K., Ricciardelli L.A. Male Domestic Violence Attitudes, Aggression, and Interpersonal Dependency. *Journal of Interpersonal Violence*. 2000; 15(1):16-29. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/088626000015001002>
26. Gault B.A., Sabini J. The Roles of Empathy, Anger, and Gender in Predicting Attitudes toward Punitive, Reparative, and Preventative Public Policies. *Cognition and Emotion*. 2000; 14(4):495-520. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/0269993000402772>



27. Unnever J.D., Cullen F.T., Fisher B.S. Empathy and Public Support for Capital Punishment. *Journal of Crime and Justice*. 2005; 28(1):1-34. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/0735648X.2005.9721205>
28. Karyagina T.D., Kukhtova N.V. M. Davis Empathy Test: Content Validity and Adaptation in Cross-Cultural Context. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* = Counseling Psychology and Psychotherapy. 2016; 24(4):33-61. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2016240403>
29. Cross C.P., Campbell A. Women's Aggression. *Aggression and Violent Behavior*. 2011; 16(5):390-398. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.02.012>
30. Wood J.L., Viki G.T. Public Attitudes to Crime and Punishment: A Review of the Research. In: Report Prepared for the Esmee Fairbairn Charitable Trust; 2001. 49 p. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/322997.pdf> (accessed 16.03.2020). (In Eng.)
31. Taylor S.E., Cousino Klein L., Lewis B.P., Gruenewald T.L., Gurung R.A.R., Updegraff J.A. Biobehavioral Responses to Stress in Females: Tend-and-Befriend, Not Fight-or-Flight. *Psychological Review*. 2000; 107(3):411-429. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295x.107.3.411>
32. Fourmanov I.A. Sexual, Age and Role Differents in Communicative Reactions to a Situation Provoked Jealousy. *Filosofiya i sotsialnye nauki* = Philosophy and Social Sciences. 2015; (2):73-83. Available at: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/125189/1/73-83.pdf> (дата обращения: 24.03.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
33. Davis M.H. Empathy: A Social Psychological Approach. New York: Routledge; 1996. 272 p. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429493898>

Submitted 11.04.2020; revised 22.09.2020; published online 30.12.2020.

*About the author:*

**Igor A. Fourmanov**, Head of Chair of Psychology, Belarusian State University (4 Prospect Nezavisimosti, Minsk 220030, Republic of Belarus), Dr.Sci. (Psychol.), Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1931-9751>, **Resercher ID:** **N-7121-2019**, [fourmigor@gmail.com](mailto:fourmigor@gmail.com)

*The author has read and approved the final manuscript.*



## Особенности совладающего поведения педагогов различного стажа и специальности

А. А. Киселева<sup>1</sup>, М. Ю. Кузьмин<sup>2\*</sup>, В. В. Козлов<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области»,

г. Иркутск, Российская Федерация,

\* [nk160493@gmail.com](mailto:nk160493@gmail.com)

<sup>2</sup> ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,

г. Иркутск, Российская Федерация

<sup>3</sup> ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация

**Введение.** Выбор стратегий совладающего поведения является фактором повышения эффективности профессиональной деятельности работников образования. Несмотря на многочисленность публикаций по данной проблематике, отмечается недостаток исследований, посвященных детерминантам выбора педагогами копинг-стратегий. Цель исследования – выявить особенности копинг-стратегий у педагогических работников различного стажа и специальности.

**Материалы и методы.** Совладающее поведение педагогов изучалось при помощи русскоязычной версии опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, С. Фолкман и русскоязычной версии методики Э. Хейма. В исследовании принимали участие 475 педагогических работников различного стажа и специальности. Для статистической обработки использовались многофакторный дисперсионный анализ, Н-критерий Краскела – Уоллиса, критерий  $\chi^2$ .

**Результаты исследования.** В ходе дисперсионного анализа было установлено, что выбор предпочитаемых копинг-стратегий зависит не только от стажа, но и от специальности педагогических работников. Это касалось как конкретных стратегий («Дистанцирование», «Самоконтроль» и «Положительная переоценка»), так и продуктивных, относительно продуктивных и непродуктивных стратегий в целом. На основании выраженности стратегий совладающего поведения были выделены две группы педагогических работников: с более выраженными (воспитатели дошкольного образовательного учреждения, педагоги-психологи и учителя-предметники) и менее выраженными (учителя начальной школы и педагоги дополнительного образования) копингами.

**Обсуждение и заключение.** Специфика выбора как продуктивных, так и непродуктивных стратегий совладающего поведения определяется не только стажем работы, но и специальностью педагогического работника. Авторами установлены копинг-стратегии, наиболее свойственные различным группам педагогических работников. Полученные результаты могут быть полезны педагогам-психологам, осуществляющим психологическое сопровождение коллективов образовательных организаций. Выявленная специфика совладающего поведения педагогических работников может служить основой для разработки профилактических мероприятий по предупреждению профессионального выгорания.

**Ключевые слова:** копинг-стратегия, педагогический работник, совладающее поведение, специальность, стаж

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Для цитирования:** Киселева, А. А. Особенности совладающего поведения педагогов различного стажа и специальности / А. А. Киселева, М. Ю. Кузьмин, В. В. Козлов. – DOI [10.15507/1991-9468.101.024.202004.641-655](https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.641-655) // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 4. – С. 641–655.

© Киселева А. А., Кузьмин М. Ю., Козлов В. В., 2020



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.  
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.





Original article

## Features of Coping Strategies among Teachers with Various Teaching Experience and Speciality

A. A. Kiseleva<sup>a</sup>, M. Y. Kuzmin<sup>b\*</sup>, V. V. Kozlov<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Institute of Education Development of Irkutsk Region, Irkutsk, Russian Federation,

\*nk160493@gmail.com

<sup>b</sup> Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation

<sup>c</sup> Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation

**Introduction.** The choice of coping behavior strategies is a factor in increasing the efficiency of professional activities of educators. Despite the large number of publications on this topic, there is a lack of research on teachers' choice factors regarding coping strategies. The authors suggest that the choice of coping strategies is determined not only by the teaching experience, but also by the special subject a teacher has to teach.

**Materials and Methods.** The methods, used in the study are the following: Ways of Coping by R. Lazarus and S. Folkman and Questionnaire by E. Heim. The survey group was 475 teaching employees with various lengths of teaching experience and teaching specialities. For statistical processing, MANOVA, the Kruskal-Wallis H-test, and the  $\chi^2$  criterion were used.

**Results.** In the course of analysis of variance, it was found that the choice of preferred coping strategies depends not only on the length of teaching experience, but also on the speciality area taught. This refers to both specific strategies (Distancing, Self-control and Positive Revaluation) and productive, relatively productive and unproductive strategies in general. Based on the severity of coping behavior strategies, two groups of pedagogical workers were identified: with a more evident (preschool educators, psychologists and subject teachers) and less evident (primary school teachers and teachers of additional education) coping strategies.

**Discussion and Conclusion.** The specificity of the choice of both productive and unproductive strategies for coping behavior is determined not only by the length of teaching experience, but also by the specialization taught. The authors have highlighted coping strategies that are most typical for various groups of teaching staff. The results obtained can be useful for educational psychologists who provide psychological support for teams of educational organizations. The revealed specificity of coping behavior of teaching staff can serve as a basis for the development of preventive measures to offset professional burnout.

**Keywords:** coping strategies, teaching staff, coping behavior, speciality, experience

The authors declare no conflict of interests.

*For citation:* Kiseleva A.A., Kuzmin M.Y., Kozlov V.V. Features of Coping Strategies among Teachers with Various Teaching Experience and Speciality. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2020; 24(4):641-655. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.641-655>

### Введение

Тема профессионального развития педагогов входит в число наиболее изучаемых в психологической науке. Наряду с проблемами первичного профессионального становления будущих педагогов [1], адаптации молодых специалистов [2], повышения квалификации состоявшихся педагогов [3], а также периодизации профессионального становления личности педагога в целом [4; 5], активно изучаются механизмы совладания с профессиональными трудностями и связанным с ними стрессом, а именно стратегии совладающего поведения. В таких исследованиях, как правило, рассматривается связь стратегий совладающе-

го поведения с другими психологическими феноменами: психологическими защитами (О. Б. Бовть, А. А. Мишин [6], А. А. Киселева, М. Ю. Кузьмин, Т. А. Малых [7], М. Л. Мельникова, И. В. Чебыкина [8]), психологическим благополучием (М. М. Кашапов, Ю. О. Иванова [9], эмоциональным выгоранием (А. В. Пестов, Т. М. Бостанджиева [10], К. С. Херман и др. [11], Х. П. Мартинес и др. [12], профессиональной деформацией (Т. А. Заглодина [13], О. Б. Михайлова, М. И. Куцазли [14]), а также факторами, определяющими их эффективное использование – как внутренними (представление о саморазвитии в профессиональной сфере – М. М. Ка-



шапов, Ю. О. Иванова [9]; локус контроля, эмпатия – Н. И. Медведева [15] и др.), так и внешними (уровень образования – М. М. Кашапов, Ю. О. Иванова [9] и стажем профессиональной деятельности – О. Г. Кондратьева [16], М. М. Кашапов, Ю. О. Иванова [9], А. А. Киселева, В. В. Козлов, М. Ю. Кузьмин [17]).

Однако не во всех работах стаж педагогической деятельности однозначно рассматривается как фактор, обуславливающий эффективность совладания. В своих исследованиях А. Карто и Э. Фрюшар [18], Э. Шарплин, М. О'Нил, Э. Чапмен [19], указывают, что стаж педагогической деятельности, наоборот, располагает к выбору непродуктивных и неэффективных копинг-стратегий. П. Беневене, А. Коллеа [20], Й. И. Йорулмаз, Я. Алтинкурт [21] приводят данные о неэффективности копингов педагогов с большим стажем работы. Наконец, выбор конкретных стратегий совладающего поведения у педагогов с одинаковым стажем широко варьируется от исследования к исследованию.

На наш взгляд, характер труда педагогов может обуславливать их приверженность определенным – продуктивным и непродуктивным – стратегиям совладающего поведения. Эти стратегии могут быть специфичными для данной категории педагогических работников. Соответственно, цель нашего исследования состоит в определении особенностей копинг-стратегий у педагогов различного стажа и специальности.

### Обзор литературы

В работах, посвященных стратегиям совладающего поведения педагогов в зависимости от стажа, как было отмечено нами выше, преобладает точка зрения, согласно которой педагогические работники с большим стажем используют более продуктивные копинг-стратегии. На это, в частности, указывают Г. В. Кухтерина и Л. В. Федина, сравнивая стратегии молодых педагогов и педагогов со стажем [22]. По мнению Т. В. Артемьевой, опытные педагоги чаще используют более продуктивные стратегии «Положительная переоценка» и «Самоконтроль», а для молодых свойственна непродуктивная стратегия «Бегство – Избегание» [23]. Дж. Гриффит,

Э. Стрептоу, М. Кропли [24], М. О. Арикевуйо [25] в исследованиях доказывают, что стаж работы положительно влияет на выбор продуктивных копингов.

Противоположной точки зрения придерживаются А. Карто и Э. Фрюшар [18], Э. Шарплин, М. О'Нил, Э. Чапмен [19]. Они считают, что более опытные педагоги чаще используют непродуктивные стратегии и реже – продуктивные. По данным Й. И. Йорулмаза, Я. Алтинкурта, стратегии совладающего поведения опытных педагогов со стажем оказываются недостаточно продуктивными, чтобы предотвратить эмоциональное выгорание [21]. П. Беневене, А. Коллеа отмечают, что педагоги с большим стажем лишены такого личностного ресурса, как эмпатия [20].

Таким образом, в науке нет единой точки зрения на то, как стаж работы влияет на выбор педагогами копингов и на их продуктивность. Отчасти это можно объяснить использованием неодинаковых методов и методик в различных исследованиях, отчасти – культурными особенностями испытуемых. По нашему мнению, различия в полученных результатах также вызваны тем, что во многих исследованиях не учитывается специальность педагогических работников. Вместе с тем специфика труда учителя варьируется от специальности к специальности, и копинг-стратегии, которые будут продуктивны для воспитателей, могут не оказаться таковыми для учителей-предметников, даже если будут иметь сходный стаж работы.

В данной работе мы решили проанализировать, как специфика использования копинг-стратегий определяется наряду с опытом работы, самим ее характером, специальностью педагогических работников. Последний аспект обычно не рассматривается в литературе, хотя изучение копинг-стратегий проводится на различных группах педагогов. Например, К. Эверланд, И. Стёрксен и А. А. Торсен изучали воспитателей дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) [26], Э. Дж. Кансио и соавторы – педагогов, занятых детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [27], А. Карто и Э. Фрюшар – учителей начальной школы [18].



### Материалы и методы

Для определения стратегий совладающего поведения педагогических работников нами была использована русскоязычная версия опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкман [28], а также «Методика определения индивидуальных копинг-стратегий» Э. Хейма [29] в адаптации Л. И. Вассермана. Методика «Способы совладающего поведения» – это опросник, состоящий из 50 вопросов, образующих 8 шкал. «Методика диагностики копинг-механизмов» Э. Хейма представляет собой перечень 26 ситуационно-специфических вариантов копинга, разделенных, с одной стороны, на когнитивные, эмоциональные и поведенческие, а, с другой, на продуктивные, относительно продуктивные и непродуктивные.

Для статистического анализа было выбрано программное обеспечение IBM SPSS Statistics 23. Для описания количественных данных, имеющих нормальное распределение, использовались показатели среднего арифметического и стандартного отклонения в формате  $M (SD)$ , для прочих – указывалось абсолютное значение  $n$  и процент от общего числа ответов. Результаты методики «Способы совладающего поведения» с учетом ее стандартизации рассматривались как количественные. Поскольку  $D$ -статистика Колмогорова – Смирнова оказалась незначимой при сравнении данных, полученных с помощью методики «Способы совладающего поведения», использовался  $t$ -критерий Стьюдента, а для изучения различий в копинг-стратегиях педагогов в зависимости от их специальности и опыта работы – многофакторный дисперсионный анализ (MANOVA). При этом из-за неэквивалентного размера подгрупп мы использовали критерий «След Пиллая». Данные, полученные при помощи методики Э. Хейма, рассматривались как условно количественные. Соответственно, при сравнении результатов у педагогических работников использовался  $H$ -критерий Краскела – Уоллиса, а для сравнения доли того или иного копинга – критерий  $\chi^2$ . Критической величиной уровня значимости считалось  $p = 0,01$ , значимости на уровне тенденции –  $p = 0,05$ .

*База и выборка исследования.* Исследование было проведено на базе ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области» (г. Иркутск). Выборку исследования составили 475 женщин, которые являются педагогами общеобразовательных и дошкольных учреждений Иркутской области и Усть-Ордынского бурятского автономного округа.

При разделении педагогов на группы в зависимости от стажа их работы мы ориентировались на классификации, используемые А. Карто и Э. Фрюшаром [18], Г. В. Кухтериной, Л. В. Феединой [22]. В соответствии с этими классификациями выделены три группы педагогических работников – со стажем менее 3 лет, от 3 до 10 лет, более 10 лет (табл. 1).

### Результаты исследования

Первый этап исследования был посвящен анализу копинг-стратегий педагогических работников различного стажа, измеренных при помощи методики Р. Лазаруса и С. Фолкман (табл. 2). Нельзя сказать, чтобы у педагогов с конкретным стажем работы превалировали определенные (продуктивные или непродуктивные) копинг-стратегии. В то же время можно отметить рост выраженности таких продуктивных стратегий, как «Планирование решения проблем» и «Положительная переоценка» у педагогов со стажем работы от 3 до 10 лет, по сравнению как с их молодыми коллегами, так и с более опытными.

При помощи дисперсионного анализа, используя критерий «След Пиллая», нам не удалось установить наличие определенных различий в выраженности копинг-стратегий у педагогов с неодинаковым стажем работы. Исключение составляют стратегии «Дистанцирование» и «Самоконтроль»: по апостериорному тесту (критерий  $HSP$ ) у педагогов со стажем работы от 3 до 10 лет уровень стратегии «Дистанцирование» значимо выше, чем у педагогов со стажем работы менее 3 лет ( $p = 0,01$ ), а у педагогов со стажем работы более 10 лет выраженность стратегии «Самоконтроль» оказалась ниже, чем у их коллег с меньшим стажем ( $p = 0,04$ ).



Т а б л и ц а 1. Выборка педагогов по специальности и стажу работы

Table 1. Selection of teachers by speciality and length of teaching experience

Группа педагогов / Teachers	Всего / All participants		Стаж / Length of teaching experience					
			Менее 3 лет / Less than 3 years		От 3 до 10 лет / From 3 to 10 years		Более 10 лет / More than 10 years	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Воспитатели ДОУ / Preschool teachers	90	18,95	29	6,11	31	6,52	30	6,32
Педагоги-предметники / Teachers	138	29,05	30	6,32	38	8,00	70	14,73
Педагоги начальной школы / Primary school teachers	86	18,11	27	5,68	30	6,32	29	6,11
Педагоги-психологи / School psychologists	80	16,84	25	5,26	31	6,53	24	5,05
Педагоги дополни- тельного образования / Supplementary education teachers	81	17,05	25	5,26	29	6,11	27	5,68
Итого / Total	475	100,0	136	28,63	159	33,48	180	37,89

Т а б л и ц а 2. Результаты педагогических работников различного стажа по методике Р. Лазаруса, С. Фолкман «Способы совладающего поведения»

Table 2. Results of teaching staff with various length of teaching experience according to "Ways of Coping Questionnaire" by R. Lazarus, S. Folkman

Шкала / Variable	Стаж / Length of teaching experience		
	Менее 3 лет / Less than 3 years	От 3 до 10 лет / From 3 to 10 years	Более 10 лет / More than 10 years
	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Конфронтация / Confrontative coping	7,22 (2,55)	7,89 (2,55)	7,82 (2,83)
Дистанцирование / Distancing	7,81 (3,07)	9,26 (3,07)	8,75 (3,08)
Самоконтроль / Self-controlling	10,42 (4,25)	11,88 (4,25)	10,77 (4,6)
Социальная поддержка / Seeking social support	10,42 (4,64)	10,49 (4,64)	9,53 (3,61)
Принятие ответственности / Accepting responsibility	6,78 (2,35)	6,52 (2,35)	6,25 (2,51)
Бегство – Избегание / Escape-avoidance	9,25 (3,91)	10,22 (3,91)	9,33 (4,01)
Планирование решения проблем / Problem solving planning	10,81 (3,8)	11,09 (3,8)	10,61 (4,52)
Положительная переоценка / Positive re-appraisal	11,17 (4,32)	12,03 (4,32)	11,47 (4,8)

На втором этапе мы проанализировали выраженность стратегий совладающего поведения, измеренных при помощи методики «Способы совладающего поведения» у педагогических работников различной специализации (табл. 3). У педагогов той

или иной специальности определенные копинг-стратегии выражены по-разному. Так, у воспитателей ДОУ в среднем выше выраженность таких стратегий, как «Конфронтация» и «Бегство – Избегание», у педагогов дополнительного образования

сравнительно низко выражены стратегии «Самоконтроль» и «Поиск социальной поддержки», а у педагогов-психологов – «Планирование решения проблем» и «Положительная переоценка».

При помощи дисперсионного анализа, используя критерий «След Пиллая», нам удалось установить наличие значимых различий в выраженности определенных копингов у педагогов в зависимости от их специальности (След Пиллая = 0,69,  $F = 6,61$ ,  $p = 0,01$ ). Основные различия приходится на такие шкалы, как «Дистанцирование» ( $F = 2,9$ ,  $p = 0,02$ ), «Самоконтроль» ( $F = 46,8$ ,  $p = 0,01$ ), «Социальная поддержка» ( $F = 10,8$ ,  $p = 0,01$ ), «Принятие ответственности» ( $F = 9,42$ ,  $p < 0,01$ ), «Бегство – Избегание» ( $F = 13,11$ ,  $p = 0,01$ ), «Планирование решения проблем» ( $F = 44,6$ ,  $p = 0,01$ ) и «Положительная переоценка» ( $F = 32,8$ ,  $p = 0,01$ ).

Апостериорный анализ (НЗР) показал, что основные различия связаны с воспитателями ДОУ: выраженность продуктивных и непродуктивных стратегий у них

оказывается выше, чем у других педагогических работников. Так, по шкале «Конфронтация» она выше, чем у педагогов начальной школы (Средняя разность (I–J) = 2,78,  $p = 0,03$ ) и педагогов-психологов (Средняя разность (I–J) = 2,67,  $p = 0,03$ ); по шкале «Дистанцирование» – выше, чем у педагогов-психологов (Средняя разность (I–J) = 3,11,  $p = 0,01$ ), а по шкале «Бегство – Избегание» – выше, чем у педагогов начальной школы (Средняя разность (I–J) = 3,84,  $p = 0,03$ ) и педагогов дополнительного образования (Средняя разность (I–J) = 5,09,  $p = 0,01$ ). Одновременно по продуктивным копинг-стратегиям показатели воспитателей ДОУ оказываются выше по следующим параметрам: «Самоконтроль», «Социальная поддержка» и «Планирование решения проблем», по сравнению с педагогами начальной школы (Средняя разность (I–J) = 7,78,  $p = 0,01$ ) и педагогами дополнительного образования (Средняя разность (I–J) = 8,58,  $p = 0,01$ ), а по шкале «Принятие ответственности» выше, чем у педагогов-психологов (Средняя разность (I–J) = 1,78,  $p = 0,05$ ).

Т а б л и ц а 3. Результаты педагогических работников различной специальности по методике Р. Лазаруса, С. Фолкман «Способы совладающего поведения»

Table 3. Results of teaching staff with various speciality subjects according to “Ways of Coping Questionnaire” by R. Lazarus, S. Folkman

Группа педагогов / Teachers		Конфронтация / Confrontative coping	Дистанцирование / Distancing	Самоконтроль / Self-controlling	Социальная поддержка / Seeking social support	Принятие ответственности / Accepting responsibility	Бегство – Избегание / Escape-avoidance	Планирование решения проблем / Problem solving planning	Положительная переоценка / Positive reappraisal
Все испытуемые / All participants	M (SD)	7,96 (2,78)	8,86 (3,03)	11,18 (4,13)	10,16 (3,84)	6,6 (2,45)	10,08 (4,08)	10,89 (4,03)	11,71 (4,35)
Воспитатели ДОУ / Pre-school teachers	M (SD)	8,65 (2,33)	9,85 (2,79)	13,93 (3,16)	11,0 (5,42)	7,37 (2,02)	12,13 (2,99)	12,57 (2,94)	13,37 (3,68)
Педагоги-предметники / Teachers	M (SD)	7,56 (2,68)	8,97 (3,1)	12,5 (3,32)	10,64 (3,27)	6,89 (2,34)	10,0 (3,53)	12,19 (2,94)	12,9 (3,66)
Педагоги начальной школы / Primary school teachers	M (SD)	7,49 (2,56)	8,53 (2,61)	8,6 (3,79)	8,82 (3,09)	5,98 (2,24)	8,29 (2,64)	8,91 (3,99)	10,4 (3,81)
Педагоги-психологи / School psychologists	M (SD)	7,52 (3,2)	7,65 (2,92)	12,0 (3,45)	11,74 (2,99)	6,04 (1,92)	10,35 (4,96)	13,0 (2,81)	13,61 (3,23)
Педагоги дополнительного образования / Supplementary education teachers	M (SD)	7,89 (2,87)	8,11 (3,57)	5,93 (3,31)	7,22 (3,44)	4,8 (2,71)	7,04 (4,6)	5,51 (4,02)	6,18 (4,27)

У педагогов-психологов высокие показатели наблюдаются по шкалам «Самоконтроль», «Поиск социальной поддержки», «Планирование решения проблем» (в отличие от педагогов начальной школы и педагогов дополнительного образования, Средняя разность  $(I-J) = 6,18$ ,  $p = 0,01$ ) и «Положительная переоценка» (по сравнению с педагогами дополнительного образования, Средняя разность  $(I-J) = 7,43$ ,  $p = 0,03$ ).

У учителей-предметников более выраженными оказываются стратегии «Самоконтроль», «Планирование решения проблем» и «Положительная переоценка» (по сравнению с педагогами дополнительного образования и педагогами начальной школы, Средняя разность  $(I-J) = 6,58$ ,  $p = 0,01$ ). У педагогов начальной школы сравнительно высокой оказалась только стратегия «Положительная переоценка» (по сравнению с педагогами дополнительного образования, Средняя разность  $(I-J) = 4,22$ ,  $p = 0,01$ ).

Таким образом, в зависимости от специальности педагогические работники, принявшие участие в исследовании, образуют две группы. У воспитателей ДОУ, педагогов-психологов и учителей-предметников вне зависимости от стажа их работы стратегии совладающего поведения, измеренные при помощи методики Р. Лазаруса и С. Фолкман (как продуктивные, так и непродуктивные), оказываются сравнительно более выраженными. У учителей начальной школы и педагогов дополнительного образования те же стратегии оказываются сравнительно менее выраженными.

