

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ  
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 15, № 1, 2020  
Volume 15, № 1, 2020

Казань – Kazan, 2020

«Образование и саморазвитие» – рецензируемый научный журнал. Был основан в 2006 г. В.И. Андреевым, действительным членом Российской академии образования, доктором педагогических наук, профессором КФУ. Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и ученой степени доктора наук (педагогика).

Журнал издается в печатной форме ежеквартально.

Журнал публикует оригинальные научные статьи на русском и английском языках. Все статьи имеют названия, ключевые слова и аннотации на двух языках. Полная информация о том, как подавать статьи, представлена на сайте журнала по адресу <http://ru.eandsjournal.org/for-contributors/>

Журнал индексируется и архивируется в Российском индексе цитирования (РИНЦ) и SCOPUS.

'Education and Self Development' is a peer-reviewed journal established in June 2006 by Valentin Andreev, member of the Russian Academy of Education, DSci, Professor at KFU. The founding organization is Kazan Federal University.

The journal is included in the list of periodicals approved by the State commission for academic degrees and titles of the Russian Federation (Specialization: Pedagogy / Education).

It is published quarterly.

The Journal publishes contribution in both Russian and English. All contributions have titles, keywords and abstracts in both languages. Full information on how to submit manuscripts to the Journal can be found at the Journal's website <https://en.eandsjournal.org/>  
The journal is indexed and archived in the Russian Index of Scientific Citations and SCOPUS.

#### **Учредитель**

Казанский федеральный университет  
<http://kpfu.ru/glavnaya>

#### **Адрес редакции**

г. Казань, 420021,  
ул. М. Межлаука, д. 1  
+7 (843) 221 3475, +7 (917) 904 9885  
[samorazvitie@mail.ru](mailto:samorazvitie@mail.ru)

#### **ISSN**

1991-7740

Журнал зарегистрирован  
Федеральной службой по надзору  
в сфере связи, информационных  
технологий и массовых коммуникаций  
(Роскомнадзор) –  
Свидетельство о регистрации серии  
ПИ № ФС77-55321 от 04.09.2013 г.

Подписной индекс – 36625.

Информация о подписке размещена  
в каталоге «Роспечать».

Цена свободная

**16+**

#### **Открытый доступ**

Образование и Саморазвитие –  
открытый электронный журнал,  
который не взимает платы за публикацию.  
Журнал публикуется за счет средств  
Казанского Федерального Университета.

#### **Founder**

Kazan Federal University  
<http://kpfu.ru/eng>

#### **Contact**

1 Mezhlauka Street, Kazan, 420021  
Russian Federation  
+7 (843) 221 3475, +7 (917) 904 9885  
[samorazvitie@mail.ru](mailto:samorazvitie@mail.ru)

#### **ISSN**

1991-7740

The Journal is registered  
by the Federal Service for Supervision  
in the Sphere of Telecom,  
Information Technologies  
and Mass Communications.  
The registration certificate is  
ПИ № ФС77-55321 issued on 04.09.2013

#### **Open Access**

E&SD is an online, open access journal  
fully funded by Kazan Federal University.  
Articles are available to all without  
charge, and there are no article  
processing charges (APCs) for authors

#### ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

**Валеева Роза Алексеевна**

Доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по международной деятельности, заведующий кафедрой педагогики Института психологии и образования Казанского федерального университета (Казань, Россия)  
valeykin@yandex.ru

#### ЗАМЕСТИТЕЛЬ РЕДАКТОРА

**Ник Рашби**

Доктор, приглашенный профессор Казанского федерального университета. В течение 22 лет был редактором журнала British Journal of Educational Technology. nick.rushby@conation-technologies.co.uk  
+44 1959 525205

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Гафуров Ильшат Рафкатович**

Ректор Казанского (Приволжского) федерального университета, доктор экономических наук, профессор public.mail@kpfu.ru  
+7 843 292 6977

**Масалимова Альфия Рафисовна**

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики высшей школы и руководитель Центра публикационной поддержки Института психологии и образования Казань (Россия)  
esd.editorial.council@list.ru

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Дарья Ханолainen**

**(Помощник редактора)**

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

**Динара Бисимбаева**

**(Помощник редактора)**

Научный сотрудник Института психологии и образования Казань (Россия)  
bisimbaeva.dinara@gmail.com

**Александр Дж. Ромишовски**

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

#### EDITOR-IN-CHIEF

**Valeeva Rosa Alekseevna**

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

#### DEPUTY EDITOR

**Nick Rushby**

Visiting professor in Kazan Federal University. He was formerly Editor of the British Journal of Educational Technology for the past 22 years

#### EDITORIAL COUNCIL

**Ilshat Gafurov**

Rector of Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia), Doctor of Economics, professor

**Alfiya R. Masalimova**

Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Higher School Pedagogy, Head of the Publication Support Centre, Institute of Psychology and Education Kazan (Russia)

#### EDITORIAL BOARD

**Daria Khanolainen (editorial assistant)**

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

**Dinara Bisimbaeva (editorial assistant)**

Research Associate, Institute of Psychology and Education Kazan, Russia

**Alexander Romiszowski**

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

**Ибрагимова Елена Николаевна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета  
esandakova@mail.ru*

**Дина Бирман**

*Доктор наук, Доцент Факультета педагогических и психологических наук, Университет Майами, США.  
d.birman@miami.edu*

**Рут Гэннон-Кук**

*Доцент, Школа Нового Обучения (Университет Де Поля).  
Редактор Журнала Онлайн Педагогов (Journal of Educators Online)  
rgannonc@depaul.edu*

**Лиу Мейфенг**

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

**Сом Найду**

*Профессор Университета Монаша, Мельбурн (Виктория), Австралия  
sommnaidu@gmail.com*

**Йоханесс Кронье**

*Декан факультета информатики и дизайна Технологического университета полуострова Кейп, Кейптаун, (ЮАР)  
johannes.cronje@gmail.com*

**Мария Петровна Жигалова**

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

**Андреа Истенич Старчич**

*Доктор философских наук, профессор дидактики и заместитель декана университета Приморска и Университета Любляны (Словения)  
andreja.starcic@pef.upr.si*

**Мария Кристина Попа**

*Доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики факультета социальных и гуманитарных наук Университета имени Лучиана Блага в Сибиу. Президент ассоциации молодых педагогов Сибиу  
maria\_cristina\_popa@yahoo.ca*

**Ibragimova Elena Nikolaevna**

*Candidate of psychological Sciences, associate Professor of Department of personality psychology, Institute of psychology and education Kazan (Volga) Federal University*

**Dina Birman**

*PhD, Associate Professor of the Educational and Psychological Studies Department, University of Miami, USA  
d.birman@miami.edu*

**Ruth Gannon-Cook**

*Ed.D., Associate Professor, the School for New Learning (DePaul University).  
Editor of the Journal of Educators Online. Chicago, the USA.*

**Liu Meifeng**

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

**Som Naidu**

*PhD, D.Litt (Honoris Causa), Monash University, Parkville, Victoria, Australia*

**Johannes Cronje**

*Dean of Informatics & Design at Cape Peninsula University of Technology. Cape Town, South Africa*

**Maria Zhigalova**

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

**Andreja Istenic Starcic**

*Doctor of Philosophy, Professor of didactics and Vice Dean of University of Primorska, University of Ljubljana (Slovenia)*

**Maria Cristina Popa**

*Doctor of Educational Sciences, assistant lecturer at the Teacher Training Department of the Faculty of Social and Human Sciences, Lucian Blaga University of Sibiu. President of Young Pedagogues Association of Sibiu (<https://www.atps.ro/>)*

**Мустафина Джамиля Насыховна**

*Заместитель главного редактора,  
доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой иностранных  
языков Набережночелнинского института  
Казанского федерального университета  
miss\_jane@mail.ru +7 843 233 75 12*

**Мурат Аширович Чошанов**

*Доктор педагогических наук, профессор  
кафедры высшей математики и кафедры  
подготовки учителей Техасского  
университета в Эль Пасо (США)  
mouratt@utep.edu*

**Булент Оздемир**

*Доктор наук, Профессор,  
Декан педагогического факультета  
Университета Балыкесир, Турция  
BO@fabplace.com*

**Леонид Михайлович Попов**

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

**Александр Октябрьнович Прохоров**

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

**Вера Петровна Зелеева**

*Кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики Института  
психологии и образования Казанского  
федерального университета  
(Казань, Россия)  
zeleewy@yandex.ru*

**Елена Владимировна Асафова**

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

**Эльвира Габдельбаровна Галимова**

*Выпускающий редактор, старший  
преподаватель кафедры педагогики  
высшей школы Института психологии  
и образования Казанского федерального  
университета  
elyagalimowa@yandex.ru +7 843 2213475*

**Jamila Mustafina**

*Journal's Deputy Editor in Chief,  
Doctor of Philology, professor, Head  
of Foreign Languages Department,  
Naberezhnochelninsky Institute, Kazan  
Federal University (Kazan, Russia)*

**Murat Tchoshanov**

*Doctor of Education (Ph.D.), professor  
of the Department of Advanced Mathematics  
and Teacher Education Department  
at the University of Texas at El Paso (USA)*

**Bülent Özdemir**

*Doctor, Professor, Dean of Pedagogical  
Department at Balıkesir University, Turkey  
BO@fabplace.com*

**Leonid Popov**

*Doctor of Psychology, professor, Head  
of Psychology of Personality Department,  
Institute of Psychology and Education,  
Kazan Federal University (Kazan, Russia)*

**Aleksander Prokhorov**

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

**Vera Zeleeva**

*Candidate of Pedagogy, associate professor  
of the Department of Pedagogics, Institute  
of Psychology and Education, Kazan Federal  
University (Kazan, Russia)*

**Elena Asafova**

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

**Elvira Galimova**

*Commissioning editor, Senior lecturer of  
the Department of Higher School Pedagogy,  
Institute of Psychology and Education,  
Kazan Federal University (Kazan, Russia)*

## Editorial: Open reviewing

Nick Rushby

*Education & Self-development, Kazan federal university, Kazan, Russia*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2379-1402>

DOI: 10.26907/esd15.1.01

When I was a post-graduate student at Imperial College London, one of the highlights of the week was the research seminar. As its name suggests, this was a meeting of the research students to provide a forum for the exchange of ideas and, crucially, for the critical examination of any reports or papers that we were in the process of writing. It was an unspoken rule that nothing could be submitted for publication until it had passed the internal review of the research seminar. Although it was often frustrating for the authors, it had the desired effect of sharpening the arguments, exposing any inadequacies in the analysis, improving the readability. It almost guaranteed that, when the article was submitted to a scholarly journal, it would be accepted with only minor revisions. The hard work had already been done in the research seminar.

Fifty years have passed and I sense that less attention is now given to this open, internal peer review. Many of the submissions I see, to *Education & Self Development* and other journals for whom I review, have significant failings that would have been detected and corrected if they had been discussed and honed in such a forum. The pressures of academic life have resulted in a more streamlined and less demanding process. We all tend to write in greater isolation and are less inclined to show our work to others before its formal publication. Increasing competition among researchers is partly to blame for this, but there is also a cultural shift and perhaps an arrogance about the quality of our own work. Of course, we share with our co-authors, but they are often too close to the work to be truly objective. We have moved to a more closed system of peer review.

So, the first time that our paper meets reality is when it is submitted to publication and we get to read the comments made by the reviewers. Which would you rather have: the critical comments of your friendly colleagues, or comments from anonymous reviewers who hold your publishing future in their hands?

The concept of peer review goes back to the 9<sup>th</sup> Century. In his book *Ethics of the Physician* Ishāq ibn Alī al-Ruhāwī documents a process where the notes of a practising Islamic physician were reviewed by peers and the physician could face a lawsuit from a maltreated patient if the reviews were negative (Speer, 2002). Eight hundred years later, Henry Oldenburg (my favourite editor) who founded *Philosophical Transactions of the Royal Society* employed editorial pre-publication peer-review, and since that time it has been an accepted process for ensuring quality and accuracy in the published academic record.

The majority of 'quality' journals currently use a form of blind review: either double blind where the author does not know the identity of the reviewers and the reviewers do not know the identity of the author, or single blind where reviewers know the identity of authors, but the authors do not know the identity of reviewers. The process has a number of advantages. If the reviewers do not know the authors' identities then they should not be susceptible to bias (either in favour of respected authors, or against those that they dislike); if the author does not know who has reviewed their work, there is no risk of subsequent retribution for a critical review. However, it is also open criticism that it lacks transpar-

ency. If, as is usually the case, everyone is required to keep the comments confidential, then how would those outside the process know that it has been carried out properly? Who (outside the editorial team) would know which reviewers had commented on a specific article? Were they competent to review articles on that subject? Were they good at their work? And how would their contribution to scholarship be recognised? Traditional peer reviewed journals rely on the credibility of their editorial team – and particularly the editors – to establish the trust of their readers. If something is published in a ‘quality’ journal then another researcher can trust that it has been competently reviewed, and is probably accurate (no editor can totally guarantee that inaccuracies will never appear in print!).

Various alternative models of peer review have been proposed and implemented in recent years. If we place double blind peer review at one end of the scale, the far end is similar to a social media site where authors post their articles and invite others to post their comments. This produces a collection of comments in the form of a discussion on the topic which, in a community that conforms to the rules of polite society, can offer a broad spectrum of ideas and arguments. However, if the process is abused, then the comments can become abusive and unhelpful. If anyone can comment, then someone reading the collection is left to make up their own mind about the credibility of the comments. Unless the discussion is carefully moderated it can become a source of fake academic news and abuse. Can other researchers reply on the accuracy of what they read? The simplicity of this approach means that it is a very low-cost way of disseminating research; the corollary is that it encourages the explosive growth of unmoderated material and potentially makes it harder for researchers to find the information they need.

Stepping back from this extreme we find organised online journals that publish all the articles that are submitted, and then encourage readers to submit their own reviews. These are published as moderated comments with each article. One such journal ensures that sensible reviews are forthcoming, by making it a condition that users must post two reviews before they can have an article published. Some editorial control ensures that the articles themselves have some substance and that the reviews are credible and not abusive. All of the participants are identified and readers are left to decide on the quality of the contributions. If the reviewer can be identified then they are less likely to make unjustified criticisms – although it has happened.

The inevitable reality is that academic quality costs money. Established traditional journals invest considerable time and money in ensuring that the review process works correctly, that the published articles are readable and free of typographical errors, and that the references are correct. They also invest heavily in making the published articles discoverable. If there is no easy way of searching for articles that you do not know exist, then it is unlikely that you will ever read them. Issuing DOI numbers (digital object identifiers) for published articles, inclusion in Scopus and other indexing systems, involves costs. The open publication, open review systems described above are easy to set up but are difficult to sustain because they do not have a means of generating money. Why should an author pay for a service that he or she could set up on a Facebook® page?

So, commercial publishers are looking for ways in which they can modify their existing systems to provide greater transparency in the review process. It is not an easy thing to accomplish. It requires a fundamental change in the ways that their online manuscript processing systems work. The package of material (articles and review comments) that must go forward for copy-editing and type-setting is significantly greater. Where there are print copies of the journal, these will cost more. There is also a significant concern over the relationships between the editor, the authors and the reviewers. Reviewers who have signed up to the concept of confidentiality in relation to specific articles may be reluctant to have their identities known. They may decide that their future comments

should be more bland, thus depriving the editor of good evidence on which to base a publishing decision. On the other hand, reviewers are less likely to return superficial comments or recommendations based on a lack of evidence.

Open reviewing offers a number of advantages but brings with it some significant disadvantages for scholarly publishing. It might be likened to a glamorous film star: lovely to look at but very difficult to live with!

### References

Spier, R. (2002). The History of the Peer-Review Process, *Trends in Biotechnology*. **20** (8): 357–358, doi:10.1016/S0167-7799(02)01985-6



## От редактора: Открытое рецензирование

Ник Рашби

*Образование и саморазвитие, Казанский федеральный университет, Казань, Россия*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2379-1402>

DOI: 10.26907/esd15.1.01R

Когда я был студентом Имперского колледжа Лондона, самым ярким событием недели всегда был научно-исследовательский семинар. Из названия понятно, что это встреча студентов, на которой мы обменивались идеями, но что важнее, анализировали и критически оценивали собственные исследования. Существовало негласное правило: ничто не могло быть опубликовано, пока не прошло внутреннего рецензирования на нашем семинаре. Нередко это огорчало авторов, но рецензирование, безусловно, помогало улучшить аргументы, выявить слабости анализа и повысить удобочитаемость. И это гарантировало, что в научном журнале статья будет принята лишь с небольшими изменениями: кропотливая редакторская работа уже была проведена участниками научно-исследовательского семинара.

Прошло 50 лет, и я замечаю, что сейчас открытому взаимному обсуждению исследования уделяется всё меньше внимания. Многие работы, предлагаемые для публикации в журнале «Образование и саморазвитие» или в других периодических изданиях, где я рецензирую, содержат значительные недостатки, которые могли бы быть обнаружены и исправлены в условиях площадки для дискуссий. Современный мир, к сожалению, сделал научный процесс более стандартизированным и менее взыскательным. Мы всё чаще пишем в одиночестве и до публикации никому не показываем свою работу. Это может быть связано с увеличением конкуренции среди исследователей, но, наверное, и с культурным сдвигом, с самоуверенностью авторов по поводу качества работы. Мы делимся с соавторами, но они слишком близко знакомы с работой, чтобы объективно ее оценивать. Мы перешли к более закрытой форме рецензирования.

Мы впервые сталкиваемся с реальностью, только когда подаем статью в журнал для публикации и читаем замечания рецензентов. Что бы вы предпочли: критические оценки дружелюбных коллег или комментарии анонимных экспертов, от которых зависит будущее вашей работы?

Идея рецензирования берет начало в IX веке. Исхак бин Али аль-Рохави в книге «Практическая этика врача» описывает, как коллеги анализировали труды практикующих исламских врачей. Автора мог ждать судебный процесс, если отзывы были негативными (Speer, 2002). 800 лет спустя Генри Ольденбург (мой любимый редактор, основавший «Философские труды Королевского общества») стал практиковать рецензирование перед публикацией с целью обеспечения качества и достоверности публикуемых научных материалов.

В настоящее время большинство качественных журналов использует двойное слепое рецензирование, то есть такое, при котором автор не знает рецензентов и рецензенты не знают автора. Но возможно и одностороннее рецензирование, когда рецензенты знают имя автора, а автор не знает, кто его рецензенты. У слепого рецензирования есть преимущество: если рецензенты не знают имя автора, тогда у них нет предубеждений по отношению к нему (ни за, ни против исследователя).

И наоборот, не зная имени рецензента, автор не может «отплатить» за негативную оценку своей статьи.

Но отсутствие прозрачности часто вызывает критику научного сообщества. Как можно быть уверенным в том, что рецензирование осуществлялось должным образом, если весь процесс окутан строгой секретностью? Достаточно ли компетентны назначенные редакцией эксперты именно в этой области? Добросовестно ли они исполнили свою работу? В журналах с традиционным рецензированием объективность обеспечена научным авторитетом редакционной коллегии и особенно главного редактора, имя и труды которых вызывают доверие подписчиков. Читатель уверен, что статья, опубликованная в «качественном» журнале, прошла строгое рецензирование и, скорее всего, содержит достоверную информацию (хотя ни один редактор не может полностью гарантировать, что неточность никогда не появится в печати).

В последнее время появились альтернативные методы рецензирования. Если на одной чаше весов будет двойное слепое рецензирование, то на второй чаше, скорее всего, окажется сайт социальной сети, где авторы свободно размещают свои статьи, а пользователи так же свободно их комментируют. В обществе, которое бережно охраняет культуру общения, комментарии представляют собой дискуссию на ту или иную тему и действительно предлагают большой спектр идей и аргументов. Но если коммуникативная культура отсутствует, то суждения приобретают оскорбительный и неконструктивный характер. В ситуации, когда любой человек, в том числе абсолютно некомпетентный, может включиться в диалог, добросовестность замечаний остаётся на совести участников. И если обсуждение не контролируется модератором, дискуссия станет источником ошибочных и даже ложных идей. Могут ли ученые полагаться на достоверность материалов, которые они читают? За простотой такого подхода скрывается опасность популяризации псевдонаучных знаний. А поиск действительно ценной для науки информации становится сильно затруднительным, ведь она растворяется в потоках недостоверной информации.

Уходя от этой крайности, рассмотрим вариант с онлайн журналами, которые не только размещают все присланные для публикации труды, но и приглашают авторов выступить рецензентами. В результате рецензии публикуются в виде отредактированных комментариев к статье. Один такой журнал прописал в условиях, что пользователи должны предоставить две рецензии, прежде чем журнал сможет опубликовать их статью. Журнал гарантирует, что к печати допускаются только грамотные рецензии, существует также и редакторский контроль, который следит за тем, чтобы сами статьи не вызывали сомнений, чтобы рецензии были достоверными и не содержали оскорблений. В данном процессе все участники известны, и читатели сами судят о качестве публикаций. В случае авторизованной рецензии читатели реже выражают недоверие, хотя и такое случается.

Реальность такова, что качественная публикация стоит денег. Традиционные журналы тратят немало времени и финансов на безупречное рецензирование, чтобы опубликованные статьи легко читались и не содержали опечаток, а список литературы не вызывал вопросов. Большие деньги вкладываются и в то, чтобы публикацию можно было легко найти. Если способ поиска статей слишком сложен, а читатели не информированы о других способах, то, скорее всего, они никогда эти статьи не найдут. Присвоение DOI (идентификатор цифрового объекта) опубликованным статьям, размещение в базе Scopus и других реферативных системах требует затрат. Вышеупомянутые системы открытой публикации и рецензирования очень нелегко поддерживать, поскольку они не приносят дохода. Зачем автору платить за услугу, если он может просто воспользоваться страницей в Фейсбуке?

Коммерческие издательства ищут способы изменить существующий порядок для обеспечения большей прозрачности в процессе рецензирования. Это непростая задача, которая требует кардинальной трансформации всей работы с рукописями. Материалы (статьи и комментарии рецензентов), которые подлежат редакторской правке, требуют огромного внимания. А если у журнала есть печатная версия, затраты ещё выше. Существует также большая проблема, связанная с отношениями между редактором, авторами и рецензентами. Рецензенты, опасаясь нарушения конфиденциальности, могут сделать свои комментарии более осторожными. А это лишает редактора аргументов, на основе которых принимается решение, например, об отказе в публикации. С другой стороны, и рецензенты не склонны давать бездоказательные и поверхностные комментарии или рекомендации.

У открытого рецензирования есть ряд преимуществ, но есть и значительные недостатки. Его можно сравнить с гламурной кинозвездой: на нее приятно смотреть, но с ней очень сложно жить!

### **Список литературы**

Spier, R. (2002). The History of the Peer-Review Process, *Trends in Biotechnology*. **20** (8): 357–358, doi:10.1016/S0167-7799(02)01985-6

## Ego Identity of Intellectually Gifted and Sport Talented Individuals in Puberty and Adolescence

Marina M. Solobutina

*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

*E-mail: solomarina29@gmail.com*

*ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8887-0742>*

DOI: 10.26907/esd15.1.02

### **Abstract**

This study examines the developmental crisis of talented individuals in puberty and adolescence during which there are personality conflicts of identity versus role confusion. The article describes how intellectually gifted and sports talented individuals experience this fundamental opposition and the needs for it to be resolved at the end of adolescence. The research examined the congruence of the structural organization and the nature of ego identity of intellectually gifted and sports talented individuals in puberty and adolescence. It was conducted in two stages (i) the development of a semantic differential for measuring participants' ego identity (following the concepts developed by Erik H. Erikson) and undertaking factor analysis, and (ii) a comparison of the congruence of the structural organization and the nature of ego identity in comparable groups of participants. The factor analysis identified four parameters denoting the nature of ego identity in adolescence: positive identity, negative identity, confusion identity, and identity crisis. Significant differences were found in the congruence of the structural organization of ego identity in puberty and adolescence.

**Keywords:** ego identity, developmental crisis, talented individuals, puberty and adolescence.

## Исследование личностной идентичности в юношеском возрасте при интеллектуальной и спортивной одаренности

Марина М. Солобутина

*Казанский федеральный университет, Казань, Россия*

*E-mail: solomarina29@gmail.com*

*ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8887-0742>*

DOI: 10.26907/esd15.1.02

### **Аннотация**

В статье приводятся данные эмпирических исследований личностной идентичности в юношеском возрасте при спортивной и интеллектуальной одаренности. Работа проводилась в два этапа: первый этап – разработка семантического дифференциала для определения характера личностной идентичности в юношеском возрасте на основе теории Э. Эриксона и проведение факторного анализа; второй этап – сравнительное изучение согласованности организации личностной идентичности испытуемых при интеллектуальной и спортивной одаренности. Факторный анализ данных, полученных в результате применения семантического дифференциала, позволил выделить четыре фактора, определяющих характер идентичности в юношеском возрасте. Выявлены достоверные различия в степени согласованности структурной организации личностной идентичности испытуемых при интеллектуальной и спортивной одаренности.

**Ключевые слова:** личностная идентичность, возрастные кризисы, одаренность, юношеский возраст.

## Introduction

There is a current interest in psychological research, connected with the study of identity, is increasingly observed (McAdams & Pals, 2006; Jespersen, Kroger & Martinussen, 2013) There are works devoted to gender, ethnic and professional identity (Lillevoll, Kroger, & Martinussen, 2013) and studies on problems of personal identity in contemporary psychoanalysis, interaction theory and cognitive psychology (Antonova, 1996). There are many significant identity studies within mental health and psychotherapy (Kernberg, 2006; Marcia & Josselson, 2013). Despite the fact that the concept of identity was viewed from different points of view, it is difficult to find a definite unanimous notion of identity (Schwartz, Luyckx & Vignoles, 2011). In addition, the researchers discuss the measurement of the identity of the individual (Ryeng, Kroger, & Martinussen, 2013).

It is especially important to pay attention to the development of identity in adolescence, since it is during this period that identity is the central and most intensive psychological growth (Kroger, Martinussen, & Marcia, 2010). Psychologists have focused on the formation of personal identity at this particular age (Allen et al., 1994; Cramer, 2004; Klimstra et al., 2012). The founder of the theory of ego identity was Erik H. Erikson. His idea was that psychological identity evolves from the gradual integration of all identities. Identity is not something static or immutable. Erickson considered the problem of identity through the prism of finding the place of identity in the cycle of human life. He believed that each person progressed through eight stages of development, which in adolescence is called “identity vs. role confusion”. During this period, teens may have an identity crisis, questioning their roles in the world and future goals (Erikson, 1968).

Giftedness has certain plasticity and it is a dynamic characteristic of personality (Leites, 2003). The structure and main signs of giftedness are derived from the processes of formation and specific features of the formation of personality (Savenkov, 2010). Giftedness should be considered in the context development of the individual at that age (Bogoyavlenskaya, 2013). The formation and enrichment of the child's psyche goes at such a pace and with an intensity that is no longer be available in adulthood (Hill et al., 2013). It is important not only to diagnose intelligence and abilities when exploring children's giftedness (Matushkin, 2003),, but also to find out what influences the formation of the structure of the child's motivational sphere and what motivates the microenvironment in which he is growing (Yurkevich, 2011).

Specific personality characteristics of gifted children affect the formation of the identity ego in adolescence (Franck, Stambulova, & Weibull, 2016). Young men are compelled again to reevaluate their convictions and to look for themselves in a new reality without harming their identity and integrity. Gifted young men have special difficulties during this period, since they have specific personal characteristics and possess distinctive sensitivity and vulnerability. Studies of this problem have not considered young men with different types of giftedness, although this situation is changing with more research in this area.

This contradiction is at the heart of this research which studies the congruence of the structural organization and the nature of ego identity of intellectually gifted and sports talented individuals in puberty and adolescence.

## Methodological Framework

The research employed a number of methods:

- “Personal identity” (Nikishina & Petrash, 2014);
- Semantic differential for measuring participants’ ego identity based on the concept of ego psychologist Erik H. Erikson;
- Factor analysis.

To determine “Personal identity” the subjects were asked to rank the linguistic-semantic forms sequentially in descending order (1 point – the maximum significance, 15 points – the minimum significance). These forms correspond to the cognitive, emotional, motivational and behavioral structural parameters of personal identity from the position of «self». The methodology contains 4 scales: high, average, low and very low degree of coherence in the structural organization of personal identity.

Semantic Differential is a rating scale designed to measure the connotative meaning of objects, events, and concepts. The connotations are used to derive the attitude towards the given statements. We used a semantic differential for measuring participants’ ego identity following the concepts of ego developed by Erikson (1968). The results were processed using factor analysis.

The sample of the study involved 60 participants aged 16-18 years: 30 intellectually gifted (16 boys and 14 girls) and 30 sports talented individuals (19 boys and 9 girls). The average age of the subjects was 16.6 years. Ethical standards were observed during the study. The participants were taught in a school for intellectually gifted children and sport schools in Kazan, Russia. The criteria for classifying adolescents as gifted were government-approved rules for identifying children with outstanding abilities, accompanying and monitoring their further development.

The study was conducted in two stages: (i) the development of a semantic differential for measuring participants’ ego identity following the Erikson’s concepts of ego and a subsequent factor analysis; (ii) a comparison of the congruence of the structural organization and the nature of ego identity in comparable groups of participants.