Нами было проанализировано взаимодействие стажа работы и специализации на копинг-стратегии учителей. При помощи дисперсионного анализа, применяя критерий «След Пилля», удалось установить значимые различия (След Пилля = 0,442,  $F = 4,28$ ,  $p < 0,01$ ). Прежде всего они касались стратегий «Дистанцирование» ( $F = 2,7$ ,  $p < 0,07$ ), «Самоконтроль» ( $F = 2,33$ ,  $p < 0,02$ ) и «Положительная переоценка» ( $F = 2,03$ ,  $p < 0,05$ ).

Дополнительный анализ показал, что по данным копинг-стратегиям у педагогических работников различной специальности наблюдается несовпадающее соот-

ношение их выраженности в зависимости от стажа работы. Так, у воспитателей ДОУ и учителей начальной школы по шкале «Дистанцирование» отмечается постепенное снижение ее выраженности – от наиболее высоких значений у испытуемых с меньшим стажем к низким значениям у испытуемых с большим стажем. Наоборот, у учителей-предметников выраженность данной стратегии возрастает вместе с опытом работы. Наконец, у педагогов-психологов и учителей дополнительного образования данная шкала повышается у испытуемых со стажем работы от 3 до 10 лет, чтобы затем снизиться.

По шкале «Самоконтроль» наблюдается противоречивая динамика: у воспитателей ДОУ ее выраженность снижается со стажем, у учителей-предметников – возрастает. Схожая тенденция проявляется и по шкале «Положительная переоценка»: ее выраженность снижается у воспитателей ДОУ, повышается у учителей-предметников, остается фактически неизменной у педагогов-психологов и меняет свое направление у представителей других специальностей.

Таким образом, особенности стратегий совладающего поведения у педагогических работников с различным стажем оказываются зависимыми от их специальности. У одних категорий специалистов конкретные продуктивные копинги могут быть присущи педагогам с меньшим стажем, а непродуктивные – с большим; у других – наоборот. Получается, что учет только стажа работы, без специфики труда, оказывается недостаточным для определения характера совладающего поведения.

На третьем этапе нами были проанализированы результаты педагогических работников различной специализации, полученные при помощи методики Э. Хейма (табл. 4).

Прежде всего обращает на себя внимание соотношение продуктивных, относительно продуктивных и непродуктивных стратегий у педагогов с различным профессиональным стажем. Учителя со стажем менее 3 лет преимущественно используют продуктивные копинг-стратегии, доля непродуктивных копингов у них наименьшая. Испытуемые со ста-



жем работы от 3 до 10 лет и педагоги со стажем работы более 10 лет используют относительно продуктивные копинг-стратегии.

Данная пропорция меняется у педагогов различных специальностей. У педаго-

гов-предметников доля продуктивных копингов колеблется в зависимости от стажа в широком диапазоне (от 2,74 до 6,11 %), у воспитателей ДОУ, наоборот, – растет со стажем – за счет сокращения доли относительно продуктивных стратегий.

**Т а б л и ц а 4. Результаты педагогических работников по методике определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хейма**

**Table 4. Results of pedagogical workers following E. Heim's method of defining individual coping strategies**

Стаж / Length of service	Вид копинг-стратегий / Copings	Группа педагогов / Group of teachers					Итого (n / %) / Total (n / %)
		Воспитатели ДОУ / Pre-school teachers	Педагоги-предметники / Teachers	Педагоги начальной школы / Primary school teachers	Педагоги-психологи / School psychologists	Педагоги дополнительного образования / Supplementary education teachers	
Менее 3 лет / Less than 3 years	Продуктивные / Productive	n	10	13	14	12	60
		%	2,11	2,74	2,95	2,53	12,65
	Относительно продуктивные / Relatively productive	n	19	13	8	9	59
		%	4,00	2,74	1,68	1,89	12,42
	Непродуктивные / Un-productive	n	0	4	5	4	17
		%	0	0,84	1,05	0,84	3,57
От 3 до 10 лет / From 3 to 10 years	Продуктивные / Productive	n	12	16	13	8	58
		%	2,53	3,35	2,74	1,68	12,19
	Относительно продуктивные / Relatively productive	n	12	15	12	19	72
		%	2,53	3,16	2,53	4,00	15,17
	Непродуктивные / Un-productive	n	7	7	5	4	29
		%	1,47	1,47	1,05	0,84	6,09
Более 10 лет / More than 10 years	Продуктивные / Productive	n	11	29	11	9	71
		%	2,32	6,11	2,32	1,89	14,96
	Относительно продуктивные / Relatively productive	n	14	32	12	14	83
		%	2,95	6,74	2,53	2,95	17,49
	Непродуктивные / Un-productive	n	5	9	6	1	26
		%	1,05	1,89	1,26	0,21	5,46



При помощи критерия Краскела – Уоллиса нам не удалось найти различий в выраженности продуктивных, относительно продуктивных и непродуктивных копинг-стратегий в зависимости от стажа работы. Однако обнаружилось, что в зависимости от специальности у педагогических работников наблюдаются различия по выраженности непродуктивных копингов ( $\chi^2 = 22,5$ ,  $p = 0,03$ ). Дополнительный анализ показал, что соотношение копинг-стратегий различно у испытуемых с неодинаковым стажем в зависимости от их специальности. У воспитателей ДОУ основные различия связаны с выраженностью относительно продуктивных стратегий лиц с опытом работы меньше 3 лет и от 3 до 10 лет ( $\chi^2 = 8,02$ ,  $p = 0,02$ ). То же самое различие свойственно педагогам-предметникам: в зависимости от стажа у них меняется выраженность относительно продуктивных копингов ( $\chi^2 = 14,2$ ,  $p = 0,02$ ). У педагогов-психологов основные различия приходятся на продуктивные копинг-стратегии ( $\chi^2 = 9,14$ ,  $p = 0,01$ ).

Таким образом, по итогам анализа результатов, полученных при помощи методики Э. Хейма, можно сделать вывод, что выраженность продуктивных, относительно продуктивных и непродуктивных копингов у испытуемых с различным стажем работы зависит от их специальности.

### Обсуждение и заключение

В ходе проведенного исследования было обнаружено, что различия в использовании конкретных копингов (прежде всего «Дистанцирование», «Самоконтроль» и «Положительная переоценка»), равно как и в использовании продуктивных, относительно продуктивных и непродуктивных стратегий педагогическими работниками, зависят не только от их стажа, но и от специальности. Продуктивные стратегии совладающего поведения могут быть присущи педагогам с меньшим стажем, а непродуктивные – с большим, и наоборот. При этом оказалось, что в зависимости от специальности педагогические работники образуют две группы – с более и менее выраженными копинг-стратегиями, вне зависимости от их продуктивности. Пер-

вую группу составили воспитатели ДОУ, педагоги-психологи и учителя-предметники, вторую – учителя начальной школы и педагоги дополнительного образования.

Наши результаты в целом согласуются с другими авторами. Так, они совпадают с выводами норвежских авторов (К. Эверланд, И. Стёрксен и А. А. Торсен) в той их части, которая связана с воспитателями ДОУ. По их наблюдениям, более опытные воспитатели в основном нацелены на проблемно ориентированные копинги [26]. По нашим данным, воспитатели ДОУ с опытом работы, действительно, отказываются от эмоционально ориентированных копинг-стратегий (прежде всего «Дистанцирование»), предпочитая им проблемно ориентированные, хотя и не всегда продуктивные стратегии (например, «Конфронтацию»).

Полученные данные в отношении учителей начальной школы так же согласуются с результатами французских исследователей (А. Карто и Э. Фрюшар). Согласно им, учителя начальной школы с небольшим стажем работы чаще прибегают к стратегии «Поиск социальной поддержки», а их более старшие коллеги – к стратегии «Конфронтация» [18]. Педагоги начальной школы с большим стажем чаще использовали непродуктивные копинг-стратегии, чем их коллеги с меньшим опытом работы, а также реже прибегали к стратегии «Поиск социальной поддержки». При этом мы не обнаружили вслед за Д. Яйли выраженности у педагогов начальной школы стратегии «Планирование решения проблем», «Поиск социальной поддержки» и «Положительная переоценка» [30].

Мы не выявили каких-либо преимуществ в использовании продуктивных копинг-стратегий учителями-предметниками с большим опытом работы, как в исследовании Г. В. Кухтериной и Л. В. Фединой, М. М. Кашапова и Ю. О. Ивановой. Э. Шарплин, М. О'Нил, Э. Чапмен считают, что избегающие копинг-стратегии были более распространены не только среди молодых, но и зрелых учителей-предметников без опыта работы. Педагоги с опытом работы чаще использовали стра-



тегии прямого действия и паллиативные (т. е. приносящие временное облегчение) стратегии – позитивный разговор с самим собой, самопринятие, фокусирование на цели, установление психологических границ, юмор, духовные или религиозные убеждения и др. [19]. Однако нельзя однозначно говорить о преимуществах выраженности тех или иных стратегий в зависимости от стажа учителя – это связано, в том числе и со специализацией педагогического работника.

По мнению Г. В. Кухтеринной и Л. В. Феединой, учителя с опытом работы менее трех лет прибегают больше к незрелым защитам и неконструктивным копингам, в отличие от их коллег с продолжительным стажем [22]. М. М. Кашапов и Ю. О. Иванова отмечают, что педагоги с большим стажем реже используют непродуктивные копинг-стратегии [9]. Действительно, мы обнаружили, что ряд зрелых защит возрастает у педагогов-предметников школ со стажем, однако при этом доля собственно продуктивных копингов меняется слабо. Возможно, различия обусловлены тем, что в работе Г. В. Кухтеринной и Л. В. Феединой разделяются только молодые специалисты и педагоги со стажем более 3 лет. В свою очередь, М. М. Кашапов и Ю. О. Иванова не уточняли, какие педагогические работники приняли участие в их исследовании.

Можно предположить, что несовпадение наших результатов и результатов

других авторов, полученных на выборке педагогов-предметников, вызваны, скорее всего, неоднородностью самой исследуемой группы. Как мы показали выше, специальность педагогического работника является важным фактором, детерминирующим выбор определенной стратегии совладающего поведения на конкретном этапе профессиональной деятельности. В свою очередь, учителя-предметники представляют собой многочисленную, но очень разнородную группу, в которой в зависимости от выбранного основания можно выделить самостоятельные общности. Так, учителей-предметников можно разделить на преподавателей точных, гуманитарных или естественных дисциплин, на преподавателей средней или старшей школы и др. В таких подгруппах могут быть свои особенные копинги, что не учитывается при исследовании совладающего поведения у педагогов-предметников. Можно предположить, что их учет в дальнейших исследованиях может позволить уточнить специфику предпочитаемых копинг-стратегий и объяснить различия в выводах исследователей, занимающихся указанной проблемой.

Полученные результаты данного исследования могут быть использованы для разработки психологического сопровождения педагогических работников. Материалы статьи могут быть полезны как для педагогов-психологов, организующих такого рода работу, так и для директоров и заведующих.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Рослякова, Н. И. Индивидуальный стиль педагогической деятельности как фактор развития профессиональной индивидуальности будущего педагога / Н. И. Рослякова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008. – № 5. – С. 72–75. – URL: [http://vestnik.adygnet.ru/files/2008.3/694/roslyakova1\\_2008\\_3.pdf](http://vestnik.adygnet.ru/files/2008.3/694/roslyakova1_2008_3.pdf) (дата обращения: 05.03.2020).
2. Жуина, Д. В. Особенности профессиональной адаптации молодых педагогов в общеобразовательных организациях / Д. В. Жуина, Н. А. Лобанова // Учебный эксперимент в образовании. – 2020. – № 2 (94). – С. 21–26. – URL: [https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/203/UEvO\\_2\\_2020.pdf](https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/203/UEvO_2_2020.pdf) (дата обращения: 05.03.2020). – Рез. англ.
3. Табынбаева, А. К. Профессиональное развитие педагога в системе повышения квалификации / А. К. Табынбаева // Вестник "Орлеу" – KST. – 2014. – № 4 (6). – С. 152–154. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34901012> (дата обращения: 05.03.2020).
4. Поваренков, Ю. П. Структурно-уровневый подход к периодизации профессионального становления личности / Ю. П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 212–219. – URL: [http://vestnik.yspu.org/releases/2017\\_6/40.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2017_6/40.pdf) (дата обращения: 05.03.2020). – Рез. англ.

5. Поваренков, Ю. П. Системогенетический анализ профессионального развития личности // Институт психологии Российской Академии Наук. Организационная психология и психология труда. – 2017. – Т. 2, № 4. – С. 4–39. – URL: <http://www.work-org-psychology.ru/engine/documents/document267.pdf> (дата обращения: 05.03.2020). – Рез. англ.
6. Бовть, О. Б. Эмпирическое изучение связи стратегий совладания и психологических защит с разными типами виктимного поведения будущих педагогов / О. Б. Бовть, А. А. Мишин – Текст : непосредственный // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2017. – № 4 (10). – С. 30–34.
7. Киселева, А. А. Особенности взаимосвязи копинг-стратегий и психологических защит педагогов / А. А. Киселева, М. Ю. Кузьмин, Т. А. Малых // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2020. – № 2. – С. 50–54. – URL: <http://www.nauteh-journal.ru/files/6328b3f0-9f30-45ae-a14a-c629f4a705d0> (дата обращения: 05.03.2020). – Рез. англ.
8. Мельникова, М. Л. Копинг-стратегии и защитные механизмы личности студентов-педагогов / М. Л. Мельникова, И. В. Чебыкина. – DOI 10.26170/po20-02-10 // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 2. – С. 84–98. – URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/2562/10.pdf> (дата обращения: 01.03.2020). – Рез. англ.
9. Кашапов, М. М. Взаимосвязь психологического благополучия и копинг-поведения в процессе профессионализации педагогов / М. М. Кашапов, Ю. О. Иванова // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 2 (40). – С. 89–94. – URL: <http://j.ujyar.ac.ru/index.php/vyrgu/article/view/510/426> (дата обращения: 05.03.2020). – Рез. англ.
10. Пестов, А. В. Влияние эмоционального выгорания педагогов на отношение к образовательной среде всех ее участников / А. В. Пестов, Т. М. Бостанджиева. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/25PSMN120.pdf> (дата обращения: 05.03.2020). – Рез. англ.
11. Herman, K. C. Advances in Understanding and Intervening in Teacher Stress and Coping: The Coping-Competence-Context Theory / K. C. Herman, W. M. Reinke, C. L. Eddy. – DOI 10.1016/j.jsp.2020.01.001 // Journal of School Psychology. – 2020. – Vol. 78. – Pp. 69–74. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440520300017?via%3Dihub> (дата обращения: 05.03.2020).
12. Profiles of Burnout, Coping Strategies and Depressive Symptomatology / J. P. Martinez, I. Mendez, C. Ruiz-Esteban [и др.]. – DOI 10.3389/fpsyg.2020.00591. – Текст : электронный // Frontiers in Psychology. – 2020. – Vol. 11. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00591/full> (дата обращения: 05.03.2020).
13. Заглодина, Т. А. Роль копинг-стратегий в профилактике профессиональной деформации специалистов по социальной работе / Т. А. Заглодина // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2016. – № 1 (10). – С. 91–93. – URL: [http://omsk.edu/volume/download/1\\_\(10\)\\_2016.pdf](http://omsk.edu/volume/download/1_(10)_2016.pdf) (дата обращения: 05.03.2020). – Рез. англ.
14. Михайлова, О. Б. Особенности проявления и стратегии преодоления профессиональных деформаций у педагогов / О. Б. Михайлова, М. И. Куцазли // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2016. – № 2. – С. 37–42. – URL: <http://www.elsu.ru/journal/issues/110/articles/1567> (дата обращения: 05.03.2020). – Рез. англ.
15. Медведева, Н. И. Психологические аспекты влияния стиля реагирования учителя общеобразовательной школы на процесс педагогической деятельности / Н. И. Медведева // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2 (63). – С. 281–282. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-vliyaniya-stilya-reagirovaniya-uchitelya-obscheobrazovatelnoy-shkoly-na-protsess-pedagogicheskoy-1/viewer> (дата обращения: 05.03.2020). – Рез. англ.
16. Кондратьева, О. Г. Структура синдрома эмоционального выгорания у педагогов в зависимости от стажа профессиональной деятельности / О. Г. Кондратьева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 3. – С. 304–306. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov-v-zavisimosti-ot-stazha-professionalnoy-deyatelnosti/viewer> (дата обращения: 05.03.2020). – Рез. англ.
17. Киселева, А. А. Особенности связи копинг-стратегий и профессионального выгорания у педагогов с разным стажем / А. А. Киселева, В. В. Козлов, М. Ю. Кузьмин. – DOI 10.26516/2304-1226.2019.27.45 // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2019. – Т. 27. – С. 45–57. – URL: <http://izvestiapsy.isu.ru/en/article?id=655> (дата обращения: 05.03.2020). – Рез. англ.
18. Carton, A. Sources of Stress, Coping Strategies, Emotional Experience: Effects of the Level of Experience in Primary School Teachers in France / A. Carton, E. Fruchart. – DOI 10.1080/00131911.2013.769937 //



Educational Review. – 2013. – Vol. 66, issue 2. – Pp. 245–262. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2013.769937> (дата обращения: 05.03.2020).

19. Sharplin, E. Coping Strategies for Adaptation to New Teacher Appointments: Intervention for Retention / E. Sharplin, M. O'Neill, A. Chapman. – DOI 10.1016/j.tate.2010.07.010 // Teaching and Teacher Education. – 2011. – Vol. 27, issue 1. – Pp. 136–146. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X1000123X?via%3Dihub> (дата обращения: 05.03.2020).

20. Benevene, P. Teachers' Burnout: A Comparison between Lay and Consecrated Teachers / P. Benevene, A. Callea // International Journal of Developmental and Educational Psychology. – 2011. – Vol. 3, no. 1. – Pp. 577–584. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/215872837\\_Teachers'\\_Burnout\\_A\\_Comparison\\_between\\_Lay\\_and\\_Consecrated\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/215872837_Teachers'_Burnout_A_Comparison_between_Lay_and_Consecrated_Teachers) (дата обращения: 05.03.2020).

21. Yorulmaz, Y. I. The Examination of Teacher Burnout in Turkey: A Meta-Analysis / Y. I. Yorulmaz, Y. Altinkurt. – DOI 10.19128/turje.348273 // Turkish Journal of Education. – 2018. – Vol. 7, issue 1. – Pp. 34–54. – URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/412641> (дата обращения: 05.03.2020).

22. Кухтерина, Г. В. Стратегии защитно-совладающего поведения педагогов в зависимости от стажа профессиональной деятельности / Г. В. Кухтерина, Л. В. Федина. – Текст : электронный // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4, № 2. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/43PSMN216.pdf> (дата обращения: 01.03.2020). – Рез. англ.

23. Артемьева, Т. В. Исследование копинг-стратегий педагогов в профессиональной деятельности / Т. В. Артемьева // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 4 (42). – С. 79–82. – URL: <https://eandsjournal.org/wp-stuff/uploads/sites/3/2016/09/ESD-2014-4-Issue-42.pdf> (дата обращения: 01.03.2020).

24. Griffith J., Steptoe A., Cropley M. An Investigation of Coping Strategies Associated with Job Stress in Teachers / J. Griffith, A. Steptoe, M. Cropley. – DOI 10.1348/000709999157879 // British Journal of Educational Psychology. – 1999. – Vol. 69, issue 4. – Pp. 517–531. – URL: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000709999157879> (дата обращения: 01.03.2020).

25. Arikewuyo, M. O. Stress Management Strategies of Secondary School Teachers in Nigeria / M. O. Arikewuyo. – DOI 10.1080/0013188042000222467 // Educational Research. – 2004. – Vol. 46, issue 2. – Pp. 195–207. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188042000222467> (дата обращения: 01.03.2020).

26. Overland, K., Thorsen A.A., Storksen I. The Beliefs of Teachers and Daycare Staff Regarding Children of Divorce: A Q Methodological Study / K. Overland, A. A. Thorsen, I. Storksen. – DOI 10.1016/j.tate.2011.10.010 // Teaching and Teacher Education. – 2012. – Vol. 28, issue 3. – Pp. 312–323. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11001326?via%3Dihub> (дата обращения: 01.03.2020).

27. Cancio, E. J. Defining Administrative Support and Its Relationship to the Attrition of Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders / E. J. Cancio, S. F. Albrecht, B. H. Johns. – DOI 10.1353/etc.2013.0035 // Education and Treatment of Children. – 2013. – Vol. 36, no. 4. – Pp. 71–94. – URL: <https://muse.jhu.edu/article/524143> (дата обращения: 01.03.2020).

28. Крюкова, Т. Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк // Журнал практического психолога. – 2007. – № 3. – С. 93–112. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28793406> (дата обращения: 01.03.2020).

29. Heim, E. Coping und Adaptivitat: Gibt es geeignetes oder ungeeignetes Coping? / E. Heim // Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie. – 1988. – Vol. 38, no. 1. – Pp. 8–18. – URL: <https://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=7541222> (дата обращения: 01.03.2020).

30. Yayli, D. Coping Strategies of Pre-Service Teachers of Turkish with Tensions in Achieving Agency / D. Yayli. – DOI 10.14689/ejer.2017.68.10 // Eurasian Journal of Educational Research. – 2017. – Issue 68. – Pp. 187–202. – URL: <http://ejer.com.tr/public/assets/catalogs/en/derya68.pdf> (дата обращения: 01.03.2020).

Поступила 07.04.2020; принята к публикации 10.09.2020; опубликована онлайн 30.12.2020.