## Results

### *Calculating a semantic differential for measuring participants’ ego identity*

Subjects were asked to evaluate each of the characteristics as they related to themselves. We then compiled a summary protocol of the values of the semantic differential. The raw values were processed using factor analysis, which presented all the characteristics in four-dimensional space and we then identified four factors that reflect the state of ego identity. Characteristics with a low correlation coefficient ( $< |0.35|$ ) were excluded from the analysis. The selected characteristics of identity were transformed into a new semantic differential with 45 statements. The subjects’ activity was assessed by summing the scores and identifying the average score for each individual subject.

The first factor «Positive Identity,» was the most powerful (Table 1) supported by the statements connected with understanding of the further plans, available achievements, self-expression and self-determination. There is an inverse correlation between the statements and characteristics such as uncertainty, non-acceptance of oneself and others, transfer of responsibility to circumstances. This factor showed internally consistent interiorization of the socio-cultural norms of the surrounding world that assumed psychological self-confidence. A youth who has achieved a positive identity can take responsibility, does not feel the danger from strangers, accepts relatives as they are, knows how to defend their position and their opinion.

The second factor, “Confused identity,” includes statements that reveal the non-acceptance of oneself, stereotypes of ideas, tendency to meet generally accepted standards and expectations (Table 2). The negative pole of the factor is represented by statements which reflect the dependence on the opinion of the closest people, non-differentiation of social roles and distrust of people. This factor arises from the difficulty of final self-

determination for personal or social reasons. Young people with confused identity have difficulty in perceiving people as they really are. It is important for them to have their point of view accepted. They do not seek opportunities to fulfill their duties, often have a desire to leave the house, family and get rid of their duties.

Table 1. Factor «Positive Identity»

Statements	Factor value
I have occupations that are not related to further life achievements	0.694
I have already achieved a lot	0.687
I do not feel the need for a distance between my people and strangers	0.669
I am ready to reject and isolate those people who seem dangerous	0.665
I clearly share my people and strangers	-0.662
I do not accept my parents as they are	-0.610
Sometimes I have a desire to wander somewhere at night	-0.529
It is better not to work at all than to be forced to build a prestigious career that does not bring satisfaction	-0.513
I can be cruel if I do not want to communicate with someone	0.482
I do not compare myself with those with whom I communicate often	-0.480
I'm not sure in my abilities to achieve anything	-0.468
I need ideas that I could follow	-0.428
I try to defend myself if people do not allow me to express myself	0.425
The choice of occupation is more important for me than the question of salary and status	-0.420
Much in life depends on other people and circumstances, and not on myself	-0.402

Table 2. Factor «Confused Identity»

Statements	Factor value
At the moment I'm in search of ways to fulfill my duties	-0.598
In my opinion, to succeed is to be the best	-0.580
I believe that people must prove that they deserve my trust	-0.527
It is important for me to know that my ideals are generally accepted	0.492
I had certain expectations about what it means to be older	0.492
I have many friends, but I'm not looking for real unity and closeness with anyone	-0.487
Nowadays I am carefree	-0.476
I'm worried that I can be the object of ridicule	-0.442
I behave differently with different people	-0.409
I do not accept my parents as they are	0.437

The third factor, “Negative identity,” is represented by statements indicating denial of the value of relationships with other people (Table 3). There was a lack of internal introjects, which could promote the development of identity. The principle of pleasure and benefit in decision-making and the lack of understanding of constraints in the realization of needs were noted. The opposite pole of the factor is associated with negative experiences of vulnerability and weakness, avoidance of similar experiences and idealization of attractive other people.

Table 3. Factor «Negative Identity»

Statements	Factor value
It is better not to work at all than to be forced to build a prestigious career that does not bring satisfaction	0.464
I do not compare myself with people I communicate often	0.411
I'm not sure in my abilities to achieve anything	0.429
It is important to me to have peers and teachers' support	-0.712
I often compare my appearance with the appearance of my parents	-0.513
I'm very much like my parents in terms of abilities	-0.506
I often have a sense of hopelessness	0.503
I'm not afraid to be deceived	0.472
I am against any restrictions in my life	0.436
I can follow the example of another if his lifestyle seems worthwhile	-0.407
I'm afraid to seem weak	0.613
It is not necessary to close with others and reveal to others	0.468
I prefer to check my friends for fidelity	0.561

The factor "Identity crisis" reflects a formed identity based on roles that appear to the youth as dangerous and undesirable (Table 4). Such young men oppose any infringement of their borders. Sometimes they have a sense of hopelessness. They do not seek to compare themselves with relatives and friends and do not require their support. The fourth factor has fewer statements. The content of the statements reflects the young men's search for values. They have the desire to rely on family traditions and the continuity of ideas and meanings emanating from the older generation. The negative pole includes statements that disclose avoidance of independent decisions and actions, fear of new experiences.

Table 4. Factor «Identity Crisis»

Statements	Factor value
I appreciate the traditions in which I was brought up	0.682
Personal views are more important than traditions	-0.632
I try to communicate only with my friends	-0.522
Everything that I do is interconnected, and leads to one goal	0.482
I would often travel if I had the opportunity	-0.415
Wisdom depends more on traditions than on personal experience	0.564
I trust people my equals	0.483

This factor reflects the crisis period between adolescence and adulthood. The process of acquiring identity and forming a new attitude to the world take place during this period. Young men with a crisis of identity seek answers to their questions in understanding traditions and customs. They are in contact with different people and are constantly trying to expand their social circle.

From the results of the study of ego identity in the two groups we can assert that the identity of intellectually gifted young men differed significantly from the character of the identity of sports talented individuals.

Further, we used the method of statistical analysis to confirm the supposition that the features of the personal identity of the two groups are different. We determined significant differences in the mean values of the identity indicators in the two groups of



subjects (Table 5). Thus, reliable differences are observed only on the first factor between intellectually gifted and sport talented youths. Positive identity is more pronounced in the first group of subjects than in the second group ( $p \leq 0,01$ ). Intellectually gifted children have a more developed self-knowledge which promotes their self-perception. In addition, they perceive the world around them as stable and reliable. They feel confident and take responsibility for their own lives. The expression of positive identity is less evident in the group of sport talented young men than in the group of intellectually gifted.

*The congruence of the structural organization and the nature of ego identity*

The subjects were asked to sequentially rank in descending order the linguistic-semantic forms presented in the method from the position of “I am about myself”. These forms correspond to the cognitive, emotional, motivational and behavioral structural parameters of personal identity from the position of “I am about myself” (1 point – the maximum significance, 15 points – the minimum significance). This resulted in a distribution of subjects at four levels of ego identity development: high, medium, low and very low. The data enable us to draw the conclusion that levels of ego identity development of intellectually gifted and sports talented individuals differ significantly  $p \leq 0,01$  (Table 5).

The majority of sports talented individuals had an average level of personal identity development. These young men are characterized by positive self-attitude and their value system is stable (figure 1). The degrees of socio-psychological adaptation, reflexivity and independence are also average. The sample of sports talented young men is characterized by the consistency of two parameters of the personal identity – the consistency of the emotional component with a cognitive or behavioral and cognitive component with an emotional or behavioral. If we consider the consistency of the cognitive and behavioral identity parameter, we can conclude that behavioral models of young people and their ideas about themselves and the interpretation of their character coincide completely. However, in this case, the young people’s ideas about their behavioral patterns and feelings related to the image of the «self» are mismatched. If the emotional component is consistent with the cognitive, feelings in connection with the image of «Self» will coincide with the ideas about themselves and explain the reasons for their actions.

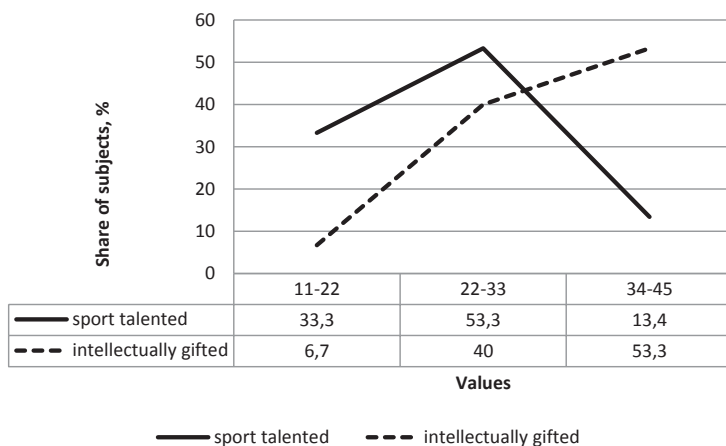


Figure 1. Distribution of average values by indicators of the congruence of the structural organization and the nature of ego identity of subjects (Level of Identity)

Intellectually gifted participants are characterized by a high level of development of personal identity. These young people are distinguished by a stable system of value orientations, positive self-attitude, a high level of development of socio-psychological adaptation, reflexivity and independence. The cognitive, behavioral and emotional parameters of their personality identity are harmonized. Interpretations by athletes of their own nature, ideas about their behavioral patterns, and feelings related to the image of "Self", are not contradictory. So, their level of socio-psychological adaptation is higher than that of sport talented young men.

## Discussion

We determined significant differences in the mean values of the identity indicators in the two groups of subjects. Thus, reliable differences are observed only on the first factor between intellectually gifted and sport talented youth. Positive identity is more pronounced in the first group of subjects than in the second group. Intellectually gifted children have a more developed self-knowledge promoting their self-perception. In addition, they perceive the world around them as stable and reliable. They feel confident and take responsibility for their own lives. The expression of positive identity is less evident in the group of sport talented young men than in the group of intellectually gifted.

Table 5. Analysis of the Mean Values for Identity Indicators

Group	Mean values	Positive Identity	Confused Identity	Negative Identity	Identity Crisis	Level of Identity
Intellectually gifted	mean	4.28	3.78	4.86	4.61	32.6
	$\sigma$	0.38	0.35	0.60	0.51	4.63
Sport talented	mean	3.68	4.04	4.37	4.63	24.2
	$\sigma$	0.37	0.51	0.50	0.58	5.51
	<i>t</i>	4.61	0.01	0.05	0.44	3.04
	<i>p</i>	$p \leq 0.01$	-	-	-	$p \leq 0.01$

The tendency is connected with the fact that intellectually gifted young men have qualities of independence and social autonomy. They are used to trusting themselves and being responsible for their actions. Due to the fact that most sports talented young men work in a team and under the guidance of a coach, they tend to trust others and share responsibility with other people. In the case of a distorted development of identity, the division of responsibility can be transformed into a rejection of personal responsibility and the development of conformism.

The second factor did not reveal significant differences. These characteristics were similar for both groups of subjects. This can be attributed to the fact that it is specific in adolescence for young people to look for solitude and it is important to be independent. They have a reassessment of values. Young people are interested in issues of outlook that go beyond family traditions.

The absence of reliable differences in the third factor may be due to the specificity of adolescence as a whole. There is certain ambivalence in the period of youth. On the one hand this is a desire for independence, with another – fear of the future. As a result, some young men experience feelings such as hopelessness and self-doubt, which are components of a negative identity.

The lack of significant differences in the fourth factor is probably due not only to the specificity of adolescence, but also to the characteristics of gifted people. They are trying

to find ways to overcome the crisis in the traditions and customs, try to expand the circle of communication, to find new friends in order to help them overcome the identity crisis.

The results of the study showed that the levels of development of subjects' ego identity are reliably different. Intellectually gifted participants have higher results than young sports talented people who are. The results of the empirical research indicate that the study of the identity of gifted young men is a real phenomenon in psychological science.

## Conclusion

We calculated a semantic differential for measuring participants' ego identity following the concepts developed by Erik H. Erikson and carried out a factor analysis. This indicated that there are four parameters denoting the nature of ego identity in adolescence: positive identity, negative identity, confusion identity, and moratorium. The results of the study made it possible to assert that the identity of intellectually gifted young men differed significantly from the character of the achieved identity of sports talented individuals.

We detected true differences in the congruence of the structural organization of ego identity in puberty and adolescence. To achieve ego identity at the end of adolescence intellectually gifted individuals need more pronounced confrontation to role confusion, support and sensory impressions. But they lack a sense of comradeship with peer group. Sports talented youth need respect and protection affinity and avoidance of negative social evaluation but they do not seek the autonomy that is important for achieving ego identity. Intellectually gifted individuals have higher level of social and psychological adaptation, stable self-attitude, have a more certain system of values, and a sufficiently high level of reflection and independence in comparison with sports talented youth.

## References

- Allen, J. P., Hauser, S. T., Bell, K. L., & O'Connor, T. G. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in Adolescent-Family interactions as predictors of adolescent ego development and Self-Esteem. *Child Development*, 65(1), 179-194. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00743.x
- Antonova N.V. (1996). Problems of personal identity in contemporary psychoanalysis, interactionism and cognitive. *Voprosy Psikhologii*, 1, 131-143.
- Bogoyavlenskaya, D. B. (2013). Psychology of creativity in the context of the activity theory. *Voprosy Psikhologii*, (3), 101-106.
- Cramer, P. (2004). Identity change in adulthood: The contribution of defense mechanisms and life experiences. *Journal of Research in Personality*, 38(3), 280-316. doi:10.1016/S0092-6566(03)00070-9
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York, NY: W. W. Norton.
- Franck, A., Stambulova, N. B., & Weibull, F. (2016). Profiles of personal characteristics and relevant pathways in the junior-to-senior transition: A longitudinal study of Swedish athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 47(6), 483-507. doi: 10.7352/IJSP'2016.47.483
- Hill, P. L., Allemand, M., Grob, S. Z., Peng, A., Morgenthaler, C., & K ppler, C. (2013). Longitudinal relations between personality traits and aspects of identity formation during adolescence. *Journal of Adolescence*, 36(2), 413-421. doi:10.1016/j.adolescence.2013.01.003
- Jespersen, K., Kroger, J., & Martinussen, M. (2013). Identity status and ego development: A meta-analysis. *Identity*, 13(3), 228-241. doi:10.1080/15283488.2013.799433
- Kernberg, O. F. (2006). Identity: Recent findings and clinical implications. *Psychoanalytic Quarterly*, 75(4), 969-1004.
- Klimstra, T. A., Luyckx, K., Germeijs, V., Meeus, W. H. J., & Goossens, L. (2012). Personality traits and educational identity formation in late adolescents: Longitudinal associations and academic progress. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 346-361. doi:10.1007/s10964-011-9734-7
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33(5), 683-698. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.11.002

- Leites, N. S. (2003). Signs of giftedness in children. *Voprosy Psikhologii*, (4), 13-18+158.
- Lillevoll, K. R., Kroger, J., & Martinussen, M. (2013). Identity status and locus of control: A meta-analysis. *Identity*, 13(3), 253-265. doi:10.1080/15283488.2013.799471
- Marcia, J., & Josselson, R. (2013). Eriksonian personality research and its implications for psychotherapy. *Journal of Personality*, 81(6), 617-629. doi:10.1111/jopy.12014
- Matushkin, A. M. (2003). Concept of creative skills. *Voprosy Psikhologii*, 6, 28-33.
- McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). A new big five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61(3), 204-217. doi:10.1037/0003-066X.61.3.204
- Nikishina, V. B., & Petrash, E. A. (2014). Personal identity study: methodology and technology of standardization. *Nauchye Vedomosti: Seriya Gumanitarnye nauki*, 13(184), 354-361. [in Russian].
- Ryeng, M. S., Kroger, J., & Martinussen, M. (2013). Identity status and self-esteem: A meta-analysis. *Identity*, 13(3), 201-213. doi:10.1080/15283488.2013.799431
- Savenkov, A. I. (2010). *Psychology of children's giftedness*. Moscow: Genezis. 440p. [in Russian].
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., Vignoles, V. (2011) *Handbook of Identity Theory and Research*. (Eds.) New York, NY: Springer.
- Yurkevich, V. S. (2011). Gifted children: today's tendencies and tomorrow's challenges. *Psychological Science and Education: Moscow State University of Psychology and Education*, 4, 99-108.

## Transdisciplinary approach to improving study motivation among university students of engineering specialties

Vsevolod V. Andreev<sup>1</sup>, Vladimir I. Gorbunov<sup>2</sup>, Olga K. Evdokimova<sup>3</sup>,  
Giorgia Rimondi<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Chuvash State University, Cheboksary, Russia

E-mail: andreev\_vsevolod@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6969-9468>

<sup>2</sup> Chuvash State University, Cheboksary, Russia

E-mail: vigor21@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3775-6034>

<sup>3</sup> Chuvash State University, Cheboksary, Russia

E-mail: evdokimova.ok@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0932-1989>

<sup>4</sup> Parma State University, Parma, Italy

E-mail: giorgia.rimondi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2310-6866>

DOI: 10.26907/esd15.1.03

### Abstract

In pedagogy, motivation is considered more important than ability. This study aims to identify, and provide a rationale for, ways to increase of study motivation among the university students of engineering specialties. The creation of conditions for the subject to predict results of his activity, as well as for the manifestation of self-dependence and creativity, contributes to ensuring students' motivation and to the development of their search activity, that is "critical inquiry" of useful information. To implement these conditions, we suggest extending transdisciplinarity in education and integrating it with all forms of the educational process, and establishing more effective contacts (both formal and informal) between teachers and students. Such integration is based on integrity, dialectic method, mental activity and integration of the laws of nature. We see the role of this extension of transdisciplinarity as combining heterogeneous knowledge by content (education) and methods (development) in conjunction with improving the quality of organizational and pedagogical support of training sessions (upbringing).

**Keywords:** Undergraduate, engineering, Transdisciplinary integration, Achievement motivation, Searching activity, Passive behaviour.

## Трансдисциплинарный подход к повышению учебной мотивации студентов технических направлений подготовки вузов

Всеволод В. Андреев<sup>1</sup>, Владимир И. Горбунов<sup>2</sup>, Ольга К. Евдокимова<sup>3</sup>, Джорджия Римонди<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, Чебоксары, Россия  
E-mail: andreev\_vsevolod@mail.ru  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6969-9468>

<sup>2</sup> Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, Чебоксары, Россия  
E-mail: vigor21@mail.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3775-6034>

<sup>3</sup> Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, Чебоксары, Россия  
E-mail: evdokimova.ok@mail.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0932-1989>

<sup>4</sup> Пармский государственный университет, Парма, Италия  
E-mail: giorgia.rimondi@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2310-6866>

DOI: 10.26907/esd15.1.03

### Аннотация

Целью исследования является выявление и обоснование на основе трансдисциплинарного подхода путей повышения учебной мотивации у студентов высших учебных заведений с техническими направлениями подготовки. В образовательном процессе, где обязателен акцент на самостоятельность и творчество, сложность познавательной деятельности нередко превосходит интеллектуальные и личностные возможности обучаемых. В результате у них снижается мотивация к учебной деятельности. А между тем в педагогике фактор мотивации считается более важным, чем уровень способностей. Возникает проблема: как повысить мотивацию студентов технических направлений подготовки в условиях усложнения учебного материала, как заменить мотивацию избегания неудач (пассивное поведение) положительной мотивацией достижения (поисковой активностью) в сочетании с раскрытием потенциала творческой, эвристической деятельности? Обеспечению мотивации обучаемых, развитию их поисковой активности способствует создание условий для прогнозирования субъектом обучения результатов своей деятельности и для проявления самостоятельности и творчества. Для реализации этих условий мы предлагаем трансдисциплинарность в образовательном процессе, интеграцию всех форм организации учебного процесса, установление более тесных контактов (формальных и неформальных) между преподавателями, например, посредством совместной учебно-методической и научной работы. Такая интеграция основана на идеях целостности, диалектичности законов природы, общества и психической деятельности. Мы видим её роль в объединении разнородных знаний по содержанию (обучение) и методам (развитие) в сочетании с повышением качества организационно-педагогического сопровождения учебных занятий (воспитание). При трансдисциплинарной интеграции компонентов образовательного процесса мотивация избегания неудач заменяется мотивацией достижения благодаря взаимосвязи содержания дисциплин, взаимопроникновению разнородных методов познания, совершенствованию форм обучения на основе ИТ. Разнородные по своей сути гуманитарные и технические знания воспринимаются целостно, без лоскутного деления на отдельные дисциплины. Благодаря взаимообогащению методов, присущих техническим и гуманитарным предметам, совершенствуются умения поисковой деятельности. Более эффективное изучение содержания разнородных дисциплин, развитие эвристических способностей, эмоционально-волевой сферы способствуют формированию

перекрёстных компетенций, общих для группы дисциплин, навыков совместной работы, что позволяет обучаемому выбирать более трудные, но социально значимые цели, связанные с получением профессии.

**Ключевые слова:** технический бакалавриат, трансдисциплинарная интеграция, мотивация достижения, поисковая деятельность, пассивное поведение.

## Introduction

The time in which engineering knowledge evolves is comparable with the length of university study. During this time, the volume and complexity of the educational material to be mastered increase. Therefore, it is desirable and necessary for student to know how to study those or other disciplines – the methods of self-development, and the ways of self-motivation – to improve his/her cognitive activity.

As connections between parts of study material increase, the role of holistic methods of learning and methodological support of the educational process also increase. The methodological culture cannot be transferred in finished form, as it is constantly being changed and reassessed in the process of problem solving (Clausen and Andersson 2019; Tawfik et al. 2019). In this regard, we note the importance of communicative qualities (Hursen 2019), as well as organizational and methodological aspects of the educational process (vanOostveen et al. 2019). Usually universities engineering faculties do not pay sufficient attention to these aspects. However, the students' pragmatic interest in obtaining professional knowledge is helpful; for example, when studying humanities, where Kitova (2018) has investigated the relevance in training highly qualified engineers. Social and humanitarian disciplines in engineering education are necessary, not only to develop students' communicative skills and creative thinking, but also to change the thinking stereotypes for adoption of modern global trends in sustainable development. Engineering faculties' students are, as a rule, interested in humanities, but when faced with the need to make an effort they often push humanitarian subjects to the background. The problem is particularly relevant for Russian engineering education, since for many years the prevailing attitude was that humanitarian knowledge in engineering training was given secondary importance. The complexity of the humanitarian aspects of engineering education lies in the fact that in its implementation it is necessary to establish connection between humanitarian and technical knowledge. This, in our opinion (Gorbunov et al. 2019; Andreev et al. 2017), could be achieved through the ideas of transdisciplinarity. The relevance of a wider interdisciplinary and transdisciplinary approach for educational process with the aim of helping students develop meaningful skills to achieve greater success in the chosen field of professional activity is also actively supported by many researchers (McDonald et al. 2018; Tejedor et al. 2018; Balsiger 2015; Moore et al. 2018; Kudo et al. 2018; Barrera et al. 2018; Pohl et al. 2018).

The development of students' motivation to learning is an essential factor in education. The personal needs the behavioural motives that result from them, are one of the key concepts in psychology and pedagogy. It should be noted that motivation theories in education are very diverse. Motivation regarding achievement is understood as a person's striving to maximize the results of those activities to which evaluations of success or failure can be applied. In this case, achieving something too simple is not regarded as success, and failing to achieve something too complex is not experienced as failure (Heckhausen 1967).

The theory of self-determination is one of the most popular theories of human motivation (Deci and Ryan 2008). It identifies following three basic human needs, which include self-determination (autonomy), competence and relatedness.

According to Gardner and Lambert's psychological studies in second-language acquisition there are four types of motivation (Gardner and Lambert 1959).

1. Intrinsic, linked to the sphere of affections and desires.
2. Extrinsic, linked to external factors such as education.
3. Integrative, that is the motivation of those who wish (intrinsic supplementary motivation) or must (extrinsic supplementary motivation) integrate into culture different from their own.
4. Instrumental, when learning can have positive impact on the educational or professional field.

Similarly, Balboni (2002), traced three fundamental macro-categories, centred on the student's personality related to study motivations:

1. Duty, the obligation to learn, for instance in the school setting, which, if not supported by real interest, produces learning but not acquisition: the contents are stored in the short-term memory and soon forgotten.

2. Need, motivation linked to the left cerebral hemisphere, in which the learner is aware of the need to develop specific knowledge to reach a goal.

3. Pleasure, motivation linked essentially to the right hemisphere, but which can also involve the left, thus becoming very powerful.

Troisi et al. (2018) by means of Big Data analysis investigated heterogeneous and multifaceted factors that shape students' motivations in favour of choosing one university or another for higher education. According to the results obtained, motivations are formed mainly on the basis of training proposals, the material bases, employment prospects, the prestige of the university, the affordability of studies, mutual communication, organizational structure, and environmental sustainability.

Motivation has been investigated by many scientists in various scientific fields (Ryan 2012). Many studies in education are based on the use of a single theory of motivation. Alkaabi et al. (2017) analysed some aspects of simultaneous application of several motivation theories in educational studies.

The use of practice-oriented tasks to increase engineering students' motivation in learning of fundamental scientific disciplines was systematized and summarized by Politsinsky and Demenkova (2015), and Filho et al. (2016). Politsinsky and Demenkova (2015) concluded that a practice-oriented approach helps to increase of learning motivation.

Martínez-Cerdá et al. (2018) explored online learning as a technology that provides lifelong potential for continuous updating of knowledge and new skills. The habits, motivations and technical abilities of students in using mobile devices in the learning process have been investigated by Bogdanović et al. (2014). Arango-López et al. (2019) concluded that the use of pervasive games in higher education acts as means of increasing of student motivation to learn. Bawa et al. (2018), using multiplayer online games, performed comprehensive study of the factors that students consider motivating to master the curriculum. The use of visualization technologies for fundamental concepts of economic and mathematical modelling and the problem of organizing knowledge in successive scenarios of an educational game with the aim of increasing the learning motivation of students was studied by Smeureanu and Isăilă (2017).

The tendency to loneliness in first-year students during the adaptation period in universities in the USA and Canada was studied by Nguyen et al. (2019). It was concluded that these tendencies do not necessarily indicate social discomfort, but are in particular, due to the fact that parents support their children's sense of independence and contribute to its development.

Zhou and Wang (2018) analysed students' motivations to participate in social movements. Dunne (2013) conducted research on students' motivation to voluntarily seek intercultural contacts at a university campus. One of the results of analysis is that students'



intercultural contacts are based on a pragmatically “perceived utility” perspective. Interest in others, the idea of joint future, and the desire to learn other cultures are less significant factors.

Rao (2016) analysed teachers’ motivation in higher education on the basis of McGregor’s X and Y theories (McGregor 1960). Significant factors in motivation terms to achieve goals in the professional activity of university teachers were analysed by Janke and Dickhäuser (2018). The experience of training undergraduate teachers of technical disciplines at the Czech Technical University in Prague was summarized by Andres and Svoboda (2018).

### Research problem

Contemporary educational process requires independence and creativity. Furthermore, the difficulties implied in cognitive activity often go beyond the students’ intellectual and personal capabilities. As a result, their motivation for learning activities falls. Meanwhile, high positive motivation can be a compensatory factor in case of insufficiently high abilities. Motivation importance in the educational process is due to the fact that the student must perceive situation as significant, and deserving their attention.

We believe that the phenomenon of achievement motivation contributes to development of individual self-dependence and manifestation of students’ searching activity. In this regard, instead of the more common motivation for avoiding failures, the teacher needs to strive to provide the students with a positive achievement motivation, requiring the expression of volitional qualities. The problem arises: how to increase students’ motivation for learning of engineering subjects in situation of increasing complexity of educational material, and how to replace failure avoidance motivation (passive behaviour) with positive achievement motivation (search activity) in combination with creating of creative and heuristic potential?

### Materials and research methods

To identify the level of need for achievements of engineering specialties students the researcher took a basis test dedicated to achievement motivation “Need for goal achieving”, published by Yu.M. Orlov (1978). This test is a proven tool and can be used to assess the motivational characteristics of respondents from different age groups, including in combination with other psycho-diagnostic methods (Slavutskaya and Slavutskii 2018).

1. I think that success in life depends more on chance than on calculation.
2. If I lose my favourite activity, life will lose all meaning for me.
3. For me, in any case, it is not the execution that is more important, but the outcome.
4. I believe that people suffer more from failures at work than from bad relationships with relatives.
5. In my opinion, most people try to reach distant goals, not close ones.
6. In life I have had more success than failures.
7. I like emotional people more than active people.
8. Even in normal work I try to improve some of its elements.
9. Absorbed in thoughts of success, I can forget about safety precautions.
10. My relatives and friends consider me lazy.
11. I think that circumstances are more likely to blame for my failures than I am.
12. Patience in me more than abilities.
13. My parents controlled me too tightly.
14. Laziness, not doubt in success, often forces me to give up my intentions.
15. I think that I am a confident person.

16. For the sake of success, I can take risks, even if the chances of succeeding are slim.
17. I am a hardworking person.
18. When everything goes smoothly, my energy increases.
19. If I were a journalist, I would write more about the original inventions of people than about incidents.
20. My relatives and friends usually do not support my plans.
21. The level of my requirements for life is lower than that of my friends.
22. It seems to me that there is more perseverance in me than abilities.

All questions must be answered “Yes” or “No”. The questionnaire key is:

- “Yes” answers to questions: 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22;
- “No” answers to questions: 1, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

One point is awarded for each answer, that matches the key, and the total amount of points is calculated. The results are interpreted as follows:

- 0 – 6 points correspond to low motivation in achieving the goal;
- 7 – 9 points correspond to reduced motivation in achieving the goal;
- 10 – 15 points correspond to an average motivation in achieving the goal;
- 16 – 18 points correspond to an increased motivation in achieving the goal;
- 19 – 22 points correspond to high motivation in achieving the goal.