#### Об авторах:

**Киселева Анастасия Андреевна**, методист кафедры педагогики и психологии ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области» (664007, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Красноказачья, д. 10А), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1131-2654>, nk160493@gmail.com

**Кузьмин Михаил Юрьевич**, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (664003, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, д. 1), кандидат психологических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7538-8375>, Scopus ID: 57192268883, mirroy@mail.ru

**Козлов Владимир Васильевич**, заведующий кафедрой социальной и политической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» (150003, Российская Федерация, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14), доктор психологических наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9804-3102>, [kozlov@zi-kozlov.ru](mailto:kozlov@zi-kozlov.ru)

*Заявленный вклад авторов:*

Киселева Анастасия Андреевна – сбор данных и доказательств; подготовка начального варианта текста.  
Кузьмин Михаил Юрьевич – сбор данных и доказательств; статистическая обработка данных.  
Козлов Владимир Васильевич – критический анализ и доработка текста; научное руководство.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

#### REFERENCES

1. Roslyakova N.I. [Individual Style of Pedagogical Activity as a Factor in the Development of Professional Individuality of the Future Teacher]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya* = Bulletin of Adygeya State University. Series 3: Pedagogy and Psychology. 2008; (5):72-75. Available at: [http://vestnik.adygnet.ru/files/2008.3/694/roslyakova1\\_2008\\_3.pdf](http://vestnik.adygnet.ru/files/2008.3/694/roslyakova1_2008_3.pdf) (accessed 05.03.2020). (In Russ.)
2. Zhuina D.V., Lobanova N.A. Features of Young Teachers' Professional Adaptation in General Education Organizations. *Uchebnyy eksperiment v obrazovanii* = Teaching Experiment in Education. 2020; (2):21-26. [https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/203/UEvO\\_2\\_2020.pdf](https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/203/UEvO_2_2020.pdf) (accessed 05.03.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Tabynbayeva A.K. [Professional Development of a Teacher in the System of Professional Development]. *Vestnik "Orleu" – KST* = Bulletin of "Orleu" – KST. 2014; (4):152-154. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34901012> (accessed 05.03.2020). (In Russ.)
4. Povarionkov Yu.P. Structural-Level Approach to Periodization of the Personality's Professional Formation. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* = Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2017; (6):212-219. Available at: [http://vestnik.yspu.org/releases/2017\\_6/40.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2017_6/40.pdf) (accessed 05.03.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
5. Povarionkov Yu.P. Sistemogenetic Analysis to Professional Development of the Individual. *Institut psikhologii Rossiyskoy Akademii Nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda* = Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology. 2017; 2(4):4-39. Available at: <http://www.work-org-psychology.ru/engine/documents/document267.pdf> (accessed 05.03.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Bovt O.B., Mishin A.A. Empirical Study of the Relationship of Coping Strategies and Psychological Defenses With Different Types of Victim Behavior of Future Teachers. *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya* = Transactions of Crimean Engineering Pedagogical University. Series: Pedagogy. Psychology. 2017; (4):30-34. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Kiseleva A.A., Kuzmin M.Yu., Malykh T.A. Features of Interrelation of Coping Strategies and Psychological Protections of Teachers. *Sovremennaya nauka: aktualnye problemy teorii i praktiki. Seriya Poznanie* = Modern Science: Topical Problems of Theory and Practice. Series Cognition. 2020; (2):50-54. Available at: <http://www.nauteh-journal.ru/files/6328b3f0-9f30-45ae-a14a-e629f4a705d0> (accessed 05.03.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
8. Melnikova M.L., Chebykina I.V. Coping Strategies and Protective Mechanisms of Personality of Students-Teachers. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii* = Pedagogical Education in Russia. 2020; (2):84-98. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.26170/po20-02-10>
9. Kashapov M.M., Ivanova J.O. Interrelation between Psychological Well-being and Coping Behavior in the Process of Teachers' Professionalization. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki* = Bulletin of Demidov Yaroslavl State University. Series of Humanitarian Sciences. 2017; (2):89-94. Available at: <http://j.uniyar.ac.ru/index.php/vyrgu/article/view/510/426> (accessed 05.03.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
10. Pestov A.V., Bostanjieva T.M. Influence of Teachers' Emotional Burnout on the Attitude of All Participants to the Educational Environment. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* = World of Science. Pedagogy and Psychology. 2020; 8(1). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/25PSMN120.pdf> (accessed 05.03.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
11. Herman K.C., Reinke W.M., Eddy C.L. Advances in Understanding and Intervening in Teacher Stress and Coping: The Coping-Competence-Context Theory. *Journal of School Psychology*. 2020; 78:69-74. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001>





12. Martinez J.P., Mendez I., Ruiz-Esteban C., Fernandez-Sogorb A., Garcia-Fernandez J.M. Profiles of Burnout, Coping Strategies and Depressive Symptomatology. *Frontiers in Psychology*. 2020; 11. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00591>
13. Zaglodina T.A. The Role of Coping Strategies in Preventing Professional Deformation of Social Work Specialists. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya* = Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research. 2016; (1):91-93. Available at: [http://omsk.edu/volume/download/1\\_\(10\)\\_2016.pdf](http://omsk.edu/volume/download/1_(10)_2016.pdf) (accessed 05.03.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
14. Mikhajlova O.B., Kushchazli M.I. Specifics of Manifestation and Strategies of Overcoming Teachers' Professional Deformations. *Psikhologiya obrazovaniya v polikulturnom prostranstve* = Psychology of Education in a Multicultural Space. 2016; (2):37-42. Available at: <http://www.elsu.ru/journal/issues/110/articles/1567> (accessed 05.03.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
15. Medvedeva N.I. Psychological Aspects of the Influence of the Style of Response on Teaching Among Secondary School Teachers. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* = The World of Science, Culture, Education. 2017; (2):281-282. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-vliyaniya-stilya-reagirovaniya-uchitelya-obshchego-obrazovatelnoy-shkoly-na-protsess-pedagogicheskoy-1/viewer> (accessed 05.03.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
16. Kondratieva O.G. Influence of Mechanisms of Psychological Protection on the Level of Formation of the Syndrome of Emotional Burnout among Teachers. *Azimut nauchnykh issledovanij: pedagogika i psikhologiya* = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2017; 6(3):304-306. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov-v-zavisimosti-ot-stazha-professionalnoy-deyatelnosti/viewer> (accessed 05.03.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
17. Kiseleva A.A., Kozlov V.V., Kuzmin M.Y. Specifics of Communication of Coping Strategies and Professional Burnout among Teachers with Different Experience. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psikhologiya* = Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology. 2019; 27:45-57. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2019.27.45>
18. Carton A., Fruchart E. Sources of Stress, Coping Strategies, Emotional Experience: Effects of the Level of Experience in Primary School Teachers in France. *Educational Review*. 2013; 66(2):245-262. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.769937>
19. Sharplin E., O'Neill M., Chapman A. Coping Strategies for Adaptation to New Teacher Appointments: Intervention for Retention. *Teaching and Teacher Education*. 2011; 27(1):136-146. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.010>
20. Benevene P., Callea A. Teachers' Burnout: A Comparison between Lay and Consecrated Teachers. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2011; 3(1):577-584. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/215872837\\_Teachers'\\_Burnout\\_A\\_Comparison\\_between\\_Lay\\_and\\_Consecrated\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/215872837_Teachers'_Burnout_A_Comparison_between_Lay_and_Consecrated_Teachers) (accessed 05.03.2020). (In Eng.)
21. Yorulmaz Y.I., Altinkurt Y. The Examination of Teacher Burnout in Turkey: A Meta-Analysis. *Turkish Journal of Education*. 2018; 7(1):34-54. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.19128/turje.348273>
22. Kukhterina G.V., Fedina L.V. Strategy Protective-Coping Behavior of Teachers with Different Experience of Professional Activities. *Internet-zhurnal «Mir nauki»* = Internet Journal World of Science. 2016; 4(2). Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/43PSMN216.pdf> (accessed 01.03.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
23. Artemeva T.V. [Research into Coping Strategies of Teachers in Professional Activity]. *Obrazovaniye i samorazvitiye* = Education and Self-Development. 2014; (4):79-82. Available at: <https://eandsjournal.org/wp-stuff/uploads/sites/3/2016/09/ESD-2014-4-Issue-42.pdf> (accessed 01.03.2020). (In Russ.)
24. Griffith J., Steptoe A., Cropley M. An Investigation of Coping Strategies Associated with Job Stress in Teachers. *British Journal of Educational Psychology*. 1999; 69(4):517-531. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1348/000709999157879>
25. Arikewuyo M.O. Stress Management Strategies of Secondary School Teachers in Nigeria. *Educational Research*. 2004; 46(2):195-207. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/0013188042000222467>
26. Øverland K., Thorsen A.A., Størksen I. The Beliefs of Teachers and Daycare Staff Regarding Children of Divorce: A Q Methodological Study. *Teaching and Teacher Education*. 2012; 28(3):312-323. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.010>
27. Cancio E.J., Albrecht S.F., Johns B.H. Defining Administrative Support and Its Relationship to the Attrition of Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Education & Treatment of Children*. 2013; 36(4):71-94. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0035>
28. Kryukova I.L., Cuttack E.V. [Questionnaire of Coping (Adaptation Techniques WCQ)]. *Zhurnal prakticheskogo psihologa* = Journal of the Practical Psychologist. 2007; (3):93-112. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28793406> (accessed 01.03.2020). (In Russ.)



29. Heim E. Coping und Adaptivitat: Gibt es geeignetes oder ungeeignetes Coping? *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie*. 1988; 38(1):8-18. Available at: <https://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=7541222> (accessed 01.03.2020). (In Germ.)

30. Yayli D. Coping Strategies of Pre-Service Teachers of Turkish with Tensions in Achieving Agency. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2017; (68):187-202. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.68.10>

Submitted 07.04.2020; revised 10.09.2020; published online 30.12.2020.

*About the authors:*

**Anastasia A. Kiseleva**, Methodologist of the Chair of Pedagogy and Psychology, Institute of Education Development of Irkutsk Region (10A Krasnokazachiya, Irkutsk 664007, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1131-2654>, [nk160493@gmail.com](mailto:nk160493@gmail.com)

**Mikhail Y. Kuzmin**, Associate Professor of the Chair of General Psychology, Irkutsk State University (1 Karl Marx St., Irkutsk 664003, Russian Federation), Cand.Sci. (Psychol.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7538-8375>, **Scopus ID:** 57192268883, [mirroy@mail.ru](mailto:mirroy@mail.ru)

**Vladimir V. Kozlov**, Head of the Chair of Social and Political Psychology, Demidov Yaroslavl State University (14 Sovetskaya St., Yaroslavl 150003, Russian Federation), Dr.Sci. (Psychol.), Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9804-3102>, [kozlov@zi-kozlov.ru](mailto:kozlov@zi-kozlov.ru)

*Contribution of authors:*

Anastasia A. Kiseleva – collection of data and evidence; preparation of the initial version of the text.

Mikhail Y. Kuzmin – data and evidence collection; statistical data processing.

Vladimir V. Kozlov – critical analysis and revision of the text; scientific guide.

*All authors have read and approved the final manuscript.*



## АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ / ACADEMIC INTEGRATION

УДК 378:005.52

DOI: [10.15507/1991-9468.101.024.202004.656-677](https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.656-677)

Оригинальная статья

### Стратегирование образования: экосистемный переход

*Л. В. Кремнева<sup>1</sup>, К. Е. Заведенский<sup>1</sup>, П. Д. Рабинович<sup>1\*</sup>, С. Н. Апенько<sup>2</sup>**<sup>1</sup> ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)»,**г. Москва, Российская Федерация,**\* [pavel@rabinovitch.ru](mailto:pavel@rabinovitch.ru)**<sup>2</sup> ФГБОУ ВО «Омский государственный университет**им. Ф. М. Достоевского», г. Омск, Российская Федерация*

**Введение.** Авторы статьи, основываясь на многочисленность исследований по трансформации системы образования, впервые предлагают практическую модель образования, построенную как результат взгляда на образование из сконструированного образа будущего с учетом мировых трендов. Актуальность статьи обусловлена требованием реагирования на несоответствие международным тенденциям системы образования, сформированной для обеспечения воспроизводства сложившихся культурных норм и социально-производственных отношений в обществе с целью поддержания его устойчивости. Цель исследования – разработка образовательной модели, ключевой формой организации которой становится образовательная экосистема, а содержание формируется как рефлексия процесса стратегирования на основе фундаментальных трендов и тенденций развития мира.

**Материалы и методы.** С помощью методов анализа и синтеза выделены группы актуальных мировых трендов и показано их влияние на проектируемый образ образования. Методы фокус-групп и кейс-стади использованы для изучения передовых образовательных практик, их обобщения, построения, проверки гипотез и апробации элементов предлагаемой авторами новой модели образования.

**Результаты исследования.** Авторами обоснована концепция новой модели образования из будущего как результата ценностно-смысловых основ стратегирования согласия различных социальных групп – участников образования. Авторская концепция модели образования из будущего базируется на ценностно-смысловых основах, что отличает ее от преобладающей позиции, связанной с обоснованием только требований к результатам и содержанию образования. Новое видение образования из будущего будет способствовать успешному внедрению практик трансформации образования с учетом мировых трендов и на базе видения образования из будущего, а именно коллективно-желаемого образа будущего, а не продолженного «доработанного» настоящего.

**Обсуждение и заключение.** Статья будет полезна организаторам изменений в образовательных системах на разных уровнях (регион, город, школа), а также исследователям в сфере современных моделей, подходов и образовательных технологий, возникающих под влиянием мировых трендов.

**Ключевые слова:** процесс образования, образовательная экосистема, образовательный запрос, преадаптация, цифровая образовательная среда

© Кремнева Л. В., Заведенский К. Е., Рабинович П. Д., Апенько С. Н., 2020



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.  
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

*Финансирование:* статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы «Образовательная среда преадаптации школьников к инновационной деятельности в условиях цифровой экономики» государственного задания РАНХиГС на 2020 г.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Для цитирования:* Стратегирование образования: экосистемный переход / Л. В. Кремнева, К. Е. Заведенский, П. Д. Рабинович, С. Н. Апенко. – DOI 10.15507/1991-9468.101.024.202004.656-677 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 4. – С. 656–677.

Original article

## Strategizing Education: Ecosystem Transition

L. V. Kremneva<sup>a</sup>, K. E. Zavedensky<sup>a</sup>, P. D. Rabinovich<sup>a\*</sup>, S. N. Apenko<sup>b</sup>

<sup>a</sup> The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation,

\* [pavel@rabinovitch.ru](mailto:pavel@rabinovitch.ru)

<sup>b</sup> Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russian Federation

**Introduction.** The authors of the article, based on numerous studies on the transformation of the education system, offer a practical model of education, developed with reference to a view of education from a constructed image of the future, as well as to global trends. The essential basis of the model are productive processes of education and social engineering, as well as the folding of the ecosystem with the value-normative basis for matching the educational needs of different stakeholders of educational activities. The relevance of the article is determined by the need to respond to the discrepancy with the world trends of the education system, formed to ensure the reproduction of existing cultural norms and socio-productive relations in society in order to maintain its stability. The aim of the study is to develop an educational model, the key form of organization of which is the educational ecosystem. The model content is formed as a reflection of the process of strategizing based on the fundamental development trends.

**Materials and Methods.** Using analysis and synthesis methods, groups of topical world trends are identified and their impact on the projected image of education is shown. Methods of focus groups and case studies are utilized to study advanced educational practices. Hypotheses on the projected educational model are generalized and advanced. The hypotheses are tested. The elements of the new model of education proposed by the authors are tested.

**Results.** The authors substantiated the concept of a new model of education as a result of value and semantic bases of strategy of consent of different social groups participating in the process of education. Methodological approach to education development strategy as if looking from the future differs from the dominant methodological method of future formation by means of its present modification and reworking. The author's concept of the model of education from the future rests on the value and meaning foundation, which distinguishes it from the dominant position associated with the justification of only requirements to learning outcomes and content of education. The new vision of "education from the future" will contribute to the successful implementation of practices of transformation of education taking into account global trends based on the vision of education from the future, namely, a collective-wanted image of the future, rather than a continued "reworked" present.

**Discussion and Conclusion.** This article is useful for organizers of changes in educational systems at different levels (region, city, secondary school), as well as for researchers in the field of modern models, approaches and educational technologies that arise under the influence of global trends.

**Keywords:** educational processes, educational ecosystem, educational request, preadaptation, digital educational environment

**Funding:** The article was prepared as a part of the research work "Educational environment for students' preadaptation to innovative activity in digital economy" of the Government Task of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration for 2020.

The authors declare no conflict of interests.

**For citation:** Kremneva L.V., Zavedensky K.E., Rabinovich P.D., Apenko S.N. Strategizing Education: Ecosystem Transition. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2020; 24(4):656-677. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.656-677>



### Введение

**«Точка растерянности» – основание для анализа ситуации.** Вплоть до XIX в. в историческом процессе ключевая функция системы образования формировалась как обеспечение воспроизводства сложившихся культурных норм и социально-производственных отношений в обществе в целях обеспечения его устойчивости. Образовательные системы, появившиеся для этих функций, демонстрируют неготовность к практическим ответам вызовам сложности, неопределенности, разнообразия и непрогнозируемости мироустройства [1]. Изменения в науке, бизнесе, индустриях, обществе формируют запрос на личность, способную мыслить, развивать и развиваться, включаться в инновационную деятельность, т. е. способную создавать новые установки на глобальное благо и устойчивое развитие общества<sup>1</sup>.

Оказавшись в «точке растерянности», в переходе от воспроизводства к развитию, необходимо переосмыслить «целевую» модель системы образования для последующего принятия решений и осуществления реальных изменений. Точкой опоры подобного переосмысления является конструктивный взгляд из будущего – анализ коллективно желаемого образа будущего, а не продолженного «доработанного» настоящего.

Высокая скорость изменения потребностей, появление принципиально новых запросов (в том числе к образованию) обесценивает краткосрочные прогнозы (заложники «эффекта колеи»), основанные на анализе «маркетинговых» трендов и потребностях общества, а также на аналитиках «ретроспективного трендизма». На передний план выходит методология «сканирования горизонтов», «преадаптации» и соответствующий им аналитический аппарат выявления глубинных черт в эволюции социальных, общественных

и культурных происходящих и будущих процессов<sup>2</sup>. Можно провести аналогию со сдвигом тектонических плит – медленное, но основательное формирование образа мира на ближайшие десятилетия. Особенно важен такой подход при выявлении вызовов в системе образования – определении основы для построения картины мира, формирования ценностей, знаний и компетенций человека на ближайшие десятки лет.

Цель предлагаемого исследования – разработка концепции образования, центральное положение в которой занимает образовательная экосистема, а также обоснование нового содержания образования, возникающего в процессе стратегирования на основе фундаментальных трендов и тенденций развития мира.

Новизна результатов исследования заключается, во-первых, в новом методологическом подходе – в стратегировании развития образования с помощью взгляда из будущего, отличающегося от доминирующего методологического приема формирования будущего путем доработки настоящего, его преобразования, улучшения. Во-вторых, примененный методологический подход помог аргументировать концепцию новой модели образования будущего как результат ценностно-смысловых основ стратегирования согласия различных социальных групп – участников образования, в отличие от преобладающей позиции, связанной с обоснованием требований к результатам и содержанию образования. Новыми являются также разработки по компонентам концепции образования из будущего, в частности образовательной экосистемы.

### Обзор литературы

Приоритетным направлением анализа и обобщения имеющихся исследований, разработок и положений стали вопросы

<sup>1</sup> *Spencer-Keyse A. J., Warren F.* Every Child to Flourish: Understanding Global Perspectives on Improving Education [Электронный ресурс]. Insights from a state of the debate review & global youth survey. HundrED Research. 2018. URL: [https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/1/Hundred\\_Research\\_Report\\_001\\_-\\_Every\\_Child\\_to\\_Flourish.pdf](https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/1/Hundred_Research_Report_001_-_Every_Child_to_Flourish.pdf) (дата обращения: 25.09.2020); *Ekhtiari H.* What Does the Education Ecosystem of 2030 Look Like? [Электронный ресурс]. URL: <https://medium.com/audacious-futures/what-does-the-education-ecosystem-of-2030-look-like-89fff249b832> (дата обращения: 25.09.2020).

<sup>2</sup> Ibid.

глобальных трендов развития мирового общества. В основу нашего исследования легли результаты анализа авторитетных докладов международного сообщества<sup>3</sup>, публикации зарубежных и российских авторов. В этих источниках, во-первых, подчеркивается нарастание процессов глобализации и их определяющего влияния на все сферы жизни современного общества [2]. Так, В. А. Зубенко, А. М. Масалимова, М. И. Романов описывают новые черты экономики, глобализацию процессов и ее последствия [3; 4]. Во-вторых, предлагают описание темпов и характера разворачивания таких трендов, как увеличение сложности мироустройства, скорости изменений, неопределенности и рисков среды<sup>4</sup>. В свою очередь, Р. С. Гринберг, А. Г. Пылин, В. Л. Филхо отмечают нарастание неопределенности и важность обеспечения устойчивости в глобальном масштабе как реакцию на неопределенность и сложность [5; 6], Д. Штрайн, Р. Т. М. Маропе также говорят о значимости трансформации всех сфер жизни человека, масштабных увеличениях информатизации и цифровизации общества [7; 8]. Они считают, что образование является частью единых процессов развития экономики и социума, показывают тенденции развития образования в условиях цифровизации, формулируют актуальную повестку преобразований в обучении и в системе образования до 2030 г. В научном сообществе имеются публикации по развитию образования в рамках общих мировых трендов<sup>5</sup>. Например, Ф. Пауэлл, Э. Уолш анализируют состояние университетов и подчеркивают важность их включения в единую экосистему [9]. По их мнению, опыт кон-

кретных университетов наглядно показывает их влияние на развитие территориальной экосистемы в целом. В. С. Ефимов, А. В. Лаптева, Н. В. Днепровская рассматривают влияние цифровизации на приоритетные направления развития высшего образования [10; 11]. В своих работах авторы обозначили актуальную задачу адаптации образования к требованиям цифровой экономики, отразили экспертный взгляд на перспективы, сложности и открывающиеся возможности интеграции образования в цифровую среду экономики.

По результатам анализа ключевых докладов международного сообщества и публикаций исследователей можно выделить пять фундаментальных пар качеств мира будущего – основы генерации трендов и тенденций:

- глобальность и сложность;
- избыточность и разнообразие;
- скорость и неопределенность;
- цифровизация и автоматизация;
- гиперсвязность и мобильность.

Они определяют изменения социума и каждой сферы деятельности. Поэтому их следует рассматривать при выделении ключевых вызовов системе образования на карте изменений в инновационно-технологических, общественно-экономических, культурно-ценностных, антропологических структурах мира.

В основе нашего исследования лежит определенная методология стратегирования – взгляд из будущего. Данную концепцию активно развивают Я. И. Кузьминов и Д. Н. Песков [12]. Во второй половине XX в. основное внимание уделяется вопросам методологии стратегического обоснования развития объектов, дается их

<sup>3</sup> *Ekhtiari H.* What Does the Education Ecosystem of 2030 Look Like?; The Outward Looking School and Its Ecosystem. Entrepreneurship360 thematic report, OECD; 2015 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.oecd.org/cfe/leed/E360\\_guidance-note\\_teachers.pdf](https://www.oecd.org/cfe/leed/E360_guidance-note_teachers.pdf) (дата обращения: 25.09.2020); *Winthrop R., McGivney E., Barton A.* Can We Leapfrog? The Potential of Education Innovations to Rapidly Accelerate Progress Center for Universal Education at Brookings, 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED583015.pdf> (дата обращения: 25.09.2020).

<sup>4</sup> Альтернативные модели глобализации и проблемы современной глобальной динамики: коллективная монография. Науч. ред.: А. У. Альбеков, Г. Г. Матишов, А. М. Старостин. Ростов-на-Дону: Изд-во РГЭУ (РИНХ), 2017. 400 с. URL: [https://rsue.ru/nauka/n-cent-lab/imigpig/about/pdf/Сборник\\_Альтернативные\\_модели\\_глобализации.pdf](https://rsue.ru/nauka/n-cent-lab/imigpig/about/pdf/Сборник_Альтернативные_модели_глобализации.pdf) (дата обращения: 25.09.2020).

<sup>5</sup> Образование для сложного общества Global Education Futures / П. Лукша [и др.] [Электронный ресурс]. 2018. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B9ZvF6mQ5FMbSTFKVmhodU5rNTNiTXpUZ2QwZktiR0pzSmJR/view> (дата обращения: 25.09.2020); *Сурудина Е. А.* Тенденции развития зарубежного образования. Монография. М.: Центр новых технологий, 2018. 177 с.





сопоставительный анализ и практики применения (Р. Акофф, Г. П. Щедровицкий, О. И. Генисаретский и др.) [13]. Примером использования такого подхода в современности является практика проведения компетентностных олимпиад исследовательской группой А. А. Попова, где школьники проектируют будущее собственного региона и самоопределяются по отношению к нему<sup>6</sup>.

Отдельное внимание уделяется публикациям, в которых авторы изучают стратегические аспекты развития образования. Так, В. С. Меськов, А. Е. Коломейцев, К. К. Колин отмечают важность изменения стратегии образования, предлагают стратегические направления развития системы образования [14; 15]. В свою очередь, Н. Д. Гуськова, Т. А. Салимова, В. Л. Крайник описывают актуальные направления трансформации образования в России, текущее состояние образования и его стратегические ориентиры развития, определяют модели будущего состояния образования [16; 17]. В авторитетных зарубежных отчетах и докладах подчеркивается значимость образования для стратегического инновационного развития<sup>7</sup>. Ставку на включение образования в инновационные процессы обсуждает и российский философ П. Г. Щедровицкий<sup>8</sup>. При этом многие стратегии базируются на видении проблем текущего периода времени, а не отдаленных мировых трендов [18; 19].

Описание модели образования будущего, образовательной экосистемы, индивидуальных образовательных логистик и иных компонентов системы образования

строилось на базе критического анализа и обобщения исследований по аналогичной тематике. Наиболее значимыми для получения результатов исследования стали работы, в которых предлагается взгляд на реформирование и трансформацию системы образования<sup>9</sup>. И. Б. Ардашкин, В. А. Суровцев в качестве новой парадигмы образования рекомендуют так называемое смарт-образование [20]. О новых форматах обучения пишут С. Э. Исаева, З. П. Оказова, Т. Б. Черепанова и другие ученые [21; 22]. Имеются работы, в которых подчеркивается значимость ценностных основ развития образования, что согласуется с базовой идеей нашего исследования [23]. Для данного исследования важны изложенные авторами идеи трансдисциплинарности образования. Например, В. Комптон, К. Харвуд, Л. Колоччи-Грей, А. Пераццоне, М. Додман особое внимание уделяют переходу от естественных наук к трансдисциплинарности, совершенствованию технологического образования на междисциплинарной базе [24; 25]. Развиваются в нашем исследовании также идеи о роли образовательных учреждений в формировании единой экосистемы, в которой наиболее успешно реализуются инновации и изменения, технологическое предпринимательство [26; 27].

Таким образом, с имеющимися ценными для нашего исследования публикациями необходимо отметить недостаточность проработки траектории движения к модели нового облика образования, предполагающей взгляд из будущего. Требуется модель образования, кардинально отличающаяся, а не просто адаптированная

<sup>6</sup> Глухов П. П., Попов А. А. Российская компетентностная олимпиада: событие и образовательная программа. М.: НКЦ, 2020. 160 с.

<sup>7</sup> Prince C. Innovating Toward a Vibrant Learning Ecosystem: Ten Pathways for Transforming Learning. Knowledge Works Forecast 3.0, 2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://knowledgeworks.org/resources/innovating-learning-ecosystem-pathways-transforming/> (дата обращения: 25.09.2020).

<sup>8</sup> Щедровицкий П. Г. Важнейшее требование сегодня – включение образования в инновационный контекст [Электронный ресурс]. URL: <https://sk.ru/news/b/press/archive/2012/01/20/petr-schedrovickiy-vazhneyshee-trebovanie-segodnya--vkluchenie-obrazovaniya-v-innovacionnyy-kontekst.aspx> (дата обращения: 25.09.2020).