The study was carried out in the faculty of radioelectronics and automation of the Chuvash State University. Undergraduate students of the first year (18 people) and fourth year (9 people), as well as master students (8 people) were tested. A reference, group of teachers (4 full professors and 6 associate professors) was also tested. The average values of the number of key matches for all respondents’ groups were calculated to provide a quantitative interpretation of the test results.

To study the various aspects of motivation learning we used the observation method, understood as purposeful and systematic collection and synthesis of objective scientific information, obtained in conditions that are natural for students participating in the educational process.

This systemic approach considered the entire system of training of engineering specialties students in the form of single complex of interrelated elements. It enabled a movement from classical understanding of transdisciplinary approach to the idea of transdisciplinary integration of all components of the educational process in the engineering bachelor degree program.

## Results and discussion

The initial trial testing on a small number of respondents delivered the predicted result: the teachers are most motivated, then master students, and the least motivated were undergraduate students (Table 1a). The results did not show the difference between the first and fourth (final) year undergraduate students. Table 1a shows the number of key matches with the answers given to each question of the questionnaire by respondents in four different groups: “First year undergraduates”, “Fourth year undergraduates”, “Masters”, “University teachers”. The proportions of coincidence of the key with the answers of the respondents in each group are shown in Fig.1 while the distribution of points scored by the respondents of each surveyed groups is presented in Fig. 2. The sample size is small, since generalization of the results for the general population was not the purpose of the study. The survey was conducted anonymously and respondents were selected randomly. The test confirmed its diagnostic capabilities by the fact that when we

re-tested students with high and low training levels, we got results that almost coincided with the initial ones. Then basic testing was conducted on a larger, statistically significant contingent of students. The results are shown in Table 1b.

Table 1a: Number of matches of the tests key with respondents' answers to each question

Test's question number	Number of matches with the test's key			
	First-year undergraduates	Fourth-year undergraduates	Masters	Teachers
1	9	7	3	7
2	3	0	0	6
3	5	7	6	6
4	15	7	7	9
5	7	1	5	5
6	14	5	7	10
7	13	2	5	3
8	14	9	6	9
9	13	7	4	8
10	10	6	6	8
11	17	8	8	8
12	12	4	4	5
13	15	7	7	9
14	8	4	4	5
15	5	6	1	3
16	12	5	6	7
17	4	1	1	3
18	18	9	4	7
19	8	5	6	8
20	12	5	7	6
21	3	0	1	6
22	6	2	6	6
Arithmetic mean	12.3	11.9	13.0	14.4

Table 1b: The basic testing results

Level	Test scores	First year undergraduates (n=62)	Second year undergraduates (n=46)	Third year undergraduates (n=48)	Fourth year undergraduates (n=40)
High	19	-	-	-	1 (2.5%)
	18	-	-	-	-
	17	-	1 (2.2%)	-	1 (2.5%)
	16	2 (3.2%)	3 (6.5%)	3 (6.3%)	3 (7.5%)
Average	15	2 (3.2%)	4 (8.7%)	5 (10.4%)	5 (12.5%)
	14	15 (24.2%)	9 (19.6%)	6 (12.6%)	12 (30%)
	13	20 (32.3%)	7 (15.2%)	11 (22.9%)	7 (17.5%)
	12	11 (17.7%)	9 (19.6%)	5 (10.4%)	4 (10%)

Level	Test scores	First year undergraduates (n=62)	Second year undergraduates (n=46)	Third year undergraduates (n=48)	Fourth year undergraduates (n=40)
Low	11	10 (16.1%)	5 (10.9%)	8 (16.7%)	6 (15%)
	10	-	5 (10.9%)	5 (10.4%)	-
	9	1 (1.6%)	3 (6.5%)	2 (4.2%)	1 (2.5%)
	8	-	-	1 (2.1%)	1 (2.5%)
	7	1 (1.6%)	-	1 (2.1%)	-
	6	-	-	-	-
	5	-	-	1 (2.1%)	-
	Arithmetic mean	11.1	12.7	11.0	13.5

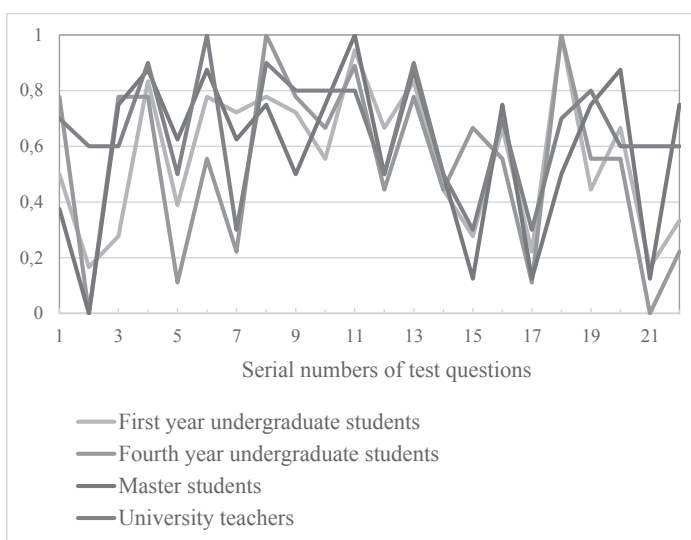


Fig. 1. Dependence on serial number of the test question of ratio of the number of matches with the test's key to total number of respondents in each group

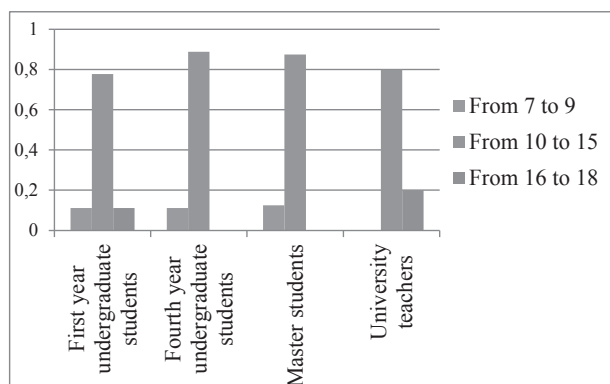


Fig. 2. Distribution of test results in points according to the test's key for all groups of respondents

Most of respondents in all of four groups scored from 10 to 15 points, i.e. had an average motivation to achieve the goal (Fig. 2). There was a small proportion of respondents among first-year undergraduates (11.11%) and among teachers (20%) who scored from 16 to 18 points, i.e. with increased motivation to achieve the goal. There were none in this category among the respondents belonging to groups of fourth-year undergraduates and masters. A small proportion of student scored from 7 to 9 points, i.e. with reduced motivation in goal achieving. The average score obtained by first-year undergraduates was 12.3, by fourth-year students 11.9, by master students 13.0 and by teachers 14.4. There were no significant differences between first- and fourth-year undergraduates in the average level of achievement motivation. This means that the educational process does not develop the need for achievement. On contrary, a small proportion of first-year students (11.11%) with increased motivation to achieve goal “dissolves” towards fourth year (Fig. 2). The test results show that, although there is a noticeable difference in the average indicators of masters, undergraduates and teachers, these variations occur strictly in the interval from 10 to 15 points. Thus, both students and their teachers have an average motivation to achieve their goals.

Correlation coefficients between data shown in Table 1a were calculated giving the following values.

- $R(\text{First year undergraduates, Fourth year undergraduates}) = 0.6944$ ;
- $R(\text{First year undergraduates, Masters}) = 0.6643$ ;
- $R(\text{First year undergraduates, Teachers}) = 0.5572$ ;
- $R(\text{Fourth year undergraduates, Masters}) = 0.5133$ ;
- $R(\text{Fourth year undergraduates, Teachers}) = 0.5703$ ;
- $R(\text{Masters, Teachers}) = 0.6000$ .

The correlation coefficient between indicators of teachers and students increases as they progress to more advanced years. Thus, the motivation level of students tends to reach the level of teachers. Our conclusion is self-evident: it is necessary, first of all, to increase teachers' achievement motivation, because success-oriented teachers can guide students along the path of learning success.

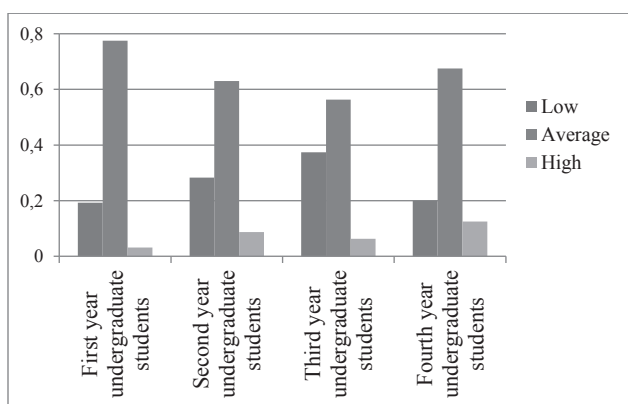


Fig. 3. Distribution of testing results of the basic group of respondents by levels of motivation and training years

The small range of arithmetic means of the test results represented in Table 1b, meant that we were unable to make unambiguous conclusions. Therefore, focused on the distribution of results for the high, average and low levels (Fig. 3). There show that the average level of motivation reduces from the first (0.775) to third (0.563) years of study.

We explain the rise in the fourth year (0.675) as the increased responsibility of students to graduation work, and a significant “dropout” of students unmotivated to study (40 people left). We also note the fact that, from the point of view of the theory of quality management, close values to the left and to the right of the central one indicate, that the investigated phenomenon is “streamlined” and it approaches the normal distribution law. Further, in the most typical range of test results (in average), first-year students (77.5%) have the highest results, therefore, we cannot say that the educational process noticeably changes students' motivation.

Table 2 shows number and percentage of matches with the key for each of the test questions for undergraduates and teachers as the most different categories with respect to test results.

Table 2: Comparison of test results.

Test's question number	Teachers	Undergraduate students	Difference (in %)
1	7 (70%)	16 (59%)	11
2	6 (60%)	3 (11%)	49
3	6 (60%)	12 (44%)	16
4	9 (90%)	22 (81%)	9
5	5 (50%)	8 (30%)	20
6	10 (100%)	19 (70%)	30
7	3(30%)	15 (56%)	-26
8	9 (90%)	23 (85%)	5
9	8 (80%)	22 (81%)	-1
10	8 (80%)	16 (59%)	21
11	8 (80%)	25 (93%)	-13
12	5 (50%)	16 (59%)	-9
13	9 (90%)	22 (81%)	9
14	5 (50%)	12 (44%)	6
15	3 (30%)	11 (41%)	-11
16	7 (70%)	17 (63%)	-7
17	3 (30%)	5 (19%)	11
18	7(70%)	27 (100%)	-30
19	8 (80%)	7 (26%)	54
20	6 (60%)	17 (63%)	-3
21	6 (60%)	3 (11%)	49
22	6 (60%)	8 (30%)	30

We examined more closely the test questions 2, 6, 7, 10, 18, 19, 21, 22 for which surveyed categories of respondents show the greatest differences.

- Question 2 showed a higher level of achievement motivation for teachers (60%) than for undergraduate students (11%). The reason may be that the teachers have a job that they value, but students do not have this yet.
- For question 6 we explain the 30% difference by the fact that students' life and professional experience are too limited as yet.
- In case of question 7 the best result (-26 points) was achieved by the students. Youth and its attitude to life turned out to be more significant than the restrictions and stereotypes formed by years of working life.

- In case of question 10, the older respondents, have more obvious discipline and diligence.

- In case of question 18 we draw attention to the noticeable tendency among students to match the test's key (-30 points). This means that for young people the emotional factor is more important. It follows that it is necessary that the learning process develops on the background of positive emotions: however, as a rule, teachers underestimate this factor.

- In case of question 19 the biggest difference is in favour of seniors (a difference of 54 points). This is apparently due to the lesser professional orientation of young respondents, and, as a result, the easy "switching" of students to information that is far from professional topics.

- In case of question 21 older subjects have a significant advantage here (a difference of 49 points): younger subjects have more complaints and demands for life. It is possible that this is a natural age-related feature as a guarantee of development, but the test does not give evidence for this.

- In case of question 22 the advantage is again in favour of full and associate professors (30 points). They have more perseverance of which they are aware, and skills are considered just as a necessary condition for their professional activity. On the contrary, because of less experience the younger generation believe in their abilities, and do not give due importance to strong-willed qualities, in particular, perseverance.

From the answers to questions 2, 6, 19, 21 we conclude that: due to lesser life and professional experience, students cannot objectively compete with teachers in essence of these questions, i.e. passion for the profession (question 2), the presence of positive experience (question 6), and professional aspiration (question 19).

The conclusion to the answers on questions 10, 22 is the following: the educational process should more intensively develop such personal qualities as industriousness, perseverance, perseverance, will, etc.

From questions 7, 18 we conclude that, to increase students' motivation, more attention should be paid to the emotional factor.

The test for achievement motivation did not reveal differences between the first and the fourth years students. This is an unexpected and revealing result. Thus, the educational process of bachelors training does not instil students with the need for achievements, manifested in the desire for success, perseverance, perseverance in resolving problem situations in the business (educational) sphere, and self-confidence.

Despite the differences of points of view shown in responses of students and teachers to the questionnaire, the survey results imply a certain relationship between the motivations for the success of students and their teachers. In order to teach university students with a high motivation for success in their professional activities, teachers, first of all, must have a no lesser degree of motivation for success than that of students.

The main principles to increase students' motivation, include the need to create conditions (1) for the subject to predict and anticipate learning outcome of the training; (2) for manifestation of self-dependence and creativity. The rationale for this is as follows.

Firstly, it is known from psychology, that the human activity is more effective, the more one strives to carry it out. Simultaneously efficiency depends on strength of these needs and the subjective perception of the possibility of meeting them. The last is carried out consciously and unconsciously by considering ideas about the means available to satisfy an urgent need. The comparison, creates motivating information. The greater forecast uncertainty about an event, the more information will be obtained when implementing this event. Consequently, the subjectively estimated probability of succeeding in a particular activity (for example, the chance of succeeding in an independent task) should not be too

low nor too high. If the forecast is 100% or vice versa, close to zero, then there will be no desire to carry out such activities.

Secondly, self-dependence is characterized by greater tension and less confidence in the results compared to repetitive activities. Consequently, if difficulties overcome the motives of interest, sense of duty and need, motivation for independent work and search activity can decrease. Therefore, we need a gradual transition from rote activity to self-organization based on the one's emotional-volitional sphere. On the other hand, this would develop a search for adaptation in which the vector and intensity are determined by the individual's cultural, intellectual and volitional potential, as well as by the degree of development of the need for self-esteem as a non-reflexive psychological mechanism of personal adaptation.

Thirdly, the basis of creativity – the ability to apply learned activities to different situations, the desire to find a solution and, even better, to find good solutions – lies in a non-reflexive mental activity. It works better for tasks perceived by the subject as the most important. Therefore, learning activities should be not only significant for the subject, but rather dominant. This means that at this stage students should perceive their current activity as the main one. It is argued (Coeckelbergh 2018) that, in order to obtain creative results, “techies”, in addition to logical thinking, need to develop their figurative-emotional sphere and be able to use it. Simultaneously, some of the initial knowledge and skills necessary for obtaining a creative solution should be brought to the level of skills, and this is done through imitative practical activities.

In the neurobiological field motivation to study is defined as a never-ending process of *Stimulus Appraisal*: the students' brain receives inputs from the external world and confronts them with needs, desires and previsions; on these bases input can be assessed positively or negatively, and consequently, it is sent from the working memory to the brain centres assigned to learning, or blocked until the relative memory trace definitively decays (Schumann's Acculturation model and the theory of emotional evaluation of input (Schumann 1999)). In this perspective, a highly motivated learner is neurobiologically more receptive to any kind of input. If then the learner is accurately prepared and calibrated by the teacher based on the learning path already completed (learning prerequisites) and the objectives set, a real “team game” can be established. In the same way, however, the teacher's efforts should be concentrated towards less motivated, or differently motivated, students: acting on the input, and making sure that, as far as possible, this meets their expectations, to stimulate motivation and facilitate learning.

As the degree of self-dependence and creativity increases, the difficulties in cognitive activity often go beyond the student's intellectual and personal resources. This implies that the motivation for such activity decreases. In this case it is important to ration support in resolving problem situations in the form of “friendly interface”, a correctly chosen combination of motives of responsibility and interest. Maintaining the difficulty of educational material at the optimal level for the learner is facilitated by the activity approach and attention to knowledge reliability (for the interrelation of rational and non-reflexive spheres). The dominant aspect of this activity is promoted by taking into account personal orientations, knowledge reliability, and the value of the individual.

The personal value of educational material is realized through individualization of the curricula, as well as the correlation of professional orientation of educational process and its humanitarization. Humanitarian knowledge not only forms spiritual values, but also motivates socially significant activities. Thanks to their methods humanities develop the emotional-volitional sphere, and the learner's ability to form a holistic perception of phenomena. A combination of verbal and figurative forms of information is necessary for



their development. To transform information into knowledge, verbal perception must be supplemented with non-verbal activity (Gorbunov and Evdokimova 2018).

In addition to *Education*, i.e. transforming information into knowledge, the educational process includes *Development* and *Upbringing*. Development is the expansion and enrichment of intellectual and general personal qualities, including search activity as an alternative to passive reception of knowledge. There is a transdisciplinary methodological approach (Fig. 4), which combines heterogeneous knowledge of content and methods, related to the ideas of integrity, dialecticity, integration of the laws of nature, society and mental activity. We believe that transdisciplinarity as holistic methodological approach could be applied not only to combine the content and methods of different disciplines, but also to integrate entire set of components of the educational process (Fig. 5).

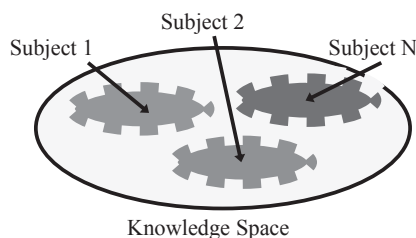


Fig. 4. Transdisciplinary approach in education, implying absence of rigid disciplinary boundaries.

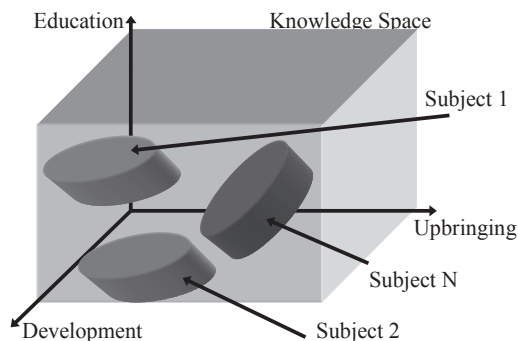


Fig. 5. Transdisciplinary approach in education, expanded integration with all forms of the educational process (*Education, Development, Upbringing*)

Considering the triad “*Education, Development, Upbringing*” we propose to raise the idea of transdisciplinarity to the level of transdisciplinary integration of contents and methods of humanities (philological and psychological-pedagogical disciplines) and technical disciplines and, most importantly, in combination with other components of educational activity, for instance, their behavioural aspects. In other words, transdisciplinarity involves the integration of professional and general cultural education, intellectual qualities and emotional-volitional sphere.

Transdisciplinary integration of the components of the cognitive process is aimed at increasing student's motivation and implies increasing attention to conditions and means of educational process: independent work and research activity, individualization of training programs, professional orientation of the studied educational material, ensuring the dominant value of activity, predicting the results of work, the relationship of logical and figurative thinking, the combination of self-organization with external control (by

the teacher and technological instruments). This also implies the humanization of the educational process. The methods used in the humanities to recreate a holistic picture of different connected phenomena contribute to the development of systemic and figurative thinking, the emotional sphere and creative activity. Our experience shows that consistently taught, Language and Literature, Psychology and Pedagogy actively influence on the development of global abilities and professional thinking, contribute to improvement of intellectual and personal qualities related to academic and then professional activities, communication skills, and the ability to express one's thoughts.

Currently, the teachers' role is shifting towards organizing and providing pedagogical support in the educational process, primarily in the performance of students educational and research work. The last contributes to development of will, perseverance, curiosity, and overcoming a "superficial" attitude to the discipline. The teacher's activity implies increased focus on individualization and professional orientation of training programs, as well as the dominant role of practical activity. This is directed towards the development of the students' need for achievements, their understanding of education as a necessary condition for their success in the professional sphere, increasing their motivation through the consideration of personal and intellectual qualities relevant to the educational process (emotional-volitional sphere, activity, communication skills, erudition, heuristic techniques). Such tutorship should be aimed at diagnosing of causes of difficulties and their elimination, i.e. the support in searching and cognitive activity in the "zone of proximal development". In terms of the external conditions of organization and forms of the educational process, one of the pedagogical means for educating and increasing the student's motivation is the pre-established rules and their careful observance. As they deal with the prestige of the individual, they create the conditions for students to perform the necessary activities. From the point of view of learning theories, this is timely (rather than delayed) "reinforcement".

The individual's awareness of their own responsibility for the outcomes of educational activities develops their self-esteem, self-respect and search activity. In addition, the student's motivation relies significantly on the use of computers, not only as a source of educational information, but also as a means of controlling the cognitive process. Simultaneously, an interactive mode of operation and the practical aspects of this activity contribute to ensuring proper control and accounting and the emergence of independence and creativity.

## Conclusion

Transdisciplinary integration of the educational process components increases students study motivation. Simultaneously, the motivation for avoiding failures is replaced by achievement motivation due to the content interrelation of disciplines, the inter-penetration of heterogeneous methods of knowledge, and the improvement of IT-based forms of education. Professional and general cultural training are combined, the intellectual qualities and the emotional-volitional sphere of the personality are developed. Through the mutual enrichment of technical and humanitarian disciplines, both logical and imaginative thinking are used, while heuristic activity skills are improved.

Regarding the forms of educational process organization, we remember the role and worth of the rating system of control, to help predict the results of education. This is a key point. The established rules and their careful observance develop students' self-esteem, self-respect, searching activity skills. Affecting the individual prestige, they confront the learner's need to perform certain necessary activities. Motivation for particular activity depends on the student's interest in it (the strength of needs) and the projected possibility of successfully performing this activity, while the forecast is obtained by comparing (often

unconsciously) one's idea of the means necessary for this with the resources available. Grades must be given for real results. The rating system allows to “digitalize” the education results and take them into account when individualizing education.

Transdisciplinary integration of educational process components contributes to more effective acquisition of different disciplines content, as well as the development of heuristic abilities and emotional-volitional sphere. Cross-competences, that are common for group of disciplines, are developed, as well as skills in integrating formal and informal actions, analysing multifaceted information and joint activities. This allows learners to abandon insignificant activities in favour of more difficult but socially significant goals related to the acquisition of their future profession.

### Conflict of interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

### Ethical approval

All procedures performed in studies involving human participants were in accordance with the ethical standards of the institutional and/or national research committee and with the 1964 Helsinki declaration and its later amendments or comparable ethical standards. Informed consent was obtained from all individual participants included in the study.

### References

- Alkaabi, S. A. R., Alkaabi, W., & Vyver, G. (2017). Researching student motivation. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, *10*(3), 193–202. <https://doi.org/10.19030/cier.v10i3.9985>
- Andreev, V. V., Gibadulin, R. Ya., Prodanov, G., & Zhdanov, R. I. (2017). Russian Institute for Advanced Study as a new form of training of highly trained teaching staff. *Integration of Education*, *21*(4), 623–636. (*In Russian*). <https://doi.org/10.15507/1991-9468.089.021.201704.623-636>
- Andres, P., & Svoboda, P. (2018). Professional technical teacher education at CTU in Prague. In M. Auer, D. Guralnick, I. Simonics (Eds.), *Teaching and Learning in a Digital World. ICL 2017. Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 716. Springer, Cham. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-73204-6\\_86](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-73204-6_86)
- Arango-López, J., Cerón Valdivieso, C. C., Collazos, C. A., Gutiérrez Vela, F. L., & Moreira, F. (2019). CREANDO: Tool for creating pervasive games to increase the learning motivation in higher education students. *Telematics and Informatics*, *38*, 62–73. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.08.005>
- Balboni, P. E. (2002). Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse (The challenges of Babel. Teaching languages in complex societies). Torino: UTET. (*In Italian*).
- Balsiger, J. (2015). Transdisciplinarity in the class room? Simulating the co-production of sustainability knowledge. *Futures*, *65*, 185–194. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.08.005>
- Barrera, J., Saura-Mas, S., & Blanco, A. (2018). Transperformative education: Toward a new educational paradigm based on transdisciplinarity and artistic performativity. *World Futures*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/02604027.2018.1463761>
- Bawa, P., Lee Watson, S., & Watson, W. (2018). Motivation is a game: Massively multiplayer online games as agents of motivation in higher education. *Computers and Education*, *123*, 174–194. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.004>
- Bogdanović, Z., Barać, D., Jovanić, B., Popović, S., & Radenković, B. (2014). Evaluation of mobile assessment in a learning management system. *British Journal of Educational Technology*, *45*(2), 231–244. <https://doi.org/10.1111/bjet.12015>
- Clausen, H. B., & Andersson, V. (2019). Problem-based learning, education and employability: a case study with master's students from Aalborg University, Denmark. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, *19*(2), 126–139. <https://doi.org/10.1080/15313220.2018.1522290>
- Coeckelbergh, M. (2018). The art, poetics, and grammar of technological innovation as practice, process, and performance. *AI and Society*, *33*(4), 501–510. <https://doi.org/10.1007/s00146-017-0714-7>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology. Psychologie Canadienne*, *49*(3), 182–185. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012801>
- Dunne, C. (2013). Exploring motivations for intercultural contact among host country university students: An Irish case study. *International Journal of Intercultural Relations*, *37*(5), 567–578. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.06.003>
- Filho, E. F. S., Pena, F. L. A., De Albuquerque, M. C. S., Farias, P. C. M. A., & Reis, M. (2016). Hands-on activities in experimental high-energy physics for attraction and motivation to engineering careers. *International Journal of Electrical Engineering Education*, *53*(1), 72–86. <http://dx.doi.org/10.1177/0020720915597936>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, *13*(4), 266–272. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED031968.pdf>
- Gorbunov, V. I., & Evdokimova, O. K. (2018). Pedagogical conditions of teaching philological subjects to the bachelors in technical schools. *Studia Humanitatis*, *2*. (In Russian). <http://st-hum.ru/content/gorbunov-vi-evdokimova-ok-pedagogicheskie-usloviya-prepodavaniya-filologicheskikh-disciplin>
- Gorbunov, V. I., Evdokimova, O. K., Rimondi, G., & Andreev, V. V. (2019). Acquiring transdisciplinary knowledge by engineering students of Russian universities. *Science for Education Today*, *1*, 172–187. (In Russian). <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1901.11>
- Heckhausen, H. (1967). *The anatomy of achievement motivation*. New York and London: Academic Press. [https://archive.org/stream/in.ernet.dli.2015.139218/2015.139218.The-Anatomy-Of-Achievement-Motivation\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/in.ernet.dli.2015.139218/2015.139218.The-Anatomy-Of-Achievement-Motivation_djvu.txt)
- Hursen, C. (2019). The effect of technology supported problem-based learning approach on adults' self-efficacy perception for research-inquiry. *Education and Information Technologies*, *24*(2), 1131–1145. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9822-3>
- Janke, S., & Dickhäuser, O. (2018). A situated process model of vocational achievement goal striving within members of the academic staff at university. *Motivation and Emotion*, *42*(4), 466–481. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9657-z>
- Kitova, E. T. (2018). Humanization and humanitarization of engineering education. In A. Filchenko, Z. Anikina (Eds.), *Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations. LKTI 2017. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol 677* (pp. 61–67). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-67843-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-67843-6_8)
- Kudo, S., Mursaleen, H., Ness, B., & Nagao, M. (2018). Exercise on transdisciplinarity: Lessons from a field-based course on rural sustainability in an aging society. *Sustainability*, *10*(4), Article №1155. <https://doi.org/10.3390/su10041155>
- Martínez-Cerdá, J.-F., Torrent-Sellens, J., González-González, I., & Ficapal-Cusí, P. (2018). Opening the black-box in lifelong E-learning for employability: A framework for a Socio-Technical E-learning Employability System of Measurement (STELM). *Sustainability*, *10*(4), Article №1014. <https://doi.org/10.3390/su10041014>
- McDonald, J. K., West, R. E., Rich, P. J., & Pflieger, I. (2018). “It’s so wonderful having different majors working together”: The development of an interdisciplinary design thinking minor. *TechTrends*. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0325-2>
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw Hill. <https://www.kean.edu/~lelovitz/docs/EDD6005/humansideofenterprise.pdf>
- Moore, M., Martinson, M. L., Nurius, P. S., & Kemp, S. P. (2018). Transdisciplinarity in research: perspectives of early career faculty. *Research on Social Work Practice*, *28*(3), 254–264. <https://doi.org/10.1177/1049731517708033>
- Nguyen, T. T., Werner, K. M., & Soenens, B. (2019). Embracing me-time: Motivation for solitude during transition to college. *Motivation and Emotion*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09759-9>
- Orlov Yu.M. (1978) Test-questionnaire: “Need for goal achieving”. Assessment scale for the need to achieve success. (In Russian). <https://psycabi.net/testy/475-metodika-orlova-yu-m-test-oprosnik-potrebnost-v-dostizhenii-tseli-shkala-otsenki-potrebnosti-v-dostizhenii-uspekha>
- Pohl, C., Krütli, P., Stauffacher, M., & Modolo, L. (2018). Teaching transdisciplinarity appropriately for students’ education level. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, *27*(2), 250–252. <https://doi.org/10.14512/gaia.27.2.14>