<sup>9</sup> “Education is the Kindling of a Flame: How to Reinvent the 21<sup>st</sup> Century University.” O. Scharmer. The Blog. The Huffington Post, January 2018 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/327288052\\_Education\\_Is\\_the\\_Kindling\\_of\\_a\\_Flame\\_How\\_to\\_Reinvent\\_the\\_21st-Century\\_University](https://www.researchgate.net/publication/327288052_Education_Is_the_Kindling_of_a_Flame_How_to_Reinvent_the_21st-Century_University) (дата обращения: 25.09.2020); Ксензова Г. Ю. Инновационные процессы в образовании. Реформа системы высшего образования: учебное пособие. М.: Юрайт, 2020. 189 с.; Нарциссова С. Ю. Проблемы образования в цифровую эпоху: учебное пособие. М.: Академия МНЭПУ. 2020. 242 с.



к задачам текущего периода, которая бы помогала развитию и преадаптации личности, способной самостоятельно мыслить, создавать, включаться в инновационную деятельность.

### Материалы и методы

В отношении исследований, посвященных вопросам глобальных трендов и перспектив развития мира, системы образования и ее элементов, стратегических методологий построения образа будущего и методологий прогнозных оценок применен анализ. Одним из результатов стала группировка проекций будущего в настоящем как контуров формирования новой модели образования. С помощью критического анализа и обобщений сформирована модель образования из будущего, описан экосистемный переход образовательной системы в состояние, вызванное трендами и тенденциями развития мира.

Для углубленной диагностики состояния образования в настоящее время и картины будущего образования авторы применили методы фокус-групп и анализа кейсов. Также проведена апробация идей, заложенных в авторской концепции образования будущего. В период 2018–2020 гг. авторский коллектив, работая с 35 фокус-группами, применяя стратегические и проектные сессии с руководителями образовательных организаций, представителями органов управления образования и другими заинтересованными участниками, спроектировал новые образовательные организации, разрабатывал концепции их развития. За указанный период были проанализированы более 100 кейсов, представляющих образовательные практики, передовые методы и технологии развития образовательных организаций основного и дополнительного образования, ставшие фундаментом для выделения трендов и построения модели образования будущего.

### Результаты исследования

Результаты исследования предложены в рамках обсуждения следующих вопросов: на какой методологической основе должно строиться обоснование образа будущего образования, какие тренды и как

влияют на формирование образа будущего образования, какова концепция образования, построенная в результате стратегирования.

**Глобальная запутанность: эволюционные переходы и vs. Программирование.** XXI в. – эпоха антропоцена, характеризуется многократным ростом могущества и глобальной роли человека не только в отношении природы, но и в отношении других людей. В этом контексте задача анализа вызовов образованию современного мира становится уникальной. Необходимо тщательно различать «эволюционные вызовы», продиктованные естественным ростом сложности мира, и конкурентные «программы образов будущего», рекомендуемые стратегическими интересами крупных игроков: платформ, транснациональных корпораций, индустриальных картелей, кластеров и других объединений, решающих собственные задачи (рыночного или политического характера). Наиболее показательным является искусственное создание «квазитенденций» вокруг эволюционных вызовов цифровизации, избыточности и сложности (табл. 1).

**Проекция будущего в настоящем: вызовы и ответные социальные практики.** *Глобальность и сложность.* Первая универсальная характеристика эволюционного вызова проявляется в различных сферах деятельности (табл. 2). Возрастающая глобальная сложность мира определяется, с одной стороны, ситуацией складывания и пересборки всемирной системы разделения труда, приходящейся на повышающую волну цикла конъюнктуры Кондратьева. Система разделения труда складывается вокруг новой платформы технологий, представляющей собой не просто обновленные машины, приборы, инструменты как средства деятельности, а связность процессов создания новых продуктов с использованием этих инструментов. Большинство исследователей отмечают непредсказуемость результирующего состава технологической платформы, поскольку в данном процессе задействованы тысячи малых и средних инновационных предприятий (стартапов, технологических газелей и др.).



Т а б л и ц а 1. Квазитенденции и сценарии

Table 1. Quasi-trends and scenarios

Квазитенденция / Quasi-trends	Кризисный сценарий / Crisis scenario	Продуктивный сценарий / Productive scenario
Программирование роста спроса на новые технические профессии, создаваемые по шаблонам индустриальных производственных отношений и вертикалей (под необоснованной отсылкой к цифровизации) / Programming of the growth of demand for new technical professions created according to the patterns of industrial production relations and verticals (under the unsubstantiated reference to digitalization)	Подчинение человека технологиям и его превращение в «винтик» мегамашины (работы Л. Мамфорда, Б. Стиглера и др.) / Subordination of a person to technology and turning him into a “cog” of a mega-machine (works by L. Mumford, B. Stigler, etc.)	Разработка стратегических, инфраструктурных профессиональных решений для создания цифро-человеческих экосистем, освоение человеком высоких гуманитарных (high-hume) технологий / Development of strategic, infrastructure and professional solutions for creating a digital-human ecosystem, development of humanitarian “high-hume” technologies
Программирование развития рынка органических продуктов, биологически активных добавок, цифровых устройств для поддержания здоровья (необоснованно аргументируя это ответом на снижение физического и психического здоровья человека из-за экологических угроз и предельной нагрузки) / Programming of the development of the market for organic products, dietary supplements, and digital devices for maintaining health (unreasonably arguing that this is a response to a decrease in physical and mental health due to environmental threats and extreme stress)	Игнорирование человеком своей ответственности за собственное физическое и психологическое состояние, неоправданный перенос этой ответственности на внешние факторы / Ignoring one’s personal responsibility for their own physical and psychological state, unjustified transfer of this responsibility to external factors	Создание новых, адаптация существующих, верификация по возрастным и физическим особенностям практик поддержания здоровья, развитие практик самостоятельной профилактики заболеваний и самопомощи / Creation of new, adaptation of existing, verification by age and physical characteristics of health maintenance practices, development of independent disease prevention and self-help practices
Программирование комфортизации жизни, передача большинства бытовых процессов гаджетам, непрерывное информирование людей (под не всегда оправданным предлогом ответа на возрастание сложности, избыточности информации, ускорения жизни) / Programming of the comfortization of life, transferring most of the routine processes to gadgets, non-stop informing people (under the not always justified pretext of responding to the increasing complexity, redundancy of information, and acceleration of life)	Рисковый сценарий – человек, не умеющий быть собой, управлять своей жизнью. Цейтнот / Risky scenario – a person who doesn’t know how to be himself/herself, manage his/her life. Rush hour	Развитие сложного мышления, пространства смыслов и цивилизации смыслов (смыслы – «линейка» выбора) / Development of complex thinking. Development of the space of meanings and the civilization of meanings (meanings – “ruler” of choice)
Программирование развития индустрии обучающих приложений и программ для детей, в которых родителю отводится роль поставщика ресурса (под предлогом ответа на рост ресурсоемкости отношений «родитель – ребенок», «делай как я» уже не работает, ребенку нужна более разнообразная деятельность) / Programming of the development of the industry of educational applications and programs for children, in which the role of a resource provider is assigned to parent (under the pretext of responding to the growing resource intensity of the parent – child relationship, “do as I do” no longer works, the child needs more data, more activities, more diversity)	Ребенок не ощущает себя выращенным этиками людьми / The child doesn’t feel nurtured by these people	Создание информационных экосистем культурных практик (образов жизни), с которыми может соотносить себя семья, фильтруя поле и выбирая важное / Creating of information ecosystems of cultural practices (lifestyles) that the family can relate to by filtering the field and choosing the important one

Т а б л и ц а 2. **Вызовы и ответные практики в контексте глобальности и сложности**  
 Table 2. **Challenges and responses in the context of globality and complexity**

Вызовы / Challenges	Практики / Responses
1. Комплексные кризисы, напряжение одновременно повсюду как реакция на сложность / Complex crises, tension simultaneously everywhere as a response to complexity 2. Кризис традиционных систем управления из-за попыток упрощения сложности / Crisis of traditional management systems due to attempts to simplify complexity 3. Непереносимая ответственность, приводящая к диффузии безответственности / Unbearable responsibility that leads to the diffusion of irresponsibility	1. Развитие волонтерства и гражданских инициатив / Development of volunteering and civic initiatives 2. Профессия citymaker (общественная) и др. / Profession of citymaker (public), etc. 3. Практики осознанности / Mindfulness practices 4. Цели и риски устойчивого развития ООН / UN sustainable development goals and risks

С другой стороны – искусственная компонента человеческих воздействий возросла настолько, что стала сопоставима по масштабам естественным природным процессам. При этом накопленный урон так велик, что начинает угрожать существованию общественных систем. В современных условиях необходимо обеспечить его с учетом системного воздействия на природные процессы и организовать таким образом, чтобы не нарушать естественного движения экосистем. При этом термин «экологичность» понимается все шире – это не только сокращение вреда природе, но и «экологичность» отношения к человеку и всему живому. Все этократно повышает сложность организации современной деятельности, социокультурных отношений и норм.

*Избыточность и разнообразие.* Основной чертой новой реальности будет являться безграничный выбор, т. е. все, что может быть конкретно описано и сформулировано как техническое требование,

должно быть воспроизведено и доставлено до потребителя в кратчайшие сроки: от предметов быта до электронной техники. При этом сложные самообучающиеся алгоритмы анализа цифровых следов смогут предлагать наиболее подходящие по их расчетам решения для человека, в некотором смысле начнут обладать признаками субъектности. Бесконечность выбора одновременно означает его неотвержимость. В связи с этим возникает вопрос об источнике этого выбора и создается ситуация конфликта масштабности субъектности: субъект – человек и субъект – платформа. В работе немецкого социолога Э. Фромма и российского психолога А. Леонтьева техники осуществления выбора сложны для субъекта и требуют отдельного освоения. Такая постановка вопроса создает целую серию вызовов образованию – каким образом образование учит человека выбирать и структурирует этот процесс, превращая в организованное формирование способности человека выбирать? (табл. 3).

Т а б л и ц а 3. **Вызовы и ответные практики в контексте избыточности и разнообразия**  
 Table 3. **Challenges and responses in the context of redundancy and diversity**

Вызовы / Challenges	Практики / Responses
1. Чрезмерный комфорт – снижение резистентности, ослабление жизненных навыков / Excessive comfort – reduced resistance, weakened life skills 2. Чрезмерная вторичность (перепосты и интерпретации) – кризис доверия / Excessive secondhandedness (reposting and interpretation) – a crisis of trust 3. Неумеренное потребление – истощение планеты, паника, конкуренция, потребительская апатия / Excessive consumption – depletion of the planet, panic, competition, consumer apathy	1. Избыточный минимализм, эффект «Римских каникул» / Excessive minimalism, the effect of “Roman holidays” 2. Круги доверия, рост ценности репутационного капитала, экономика соучастия / Circles of trust, growth of the value of reputation capital, economy of co-participation 3. Экотренд / Ecotrend 4. Крафт-фэшн и микронизирующая экономика / Craft fashion and the micro-niche economy

*Скорость и неопределенность.* Особую актуальность приобретает инновационная деятельность, подразумевающая преодоление, создание новых средств, структур деятельности и ее продуктов. При этом по международному индексу компетенций Naus, наибольшей ценностью деятельности (с точки зрения бизнес-логики и социальной устойчивости) обладают новые индустрии и рынки. Однако 16 из 32 рынков (и 100 % инновационных рынков) фиксируют неготовность людей включаться в эти процессы<sup>10</sup>. Инновационная ориентация профессиональной деятельности определяет и запрос к человеку – необходимы люди, способные включаться, организовывать и управлять инновационной деятельностью. Речь идет не просто о новом наборе средств деятельности, а о новой позиции и технологии мышления – развивающей или предпринимательской (в широком смысле). Предпринимательская позиция подразумевает мышление реформатора, инноватора, готового и способного производить системные изменения в сложившихся структурах, организовывать деятельность в условиях неопределенности.

Сложному миру необходимы люди, умеющие создавать новые продукты, инкорпорировать их в сложившуюся систему отношения (формировать спрос), а также превращать их из разовых практик в воспроизводящиеся процессы (табл. 4).

*Цифровизация и автоматизация.* Для того чтобы корректно определить сущ-

ность вызовов цифровизации образования, необходимо произвести определение технологий в более широком контексте, охватывающем систему образования как один из элементов системы. Прежде всего цифровые технологии – это сквозные технологии складывающейся в начале – середине XXI в. новой технологической платформы и международной системы разделения труда, которая определяется технологическим ядром этой платформы. Эмпирически процесс смены технологической платформы осуществляется через феномен роста скорости разработок и превращения их в инновации в различных сферах деятельности: сельском хозяйстве, образовании, машиностроении, химической промышленности, сфере услуг и др.

Цифровые среды, двойники и тени в качестве новой действительности характеризуются, с одной стороны, утверждением П. Щедровицкого «чего нет в цифре, того не существует в реальном материале», которое может быть интерпретировано так: если какой-то предмет/организм не имеет цифрового следа, а, следовательно, не может быть воспроизведен вновь в своей целостности, то на длительном промежутке времени этот предмет перестает существовать. Данное высказывание определяет требования к базовой цифровой грамотности и умение существовать и работать в новой для человека действительности (табл. 5).

Т а б л и ц а 4. Вызовы и ответные практики в контексте скорости и неопределенности  
T a b l e 4. Challenges and responses in the context of speed and uncertainty

Вызовы / Challenges	Практики / Responses
1. Невроз «выпадения из поезда» / Neurosis “falling out of the train”	1. Развитие культурных и социальных практик работы с будущим / Developing of cultural and social practices for working with the future
2. Новый луддизм / New luddism	2. Формирование помогающих профессий / Development of helping professions
3. Кризис планирования и крах традиционных бизнес-моделей / Crisis of planning and collapse of “traditional” business models	3. Agile, Postlean etc.
4. Новые профессии «сделай сам» без соответствующих компетенций, депрессия и поиск знакомых ниш, деградация / New “do-it-yourself” professions without relevant competencies, depression and search for familiar niches, degradation	4. Ценностная навигация и профнавигация (самоопределение) / Value navigation and professional navigation (self-determination)
	5. Хакатоны, science slams, дети – инноваторы и др. / Hackathons, science slams, children innovators, etc.

<sup>10</sup> Warren F. Spotlight: Technical and Vocational Education and Training [Электронный ресурс]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/333036586\\_Spotlight\\_Technical\\_and\\_Vocational\\_Education\\_and\\_Training\\_Report](https://www.researchgate.net/publication/333036586_Spotlight_Technical_and_Vocational_Education_and_Training_Report) (дата обращения: 25.09.2020).



Т а б л и ц а 5. **Вызовы и ответные практики в контексте цифровизации и автоматизации**  
 Table 5. **Challenges and responses in the context of digitalization and automation**

Вызовы / Challenges	Практики / Responses
1. Встреча цивилизаций (человек и искусственный интеллект), ситуация контакта / Meeting of civilizations (human and artificial intelligence), contact situation 2. Фейковая реальность / Fake reality 3. Этические коллизии, визуализация несовершенства коммуникаций / Ethical conflicts, visualization of the imperfection of communication 4. Одиночество в сети, онлайн не воспринимается как живое общение / Loneliness in the network, online is not perceived as live communication	1. Новая этика, техноэтика, техногуманизм / New ethics, technoethics, technogenesis 2. Социальные проекты, базовая цифровая грамотность / Social projects, basic digital literacy 3. Обучение «кентавров»: человек – система искусственного интеллекта / Training “centaurs”: human-artificial intelligence system 4. Культурное просветительство / Cultural education. 5. Виртуальные бары / Virtual bars 6. Neuroart

*Мобильность и гиперсвязность.* Современное общество все более гетерогенизируется. В одном пространстве оказываются люди разных мировоззрений, религий, гендеров, классов, ценностей. Возникает необходимость уживаться с непохожими людьми. Иницируется поиск одинаковых оснований для «общности» на глобальном уровне. Люди начинают мыслить себя как часть единой системы. Другая сторона гетерогенности – возникновение условий для повышения социальной «текучести» и формирования сообществ. Число социальных ролей человека многократно возрастает. Увеличивается значение клубных, непрофессиональных структур по интересам, хобби. Перенос коммуникаций в сеть фактически стирает территориальные границы между деятельностью. Нормой становится работа в одной точке земного шара, а жизнь – в десятках тысячах километров от работы. Проводят эксперименты с изменением

социальных норм и поиска оптимального социального устройства в таких условиях (табл. 6).

Обобщим смысл обозначенных контуров современной ситуации образования. С одной стороны, это означает изменение баланса (и смены приоритетов) в функциях системы образования: с воспроизводства и трансляции устоявшихся норм и знаний к формированию способностей оперировать нормами, понимать их устройство и границу применения, перестраивать под свою уникальную ситуацию, создавать новые, при этом не отказываясь от освоения этих норм и находясь в постоянном режиме обучения *life-long learning*. С другой стороны – это изменение функционального места самого образования в структуре систем деятельности. Система образования долгое время понималась как «обеспечивающая», т. е. место, где происходит подготовка к деятельности, но нет самой деятельности.

Т а б л и ц а 6. **Вызовы и ответные практики в контексте мобильности и гиперсвязности**  
 Table 6. **Challenges and responses in the context of mobility and hyperconnection**

Вызовы / Challenges	Практики / Responses
1. «Новый Вавилон», быстрые перемещения, нет времени на присвоение культуры / “New Babylon”, fast travel, no time for culture appropriation 2. Эффект «Хикикомори» – «цифровой» отшельник / The effect of “Hikikomori” is a digital hermit 3. Кризис традиционных отношений, отчуждение, нет устойчивых связей, отторжение постоянной близости / Crisis of traditional relationships, alienation, lack of stable connections, rejection of constant intimacy 4. Каждый может изменить мир, рост влияния отдельного человека / Everyone can change the world, increase of influence of an individual	1. Развитие экоселений, экосистем / Development of eco-settlements, eco-systems 2. Рост самоорганизующихся сообществ, новые коммунары (technomads) / Growth of self-organizing communities, new Communards (technomads) 3. Коворкинги, коливинги, резиденции – экосистемы жизни / Coworkings, colivings, the residence of the ecosystem of life 4. Экосистемные бизнесы / Ecosystem businesses 5. Социальные флэшмобы, спонтанные движения улучшения общего бытия / Social flash mobs, spontaneous movements improving the General being



В современной ситуации образование должно стать местом, где деятельность развивается, что перемещает образование если не в авангард, то, как минимум, в один ряд с профессиональными системами деятельности и одновременно делает невозможным отсутствие реальной деятельности в образовательных организациях.

**Образование из будущего как ответ на глобальную запутанность.** Проектирование образования из будущего предполагает институционализацию не требований к результатам, содержания образования, а ценностно-смысловые основы стратегирования согласия различных социальных групп – участников образования. В основе его проектирования лежит провозглашение конвенциональной нормы необходимого разнообразия и успешности будущих поколений плацдармом реализации стратегии персонализации и проектирования социокультурной ситуации развития.

В современных условиях сингулярности простое продолжение докризисной образовательной политики, очевидно, невозможно. Происходят необратимые парадигмальные сдвиги: когнитивная революция и переход к экономике знаний, цифровая революция и переход к цифровой экономике, массовизация высшего образования и массовый запрос на персонализацию. Мы видим, как переопределяется целый набор привычных понятий и порождаются новые (профессия, содержание образования, ученик/студент, учитель, субъектность, преадаптация, самонаправленное образование, инновационная и продуктивная деятельность, образовательный запрос, предпринимательское мышление, образовательная ситуация, грамотность будущего (*futures literacy*), компетенция, компетентность, коллективно-персональный образовательный маршрут, образовательная экосистема, перформативное оценивание, образовательная среда и др.).

Все это объективно останавливает возможность существования прежних образа и деятельности системы образования – простое воспроизведение общественных норм, передачи накопленной научной ин-

формации и практического опыта. Происходящие события, связанные с пандемией, явились мощнейшим катализатором скачка развития, вынудив всех участников образования (учителей, детей и родителей) в режиме стартапа и создания MVP (минимально-ценностных продуктов) искать простые решения, работающие в новой реальности. Согласно модели, Cynefin – это домен «хаос», в котором есть только текущая позиция и не существует целевого образа, экспертов, лучших практик и др. Именно такая ситуация рельефно продемонстрировала непригодность тактики реактивного поведения школ на внешние директивные воздействия учредителя и приоритетную ориентацию на предоставление «качественных» результатов образования, максимально четко соответствующих требованиям контрольных мероприятий.

Образование из будущего должно стать примером новой реальности – территорией общественного договора между участниками образования, баланса различных требований и ожиданий его стейкхолдеров (заинтересованных участников); средой преадаптации к инновационной деятельности – активное неалгоритмизируемое поведение сложных систем в ситуациях неопределенности, благодаря порождаемым в ходе эволюции избыточными элементам, обеспечивающее их готовность к трансформации, саморазвитию и возникновению новых вариантов эволюционного прогресса.

Важно постепенно перейти от господствующих базовых процессов «подготовки» и «обучения» к преобладанию «продуктивного образования», основанного на метакомпетенциях самоорганизации, самоопределения, целеполагания, продуктивного действия и рефлексии. Особенно важно базирование на рефлексии как ключевом средстве превращения информации в знания, в персональное содержание образования. Обучение понимается как деятельность по освоению учеником/студентом базовых знаковых систем (языка, речи, математики, музыки, тела и др.), культурных эталонов и образцов; подготовка – как деятельность по освоению





учеником/студентом единиц (норм, процедур, средств) конкретного занятия по действиям в типовых ситуациях; воспитание – как средство восхождения к культуре, технологии работы с ней, оперирования с онтологиями, философией, исторической памятью, традициями и мудростью народов России и мира.

Продуктивное образование интегрирует процессы мышления, целеопределения, коммуникации, понимания и сотрудничества в совместной деятельности. Образованный человек способен самостоятельно осмысливать любое действие, организовывать и осуществлять его (персонально или коллективно), а в случае невозможности осуществления – обращаться к культуре для построения новых мыслительных средств и понятий (рис. 1). Продуктивное образование как процесс одним из важнейших элементов содержит работу учеников с социокультурными объектами: конструирование объектов, поиск и структурирование проблем, проектирование новой деятельности, самоопределение по отношению к объекту и деятельности.

Реализация базового процесса, согласно авторской концепции, происходит на трех стратах:

1) личный уровень «я – я» (Я) – формирование самоопределения, устойчивого целеполагания, персональных запросов, раскрытие потенциала;

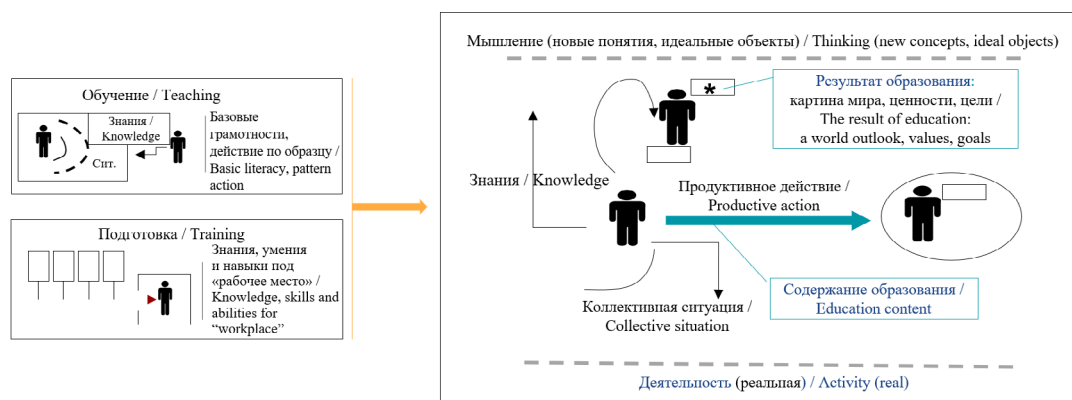
2) социальный уровень «я – мы» (Я в группе) – развитие культуры внимания и уважения каждого к каждому, сотрудни-

чество, присвоение и поддержка идентичности и межкультурной коммуникации;

3) глобальный уровень «я – мир» (Я в мире) – формирование навыков работы со сложностью и неопределенностью, самореализация с учетом задачи максимального вклада в глобальное и локальное желаемое будущее, развитие глобальной осознанности и экологичного сознания.

Принципиальным отличием от иных моделей развития образования может стать трансформация рассмотрения не модели выпускника (через систему образовательных результатов и средств их оценивания), а образа участника образования, который не зависит от возраста, статуса и занимаемой позиции. Он может быть раскрыт через набор метакачеств (метакомпетенций), которые являются основополагающими элементами успешности человека в условиях сложности, разнообразия и неопределенности: мотивация к познанию, техники «само», умение учиться и др. Каждый участник образования особенно педагог должен находиться в ситуации развития и решения проблемной задачи, в противном случае происходит возврат к «подготовке» и «обучению». Образ результата образования – человек сложного мира, активный саморазвивающийся в течение жизни субъект, умеющий:

– соотносить личную самореализацию с самореализацией общества, в которое он включен, обогащая национальную идентичность, язык и культуру;



Р и с. 1. Смена базовых процессов образования

F i g. 1. Changing the basic processes of education



- гибко переобучаться и эффективно действовать в соответствии с вызовами времени и запросами общества;

- действовать в интересах образа желаемого будущего, принятого его сообществом.