- Politsinsky, E. V., & Demenkova, L. G. (2015). The organization of the training of technical college students using practice-oriented tasks. *Asian Social Science*, *11*(1), 187–192. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v11n1p187>
- Rao, M. B. (2016). Motivation of teachers in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *8*(4), 469–488. <https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2015-0066>
- Ryan, R. M. (2012). Motivation and the organization of human behaviour: Three reasons for the reemergence of a field. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation*. U.S: Oxford University Press. pp. 3–9. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0001>
- Schumann, A. (1999). Neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. New York: Cambridge University Press. pp. 28–42
- Slavutskaya, E. V., & Slavutskii, L. A. (2018). Preteen age: The analysis of the multilevel psychodiagnostic data based on neural network models. *Society. Integration. Education. Proceedings of the Scientific Conference*, vol. 5, pp. 455–464. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2018vol1.3348>
- Smeureanu, I., & Isăilă, N. (2017). Innovative educational scenarios in game based teaching and learning. *Amfiteatru Economic*, *19*(46), pp 890–899. [http://www.amfiteatruconomic.ro/temp/Article\\_2666.pdf](http://www.amfiteatruconomic.ro/temp/Article_2666.pdf)
- Tawfik, A. A., Gill, A., Hogan, M., York, C. S., & Keene, C. W. (2019). How novices use expert case libraries for problem solving. *Technology, Knowledge and Learning*, *24*(1), 23–40. <https://doi.org/10.1007/s10758-017-9324-1>
- Tejedor, G., Segalàs, J., & Rosas-Casals, M. (2018). Transdisciplinarity in higher education for sustainability: How discourses are approached in engineering education. *Journal of Cleaner Production*, *175*, 29–37. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.11.085>
- Troisi, O., Grimaldi, M., Loia, F., & Maione, G. (2018). Big data and sentiment analysis to highlight decision behaviours: a case study for student population. *Behaviour & Information Technology*, *37*(10–11), 1111–1128. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1502355>
- vanOostveen, R., Desjardins, F., & Bullock, S. (2019). Professional development learning environments (PDLEs) embedded in a collaborative online learning environment (COLE): Moving towards a new conception of online professional learning. *Education and Information Technologies*, *24*(2), 1863–1900. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9686-6>
- Zhou, M., & Wang, H. (2018). The role of rationality in motivating participation in social movements: The case of anti-Japanese demonstrations in China. *Rationality and Society*, *30*(1), 155–186. <https://doi.org/10.1177/1043463117754078>

## The Cultural Internalization Scale: Assessing internal and external reasons for endorsing one's cultural identity

Martin F. Lynch

*Warner School of Education and Human Development, University of Rochester, USA*

*Higher School of Economics, Moscow, Russia;*

*Kazan federal university, Kazan, Russia*

*E-mail: mlynch@warner.rochester.edu*

*ORCID: 0000-0002-5319-3235*

DOI: 10.26907/esd15.1.04

### Abstract

The constructs of 'culture' and 'cultural identity' have long been recognized by researchers as important, but traditionally have been treated as static properties rather than in terms of their degree and quality of internalization. Adopting the more dynamic view of internalization proposed by Vygotsky and by self-determination theory (SDT), two studies tested the measurement properties of the Cultural Internalization Scale (CIS), which assesses internal versus external reasons for endorsing one's ambient culture. In a U.S. sample, Study 1 (N = 149) provided evidence for the reliability, factor structure, and predictive validity of the scale. Study 2 replicated these results in a second U.S. sample (N = 205) and in a sample from China (N = 245). In addition, Study 2 demonstrated that greater internalization of one's ambient culture was associated with satisfaction of the basic psychological needs for competence, relatedness, and autonomy. Discussion focuses on the potential applications of the CIS in research on socialization, the cultural adjustment of immigrants and sojourners, and implications for students in higher education settings.

**Keywords:** culture; cultural identity; internalization; self-determination theory; socialization; immigrant adjustment; higher education; way of life.

## Шкала культурной интернализации: измерение внутренних и внешних причин для одобрения своей культурной идентичности

Мартин Ф. Линч

*Школа образования и человеческого развития Warner, Университет Рочестера, США*

*Высшая школа экономики, Москва, Россия;*

*Казанский федеральный университет, Казань, Россия*

*E-mail: mlynch@warner.rochester.edu*

*ORCID: 0000-0002-5319-3235*

DOI: 10.26907/esd15.1.04

### Аннотация

Конструкты «культуры» и «культурной идентичности» издавна признавались исследователями важными, но традиционно рассматривались с точки зрения их статических характеристик, а не степени и качества интернализации. В соответствии с более динамичным взглядом на интернализацию, предлагаемым Выготским и теорией самодетерминации (SDT), было проведено два исследования с целью проверки измерительных свойств шкалы культурной интернализации (ШКИ). Шкала оценивает внутренние и внешние причины одобрения человеком окружающей его культуры. Первое исследование было проведено в США и получило доказательства надежности, факторной структуры и прогностической валидности шкалы. Второе исследование позволило воспроизвести полученные результаты на второй выборке из США и на выборке из Китая. Кроме того, второе исследование показало, что большая интернализация окружающей культуры связана с удовлетворением основных психологических потребностей в компетентности, связанности и автономии. Обсуждение результатов фоку-

сируется на потенциальном применении методики ШКИ в исследованиях, связанных с вопросами социализации, культурной адаптации иммигрантов и приезжих, а также студентов высших учебных заведений.

**Ключевые слова:** культура, интернализация, теория самодетерминации, социализация, адаптация иммигрантов, высшее образование, образ жизни.

Cultural identity is, arguably, an important aspect of the self that develops over time as one becomes a member of a cultural group. The degree to which one freely internalizes one's cultural identity depends, according to some theories, on nutrients provided by the immediate social environment. Culture is learned, and is acquired by individuals through the developmental process of socialization; indeed, culture plays a central role in such influential theories as Vygotsky's cultural-historical theory of development (Vygotsky, 1977). The outcomes of socialization, however, are not necessarily homogeneous: people can, presumably, internalize the values and norms of their culture to differing degrees and in different ways. These differences in internalization should be expected to be meaningfully related to the quality of one's experience in the culture, and to other important outcomes such as well-being and adjustment (Howard, Gagne, & Bureau, 2017; Ryan & Deci, 2000; 2002). Yet only recently have differences in the quality of cultural internalization begun to come into focus. The present paper reports the development and validation of the Cultural Internalization Scale, which assesses the internal and external reasons for which a person embraces the ambient culture. Also tested is the relation of these different types of internalization to various adjustment outcomes and to satisfaction of basic psychological needs within one's relationships.

Self-determination theory (SDT) addresses the ways in which the norms, values, regulations, and behavioral practices embodied within a given culture can be internalized by the members of that culture (Chirkov, Ryan, Kim, & Kaplan, 2003; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2002; Ryan & Deci, 2017). Most theories of internalization (e.g., Bandura, 1996) consider the phenomenon to be dichotomous: internalization either has taken place, or it has not. For SDT, however, internalization is continuous and is a matter not only of degree, but of quality. Specifically, SDT suggests that social norms can be embraced for reasons that are more external (*heteronomous*) or more internal (*autonomous*). When internalization is heteronomous, people may take in a value or regulation because they feel pressured or coerced into doing so, or because they would feel guilt, shame, or a loss of self-esteem for failing to do so. When internalization is autonomous, in contrast, people take in the value or regulation because it is personally important and meaningful to them, because it is consistent with their other values and their sense of self, or because it is experienced as enjoyable or even fun. SDT suggests there is in fact a continuum of internalization which reflects the relative autonomy with which a norm or value, including one's cultural identity, has been taken into and made part of the self (Ryan & Deci, 2000). Prior research has found that more autonomous internalization is associated with better adjustment and well-being (see, e.g., Ryan & Deci, 2017; 2002; 2000).

### **Internalization and Basic Psychological Needs**

As noted, internalization is not categorical, but continuous. Furthermore, internalization is not static, but dynamic. The degree to which a given belief or behavior has been internalized (in the SDT sense) may change from more heteronomous to more autonomous, or vice-versa. SDT suggests that social environments can either facilitate or hinder the process of internalization. This happens when they provide, or fail to provide, opportunities to satisfy three basic psychological needs that are rooted in the nature of the human organism: relatedness, competence, and autonomy (Ryan & Deci, 2000; 2002).

Need satisfaction activates the organismic, developmental process by which experiences are organized and integrated, leading to greater internalization (Ryan & Deci, 2017). When social contexts fail to provide opportunities for need satisfaction, the process of internalization is forestalled, and regulation for norms and behavior may remain at the external or heteronomous end of the SDT continuum. The three needs proposed by SDT are thought to be universal, that is, to apply across genders, age groups, and cultures (Lynch, 2004; Yu, Levesque-Bristol, & Maeda, 2018).

### **Cultural Internalization**

The SDT continuum of internalization was initially applied to the study of behavior in various domains, such as parenting (Grolnick & Ryan, 1989) and achievement (Ryan & Connell, 1989). Empirical work has provided evidence that the continuum applies to cultural values, as well. In an initial study, Chirkov and colleagues (2003) tested the hypotheses that cultural practices are internalized by people from different cultures, and that the relative autonomy with which these practices are internalized predicts well-being. Adapting Triandis' (1995) horizontal/vertical and individualism/collectivism dimensions, they demonstrated that cultural practices were indeed differently internalized among participants from four cultures (South Korea, Turkey, Russia, and the United States). That is, they could be either autonomously or heteronomously internalized, with horizontal practices on average being internalized more autonomously than vertical ones. In addition, it was found that in all four countries, regardless of the cultural dimension in question, more autonomous internalization was associated with greater global well-being.

Building on this line of research, Chirkov, Ryan, and Willness (2005) tested whether the same model would apply in samples from Canada and Brazil. Using the horizontal/vertical and individualism/collectivism dimensions of Triandis (1995), they found that more autonomous internalization of cultural practices was associated with well-being in both samples. In addition, as predicted by SDT they found that support for basic psychological needs from parents and teachers (combined) was associated with autonomous internalization of horizontal cultural practices as well as with what they called 'culture fit,' that is, the sense of connectedness to the values, norms and traditions of one's culture.

Downie, Koestner, ElGeledi, and Cree (2004) investigated tricultural individuals in Canada from an SDT perspective. Their approach to measuring internalization was based on that reported by Chirkov and colleagues (2003), but they assessed each of the three cultures being investigated (heritage, English Canadian, French Canadian) rather than the Triandis (1995) dimensions. They found that greater internalization of heritage as well as English and French Canadian cultures was associated with culture-specific positive affect.

Both the studies by Chirkov and colleagues (2003, 2005) and Downie and colleagues (2004) investigated the extent to which autonomous internalization of culture was associated with well-being. The former studies investigated internalization within distinct cultural groups living in their own native countries, while the latter considered internalization among multicultural individuals living within one specific national context. In addition, the method for assessing internalization differed somewhat across these studies. The Chirkov studies focused on internalization of culture construed according to the horizontal/vertical and individualism/collectivism dimensions suggested by Triandis (1995); in this approach, it is believed that these dimensions represent cultural syndromes according to which national cultures around the world may be categorized. The study by Downie and colleagues seems to have abandoned the four-fold dimensions of Triandis in favor of assessing internalization of cultural norms in more culture-specific ways, in terms of 'participating in the cultural traditions,' 'maintaining the cultural practices,'



and 'believing in the specific cultural values' of the relevant cultural group (heritage, English Canadian, or French Canadian). These differing approaches call attention to the importance of specifying what it is that is being internalized. In this light, we turn now to the issue of cultural identity.

### **What is Being Internalized: Cultural Identity**

Research on the acculturation of immigrants and sojourners has focused on cultural identity, sometimes referred to as ethnic identity or as identification. 'Identity' and 'identification' are sometimes differentiated from each other. Oetting, Swaim, and Chiarella (1998), for example, suggested that cultural identity is a self-perception involving a "qualitative classification of membership" (p. 132), whereas cultural identification reflects "the extent to which individuals view themselves as involved with an identifiable group along with their investment in or stake in that particular culture" (p.132). Others, however, suggest that 'cultural identity' is the broader term that includes 'cultural identification.' Thus, for example, Jasinskaja-Lahti and Liebkind (1999) suggested that 'identity' refers not only to a cognitive, categorical labeling of oneself as a member of a particular group, but to an affective sense of belonging to that group. Cultural identity, in this sense, is thought to be dynamic, rather than static (Jasinskaja-Lahti & Liebkind, 1999), in that it can change over time, intensifying or diminishing in degree.

As noted, SDT suggests that the process of internalizing a cultural identity is a matter not just of degree, but also of quality, and that one's cultural identity can be internalized for qualitatively different reasons, along a continuum of relative autonomy. The scale developed in the present studies tests this latter proposition.

### **The Present Studies**

The present studies describe the development and validation of the Cultural Internalization Scale, which assesses both internal and external reasons for embracing one's ambient culture or for adopting a particular cultural 'identity,' as that term is used by Jasinskaja-Lahti and Liebkind (1999). Importantly, the scale begins with a set of items that make the notion of 'cultural identity' salient to participants, before asking them to indicate the degree to which they have autonomously internalized that identity. The scale is not culture-specific, and can be adapted for use with people from any cultural group or heritage. Study 1 tested the initial psychometric properties of the scale in a college student sample from the United States. Study 2 replicated and extended these findings in college student samples from the United States and China.

#### ***Study 1***

##### **Method**

###### *Participants and Procedure*

One hundred forty-nine undergraduate students (84% female; age:  $M = 20.12$ ,  $SD = 2.61$ ) at a private northeastern U.S. university completed measures in small groups (<15 students) in exchange for extra course credit.

###### *Measures*

*Cultural Identity.* Five items tapped the construct of cultural identity (i.e., the extent to which participants thought of themselves as 'American') in order to make the construct salient to participants. One item was adapted from Sayegh and Lasry's (1993) measure of cultural identification ("Do you feel completely or not at all American?"), rated on a scale of 1 (Not at all) to 10 (Completely). Three items were adapted from Roccas'

(S. Roccas, personal communication, May, 2002) Identification with Society of Origin scale (“Being an American is an important part of my identity,” “When someone criticizes the Americans, it feels like a personal insult,” “When I talk about Americans, I usually say ‘we’ rather than ‘they’”); these items were rated on a scale of 1 (Strongly disagree) to 7 (Strongly agree). Finally, one item, rated on a scale of 1 (Not at all) to 4 (A lot), was adapted from Oetting, Swaim, and Chiarella’s (1998) measure of cultural identification (‘I live by or follow an American way of life’). The internal consistency reliability for these five items was  $\alpha = .80$ . Items were standardized and summed to form a measure of Cultural Identity (C-ID).