Человек сложного мира – лидер развития, способный конструировать коллективное будущее и в кооперативной деятельности достигать его, осознанно используя свою идентичность. Чувствует реальность, мыслит глобально, опирается на коллективный образ желаемого будущего и вносит своей деятельностью требуемые изменения. Планетарное сознание, коллективное мышление и непрерывное развитие определяют базовые социальные установки человека сложного мира. Как результат образования могут рассматриваться:

- сформированные универсальные компетенции: практическое и системное мышление, межкультурная и проблемная коммуникация, понимание, эмпатия, проблематизация, самоопределение, целеполагание, языковая компетенция, самоорганизация и рефлексия;

- базовые грамотности: работа с будущим, эмоциональная, ресурсная, коммуникативная, социальная, цифровая, финансовая, экологическая деятельность;

- специальные компетенции: исследовательские, предпринимательские, организационно-управленческие, инновационные.

Образование в нашей концепции рассматривается как лаборатория будущего – среда конструирования собственного и коллективного будущего при ответе на следующие вопросы: какой мир я желаю, каков мой образ в этом будущем.

В этой концепции важна среда ценностно-деятельностного развития личности и сообществ, способных к межкультурной кооперации, исследованиям, инновациям и разработкам международного уровня, среда межкультурного и межпоколенческого диалога («образование для сложного общества»).

Базовые принципы деятельности лабораторий формулируются следующим образом:

- субъектность всех участников образовательного процесса (персональная и коллективная);

- новая система позиций, протоколов равного «горизонтального» взаимодействия, ритуалов и артефактов на основе договоренностей и обязательного их исполнения;

- возможность конструирования коллективно желаемого образа будущего и движения к нему в самоорганизующихся сообществах;

- среда возможностей – поликультурная среда кооперации;

- новые модели управления на основе больших данных;

- гуманизация и навыки работы с будущим;

- возможность «академической свободы» всех участников образовательного процесса на согласованном интервале доверия;

- персонализация образования через практики конструирования соотношенного персонального и коллективного образа будущего, формирование каждым учеником репертуара персональных образовательных маршрутов на основе коллективной образовательной стратегии;

- поликультурность и языковая грамотность;

- культура ошибок.

В контексте представленного могут быть выбраны следующие образовательные формы и форматы, соответствующие процессу конструирования собственного и коллективного будущего:

- лаборатория персонального и коллективного будущего: работа с вероятными и желаемыми сценариями будущего, исследование «больших вызовов» и их возможных последствий, изучение реальности через решение жизненных задач, связанных с преодолением критических вызовов и созданием общего желаемого будущего;

- узел экосистемы: моделирование сложной системы связей и отношений человека, собирая партнерскую сеть людей и организаций, заинтересованных в развитии человеческого потенциала (в частности, через программы «родители – наставники», «экспертная поддержка», «акселератор локальных изменений»);

– поликультурная среда: формирование глобальной осведомленности и целостного представления об устройстве и многообразии мира (global competence), чувства ответственности за поддержание и процветание этого многообразия без потери своей индивидуальности и идентичности (в частности, за счет сочетания эко- и этнопросвещения, изучения социологии и социопсихологии, языковой подготовки);

– конструктор сообществ равных: сочетание коллективного стратегирования, коллегиального принятия решений и кооперативной реализации, что формирует социальные установки принятия других позиций (социальная эмпатия), договороспособности, сотрудничества, взаимопомощи;

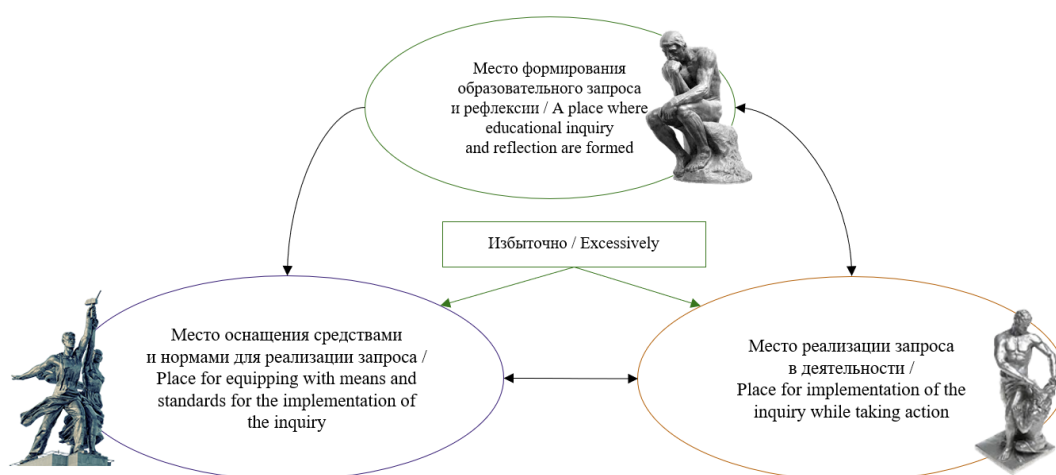
– среда возможностей: право на самоопределение и выбор деятельности в соответствии с образовательным запросом;

– пространство принятия: принципы «каждый человек талантлив, голос каждого важен, вклад каждого ценен» реализуются за счет реального соуправления, проектной деятельности с возможностью выбрать позицию в команде на основе личностных качеств, перформативного оценивания.

В таком случае образование может быть представлено как структура мест работы с образовательным запросом (рис. 2).

Место формирования запроса и рефлексии – специально организованное пространство для реализации процесса рефлексии. Оно создает пространство не только для индивидуальных размышлений, но и коллективных обсуждений результатов рефлексии. Место оснащения средствами для реализации запроса – это инфраструктурно-социально-культурно организованное пространство, где происходит освоение необходимых субъекту культурных норм: знаний, эталонов, образцов при взаимодействии с экспертами, педагогами, наставниками, а также с книгами, интернетом и др. Его определяющей характеристикой является избыточность. Место реализации запроса в деятельности – запрос осуществляется в реальной деятельности, где есть необходимая инфраструктура, а на участниках реализуются нормы этой деятельности: создаются продукты, оказываются услуги и др. Данное место оказывается принципиально «вне» одной образовательной организации.

Таким образом, осуществляется переход к понятию «образовательная экосистема» [6] – это открытая саморазвивающаяся организованность акторов (сообществ, практик и провайдеров) коллективного стратегирования будущего – инициаторов системных изменений, организующих



Р и с. 2. Структура мест работы с образовательным запросом  
F i g. 2. Structure of places of work with an educational inquiry

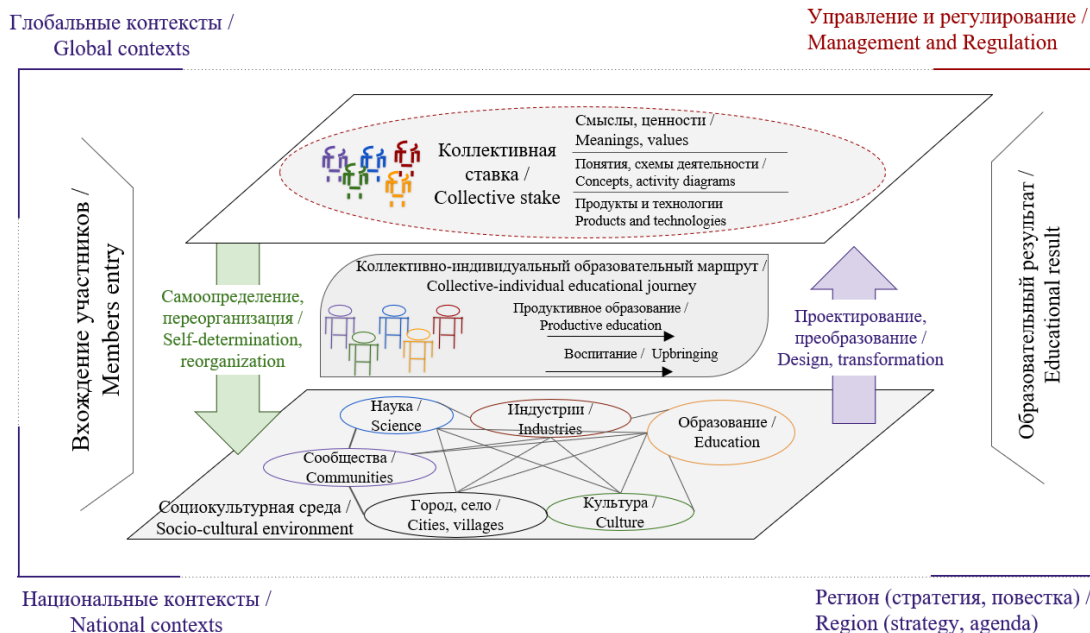
на его основе и естественных процессов свою деятельность, предоставляя тем самым разнообразные образовательные ресурсы и возможности (рис. 3).

Формирование и структурирование разделяемого образа будущего происходит через проектирование того устройства мира, который принимается одновременно желаемым для группы участников и благостным для сложного мира в целом (т. е. учитывающим тенденции, мировые нормы, гуманитарные ценности, естественные процессы в объекте (экологичность) и др.). В коллективном проектировании и коммуникации определяется общий разделяемый образ будущего, который структурируется в различных плоскостях: устройство желаемой деятельности; нормы и ценности социально-общественной организации мира; понятия, представления и социокультурные объекты как организованности, задающие онтологию или картину мира. При этом каждый из участников выбирает собственную позицию и формирует свой коллективно-индивидуальный маршрут к ней.

Складывание коллективного субъекта в данном случае определяется как субъектная проекция описанного выше процесса.

С точки зрения субъекта, в процессе проектирования происходит выход за рамки собственного опыта, собственной позиции, имеющихся представлений и др. Этот переход сопровождается построением новых представлений, в которых каждый выступает «ресурсом» создания нового. Через это достигается сначала эффект intersubjectивной коммуникации, а затем – формирование новых объективных представлений.

Важнейшей ролью образовательной организации становится персональная образовательная логистика: мотивация вопрошания, помощь в формировании запроса и индивидуальных (и коллективно-индивидуальных) образовательных маршрутов, навигация и мониторинг успешности продвижения по ним. Персональная образовательная логистика понимается как система средств и способов обеспечения в реальном времени программы развития каждого участника образовательной деятельности на основе его образовательного запроса. Ключевой логистической единицей становится образовательная ситуация, которая проектируется педагогическими



Р и с. 3. Образовательная экосистема

F i g. 3. Educational ecosystem

позициями или генерируется образовательной средой или участником образовательной деятельности. Каждый субъект образования самостоятельно формирует образовательный и профессиональный запрос, выбирает формы, средства и условия его реализации и имеет право претендовать на бюджетное финансирование своей образовательной деятельности при условии обязательства соблюдать действующие принципы и правила.

Описанный подход формирует потребность минимизации издержек и рутинных операций, обеспечения скорости реагирования на образовательные запросы и ситуации, управления на основе данных, новых моделей финансирования и нормативно-правового регулирования, поскольку традиционные подходы физически не могут справиться с принятием решением на основе лавинообразного роста объема данных. Ответом на вызовы образованию мира сложности, неопределенности и разнообразия может стать цифровая трансформация образования как процесс принципиального изменения образовательной деятельности на основе уникальных возможностей цифровых технологий.

Одним из важных элементов цифровой трансформации становится цифровая образовательная среда как совокупность акторов, условий и средств проектирования и осуществления образовательной деятельности на основе уникальных возможностей цифровых технологий:

- среда, конструируемая самим субъектом с целью освоения содержания образования с использованием цифровых технологий;

- среда, где невозможен никакой другой способ действия, кроме создания собственной образовательной среды;

- на организационно-технологическом уровне: локальная (уникальная) сборка цифровых средств конкретной образовательной организации;

- метаплатформа – свод децентрализованных «правил игры» для других платформ, производителей и потребителей образовательных услуг.

Цифровая образовательная среда позволяет «собирать» образовательный про-

дукт под конкретный образовательный запрос в момент его предъявления. При этом получатель ресурсов определяется в момент заказа/потребления образовательной услуги. Речь идет о децентрализации решений и средств функционирования при общности ценностей, целей и коллективно-сформулированных результатов. Важнейшим элементом среды является образовательный контент, для которого именно профессиональное сообщество устанавливает модель контента, требования к его атомарности, морфологии, интерфейсам сопряжения и др., а также минимальные требования и автоматизированные процедуры сертификации контента в части безопасности и содержания. Каждый субъект образовательной деятельности самостоятельно может выбирать контент и становится его производителем. Важно закрепить использование международной лицензии Common Creative для охраны авторских прав на образовательный контент. Цифровая образовательная среда строится на принципах экосистемы образовательных и цифровых продуктов: высокая степень доверия участников, взаимный рост ценности интегрируемых продуктов, высокие надежность и скорость работы на основе распределенной инфраструктуры, формирование установок «win-win» (выиграл-выиграл) и ценности взаиморазвития, минимизации ограничений по развитию и использованию, а также рисков устаревших моделей регулирования, недоиспользования, монополизации или злоупотребления управления данными и ресурсами, закрытости или низкого качества элементов платформ, ошибок интеграции и проблем безопасности.

### Обсуждение и заключение

В течение нескольких лет на стратегических и проектных сессиях с руководителями образовательных организаций, представителями органов управления образования и другими заинтересованными участниками мы проектируем новые образовательные организации, разрабатываем концепции их развития. Следует отметить, что с учетом глобальных тенденций и текущим катализирующим обстоятельствам



существует объективная возможность перейти к ситуации, когда нестандартность образовательной организации станет стандартом, когда ученик/студент будет восприниматься дееспособным субъектом со своими мотивами и целями, когда совершать ошибки, а также задавать вопросы «почему» и «зачем» станет позитивным образовательным культом.

Таким образом, основную задачу образования мы видим в концентрации на опыте позитивных социальных ответов на вызовы сложной реальности и превращении их в устойчивые педагогические практики через прототипирование желаемого коллективного бытия и создание привычки действовать для его воплощения и поддержания.

Ключевые переходы образования будут осуществляться на ценностно-смысловом, методологическом и управленческом уровнях следующим образом:

На уровне ценностей и смыслов:

- к восприятию образования как процесса прототипирования желаемого будущего и выработки ответов на глобальные вызовы;
- к примату кооперации (через практики развития сообществ, коллективного/командного развития, групповые проекты);
- к самоопределению через доверие (через горизонтальное обучение, практики доверительной передачи опыта/компетентности «от сердца к сердцу», наставничество 360);
- к сопровождению развития (через практики управления талантами, персональные маршруты, перформативное оценивание, предоставление возможности предложить и реализовать свою идею);
- к предпринимательству, новаторству как ключевым ценностям образовательного процесса (через развитие критического и системного мышления, дизайн-мышления, форсайтной и технологической грамотностей, реальные проекты, соуправление своей школой);
- к человечности, гуманности как ключевым метрикам отбора образовательных технологий (через трансляцию принципов общечеловеческой идентичности: добро-

вольности, доверия, поддержки, любви, взаимопомощи, экограмотности);

– к жизненным (экзистенциальным) грамотностям как базовому результату образования (эмоциональная, психологическая, социальная, культурная, юридическая, гражданская и финансовая грамотность, осознанное потребление, практики ручного труда).

На уровне методологии:

- от образовательных ситуаций, ориентированных на воспроизводство образцов (pattern-based learning), к образовательным ситуациям, направленным на работу с актуальными вызовами (challenge-based learning);
  - от ситуаций, планируемых и задаваемых учителем (teacher-driven learning), к ситуациям, задаваемым учениками (student-driven learning);
  - от линейного обучения к междисциплинарному (совместные самообучающие проекты детей и педагогов по тематике с последующим экспортом образовательного продукта);
  - от цели достичь универсальных показателей к цели реализовать потенциал ученика;
  - от унифицированных учебных треков к персональным образовательным маршрутам, ставке на ситуации признания, образовательным ситуациям и задачам открытого типа;
  - от стандартизированных тестов к перформативному оцениванию, самооцениванию и взаимооцениванию, конструктивной обратной связи;
  - от патернализма к практикам человечности;
  - от воспроизводства прошлого к проектированию и прототипированию желаемого будущего.
- На управленческом уровне:
- от социального статуса к кредиту доверия;
  - от должностной инструкции к позиции в деятельности;
  - от вертикального управления к горизонтальному;
  - от планового/программного принципа организации процессов к проектному (гибкие циклы);



– от обучения педагогами к самообучающемуся сообществу (дети, родители, педагоги, работодатели, внешние эксперты);

– от позиции «мы выполняем приказ» к самопрезентации и самоидентификации на основе ценностей и смыслов, воплощаемых в жизнь работой и существованием;

– от системы типовых школ к образовательным экосистемам (горизонтальным партнерским сетям центров и провайдеров образовательных практик, берущих коллективную ответственность за развитие общества на конкретной территории в логике образа желаемого будущего, созданного этим обществом).

Таким образом, основными результатами данного исследования стали, во-первых, использование для нашей предметной области – системы образования – нового методологического подхода, а именно стратегирования развития образования с помощью взгляда из будущего, отличающегося от доминирующего методологического приема формирования бу-

дущего путем доработки настоящего, его преобразования, улучшения. Во-вторых, примененный методологический подход помог обосновать концепцию новой модели образования будущего как результат ценностно-смысловых основ стратегирования согласия различных социальных групп – участников образования в отличие от преобладающей позиции, связанной с обоснованием требований к результатам и содержанию образования. Новыми являются также разработки по компонентам концепции образования из будущего, в частности, образовательной экосистемы.

Предложенные положения и выводы направлены на оказание помощи специалистам и руководителям, перед которыми стоит сложная задача трансформации системы образования под влиянием мировых трендов. Исследование поможет четко обосновать и держать в фокусе внимания конкретный образ будущего образования. Это сделает трансформацию образования более целенаправленной и осознанной.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Abdul-Jabbar, M. Educational Ecosystems: A Trend in Urban Educational Innovation / M. Abdul-Jabbar, B. Kurshan. – Текст : электронный // Penn GSE Perspectives on Urban Education. – 2015. – Vol. 12, issue 1. – URL: <https://www.urbanedjournal.org/archive/volume-12-issue-1-spring-2015/educational-ecosystems-trend-urban-educational-innovation> (дата обращения: 25.09.2020).
2. Miller, R. From Trends to Futures Literacy / R. Miller. – DOI 10.13140/2.1.2214.4329 // Seminar Series Paper No. 160. – Centre for Strategic Education, 2006. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/271523619\\_From\\_trends\\_to\\_futures\\_literacy\\_Reclaiming\\_the\\_future](https://www.researchgate.net/publication/271523619_From_trends_to_futures_literacy_Reclaiming_the_future) (дата обращения: 25.09.2020).
3. Зубенко, В. А. Анализ глобальных экономических и политических факторов и вызовов Евразийской экономической интеграции / В. А. Зубенко, А. М. Масалимова. – DOI 10.26794/2220-6469-2020-14-3-34-43 // Мир новой экономики. – 2020. – Т. 14, № 3. – С. 34–43. – URL: <https://wne.fa.ru/jour/article/view/286/276> (дата обращения: 25.09.2020). – Рез. англ.
4. Романов, М. И. Глобализация как феномен мирового развития / М. И. Романов. – DOI 10.23670/IRJ.2018.73.7.025 // Международный научно-исследовательский журнал. – 2018. – Вып. 7 (73). – С. 112–116. – URL: <https://research-journal.org/wp-content/uploads/2018/07/7-1-73.pdf#page=112> (дата обращения: 25.09.2020). – Рез. англ.
5. Гринберг, Р. С. Евразийский экономический союз: основные тренды развития на фоне глобальной неопределенности / Р. С. Гринберг, А. Г. Пылин. – DOI 10.17059/2020-2-1 // Экономика региона. – 2020. – Т. 16, № 2. – С. 340–351. – URL: <https://economyofregion.ru/arhiv/evrazijskij-ekonomicheskij-soyuz-osnovnyetrendy-razvitiya-na-fone-globalnoj-neopredelennosti> (дата обращения: 25.09.2020). – Рез. англ.
6. The Role of Transformation in Learning and Education for Sustainability / W. L. Filho, S. Raath, B. Lazzarini [et al.]. – DOI 10.1016/j.jclepro.2018.07.017 // Journal of Cleaner Production. – 2018. – Vol. 199. – Pp. 286–295. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095965261831984X?via%3Dihub> (дата обращения: 25.09.2020).
7. Štrajn, D. The Power of Education: Education for All, Development, Globalisation and UNESCO / D. Štrajn. – DOI 10.1007/s11159-015-9509-6 // International Review of Education. – 2015. – Vol. 61. – Pp. 721–723. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-015-9509-6> (дата обращения: 25.09.2020).



8. Marope, P. T. M. Quality and Development-Relevant Education and Learning: Setting the Stage for the Education 2030 Agenda / P. T. M. Marope. – DOI 10.1007/s11125-016-9387-0 // *Prospects*. – 2016. – Vol. 46. – Pp. 1–3. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-016-9387-0> (дата обращения: 25.09.2020).
9. Powell, P. Mutualising the University: Achieving Community Impact Through an Ecosystem / P. Powell, A. Walsh. – DOI 10.1007/s11159-018-9739-5 // *International Review of Education*. – 2018. – Vol. 64. – Pp. 563–583. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-018-9739-5> (дата обращения: 25.09.2020).
10. Ефимов, В. С. Цифровизация в системе приоритетов развития российских университетов: экспертный взгляд / В. С. Ефимов, А. В. Лаптева. – DOI 10.15826/umpa.2018.04.040 // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2018. – Т. 22, № 4. – С. 52–67. – URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/184/185> (дата обращения: 25.09.2020). – Рез. англ.
11. Днепровская, Н. В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике / Н. В. Днепровская. – DOI 10.21686/2500-3925-2018-4-16-28 // *Статистика и экономика*. – 2018. – Т. 15, № 4. – С. 16–28. – URL: <https://statecon.rea.ru/jour/article/view/1291/1142> (дата обращения: 25.09.2020). – Рез. англ.
12. Кузьминов, Я. И. Дискуссия «Какое будущее ждет университеты» / Я. И. Кузьминов, Д. Н. Песков. – DOI 10.17323/1814-9545-2017-3-202-233 // *Вопросы образования*. – 2017. – № 3. – С. 202–233. – URL: <https://vo.hse.ru/data/2017/10/04/1159490195/Discussion.pdf> (дата обращения: 25.09.2020). – Рез. англ.
13. Emergent Learning: A Framework for Whole-System Strategy, Learning, and Adaptation / M. Darling, H. Guber, J. Smith, J. Stiles. – DOI 10.9707/1944-5660.1284 // *The Foundation Review*. – 2016. – Vol. 8, issue 1. – Pp. 59–73. – URL: <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1284&context=tfr> (дата обращения: 25.09.2020).
14. Меськов, В. С. Стратегия образования: модернизация и гуманизация / В. С. Меськов, А. Е. Коломейцев // *Вопросы гуманитарных наук*. – 2016. – № 2 (83). – С. 45–57.
15. Колин, К. К. Концептуальные основы стратегии образования в XXI веке / К. К. Колин // *Стратегические приоритеты*. – 2018. – № 2 (18). – С. 119–135. – URL: <http://sec.chgik.ru/wp-content/uploads/2018/09/SP-18-2.pdf> (дата обращения: 25.09.2020). – Рез. англ.
16. Гуськова, Н. Д. Стратегия образования: мы и наше будущее / Н. Д. Гуськова, Т. А. Салимова // *Стандарты и качество*. – 2014. – № 11. – С. 16–20.
17. Крайник, В. Л. Высшее образование в России: тенденции и перспективы развития / В. Л. Крайник // *Биологический вестник Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого*. – 2015. – Т. 5, № 1(a). – С. 81–85. – URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/113/1/988-2032-1-SM.pdf> (дата обращения: 25.09.2020).
18. Сумина, Е. В. Технологические приоритеты стратегического развития региона в условиях цифровой индустриализации / Е. В. Сумина, Д. В. Зябликов. – DOI 10.18334/vinec.10.3.110663 // *Вопросы инновационной экономики*. – 2020. – Т. 10, № 3. – С. 1535–1554. – URL: <https://economics.ru/lib/110663> (дата обращения: 25.09.2020). – Рез. англ.
19. Жилиева, И. А. К вопросу о практической реализации новых требований к системе высшего профессионального образования в условиях инновационного развития экономики России / И. А. Жилиева // *Проблемы экономики и юридической практики*. – 2014. – № 2. – С. 74–78. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21626993> (дата обращения: 25.09.2020). – Рез. англ.
20. Ардашкин, И. Б. Смарт-образование как новая парадигма образования: pro et contra / И. Б. Ардашкин, В. А. Суровцев. – DOI 10.17223/1998863X/54/5 // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. – 2020. – № 54. – С. 51–61. – URL: [http://journals.tsu.ru/philosophy/&journal\\_page=archive&id=1964&article\\_id=44427](http://journals.tsu.ru/philosophy/&journal_page=archive&id=1964&article_id=44427) (дата обращения: 25.09.2020). – Рез. англ.
21. Исаева, С. Э. Организация проектной и исследовательской деятельности учащихся в современной школе / С. Э. Исаева, З. П. Оказова // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2018. – Т. 7, № 3. – С. 112–114. – Рез. англ.
22. Черепанова, Т. Б. Тренды и тенденции современной образовательной практики / Т. Б. Черепанова // *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. – 2019. – № 2. – С. 139–141. – URL: [http://omsk.edu/volume/download/2\\_\(23\)\\_2019.pdf](http://omsk.edu/volume/download/2_(23)_2019.pdf) (дата обращения: 25.09.2020). – Рез. англ.
23. Коротких, С. Н. Онтология и стратегия образования: к вопросу о базовых ценностях / С. Н. Коротких // *Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого*. – 2015. – № 1 (84). – С. 161–165. – URL: <https://www.novsu.ru/file/1151073> (дата обращения: 25.09.2020). – Рез. англ.

24. Compton, V. Progression in Technology Education in New Zealand: Components of Practice as a Way Forward / V. Compton, C. Harwood. – DOI [10.1007/s10798-004-5401-6](https://doi.org/10.1007/s10798-004-5401-6) // International Journal of Technology and Design Education. – 2005. – Vol. 15. – Pp. 253–287. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10798-004-5401-6> (дата обращения: 25.09.2020).

25. Science Education for Sustainability, Epistemological Reflections and Educational Practices: From Natural Sciences to Trans-Disciplinarity / L. Colucci-Gray, A. Perazzone, M. Dodman, E. Camino. – DOI [10.1007/s11422-012-9405-3](https://doi.org/10.1007/s11422-012-9405-3) // Cultural Studies of Science Education. – 2013. – Vol. 8. – Pp. 127–183. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11422-012-9405-3> (дата обращения: 25.09.2020).

26. Tight, M. Higher Education: Discipline or Field of Study? / M. Tight. – DOI [10.1007/s11233-020-09060-2](https://doi.org/10.1007/s11233-020-09060-2) // Tertiary Education and Management. – 2020. – Vol. 26. – Pp. 415–428. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11233-020-09060-2> (дата обращения: 25.09.2020).

27. Wadhwa, R. Rajika Bhandari and Peggy Blumenthal: International Students and Global Mobility in Higher Education: National Trends and New Directions / R. Wadhwa. – DOI [10.1007/s10734-011-9490-3](https://doi.org/10.1007/s10734-011-9490-3) // Higher Education. 2012. – Vol. 64. – Pp. 437–439. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-011-9490-3> (дата обращения: 25.09.2020).

Поступила 28.08.2020; принята к публикации 30.09.2020; опубликована онлайн 30.12.2020.

#### Об авторах:

**Кремнева Лидия Владимировна**, младший научный сотрудник Центра проектного и цифрового развития образования ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)» (119571, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 82), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4886-9023>, [lika.chekalova@gmail.com](mailto:lika.chekalova@gmail.com)

**Заведенский Кирилл Евгеньевич**, заместитель директора Центра проектного и цифрового развития образования ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)» (119571, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 82), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7379-4639>, [kirillzav3@gmail.com](mailto:kirillzav3@gmail.com)

**Рабинович Павел Давидович**, директор Центра проектного и цифрового развития образования, заместитель директора Школы антропологии будущего ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)» (119571, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 82), кандидат технических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2287-7239>, **Researcher ID:** [N-7024-2015](https://orcid.org/0000-0002-2287-7239), [pavel@rabinovitch.ru](mailto:pavel@rabinovitch.ru)

**Апенко Светлана Николаевна**, профессор кафедры менеджмента и маркетинга ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского» (644077, Российская Федерация, г. Омск, пр-т Мира, д. 55а), доктор экономических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7618-3961>, **Scopus ID:** [57189324004](https://orcid.org/0000-0002-7618-3961), **Researcher ID:** [D-1661-2015](https://orcid.org/0000-0002-7618-3961), [apenkosn@yandex.ru](mailto:apenkosn@yandex.ru)

#### Заявленный вклад авторов:

Кремнева Лидия Владимировна – сбор данных и доказательств; обоснование концепции и методологии; подготовка начального варианта текста; визуализация данных в тексте.

Заведенский Кирилл Евгеньевич – сбор данных и доказательств; обоснование концепции и методологии; подготовка начального варианта текста; визуализация данных в тексте.

Рабинович Павел Давидович – генерация идеи концепции и методологии; научное руководство; обеспечение ресурсами; работа с фокус-группами; курирование данных.

Апенко Светлана Николаевна – критический анализ и доработка текста; развитие и описание методологии; обзор литературы.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

#### REFERENCES

1. Abdul-Jabbar M., Kurshan B. Educational Ecosystems: A Trend in Urban Educational Innovation. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*. 2015; 12(1). Available at: <https://www.urbanedjournal.org/archive/volume-12-issue-1-spring-2015/educational-ecosystems-trend-urban-educational-innovation> (accessed 25.09.2020). (In Eng.)



2. Miller R. From Trends to Futures Literacy. In: Seminar Series Paper No. 160. Centre for Strategic Education; 2006. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.13140/2.1.2214.4329>
3. Zubenko V.A., Masalimova A.M. Analysis of Global Economic and Political Factors and Challenges of the Eurasian Economic Integration. *Mir novoy ekonomiki* = The World of New Economy. 2020; 14(3):34-43. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.26794/2220-6469-2020-14-3-34-43>
4. Romanov M.I. Globalization as a World Development Phenomenon. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal* = International Research Journal. 2018; (7):112-116. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2018.73.7.025>
5. Grinberg R.S., Pylin A.G. Eurasian Economic Union: Key Development Trends amid Global Uncertainty. *Ekonomika regiona* = Economy of Region. 2020; 16(2):340-351. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.17059/2020-2-1>
6. Filho W.L., Raath S., Lazzarini B., Vargas V.R. et al. The Role of Transformation in Learning and Education for Sustainability. *Journal of Cleaner Production*. 2018; 199:286-295. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.017>
7. Štrajn D. The Power of Education: Education for All, Development, Globalisation and UNESCO. *International Review of Educational*. 2015; 61:721-723. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9509-6>
8. Marope P.T.M. Quality and Development-Relevant Education and Learning: Setting the Stage for the Education 2030 Agenda. *Prospects*. 2016; 46:1-3. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-016-9387-0>
9. Powell P., Walsh A. Mutualising the University: Achieving Community Impact through an Ecosystem. *International Review of Education*. 2018; 64:563-583. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9739-5>
10. Efimov V.S., Lapteva A.V. Digitalization in the System of Priorities for the Development of Russian Universities: An Expertview. *Universitetskoye upravleniye: Praktika i analiz* = University Management: Practice and Analysis. 2018; 22(4):52-67. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.04.040>
11. Dneprovskaya N.V. Assessment of the Readiness of the Russian Higher Education for the Digital Economy. *Statistika i ekonomika* = Statistics and Economics. 2018; 15(4):16-28. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.21686/2500-3925-2018-4-16-28>
12. Kuzminov Ya., Peskov D. Discussion "What Tomorrow Holds for Universities". *Voprosy obrazovaniya* = Educational Studies. 2017; (3):202-233. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-3-202-233>
13. Darling M., Guber H., Smith J., Stiles J. Emergent Learning: A Framework for Whole-System Strategy, Learning, and Adaptation. *The Foundation Review*. 2016; 8(1):59-73. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.9707/1944-5660.1284>
14. Meskov V.S., Kolomeytshev A.E. [Education Strategy: Modernization and Humanization]. *Voprosy gumanitarnykh nauk* = Problems of Humanities. 2016; (2):45-57. (In Russ.)
15. Kolin K.K. Conceptual Bases of Strategy of Education in XXI Century. *Strategicheskiye priorityety* = Security Priorities. 2018; (2):119-135. Available at: <http://sec.chgik.ru/wp-content/uploads/2018/09/SP-18-2.pdf> (accessed 25.09.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
16. Guskova N.D., Salimova T.A. [Education Strategy: We and Our Future]. *Standarty i kachestvo* = Standards and Quality. 2014; (11):16-20. (In Russ.)
17. Kraynik V.L. [Higher Education in Russia: Trends and Prospects for Development]. *Biologicheskiy vestnik Melitopolskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni Bogdana Khmel'nitskogo* = Biological bulletin of B. Khmel'nitsky State Pedagogical University of Melitopol. 2015; 5(1a):81-85. Available at: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/113/1/988-2032-1-SM.pdf> (accessed 25.09.2020). (In Russ.)
18. Sumina E.V., Zyablikov D.V. Technological Priorities of the Region's Strategic Development in the Context of Digital Industrialization. *Voprosy innovatsionnoy ekonomiki* = Russian Journal of Innovation Economics. 2020; 10(3):1535-1554. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.18334/vinec.10.3.110663>
19. Zhilyaeva I.A. To the Question of Practical Implementation of the New Requirements for the Higher Education System in Terms of Innovative Development of the Russian Economy. *Problemy ekonomiki i yuridicheskoy praktiki* = Problems of Economics and Legal Practices. 2014; (2):74-78. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21626993> (accessed 25.09.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
20. Ardashkin I.B., Surovtsev V.A. Smart Education as a New Education Paradigm: Pro Et Contra. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya* = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science. 2020; (54):51-61. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17223/1998863X/54/5>
21. Isayeva S.E., Okazova Z.P. Organization of Project and Research Activities of Students in the Modern School. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2018; 7(3):112-114. (In Russ., abstract in Eng.)



22. Cherepanova T.B. Trends and Tendencies of the Modern Educational Practice. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnyye issledovaniya* = Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research. 2019; (2):139-141. Available at: [http://omsk.edu/volume/download/2\\_\(23\)\\_2019.pdf](http://omsk.edu/volume/download/2_(23)_2019.pdf) (accessed 25.09.2020). (In Russ., abstract in Eng.)

23. Korotkikh S.N. Ontology and Strategy of Education: Toward the Issue of Basic Values. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. Yaroslava Mudrogo* = Bulletin of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University. 2015; (1):161-165. Available at: <https://www.novsu.ru/file/1151073> (accessed 25.09.2020). (In Russ., abstract in Eng.)

24. Compton V., Harwood C. Progression in Technology Education in New Zealand: Components of Practice as a Way Forward. *International Journal of Technology and Design Education*. 2005; 15:253-287. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s10798-004-5401-6>

25. Colucci-Gray L., Perazzone A., Dodman M. et al. Science Education for Sustainability, Epistemological Reflections and Educational Practices: From Natural Sciences to Trans-Disciplinarity. *Cultural Studies of Science Education*. 2013; 8:127-183. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s11422-012-9405-3>

26. Tight M. Higher Education: Discipline or Field of Study? *Tertiary Education and Management*. 2020; 26:415-428. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s11233-020-09060-2>

27. Wadhwa R. Rajika Bhandari and Peggy Blumenthal: International Students and Global Mobility in Higher Education: National Trends and New Directions. *Higher Education*. 2012; 64:437-439 (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9490-3>

Submitted 28.08.2020; revised 30.09.2020; published online 30.12.2020.

#### About the authors:

**Lidia V. Kremneva**, Junior Researcher of the Center for Project and Digital Development of Education, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82 Prospekt Vernadskogo, Moscow 119571, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4886-9023>, [lika.chekalova@gmail.com](mailto:lika.chekalova@gmail.com)

**Kirill E. Zavedensky**, Deputy Director of the Center for Project and Digital Development of Education, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82 Prospekt Vernadskogo, Moscow 119571, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7379-4639>, [kirillzav3@gmail.com](mailto:kirillzav3@gmail.com)

**Pavel D. Rabinovich**, Director of the Center for Project and Digital Development of Education, Deputy Director of the School of Anthropology of the Future, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82 Prospekt Vernadskogo, Moscow 119571, Russian Federation), Cand.Sci. (Eng.), Associate Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2287-7239>, Researcher ID: **N-7024-2015**, [pavel@rabinovitch.ru](mailto:pavel@rabinovitch.ru)

**Svetlana N. Apenko**, Professor of the Chair of Management and Marketing, Dostoevsky Omsk State University (55A Prospekt Mira, Omsk 644077, Russian Federation), Dr.Sci. (Econ.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7618-3961>, Scopus ID: **57189324004**, Researcher ID: **D-1661-2015**, [apenkosn@yandex.ru](mailto:apenkosn@yandex.ru)

#### Contribution of authors:

Lidia V. Kremneva – collection of data and evidence; substantiation of the concept and methodology; preparation of the initial version of the text; visualization of data in the text.

Kirill E. Zavedensky – collecting data and evidence; substantiating the concept and methodology; preparing the initial version of the text; visualizing data in the text.

Pavel D. Rabinovich – generating the idea of the concept and methodology; scientific management; providing resources; working with focus groups; data curation.

Svetlana N. Apenko – critical analysis and revision of the text; development and description of the methodology; literature review.

*All authors have read and approved the final manuscript.*



## Оценка восприятия образовательного контента на различных уровнях мультимедиа

О. А. Залата, Ю. А. Еременко\*

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»,  
г. Симферополь, Российская Федерация,  
\*[jul\\_eremenko@mail.ru](mailto:jul_eremenko@mail.ru)

**Введение.** Развитие информационных технологий и инноваций в образовании тесно связано с необходимостью объективного оценивания их влияния на когнитивные процессы, психологические и физиологические реакции обучающихся. В статье исследуются физиологическая и психологическая реакции студентов при восприятии образовательного контента в среде линейного мультимедиа, гипермедиа и виртуальной реальности. Цель работы – оценка влияния уровня мультимедиа на эффективность обучения, а также психологическое и физиологическое состояние обучающихся, характеризующее комфортность/дискомфортность пребывания в образовательной среде.

**Материалы и методы.** Для измерения результатов обучения участников эксперимента использовались методы качественного анализа данных: пред- и пост-тесты после опыта восприятия обучающего контента на различных уровнях мультимедиа. С целью измерения уровня ситуационной тревожности до и после этапа обучения – опросник Ч. Спилбергера в модификации Ю. Л. Ханина (уровень тревожности личностной и ситуационной), для измерения уровня САН (до и после этапа обучения) – опросник САН (самочувствие, активность, настроение) Ю. Доскина, для измерения настроения до и после проведения этапа обучения – адаптированная версия шкалы дифференциальных эмоций. Физиологические методы: параметры гемодинамики.

**Результаты исследования.** Анализ полученных данных определил наилучшие показатели обучения в иммерсивной среде, что подтверждают результаты пред- и пост-тестирования. Кроме того, взаимодействие в виртуальной среде способствовало росту индекса положительных эмоций и снижению уровня ситуативной тревожности. Изучение физиологической реакции обучающихся в данной среде выявило незначительные колебания показателей гемодинамики – рост систолического и диастолического артериального давления, что может свидетельствовать об активации симпатического тонуса автономной системы, обеспечивающей стресс-реакцию, в нашем случае на новый формат обучения. Наименее психологически комфортной для обучения оказалась среда линейного мультимедиа (видеопрезентация), пребывание в ней способствовало статистически значимому росту уровня тревожности и снижению длительности индивидуальной минуты. Пребывание и обучение в среде гипермедиа было комфортным для обучающихся, нахождение в ней стимулировало повышение индекса положительных и снижение индекса негативных эмоций, а также уменьшение уровня артериального давления. Последнее может указывать на ослабление степени напряжения симпатического отдела нервной системы респондентов, пребывавших в среде гипермедиа.

**Обсуждение и заключение.** Статья представляет интерес для педагогических работников, использующих в своей практике инновационные технологии, разработчиков образовательного контента в среде виртуальной реальности или гипермедиа, государственных органов власти, принимающих стратегические решения в отношении инновационных подходов в образовании.

**Ключевые слова:** образовательный контент, мультимедиа, гипермедиа, иммерсивная среда, обучение, физиологические и психологические методы исследования

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Залата О. А., Еременко Ю. А., 2020



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.  
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.



Для цитирования: Залата, О. А. Оценка восприятия образовательного контента на различных уровнях мультимедиа / О. А. Залата, Ю. А. Еременко. – DOI 10.15507/1991-9468.101.024.202004.678-691 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 4. – С. 678–691.

Original article

## Assessing the Perception of Educational Content at Various Levels of Multimedia

O. A. Zalata, Yu. A. Eremenko\*

V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russian Federation,

\*jul\_eremenko@mail.ru

**Introduction.** The development of information technologies and innovations in education calls for the need for an objective assessment of their impact on cognitive processes, psychological and physiological reactions of students. The aim of the study is to assess the influence of the level of multimedia on the effectiveness of training, as well as the psychological and physiological state of students, which characterizes the comfort/discomfort of being in an educational environment.

**Materials and Methods.** Qualitative data analysis methods are: pre- and post-tests after the experience of perceiving educational content at various levels of multimedia to measure the learning outcomes of the experiment participants. Psychodiagnostic methods are: Ch. Spielberger's questionnaire modified by Yu.L. Khanin (level of personal and situational anxiety) for measuring the level of situational anxiety (ST) before and after the training stage. Questionnaire SAN by Yu. Doskin (state of health, activity, mood) was used for evaluating the level of SAN (before and after the training stage). Evaluation of endogenous time was done by counting by the duration of an individual minute (before and after the learning stage). An adapted version of the Dissociative Experience Scale was used for measuring mood before and after the learning phase. Physiological methods are the hemodynamic parameters.

**Results.** Analysis of the findings adduces to best learning in an immersive environment, which is confirmed by the results of pre- and post-testing, apart from that, interaction in a virtual environment facilitated the increase in the index of positive emotions and decreased the level of situational anxiety. The study of students' physiological reaction in this environment revealed insignificant fluctuations in hemodynamic parameters – an increase in systolic and diastolic blood pressure, which may adduce to the activation of the sympathetic tone of the autonomic system, providing a stress response, in our case, to a new format of training. The least psychologically comfortable environment for learning was the linear multimedia environment (video presentation) which caused a statistically significant increase in the level of anxiety and a decrease in the duration of an individual minute. Staying and studying in the hypermedia environment was comfortable for students, moderately increasing the index of positive and statistically significant decreasing the index of negative emotions, as well as a decrease in blood pressure. The latter may be indicative of a decrease in the degree of tension in the sympathetic part of the nervous system of the respondents who were in the hypermedia environment.

**Discussion and Conclusion.** The article will be of interest to teachers who use innovative technologies in their practice, to developers of educational content in the virtual reality or hypermedia environment, as well as to government authorities that make strategic decisions regarding innovative approaches to education.

**Keywords:** educational content, multimedia, hypermedia, immersive environment, learning, physiological and psychological research methods

The authors declare no conflict of interests.

*For citation:* Zalata O.A., Eremenko Yu.A. Assessing the Perception of Educational Content at Various Levels of Multimedia. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2020; 24(4):678-691. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.678-691>

### Введение

Стремительное развитие и внедрение информационных технологий оказало значимое влияние на систему образования и получило широкую государственную поддержку. Так, в рамках федерального

проекта «Цифровая образовательная среда» в Российской Федерации (РФ) при реализации основных образовательных программ планируется использовать современные технологии, в том числе технологии виртуальной и дополненной



реальности. В программе Национальной технологической инициативы «Нейронет»<sup>1</sup>, призванной обеспечить лидерство РФ в сфере новых технологий к 2035 г., предусмотрено направление «нейрообразование». Его суть заключается в получении новых знаний о развитии когнитивных способностей человека, опираясь на использование нейрокомпьютерных интерфейсов, элементов виртуальной и дополненной реальности, гибридного интеллекта.

Успешное внедрение инновационных технологий в образовательный процесс должно быть взвешенным и основанным на результатах научных исследований. Высокий уровень интерактивности, погружения, мультисенсорности, которые обеспечивают, например, технологии расширенного мультимедиа (виртуальная реальность), могут оказать достаточно противоречивое влияние на восприятие учебного контента и эффективность обучения. В настоящее время особенно актуальными являются исследования, направленные на изучение особенностей восприятия и обучения на различных уровнях мультимедиа, а также предложение объективных методик их оценки. Предполагается применение психологических и физиологических методов исследования, что обеспечивает высокий уровень объективности полученных данных.

Целью представленной работы является определение характера связи специфичности образовательных сред (иммерсивной, гипермедиа, линейной мультимедиа) и эффективности обучения, а также исследование физиологической и психологической реакции обучающихся при восприятии образовательного контента с различным уровнем мультимедиа.

*Особенности обучения на различных уровнях мультимедиа.* Под мультимедиа в образовании, как правило, понимают использование цифровых технологий, дающих возможность представлять обуча-

ющий контент в различных формах (текст, видео, анимация, звук) и допускающих различные способы структурирования и интегрирования информации. Одним из важнейших свойств мультимедиа является их интерактивность. В соответствии с концепцией [1] можно выделить три уровня интерактивности: реактивное, активное и обоюдное взаимодействия. На первом уровне возможности учащегося контролировать медиаконтент и среду очень ограничены, такой контент можно назвать линейным (например, видео или видеопрезентация). На более высоком уровне интерактивности открываются более широкие возможности взаимодействия, когда пользователи и программа могут адаптироваться друг к другу, что можно наблюдать в системах виртуальной реальности (VR).

На основе данной концепции выделим три уровня мультимедиа с учетом различных степеней интерактивности для использования в исследовательском дизайне эксперимента.

1. Линейное мультимедиа – жесткое структурирование учебного материала с ограниченными возможностями контроля со стороны пользователя (видеопрезентация).

2. Гипермедиа – нелинейное представление мультимедийного материала с использованием гипертекста (гипермедийная страница).

3. Расширенное мультимедиа – нелинейное представление мультимедийного материала с широким доступом взаимодействия и контроля контента (виртуальное видео).

### Обзор литературы

В настоящее время использование линейного мультимедиа в обучении достаточно хорошо изучено. Наиболее значимыми научными исследованиями в данной области можно назвать работы В. Шноца [2; 3], которые описали общие принципы и правила проектирования эффективных мультимедийных систем.

<sup>1</sup> Программа Национальной технологической инициативы «Нейронет»: утв. Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по модернизации экономики и инновационному развитию России. Протокол № 3 от 24.06.2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://nti2035.ru/markets/neuronet> (дата обращения: 10.04.2020).

тимедийных образовательных сред, основываясь на когнитивных способностях человека. Р. Майер с соавторами предложили когнитивную теорию мультимедийного обучения, которая отвечает на вопрос структуризации мультимедийных учебных практик и использования когнитивных стратегий для эффективного обучения [4]. Его теория основана на модели рабочей памяти [5], теории двойного кодирования и теории когнитивной нагрузки [6]. К более точечным исследованиям в данной области можно отнести работы Т. Н. Хёффлера [7], Ж.-М. Буше [8], С. Калюги [9], Д. Левальтера [10], Б. Тверски [11], изучивших вопросы использования динамических (анимированных) или нединамических (статических) визуальных образов в образовательном контенте. М. Дж. Розенберг<sup>2</sup>, Дж. Г. Хедберг<sup>3</sup>, Р. Морено [12] описывают подходы и принципы к звуковому дизайну в образовательных мультимедийных средах.

Достаточно хорошо в научной литературе освещен вопрос использования гипермедиа в проектировании учебных мультимедийных сред, однако остается и много спорных вопросов. Под гипермедиа, как правило, понимают особый способ связывания (гиперсвязь) мультимедийных документов. Такая связь ведет к созданию нелинейной среды взаимодействия с контентом. Дж. Маркьонини выделил три ключевых преимущества использования гипермедиа в обучении<sup>4</sup>. Во-первых, такая организация среды позволяет в удобной и компактной форме хранить значительные объемы информации, во-вторых, обеспечивает больший контроль среды со стороны обучающихся, в-третьих, предусматривает ученикам и учителям новые способы взаимодействия, награждения учеников. С другой стороны, необходимость ориентации в многообразии информации и самостоятельного управления контентом в гипермедийной образова-

тельной среде может повысить уровень когнитивной нагрузки, что отрицательно скажется на результатах обучения.

Таким образом, на сегодняшний день ведутся дискуссии относительно когнитивных последствий обучения в гипермедийных средах. Например, М. Кросби [13], Д. Фрей [14] в своих исследованиях показали хорошие результаты обучения в гипермедиа по сравнению с линейно представленной информацией. Д. Х. Йонассен утверждал, что гипермедиа должна способствовать обучению из-за ее соответствия с принципом кодирования информации, схожим с ассоциативными механизмами мозга человека кодировать получаемую информацию [15; 16]. С другой стороны, Д. С. Нидерхаузен [17], Д. ДеСтефано [18] отмечают, что гипертекст ведет к дополнительной когнитивной нагрузке для читателя, который должен принимать решения относительно осмысления и выбора нового информационного узла.

Некоторые ученые показали влияние различных факторов на эффективность обучения в гипермедийной среде. Так, Дж. Эндрис [19], Р. Д. Кортхауэр [20], Х. Дж. Уеллер [21] связывают успех обучения с индивидуальными когнитивными стилями учащихся, А. Калькатерра – с шаблонами поиска и опытом владения компьютером [22].

Наиболее дискуссионным вопросом остается использование в обучении технологий расширенного мультимедиа – виртуальной реальности (VR), где решения должны приниматься на основе аргументированных научных данных, а не экономических выгодах компаний-производителей и популяризации новых технологий.

В настоящее время наблюдается ограниченность имеющихся эмпирических данных относительно психологической и физиологической оценки субъектов, пребывающих в иммерсивной среде, а также ее образовательной ценности.

<sup>2</sup> Rosenberg M. J. E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age. New York: McGraw-Hill, 2001. 344 p.

<sup>3</sup> Designing Practical Websites for Interactive Training // J. G. Hedberg, C. Brown, J. L. Larkin, S. Agostinho. In: B. H. Khan (ed.). Webbased training. New Jersey: Educational Technology Publications, 2001. Pp. 257–269.

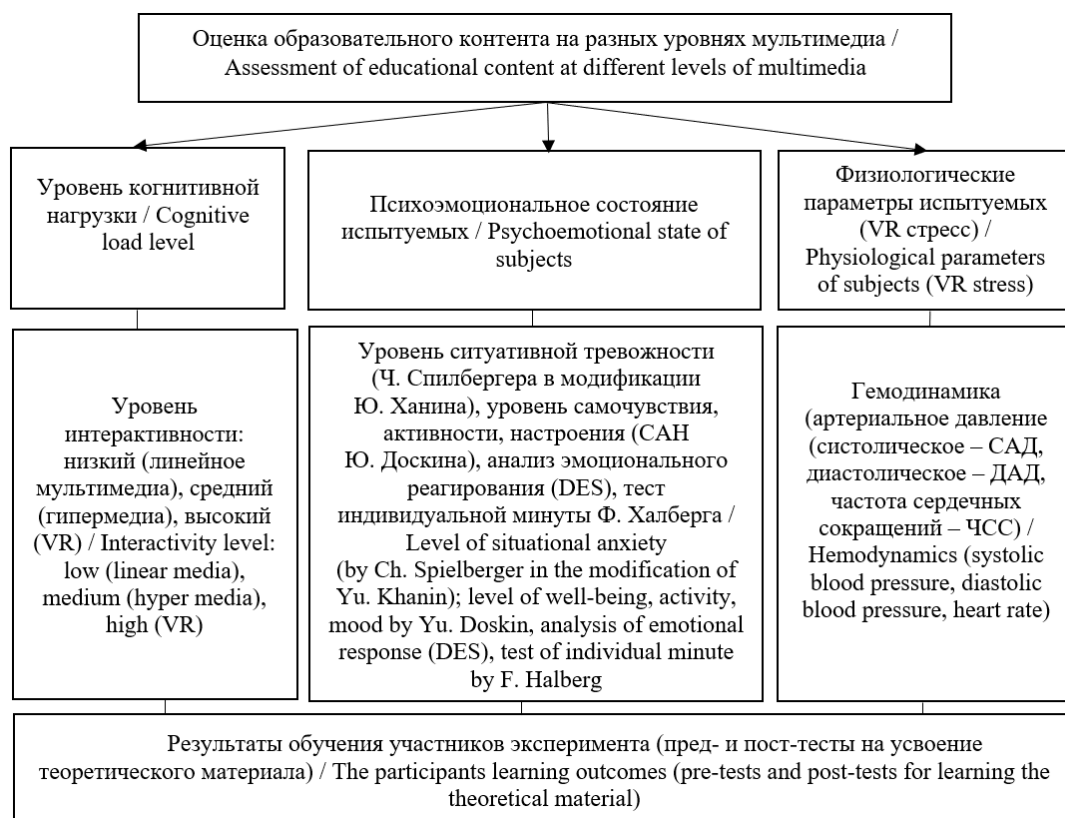
<sup>4</sup> Marchionini G. Hypermedia and Learning: Freedom and Chaos // Educational Technology. 1988. Vol. 28, no. 11. Pp. 8–12. URL: <https://www.learnlib.org/p/170388> (дата обращения: 10.04.2020).

Специфичность VR заключается в возможности обеспечения чувства глубокого «погружения», высокого уровня интерактивности, мультисенсорности и моделирования различных эмоциональных состояний учащихся. Применение данных эффектов в проектировании виртуальных сред может оказать достаточно противоречивое влияние на опыт и результаты обучения.

Изучение одного из главных эффектов VR – «погружения» в образовательных средах выявило неоднозначность в оценке его эффективности для обучения. Как было показано в изученных исследованиях, моделирование обучающего контента с низким погружением приводит к лучшим когнитивным результатам [23–27]. В то же время Г. Макрански с коллегами отмечают, что высокий уровень погружения повышает когнитивную нагрузку и, следовательно, снижает результаты обучения [28]. В своих

работах Ким, Холл [29], Хо, Сун и Тсай [30] показали, что иммерсивная среда создает более сильное чувство присутствия и приводит к высокой вовлеченности, мотивации и глубокой когнитивной обработке учебного материала.

Учитывая вышесказанное, в данной работе предлагается оценить эффективность обучения с учетом восприятия образовательного контента на разных уровнях мультимедиа. Предполагается, что эскалация уровня интерактивности окажет значимое влияние на результаты пост-тестирования, что связано с разным уровнем когнитивной нагрузки. Также предлагается оценка психоэмоционального состояния испытуемых и их физиологических показателей систем обеспечения в процессе взаимодействия с образовательными средами, что оказывает значимое влияние на обучение (рисунок).



Р и с у н о к. Оценка различных аспектов образовательного контента на различных уровнях мультимедиа  
F i g u r e. Assessment of various aspects of educational content at different levels of multimedia

*Когнитивная нагрузка на различных уровнях мультимедиа.* Несмотря на многочисленность публикаций, остается открытым вопрос оценки уровня когнитивной нагрузки в мультимедийных средах. Так, основоположник теории когнитивной нагрузки [6] утверждал, что она сопоставима с объемом информации, который рабочая память может хранить одновременно. В связи с тем, что рабочая память имеет ограниченные возможности, учебные методы не должны перегружать ее дополнительными действиями, подразумевающими обработку различных видов сенсорной информации, но при этом не способствующим обучению непосредственно. Таким образом, широкая практика последнего десятилетия в использовании современных мультимедийных средств в обучении может оказать неоднозначное влияние на его результаты.

Когнитивная теория мультимедийного обучения (CTML) [31] предполагает три типа когнитивной нагрузки: постороннюю, основную и генеративную обработку. Первый тип обработки не поддерживает учебную цель, но может быть осложнен плохим дизайном контента или различными отвлекающими факторами. Основная обработка уже тесно связана с восприятием обучающего материала, а генеративная – нацелена на осмысление материала, вызванного мотивацией учащегося прилагать усилия. Поскольку возможности когнитивной обработки информации ограничены, то переизбыточность воздействия сенсорных стимулов или отвлекающих факторов на обучающегося может отрицательно повлиять на результаты обучения. Следовательно, более высокий уровень мультимедиа, например гипермедиа или расширенное мультимедиа (VR), может значительно увеличить постороннюю когнитивную нагрузку.

Эмпирические исследования, описанные А.-М. Сингх и С. Калюгой, показали возможности снижения уровня когнитивной нагрузки [32]. Ученые отметили значимую роль полученных знаний учащегося в повышении эффективности обучения в гипермедиа с точки зрения ког-

нитивной нагрузки. У. Кресс и К. Хельд говорят о пользе превью гипертекстовых ссылок, которые всплывают при активации ссылки и предоставляют информацию о связанной странице [33]. Лиянь-И Ли с коллегами отмечают возможности карт визуальной подсказки в улучшении навигационных характеристик для лучшей производительности просмотра в среде гипермедиа [34].

Таким образом, с учетом демонстрации идентичного содержания образовательного контента наиболее низкий уровень когнитивной нагрузки предполагается в среде линейного мультимедиа, средний уровень – в среде гипермедиа и наиболее высокий уровень – в иммерсивной образовательной среде.

*Возможности мультимедиа в моделировании эмоциональных состояний.* Эмоции оказывают существенное влияние на обучение. Иммордино-Янг подчеркивает, что эмоции являются мощными мотиваторами обучения, поскольку активируют механизмы мозга, которые изначально развивались, чтобы управлять нашими основами выживания [35]. С другой стороны, осмысленное мышление и обучение по своей сути эмоциональны, потому что мы думаем только о вещах, которые нам небезразличны. Тинь Шайет совместно с другими учеными отмечают сильное влияние эмоций на память, модулируя избирательность внимания, а также мотивирующие действия и поведение [36].

В обучении важно учитывать валентность эмоции. Положительные эмоции, например, радость, энтузиазм, гордость за свой успех, ожидание хорошего результата, способствуют лучшему обучению [37], облегчают работу над задачами, которые требуют творчества и фантазии от учащихся [38; 39]. В свою очередь, отрицательные эмоции направляют внимание студента на себя, поскольку стараются найти способы избавиться от плохого самочувствия. Эта форма мотивации негативно влияет на обучение [40].

Как правило, с ростом уровня мультимедиа повышается потенциал моделирования различных эмоциональных состоя-



ний, а для пребывания в среде VR может создавать очень сильные эмоции<sup>5</sup>.

*VR-стресс и оценка физиологических реакций обучающихся.* Получение опыта в иммерсивной среде может быть связано с появлением симптомов киберболезни: головокружением, тошнотой, напряжением глаз, повышением давления и ускорением частоты сердечных сокращений (ЧСС). Причины дискомфорта могут быть различными, например, некачественный контент, офтальмологическая дезадаптация, связанная с восприятием стереоскопических изображений, когда процесс пересечения двух разных изображений приводит к зрительной усталости<sup>6</sup> [41]. Безусловно, негативная физиологическая реакция в процессе взаимодействия с иммерсивной средой может отрицательно повлиять на обучение.

В статье впервые предлагается применение комплексного методического подхода – физиологического, психодиагностического к оценке обучения в образовательных средах с различным уровнем мультимедиа, а также исследованию физиологических и психологических реакций испытуемых в процессе восприятия контента. Такой подход позволит объективно оценить образовательную среду в целом, с точки зрения комфорта/дискомфорта для обучающихся, и, возможно, найти корреляты психофизиологических изменений и эффективности обучения.

### Материалы и методы

Для изучения проблемы был проведен эксперимент, по результатам которого давалась оценка образовательной значимости, психологической и физиологической реакции студентов в процессе восприятия образовательного контента на различных уровнях мультимедиа. Цель эксперимента – анализ когнитивных, физиологических и психологических изменений обучающихся в процессе восприятия

образовательного контента на различных уровнях мультимедиа.

Гипотеза 1. Уровень мультимедиа будет оказывать различное влияние на результаты обучения студентов.

Гипотеза 2. Существуют психологические (психоэмоциональные) и физиологические особенности восприятия образовательного контента на различных уровнях мультимедиа.

Гипотеза 3. Восприятие образовательного контента в среде с высоким уровнем мультимедиа будет вызывать более сильную эмоциональную реакцию.

Гипотеза 4. Обучение в среде с более высоким уровнем мультимедиа способствует появлению симптомов VR стресса, что ведет к изменению физиологического состояния испытуемых.

*Стимулы и уровни мультимедиа.* В соответствии с концепцией Роде и Азбелл [1] было выделено три уровня мультимедиа с учетом различных уровней интерактивности: гипермедиа, линейное и расширенное.

За основу был взят общеобразовательный контент – VR видео по изучению солнечной системы (Titans of Space), адаптированный в гипермедийную страницу и видеопрезентацию. Использовалась только текстовая и графическая визуальная информация. Текстовая часть контента была идентична для каждого вида мультимедиа. Графическая информация представлена в 2D и 3D (в среде VR).

*Методы исследования.* Для оценки эффективности обучения использовались методы качественного анализа данных. Пред- и пост-тесты проводились после опыта восприятия обучающего контента на различных уровнях мультимедиа с целью измерения результатов обучения участников эксперимента. Каждый из двух тестов включал одинаковые 15 пунктов в форме вопросов с вариантами ответов. В пред-тестах содержался дополнительный блок вопросов

<sup>5</sup> Milk C. How Virtual Reality Can Create the Ultimate Empathy Machine [Электронный ресурс]. 2015. URL: [https://www.ted.com/talks/chris\\_milk\\_how\\_virtual\\_reality\\_can\\_create\\_the\\_ultimate\\_empathy\\_machine](https://www.ted.com/talks/chris_milk_how_virtual_reality_can_create_the_ultimate_empathy_machine) (дата обращения: 25.08.2020).

<sup>6</sup> Howard I. P., Rogers B. J. Binocular Vision and Stereopsis. Oxford: Oxford University Press, 1995; Kolasinski E. M. Simulator Sickness in Virtual Environments; Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences: Alexandria, VA, USA, 1995.



относительно уровня владения ПК, предыдущего опыта взаимодействия с VR, а также о состоянии рефракции испытуемых (наличие, отсутствие нарушений по типу миопии или гиперметропии).

Для измерения уровня ситуационной тревожности (СТ) до и после этапа обучения применялись психодиагностические методы (методики диагностики психоэмоционального состояния): опросник Ч. Спилберга в модификации Ю. Л. Ханина (уровень тревожности личностной и ситуационной). Для измерения уровня САН (до и после этапа обучения) – опросник САН Ю. Доскина (самочувствие, активность, настроение). Также проводилась оценка эндогенного счета времени по длительности индивидуальной минуты (до и после этапа обучения). Для измерения настроения до и после проведения этапа обучения использовалась адаптированная версия шкалы дифференциальных эмоций (Dissociative Experience Scale, DES).

С целью определения физиологической реакции испытуемых применялись физиологические методы (параметры гемодинамики): оценка уровня артериального давления по Короткову (систолического и диастолического) и пульса до и после участия в эксперименте (сфигмоманометр, секундомер, протокол).

**Оборудование.** Регистрацию артериального давления (АД) выполняли с помощью аускультативного метода по Короткову механическим тонометром Microlife BP AG-20. Психоэмоциональное состояние участников эксперимента оценивали с помощью опросников Спилберга – Ханина (уровни ситуационной и личностной тревожности) и САН (самочувствие, активность, настроение). Оценку эндогенного счета времени определяли по длительности индивидуальной минуты (ИМ), используя метод Ф. Халберга. Для анализа эмоционального реагирования – адаптированную версию шкалы дифференциальных эмоций. Для погружения студентов-добровольцев в VR был использован шлем 3D реальности VR HTC VIVE. Обработка полученных данных велась с помощью методов экономико-статистического анализа, реализованного в пакете

программ SPSS 17.0 и собственных алгоритмов.

**Общая процедура.** Эксперимент был проведен в три этапа в зависимости от взаимодействия испытуемых с различным уровнем мультимедиа. В эксперименте приняли участие 43 студента обоего пола, средний возраст которых  $20,58 \pm 0,59$  лет. Все испытуемые были распределены на три экспериментальные группы: первая прошла обучение в среде VR ( $N1 = 12$ ), вторая – в среде гипермедиа ( $N2 = 16$ ) и третья – в среде линейного мультимедиа ( $N3 = 15$ ). Все студенты обучались на II и III курсах медицинского университета и обладали к этому этапу обучения только общекультурными знаниями о строении солнечной системы, что позволило считать их стартовые возможности к оценке получения знаний с учетом различных уровней интерактивности в этой области равными. Участники эксперимента ознакомились с целями и задачами исследования, а также заполнили листы информационного согласия.

Длительность погружения в экспериментальную ситуацию составляла около 15 мин. Перед и после опыта взаимодействия с образовательным контентом на различных уровнях мультимедиа у студентов провели пред- и пост-тесты на уровень усвоения материала и обучаемости, регистрировали данные гемодинамики, оценивали психоэмоциональное состояние респондентов с использованием перечисленных методов. Выбранные нами психодиагностические методики допускают возможность динамично отслеживать психоэмоциональное состояние субъектов от исходного состояния и по выходу из смоделированной обстановки – после процесса восприятия образовательного контента на различных уровнях мультимедиа.

### Результаты исследования

Сравнение ответов на тесты до и после просмотра образовательного контента в трех экспериментальных группах показало статистически значимые отличия:  $N1 - p = 0,016$ ,  $N2 - p = 0,001$ ,  $N3 - p = 0,001$  (критерий Вилкоксона),

что говорит об обучаемости испытуемых с учетом выбранных нами средств мультимедиа, при этом после просмотра контента в среде VR эффективность обучения была выше (табл. 1).

Для оценки значимой разности в результатах пред-тестов и пост-тестов между экспериментальными группами применялся непараметрический критерий Краскела – Уоллиса. Было определено достоверное влияние на результаты пост-тестирования фактора – вид контента (VR, гипермедийная страница и видеопрезентация)  $H_{кр.} = 0,042$ , что подтверждает гипотезу 1. В то же время для результатов пред-тестов – значение критерия  $H_{кр.} = 0,142$ .

Анализ изменений психологических реакций студентов-добровольцев при восприятии образовательного контента на

различных уровнях мультимедиа выявил некоторые изменения (табл. 2).

Оценка исходного психоэмоционального состояния студентов-добровольцев соответствовала умеренному уровню по значениям ситуативной тревожности, удовлетворительному уровню самочувствия, активности и настроения. Из описательной статистики (табл. 3) видно, что наибольший рост индекса положительных эмоций наблюдается после просмотра образовательного контента в иммерсивной среде на 4,5 позиций, статистически значимое снижение острых негативных эмоций – в среде гипермедиа.

Данные таблицы 3 подтверждают гипотезу 3 о том, что восприятие образовательного контента в среде с высоким уровнем мультимедиа будет вызывать более сильную эмоциональную реакцию.

**Т а б л и ц а 1. Эффективность обучения студентов-добровольцев на различных уровнях мультимедиа, %**

**Table 1. The efficacy of teaching student volunteers at various levels of multimedia, %**

Уровень мультимедиа / Media Level	N	Пред-тесты / Pre-tests	Пост-тесты / Post-tests	Разница / Difference
Расширенное (VR) / Extended (VR)	12	47	76	29
Гипермедиа (гипермедийная страница) / Hypermedia (hypermedia page)	16	55	73	18
Линейное (видеопрезентация) / Linear (video presentation)	15	65	86	21

**Т а б л и ц а 2. Сравнительная характеристика эмоционального состояния (по результатам шкалы дифференциальных эмоций) студентов-добровольцев до и после просмотра образовательного контента на различных уровнях мультимедиа**

**Table 2. Comparative characteristics of the emotional state (according to the results of the scale of differential emotions) of student volunteers before and after watching educational content at different levels of multimedia**

Уровень мультимедиа / Media Level	Исходные данные / Initial data			После эксперимента / After the experiment			Разница / Difference		
	ПЭМ	НЭМ	ТДЭМ	ПЭМ	НЭМ	ТДЭМ	ПЭМ	НЭМ	ТДЭМ
Расширенное (VR) / Extended (VR)	28,00	17,25	18,25	32,50	16,42	16,58	4,50	-0,83	-1,67
Гипермедиа (гипермедийная страница) / Hypermedia (hypermedia page)	20,94	18,25	16,13	22,69	16,25*	16,94	1,75	-2,00	0,81
Линейное (видеопрезентация) / Linear (video presentation)	30,13	16,72	15,60	29,80	15,27	14,53	-0,33	-1,45	-1,07

*Примечание.* ПЭМ – индекс позитивных эмоций, НЭМ – индекс острых негативных эмоций, ТДЭМ – индекс тревожно-депрессивных эмоций, \* –  $p = 0,008$  (критерий Вилкоксона).

*Note.* IPE – index of positive emotions, INE – index of acute negative emotions, IADE – index of anxious-depressive emotions, \* –  $p = 0.008$  (Wilcoxon test).

**Таблица 3. Сравнительная характеристика психоэмоционального состояния (по результатам теста САН) студентов-добровольцев до и после просмотра образовательного контента на различных уровнях мультимедиа**

**Table 3. Comparative characteristics of the psychoemotional state (according to the HAM test results) of student volunteers before and after watching educational content at various levels of multimedia**

Уровень мультимедиа / Media Level	Тревожность (ситуативная) / Anxiety (situational)		Исходные данные / Initial data			После эксперимента / After the experiment		
	До / Before	После / After	С	А	Н	С	А	Н
Расширенное (VR) / Ex- tended (VR)	37,75	33,91	5,31	4,77	5,72	5,43	4,82	5,85
Гипермедиа (гипермедийная страница) / Hypermedia (hypermedia page)	42,25	41,87	4,30	4,16	4,78	4,46	4,12	4,89
Линейное (видеопрезентация) / Linear (video presentation)	36,00	44,13*	5,29	4,93	5,32	5,54	4,87	5,26

*Примечание.* С – самочувствие, А – активность, Н – настроение, \* –  $p = 0,041$  (критерий Вилкоксона).

*Note.* H – state of health, A – activity, M – mood, \* –  $p = 0.041$  (Wilcoxon test).

Пребывание в среде расширенного мультимедиа привело к снижению уровня ситуативной тревожности, взаимодействие с линейным мультимедиа способствовало статистически значимому росту данного показателя. На основании значения критерия Краскела – Уоллиса было выявлено достоверное влияние на ситуативную тревожность фактора – вид контента (VR, гипермедийная страница и видеопрезентация)  $H_{кр.} = 0,009$ . При этом сравнение показателей ситуативной тревожности до взаимодействия с образовательным контентом в мультимедийной среде имеет значение  $H_{кр.} = 0,086$ .

Анализ полученных данных о психоэмоциональном состоянии испытуемых после опыта взаимодействия с мультимедиа и результатами обучения определил некоторую зависимость. Индекс острых негативных и тревожно-депрессивных эмоций коррелировал с правильными ответами в пост-тестировании, на что указывает коэффициент корреляции Пирсона  $r = -0,4$ ,  $p = 0,008$  и  $r = -0,3$ ,  $p = 0,045$  соответственно.

Анализ особенностей физиологической реакции испытуемых по значениям показателей гемодинамики после опыта взаимодействия в различных образовательных средах показал следующие различия (табл. 4).

Значения артериального давления и частоты сердечных сокращений находились в рамках оптимально нормальных показателей гемодинамики молодого здорового организма. Нахождение в обучающей среде расширенного и линейного мультимедиа способствовало небольшому росту систолического и диастолического АД, причем при восприятии видеопрезентации наблюдаются значимые отличия. Пребывание в среде гипермедиа способствовало снижению систолического и диастолического АД.

На следующем этапе была проанализирована динамика в эндогенном подсчете времени студентов в разных экспериментальных группах. Медианы длительности ИМ студентов на уровне расширенного мультимедиа и гипермедиа достоверно не отличались (с 57,9 до 58,6 сек. и с 49,5 до 51,9 сек. соответственно). В то же время среда линейного мультимедиа способствовала значимому снижению показателя (с 57,2 до 54,4 сек.),  $p = 0,007$  (критерий Вилкоксона). Считают, что длительность ИМ субъекта более чем 57,0 сек. отражает нормальную реактивность на стресс, тогда как снижение длительности эндогенного счета времени менее 57 сек. напрямую связывают с напряжением адаптационных процессов.



**Таблица 4. Сравнительная характеристика показателей гемодинамики студентов-добровольцев до и после просмотра образовательного контента на различных уровнях мультимедиа**

**Table 4. Comparative characteristics of student volunteers' hemodynamic parameters before and after watching educational content at different levels of multimedia**

Уровень мультимедиа / Media Level	Исходные данные / Initial data		После эксперимента / After the experiment		До / Before	После / After
	САД	ДАД	САД	ДАД	ЧСС	ЧСС
Расширенное (VR) / Extended (VR)	117,91	73,75	121,66	79,16	81,83	77,83
Гипермедиа (гипермедийная страница) / Hypermedia (hypermedia page)	116,25	73,75	111,87*	67,18**	80,75	79,06
Линейное (видеопрезентация) / Linear (video presentation)	107,06	69,26	109,90	72,66***	74,40	74,70

*Примечание.* \*  $p = 0,037$ , \*\*  $p = 0,004$ , \*\*\*  $p = 0,035$  (критерий Вилкоксона).

*Note.* \*  $p = 0,037$ , \*\*  $p = 0,004$ , \*\*\*  $p = 0,035$  (Wilcoxon test).

Анализ полученных данных показал особенности психологических и физиологических реакций испытуемых в процессе восприятия образовательного контента на разных уровнях мультимедиа, что подтверждает гипотезу 2, а также опровергает гипотезу 4 о том, что обучение в среде с более высоким уровнем мультимедиа способствует появлению симптомов VR стресса.

### Обсуждение и заключение

Выдвинутые в работе гипотезы позволили прийти к следующим выводам:

1. Анализ ответов на пред- и пост-тесты показал наличие результатов обучения в трех экспериментальных группах. При этом после просмотра контента в среде виртуальной реальности эффективность обучения была выше. На основании значения критерия Краскела – Уоллиса было выявлено достоверное влияние на результаты пост-тестирования фактора – вид контента (VR, гипермедийная страница и видеопрезентация)  $H_{кр.} = 0,042$ .

2. Пребывание в среде виртуальной реальности способствовало росту индекса позитивных эмоций с 28,0 до 32,5 балла и снижению ситуативной тревожности с 37,75 до 33,91. В то же время линейное мультимедиа способствовало статистически значимому росту тревожности с 36,00 до 44,13 и показателя индивидуальной

минуты с 57,2 до 54,4 сек. Среда линейного мультимедиа является психологически менее комфортной для обучающихся, по сравнению с другими средами. Взаимодействие с образовательным контентом в среде гипермедиа привело к статистически значимому снижению индекса негативных эмоций и незначительному повышению позитивных эмоций.

3. Пребывание испытуемых в условиях обучения посредством программы виртуальной реальности способствовало незначительному росту систолического и диастолического артериального давления. Обучение в гипермедийной среде, более привычной для студентов, привело к статистически достоверному снижению систолического и диастолического артериального давления.

4. Была обнаружена корреляция (слабая) индекса острых негативных и тревожно-депрессивных эмоций, коэффициент Пирсона ( $r = -0,4$ ,  $p = 0,008$ ) и правильными ответами в пост-тестировании ( $r = -0,3$ ,  $p = 0,045$ ) соответственно.

Настоящая экспериментальная работа позволила получить новые данные по когнитивным, психологическим и физиологическим реакциям на образовательный контент на разных уровнях мультимедиа. Объективизация данных испытуемых по предлагаемым методам дает возможность

успешного создания эффективного образовательного контента с учетом его содержания и среды размещения.

Результаты проведенного исследования, а также описание методологии применения физиологических и психодиагностических методов исследования могут быть полезны преподавателям,

использующим инновационные технологии в своей профессиональной деятельности, разработчикам виртуального образовательного контента, а также высшему руководству для принятия обоснованных стратегических решений в отношении инноваций в образовательном процессе.

#### REFERENCES

1. Rhodes D.M., Azbell J.W. Designing Interactive Video Instruction Professionally. *Training and Development Journal*. 1985; 39(12):31-33. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ327491> (accessed 01.09.2020). (In Eng.)
2. Schnotz W. An Integrated Model of Text and Picture Comprehension. In: *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. R. E. Mayer (Ed.). New York: Cambridge University Press.; 2005. p. 49-70. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.005>
3. Mayer R.E. Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: R. E. Mayer (Ed.). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press; 2005. p. 31-48. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004>
4. Mayer R.E. Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*; R. E. Mayer (ed.). 2<sup>nd</sup> ed. New York: Cambridge University Press.; 2014. p. 43-71. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>
5. Sadoski M., Paivio A. A Dual Coding Theoretical Model of Reading. In: R.B. Ruddel, N.J. Unrau (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading* – Newark, DE: International Reading Association; 2004. p. 1329-1362. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/319879528\\_A\\_Dual\\_Coding\\_Theoretical\\_Model\\_of\\_Reading](https://www.researchgate.net/publication/319879528_A_Dual_Coding_Theoretical_Model_of_Reading) (accessed 01.09.2020). (In Eng.)
6. Sweller J. Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*. 1998; 12(2):257-285. (In Eng.) DOI: [https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202\\_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4)
7. Höfler T.N., Schwartz R.N. Effects of Pacing and Cognitive Style across Dynamic and Non-Dynamic Representations. *Computers & Education*. 2011; 57(2):1716-1726. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.03.012>
8. Boucheix J.-M., Schneider E. Static and Animated Presentations in Learning Dynamic Mechanical Systems. *Learning and Instruction*. 2009; 19(2):112-127. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.004>
9. Kalyuga S. Relative Effectiveness of Animated and Static Diagrams: An Effect of Learner Prior Knowledge. *Computers in Human Behavior*. 2008. 24(3):852-861. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.02.018>
10. Lewalter D. Cognitive Strategies for Learning from Static and Dynamic Visuals. *Learning and Instruction*. 2003; 13(2):177-189. (In Eng.) DOI: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00019-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00019-1)
11. Tversky B., Morrison J.-B., Bétrancourt M. Animation: Can it Facilitate? *International Journal of Human Computer Studies*. 2002; 57(4):247-262. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1006/ijhc.2002.1017>
12. Moreno R., Mayer R. A Coherence Effect in Multimedia Learning: The Case for Minimizing Irrelevant Sounds in the Design of Multimedia Instructional Messages. *Journal of Educational Psychology*. 2000; 92(1):117-125. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.117>
13. Crosby M., Stelovsky J. Hypermedia as a Facilitator for Retention: A Case Study Using Kanji City. *Computer Assisted Language Learning*. 1994; 7(1):3-13. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/0958822940070102>
14. Frey D., Simonson M. Assessment of Cognitive Style to Examine Student's Use of Hypermedia within Historic Costume. *Family and Consumer Sciences Research Journal*. 1994; 21(4):403-421. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0046777493214004>
15. Jonassen D.H. Designing Structured Hypertext and Structuring Access to Hypertext. *Educational Technology*. 1988; 28(11):13-16. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ384407> (accessed 01.09.2020). (In Eng.)
16. Jonassen D.H. Evaluating Constructivist Learning. *Educational Technology*. 1991; 31(9):28-33. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ433315> (accessed 01.09.2020). (In Eng.)
17. Niederhauser D.S., Reynolds R.E., Salmen D.J., Skolmoski P. The Influence of Cognitive Load on Learning from Hypertext. *Journal of Educational Computing Research*. 2000; 23(3):237-255. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.2190/81BG-RPDJ-9FA0-Q7PA>



18. DeStefano D., LeFevre J. Cognitive Load in Hypertext Reading: A Review. *Computers in Human Behavior*. 2007; 23(3):1616-1641. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.08.012>
19. Andris J. The Relationship of Indices of Student Navigational Patterns in a Hypermedia Geology Lab Simulation to Two Measures of Learning Style. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. 1996; 5(3):303-315. Available at: <https://www.learntechlib.org/primary/p/8905> (accessed 01.09.2020). (In Eng.)
20. Korthauer R.D., Koubek R.J. An Empirical Evaluation of Knowledge, Cognitive Style, and Structure upon the Performance of a Hypertext Task. *International Journal of Human-Computer Interaction*. 1994; 6(4):373-390. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/10447319409526102>
21. Weller H.G., Repman J., Rooze G.E. The Relationship of Learning, Behavior, and Cognitive Styles in Hypermedia-Based Instruction: Implications for Design of HBI. *Computers in the Schools*. 1994; 10(3-4):401-418. (In Eng.)
22. Calcaterra A., Antonietti A., Underwood J. Cognitive Style, Hypermedia Navigation and Learning. *Computers & Education*. 2005; 44(4):441-457. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.04.007>
23. Bayraktar Ş. A Meta-Analysis of the Effectiveness of Computer-Assisted Instruction in Science Education. *Journal of Research on Technology in Education*. 2001; 34(1):173-188. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/15391523.2001.10782344>
24. Bonde M., Makransky G., Wandall J., Larsen M., Morsing M., Jarmer H., Sommer M. Improving Biotech Education through Gamified Laboratory Simulations. *Nature Biotechnology*. 2014; 32(7):694-697. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1038/nbt.2955>
25. Clark B.D., Tanner-Smith E.E., Killingsworth S.S. Digital Games, Design, and Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. 2016; 86(1):79-122. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654315582065>
26. Merchant Z., Goetz E., Cifuentes L., Keeney-Kennicutt W., Davis T. Effectiveness of Virtual Reality-Based Instruction on Students' Learning Outcomes in K-12 and Higher Education: A Meta-Analysis. *Computers & Education*. 2014; 70:29-40. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.033>
27. Rutten N.P.G., van Joolingen W., van der Veen J.T. The Learning Effects of Computer Simulations in Science Education. *Computers & Education*. 2012; 58(1):136-153. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.07.017>
28. Makransky G., Terkildsen T.S., Mayer R.E. Adding Immersive Virtual Reality to a Science Lab Simulation Causes more Presence but Less Learning. *Learning and Instruction*. 2019; 60:225-236. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.007>
29. Kim M.J., Hall C.M. A Hedonic Motivation Model in Virtual Reality Tourism: Comparing Visitors and Non-Visitors. *International Journal of Information Management*. 2019; 46:236-249. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.11.016>
30. Ho L.H., Sun H., Tsai T.H. Research on 3D Painting in Virtual Reality to Improve Students' Motivation of 3D Animation Learning. *Sustainability*. 2019; 11(6):1605. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3390/su11061605>
31. Mayer R.E. Multimedia Learning. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Cambridge University Press.; 2009. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
32. Singh A.-M., Kalyuga S. Enhancing the Effectiveness of Educational Hypermedia. In: Handbook of Research on 3-D Virtual Environments and Hypermedia for Ubiquitous Learning. 2016. p. 387-409. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0125-1.ch016>
33. Cress U., Held C. Harnessing Collective Knowledge Inherent in Tag Clouds. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2013; 29(3):235-247. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00491.x>
34. Liang-Yi Li, Gwo-Dong Chen, Sheng-Jie Yang. Construction of Cognitive Maps to Improve E-Book Reading and Navigation. *Computers & Education*. 2013; 60(1):32-39. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.010>
35. Immordino-Yang M.H. The Norton Series on the Social Neuroscience of Education. Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. W. W. Norton & Company; 2016. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/2014-37480-000> (accessed 01.09.2020). (In Eng.)
36. Tyng Chai M., Amin Hafeez U., Saad Mohamad N.M., Malik Aamir S. The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology*. 2017; 8:1454. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
37. Schweder S. Mastery Goals, Positive Emotions and Learning Behavior in Self-Directed vs. Teacher-Directed Learning. *European Journal of Psychology of Education*. 2020; 35:205-223. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00421-z>
38. Fredrickson B.L. The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*. 2001; 56(3):218-226. (In Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>



39. Greene T., Noice H. Influence of Positive Affect upon Creative Thinking and Problem Solving in Children. *Psychological Reports*. 1988; 63(3):895-898. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.2466/pr0.1988.63.3.895>
40. Hascher T. Learning and Emotion: Perspectives for Theory and Research. *European Educational Research Journal*. 2010; 9(1):13-28. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.2304/eej.2010.9.1.13>
41. Lambooi M., Fortuin M., Heynderickx I., IJsselstein W. Visual Discomfort and Visual Fatigue of Stereoscopic Displays: A Review. *Journal of Imaging Science and Technology*. 2009; 53(3):30201-30214. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.2352/J.ImagingSci.Technol.2009.53.3.030201>

Submitted 02.07.2020; revised 22.09.2020; published online 31.12.2020.  
Поступила 02.07.2020; принята к публикации 22.09.2020; опубликована онлайн 31.12.2020.

*Об авторах:*

**Залата Ольга Александровна**, доцент кафедры физиологии нормальной ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (295007, Российская Федерация, г. Симферополь, пр-т Академика Вернадского, д. 4), кандидат медицинских наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0440-2405>, **Scopus ID:** 8894901800, **Researcher ID:** ABF-1396-2020, [olga\\_zalata@mail.ru](mailto:olga_zalata@mail.ru)

**Еременко Юлия Александровна**, доцент кафедры маркетинга, торгового и таможенного дела ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (295007, Российская Федерация, г. Симферополь, пр-т Академика Вернадского, д. 4), кандидат экономических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2524-1145>, [jul\\_erenenko@mail.ru](mailto:jul_erenenko@mail.ru)

*Заявленный вклад авторов:*

Залата Ольга Александровна – постановка проблемы исследования; проектирование дизайна эксперимента; сбор данных; критический анализ и уточнение выводов.

Еременко Юлия Александровна – разработка анкеты; статистическая обработка результатов; визуализация; литературный обзор и формирование выводов.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

*About the authors:*

**Olga A. Zalata**, Associate Professor of Normal Physiology Chair, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (4 Prospekt Vernadskogo, Simferopol 295007, Russian Federation), Cand.Sci. (Med.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0440-2405>, **Scopus ID:** 8894901800, **Researcher ID:** ABF-1396-2020, [olga\\_zalata@mail.ru](mailto:olga_zalata@mail.ru)

**Yulia A. Eremenko**, Associate Professor of Marketing, Trade and Customs Affairs Chair, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (4 Prospekt Vernadskogo, Simferopol 295007, Russian Federation), Cand.Sci. (Econ.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2524-1145>, [jul\\_erenenko@mail.ru](mailto:jul_erenenko@mail.ru)

*Contributions of the authors:*

Olga A. Zalata – statement of the research problem; design of the experiment; data collection; critical analysis and clarification of conclusions.

Yulia A. Eremenko – development of a questionnaire; statistical processing of results; visualization; literature review and conclusion making.

*All authors have read and approved the final manuscript.*



## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

Научный журнал «Интеграция образования» публикует оригинальные научные исследования в области интеграции образования. Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. **В случае обнаружения одновременной подачи рукописи в несколько изданий опубликованная статья будет ретрагирована (отозвана из печати).** Мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью систем «Антиплагиат» и «CrossCheck».

Журнал приветствует статьи, имеющие потенциально высокий импакт-фактор и/или содержащие материал о значительных достижениях в указанных направлениях. Особое внимание следует уделить качеству перевода. Желательно, чтобы он был выполнен носителем английского языка.

При подготовке статьи к публикации в журнале «Интеграция образования» необходимо учесть следующие пункты:

1. Указать **УДК**.

2. **Заголовок статьи** должен кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. *Приводится на русском и английском языках.*

3. **Аннотация** (200–250 слов.) выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. В ней должны быть четко обозначены следующие составные части:

- 1) Введение (Introduction);
- 2) Материалы и методы (Materials and Methods);
- 3) Результаты исследования (Results);
- 4) Обсуждение и заключение (Discussion and Conclusion).

*Приводится на русском и английском языках.*

4. **Ключевые слова** (5–10) являются поисковым образом научной статьи. В связи с этим они должны отражать основные положения, достижения, результаты, терминологию научного исследования. *Приводятся на русском и английском языках.*

5. **Благодарности.** В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам. *Приводятся на русском и английском языках.*

6. **Основной текст** статьи излагается на русском или английском языках.

1) Введение – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности.

2) Обзор литературы. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; выделение нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья. Важно провести сравнительный анализ с зарубежными исследованиями по заявленной проблематике.

3) Материалы и методы. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованная аппаратура; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт и т. д.).

4) Результаты исследования. Это основной раздел, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты исследования должны быть изложены кратко, но при этом содержать достаточно информации для оценки сделанных выводов. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные. *Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.* Рисунки могут быть представлены в растровом или векторном формате с разрешением не ниже 300 dpi. Они должны допускать редактирование текста и возможность изменения размеров. Все графические данные помещаются в текст статьи, а также высылаются дополнительно в виде отдельных файлов. Разнохарактерные иллюстрации необходимо приводить к единому стилю графического исполнения, соблюдая единообразие их оформления. Графики, схемы и диаграммы необходимо оформлять в Microsoft Excel.

5) Обсуждение и заключение. В заключении суммируются результаты осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

7. **Список использованных источников** (оформляется в соответствии с требованиями ГОСТа Р 7.0.100–2018). Ссылаться нужно в первую очередь на оригинальные источники из научных журналов, включенных в глобальные индексы цитирования. Желательно использовать 30–40 источников. Из них за последние 3 года – не менее 20, иностранных – не менее 15. Следует указать DOI или адрес доступа в сети Интернет. *Оформляется на русском и английском языках.*

8. **Информация об авторах.** Ф.И.О., организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), должность и ученое звание, ORCID ID, Researcher ID, Scopus ID, электронная почта, телефон, почтовый адрес для отправки авторского экземпляра. *Приводится на русском и английском языках.*

9. **Вклад соавторов.** В конце рукописи необходимо включить примечания, в которых разъясняется фактический вклад каждого соавтора в выполненную работу. *Приводится на русском и английском языках.*

При подаче статьи в редакцию автор соглашается с положениями прилагаемого лицензионного договора.

Важным этапом в процессе отбора статьи является **рецензирование**. В журнале «Интеграция образования» принято «двойное слепое» (рецензент и автор не знают имен друг друга) рецензирование статей (срок действия рецензии – 1 год).

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение о рекомендации ее к публикации (без доработки или с доработкой) или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

Журнал распространяется по подписке, заявкам высших учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц.

Вдовин Сергей Михайлович – главный редактор. Тел.: +7 (8342) 24-48-88.

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора. Тел.: +7 (8342) 32-81-57.

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь. Тел.: +7 (8342) 48-14-24.



## INFORMATION FOR AUTHORS AND READERS OF THE JOURNAL

The **Integration of Education** journal publishes original research in the field of education. The Editorial Board does not accept manuscripts simultaneously submitted to other publications or works that fully or partially replicate any previously published works. **Duplicate publications are subject to retraction (withdrawal from press) in case of detection.** Submission to the editorial office of previously published articles or articles sent for publication to other journals is not allowed. In the event of simultaneous submission of a manuscript to different journals, the published article will be retracted (withdrawn from print). Monitoring of unauthorised citation is implemented using Antiplagiat and CrossCheck systems.

The journal gives preference to the articles with potentially high impact factor or containing significant advances in considered areas of science. Particular attention should be paid to the quality of translation. It is desirable that this be performed by a native speaker of English.

To submit an article in the journal *Integration of Education* you should know:

1. It is necessary to indicate the **UDC** code.
2. **The title of the article** should briefly (no more than 10 words) and accurately reflect the content of the article, the subject matter and the results of the conducted research. *The title is to be provided in Russian and English.*

3. **The abstract** performs the function of an expanded title and informs readers about the article's content. It should comprise the following sections:

- 1) Introduction;
- 2) Materials and Methods;
- 3) Results;
- 4) Discussion and Conclusion.

The recommended abstract volume is 200–250 words. *The abstract is to be provided in Russian and English.*

4. **Keywords** consist of the search terms used by all bibliographic databases to search for scientific articles by keyword. For this reason, the keywords should reflect the main statements, achievements, results and terminology of scientific research. The recommended number of keywords is 5–10. *The keywords are to be provided in Russian and English.*

5. **Acknowledgments.** In this section, mention should be made of people who helped the author to prepare the article and any organisations that provided financial support. Expressing gratitude to anonymous reviewers is considered good form. *The acknowledgements are to be provided in Russian and English.*

6. **The main text** of the article is to be presented in Russian or English according to a specific sequence:

- 1) The *Introduction* must contain the formulation of a scientific problem, stating its relevance, connection with the most important tasks that need to be solved and its importance for the development of a particular branch of science or practice.

- 2) *Literature Review.* Here it is necessary to outline the principal contemporary studies and publications on which the argument relies, state current views on the problem, underline difficulties in developing the topic and highlight unresolved issues within the main problem to which the article is devoted. It is important to carry out a comparative analysis that cites existing publications on the stated issues.

- 3) *Materials and Methods.* This section describes the process of organising the experiment, the methods applied and any equipment used (including software). It should provide detailed information about the object of study, indicate the sequence of research and justify the choice of methods used (observation, survey, testing, experiment, laboratory experience, analysis, modelling, etc.).

- 4) *Results.* In this part of the article, analytical and statistical materials should be systematised. The results of the study should be described with sufficient degree of completeness so that the reader can trace its stages and assess the validity of the conclusions made by the author. This is the main section, the purpose of which is to confirm or repudiate the working hypothesis (hypotheses). If necessary, the results should be confirmed by illustrations (tables, graphs, drawings) that represent the source material or evidence in a compact form. It is important that the visual information does not duplicate information already given in the text. The results presented in the article should be compared with previous works in this area both by the author and other researchers. Such a comparison will additionally reveal the novelty of the work carried out and give it objectivity. The results of the study should be summarised, but at the same time contain enough information to assess the findings. The decision to select the particular data for analysis must also be justified. All titles, captions and structural elements of graphs, tables, charts, etc., are to be provided in Russian and English. Figures, which can either be presented in vector or raster format (at least 300 dpi resolution), should permit editing of text elements and resizability. All graphic data placed in the text of the article should additionally be sent as separate files. Diverse illustrations should conform to a single style of graphic presentation ensuring the uniformity of their design. Graphs, charts and diagrams should be drawn up in Microsoft Excel.

5) *Discussion and Conclusion.* In the conclusion, the results of the understanding of the topic should be summarised along with conclusions, generalisations and recommendations arising from the work. In addition, the practical significance of the results should be emphasised along with a discussion of the main directions for further research. It is desirable to include in the final part of the article attempts to forecast the development of the issues considered.

7. **List of references.** The bibliographic description of the documents should conform to the requirements of GOST R 7.0.100–2018. It is necessary to refer first of all to original sources from scientific journals included in the major global citation indices. It is advisable to use 30–40 sources: at least 20 should be from the past three years and at least 15 from foreign (i.e. non-Russian) sources. It is essential that the link to the source be correctly formatted. The authors' names, journal (e-mail), year of publication, volume (issue), number, pages where the cited information may be found, as well as DOI or URL should be indicated. *The list of references is to be provided in Russian and English.*

8. **Information about authors.** Full surname, first name and any second names or patronymics of the authors; official name of institution without abbreviations, address of institution (it is necessary to indicate all author workplaces where the research was carried out (permanent address, place of project implementation, etc.)); detailed information about the authors: scientific degree, title, position, ORCID, Researcher ID, Scopus ID, Author ID in the Russian Science Citation Index; e-mail, phone, postal address for the author's copy. *Information about authors is to be provided in Russian and English.*

9. **Contribution of authors.** At the end of the manuscript, authors should include notes that explain the actual contribution of each co-author to the work. *Information about contribution of authors is to be provided in Russian and English.*

The author agrees to the terms of the enclosed license agreement by submission of the article.

As part of the submission, the journal will **peer review** your article before deciding whether to publish it. The journal Integration of Education uses double-blind review, which means that both the reviewer and author identities are concealed from the reviewers, and vice versa, throughout the review process. Validity of reviews is one year. A reviewer analyses an article and decides recommending it for publication (after revision of without it), additional reviewing or refusing of it. In case of noncompliance of an author with the comment of a reviewer, they can address a motivated statement to Editorial Board.

The editorial policy is based on modern legal requirements concerning libel, copyright, legitimacy, plagiarism, ethical principles, kept in community of leading scientific issues publishers. The editorial policy is based upon traditional ethical principles of Russian academic periodicals; it supports Academic Periodicals Ethical Codex, stated by Committee on Publication Ethics (Russia, Moscow) and it is formed in account of standards of ethics of editors' and publishers' work confirmed by Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers, developed by Committee on Publication Ethics (COPE).

Free reproduction of the Journal's materials is allowed for personal, information, research, academic or cultural purposes in accordance with Articles 1273 and 1274, Chapter 70, Part IV of the Civil Code of the Russian Federation. When quoting, a link to the Journal is required. Other types of reproduction are only possible following the written agreement of the copyright holder.

The journal is distributed by subscription, requests of universities, educational institutions and individuals.

Sergey M. Vdovin – Editor in Chief. Tel.: +7 8342 244888.

Sergey V. Polutin – Deputy Editor in Chief. Tel.: +7 8342 328157.

Svetlana V. Gordina – Executive Editor. Tel.: +7 8342 481424.

Редактор *Ю. Н. Никонова.*

Компьютерная верстка *Е. П. Гординой.*

Информационная поддержка сайта журнала *Р. В. Карасева.*

Перевод *С. В. Голованова, С. И. Янина.*

Выпускающий (редактор по выпуску) *Е. П. Гордина.*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-70142 от 16.06.2017.

Территория распространения – Российская Федерация, зарубежные страны.

Подписано в печать 14.12.2020. Дата выхода в свет 30.12.2020.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 15,05.

Тираж 1 000 экз. I завод – 250 экз. Заказ № 1538. Свободная цена.

Редакция журнала «Интеграция образования».  
430005, Российская Федерация, Республика Мордовия,  
г. Саранск, ул. Большевикская, 68.  
<http://edumag.mrsu.ru>

Адрес типографии: 430005, Российская Федерация, Республика Мордовия,  
г. Саранск, ул. Советская, 24  
(Издательство федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования «Национальный исследовательский Мордовский государственный  
университет им. Н.П. Огарёва»)

---

---

Editor Yu. N. Nikonova.

Desktop publishing E. P. Gordina.

Informational support of the journal website R. V. Karasev.

Translation S. V. Golovanov, S. I. Yanin.

Sub-editor (editor on release) E. P. Gordina.

The Journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications,  
Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor)  
(certificate ПИ № ФС 77-70142 16.06.2017).

Distributed in Russian Federation and foreign countries.

Signed to print 14.12.2020. Date of publishing 30.12.2020.

Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 15.05.

Number of copies 1 000. Printing plant 1: 250 copies. Order No. 1538. Free price.

Editorial office:

68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russian Federation.  
<http://edumag.mrsu.ru>

Address of the Printing House: 24 Sovetskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russian Federation  
(Publishing House of National Research Mordovia State University)