*Cultural Internalization.* Based on existing scales that assess internalization from the SDT perspective (Ryan & Connell, 1989; Williams, Grow, Freedman, Ryan, & Deci, 1996), eleven items were constructed to tap the degree of internalization of ‘American cultural identity.’ Four items were constructed to represent *internal motivation* (that is, the degree to which one embraces an American identity because it is personally important, reflects one’s personal values, or is enjoyable); seven items were constructed to represent *external motivation* (that is, the degree to which one embraces American identity because it is viewed as a way to achieve success, approval or acceptance from others). The eleven cultural internalization items were presented immediately after the last item of the Cultural Identity scale (that is, after the item, ‘I live by or follow an American way of life’), and were preceded by the stem, ‘To the extent that I live by or follow an American way of life, I do so because...’ (see Appendix).<sup>1</sup> Items were rated on a scale of 1 (Not at all) to 4 (A lot). Scores for internal reasons (C-IN) and external reasons (C-EX) were calculated as the mean of the items in the respective subscale. Psychometric properties are presented separately, below.

*Well-being.* In order to evaluate predictive evidence for the validity of the cultural internalization scale, three measures of well-being were included: the 10-item Rosenberg self-esteem scale (Rosenberg, 1965); the 5-item Satisfaction with life scale (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985); and the 6-item Self-Report Depression Scale (Radloff, 1977). Self-esteem and life satisfaction were rated on a scale of 1 (Strongly disagree) to 5 (Strongly agree); participants rated how often over the past four weeks they had experienced the items tapping depressive symptoms on a scale of 1 (Not at all) to 5 (Very frequently). For the self-esteem, life satisfaction, and depression scales, Cronbach’s alphas were .87, .88, and .85, respectively.

## Results

### *Psychometric Properties of the Cultural Internalization Scale*

*Internal consistency.* To establish the reliability of the internal and external subscales (C-IN, C-EX), internal consistency was computed for each. Cronbach’s alpha for C-IN was .77; item-to-total correlations were acceptable, ranging from .56 to .62. For C-EX,  $\alpha = .81$ , with item-to-total correlations ranging from .48 to .64. Thus, the two Cultural Internalization subscales demonstrated adequate internal consistency.

*Construct-related evidence for validity of the Cultural Internalization Scale: Intercorrelations and Measurement Properties.* Construct-related evidence for validity was examined in several ways. As an initial test, correlations among the two Cultural Internalization subscales (C-IN, C-EX) and the Cultural Identity scale were explored. C-IN and C-EX were moderately associated with each other ( $r = .35, p < .01$ ). In addition, both were associated with Cultural Identity (.66 for internal, .36 for external,  $p < .01$ ). This provides initial evidence that the constructs of cultural identity as well as the two types of cultural internalization are related, yet separable.

To provide a stronger test of the distinctiveness of the internal (C-IN) and external (C-EX) subscales, a series of confirmatory factor analyses was conducted, including both subscales together with the Cultural Identity (C-ID) scale, to test whether a one-, two-, or three-factor solution would provide the best fit to the data. Specifically tested were a single-factor solution, (C-ID + C-IN + C-EX); three separate two-factor solutions, C-ID and (C-IN + C-EX), (C-ID + C-IN) and C-EX, and (C-ID + C-EX) and C-IN; and a three-factor solution, C-ID and C-IN and C-EX. For models with more than one factor, latent constructs were allowed to covary. Model fit was assessed using the CFI, IFI, TLI, and RMSEA indices. ‘Best fit’ was determined qualitatively, by comparing statistics for the models on these three indices (Byrne, 2001). The three-factor solution (see Figure 1) had the best overall fit (CFI = .931, IFI = .934, TLI = .899, and RMSEA = .064), and was accepted.

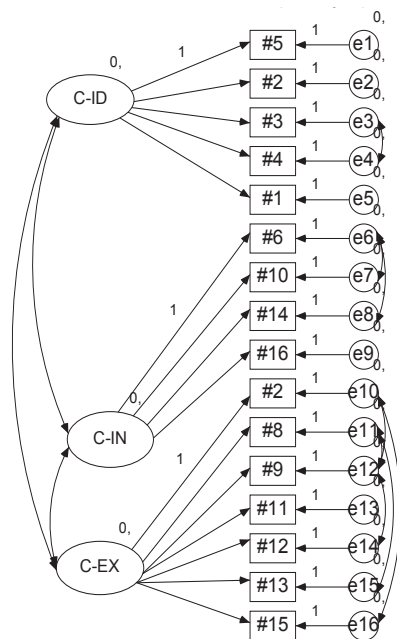


Figure 1. Final three-factor model (Study 1): C-ID + C-IN + C-EX.

*Predictive Evidence for the Validity of the Cultural Internalization Subscales.* In SDT, more highly internalized self-regulation is generally associated with better well-being outcomes, while more external self-regulation is linked with poorer outcomes (Ryan & Deci, 2017). Accordingly, well-being should relate positively with C-IN scores but negatively with C-EX scores on the Cultural Internalization scale. To test this prediction, scores on the C-IN and C-EX were correlated with the three well-being indicators. For the sake of comparison, scores on the Cultural Identity scale were also included in the analysis. Identifying with the ambient American culture (C-ID) was associated with higher self-esteem ( $r = .17, p < .05$ ) and life satisfaction ( $r = .18, p < .05$ ) but not with depression ( $.00, p > .90$ ). Internal reasons for identifying with the ambient culture (C-IN) were also associated with self-esteem ( $r = .17, p < .05$ ) and life satisfaction ( $r = .21, p < .05$ ), but not depression ( $r = .03, p > .70$ ). External reasons (C-EX), however, were associated with depression ( $r = .24, p < .01$ ), marginally with self-esteem ( $r = -.15, p < .08$ ), but not with life satisfaction ( $r = -.09, p > .20$ ). Thus, although Cultural Identity and Internal

reasons were similarly related to well-being outcomes, they were clearly distinguishable from External reasons, in terms of their predictive validity. As hypothesized, Internal reasons for embracing one's culture were positively related, while External reasons were negatively related, with well-being.<sup>2</sup>

### **Brief Discussion**

Study 1 demonstrated that the Internal and External subscales of the Cultural Internalization Scale were internally consistent, and it provided construct and predictive evidence for the scale's validity. The final, three-factor solution indicated that cultural internalization (C-IN, C-EX) was indeed distinct from cultural identity (C-ID), as suggested by SDT, with Internal reasons being associated with higher scores on measures of self-esteem and life satisfaction, while endorsing External reasons was associated with higher levels of depressive symptoms. Thus, as predicted, to the extent that one's cultural identity was more autonomously internalized, the better one's psychological well-being.

Study 1 tested the Cultural Internalization Scale (CIS) in a single sample from the United States. In order to test the scale's generalizability, Study 2 tested the CIS in a second U.S. sample as well as in a sample from China. Specifically, the study tested not only the reliability, factor structure, and predictive validity of the scale in these samples, but also its associations with independent and interdependent self-construals (Singelis, 1994). Lastly, Study 2 tested the SDT assumption that internalization is facilitated by satisfaction of basic psychological needs.

### **Study 2**

#### **Method**

##### *Participants and Procedure*

Participants were 205 college students from a northeastern U.S. university (65.4% female; age:  $M = 19.66$ ,  $SD = 1.99$ ), and 245 from a university in the Shandong region in China (68.6% female; age:  $M = 20.71$ ,  $SD = 1.07$ ). Participants volunteered for the study, receiving course credit (U.S. sample) or a small monetary compensation (China sample). Participants completed measures in small groups (<15 students) over the course of two sessions, one week apart from each other.

##### *Measure Translations*

To ensure fidelity of measures, translation and back-translation were performed by persons highly fluent in English and Chinese. Discrepancies were discussed and resolved by the translators and the author.

##### *Measures: Session 1*

*Cultural identity and cultural internalization.* To measure cultural identity and internalization, participants responded to items from the same two-part scale used in Study 1. Items were worded so that participants responded with respect to their own country (e.g., for participants in China, 'America' and 'American' were replaced by 'China' and 'Chinese'). For the Cultural Identity scale, alphas were .82 and .67, for the U.S. and Chinese samples, respectively. Scale properties for the Cultural Internalization subscales are reported separately, below.

*Independence versus interdependence.* As another measure of cultural orientation, participants were administered Singelis' (1994) 24-item measure of *Independent and Interdependent self-construals* (12 items each; alphas, for U.S. and Chinese samples, respectively, were .64 and .56 for Independent and .61 and .67 for Interdependent self-construals). Self-construals reflect the extent to which priority is placed on the individual or the group within one's self-concept.

*Well-being.* Seven indicators assessed well-being: the Satisfaction with Life scale (Diener, et al., 1985; scale alpha: .84 for U.S., .72 for China), the Subjective Vitality scale (Ryan & Frederick, 1997; scale alpha: .89 for U.S., .66 for China), the Positive and Negative Affect Scale (PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988; scale alpha for PA: .87 for U.S., .82 for China; scale alpha for NA: .89 for U.S., .85 for China), 6 items from the CES-D (Radloff, 1977; scale alpha: .87 for U.S., .81 for China), 6 items from the State-Trait Anxiety scale (Gaudry, Vagg, & Spielberger, 1975; scale alpha: .85 for U.S., .73 for China), and physical symptoms (Emmons, 1991; scale alpha: .70 for U.S., .79 for China). Participants rated the items on a scale of 1 (Not at all) to 7 (Very much) in terms of the extent to which they had been experienced over the past month. A higher-order CFA supported two factors, with life satisfaction, vitality, and positive affect loading onto one factor (called *positive well-being*) and depressive symptoms, anxiety, negative affect, and physical symptoms loading onto another factor (called *negative well-being*). Scale scores were computed by averaging the respective items.

#### *Measures: Session 2*

Measures in Session 2 focused on within-person variations across six target relationships: Mother, Father, Best Friend, Romantic Partner, Roommate, and a self-selected Teacher (“please think about one of your current teachers, preferably the teacher with whom you currently have most contact”). Each relationship was presented in a separate section of the survey, and the order of presentation was counterbalanced across participants using a Latin square design.

*Basic psychological need satisfaction.* The Need Satisfaction in Relationships scale (La Guardia et al., 2000) includes three items each for autonomy, competence, and relatedness. Participants rated how well their basic needs were met within each relationship on a 7-point Likert scale. Sample items include “When I am with my mother, I feel loved and cared about” (relatedness), “When I am with my mother, I have a say in what happens and can voice my opinion” (autonomy), “When I am with my mother, I feel like a competent person” (competence). In line with La Guardia and Ryan (2003), a composite score was computed representing the three needs taken together (averaging across subscales). For the U.S. and Chinese samples, the composite Cronbach’s alphas for need satisfaction scores across the six relationships were .68 and .81, respectively.

*Relationship-specific well-being.* Some have suggested that well-being should be measured relationally in cross-cultural studies that involve samples from traditionally collectivist societies (e.g., Kitayama & Markus, 2000). Accordingly, four indicators were included to assess participants’ well-being and satisfaction within relationships. All measures were assessed within the six specified relationships noted above. The PANAS (Watson, et al., 1988) was included to assess positive and negative affect within relationships. For the U.S. sample, alphas ranged from .89 to .95 for positive affect and from .88 to .93 for negative affect; for the Chinese sample, these ranges were .75 to .84 and .84 to .91. Items were rated on a scale of 1 to 7. Scale scores were calculated as the mean of items.

The Subjective Vitality scale (Ryan & Frederick, 1997) was included as a measure of energy and ‘aliveness’ within relationships. For the U.S. sample, Cronbach’s alphas ranged from .92 to .96 across the six relationships, and from .70 to .80 for the Chinese sample. Items were rated on a scale of 1 to 7. Scale scores were calculated as the mean of items.

Lastly, a single item was included to assess how satisfied the participant was in each particular relationship. This item was rated on a likert-type scale of 1 (Not at all) to 7 (Very much).

For each relational well-being indicator, composite scores were created by averaging across relationships. For example, ‘mean positive affect’ represents the average level of positive affect, across all relationships. In this way, four relational well-being indicators were created: mean positive affect, mean negative affect, mean vitality, and mean satisfaction.

*General Analytic Procedures*

*Construct comparability.* Establishing the comparability of constructs when examining between-groups differences is a critical issue in cross-cultural research (Cheung & Rensvold, 2000; Little, Lindenberger, & Nesselroade, 1999). Following recommendations by Byrne (2001, 2002) and Little (1997), structural equation modeling was used to test for factorial invariance and measurement comparability across groups. Data for all scales demonstrated adequate fit, allowing for testing of hypotheses by correlational analysis.

**Results**

*Psychometric properties of the Cultural Internalization scale*

*Internal consistency.* Internal consistency was computed for both the internal (C-IN) and external (C-EX) subscales of the Cultural Internalization scale. For the United States sample, Cronbach’s alpha was .81 for C-IN, with item-to-total correlations ranging from .55 to .74. For C-EX, alpha was .80, with item-to-total correlations ranging from .39 to .59.

For the China sample, the alpha for C-IN was .70, with item-to-total correlations from .47 to .51. The alpha for C-EX was .42; however, by removing item 12 (“...because it opens up many possibilities for me”), alpha was improved to .61, item-to-total correlations from .25 to .41.

Recalculating the C-EX alpha for the U.S. sample, based on the six-item scale (after removing one item), yielded an alpha of .79, item-to-total correlations from .42 to .59. Subsequent analyses used the revised 6-item scale for C-EX.

*Construct-related evidence for validity of the Cultural Internalization Scale.* Several approaches were used to explore the construct-related evidence for the Cultural Internalization Scale’s validity. First, correlations between Cultural Internalization subscales and measures of Cultural Identity and cultural self-construals (independent, interdependent) were explored. Second, because self-determination theory suggests that internalization is facilitated by satisfaction of basic psychological needs, associations between need satisfaction and internal / external reasons were tested.

*Correlational evidence.* Intercorrelations among the five cultural variables were determined. Results are presented in Table 1.

Table 1. Intercorrelations among cultural variables

Variable	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. C- ID	1	.47**	.29**	.23**	.34**
2. C-IN	.63**	1	.44**	.13+	.32**
3. C-EX	.31**	.40**	1	.10	.24**
4. Indep-SC	-.06	.06	-.13+	1	.33**
5. Inter-SC	.22**	.18**	.26**	-.05	1

*Note.* Values below the diagonal are for the U.S. sample; values above the diagonal are for the China sample. C-ID = cultural identity. C-IN = internal reasons. C-EX = external reasons. Indep-SC = independent self-construal. Inter-SC = interdependent self-construal.

\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$  +  $p < .08$

In both samples, internal and external reasons for embracing one's ambient culture were correlated with each other (.40 for the U.S., .44 in China,  $p < .01$ ). As in Study 1, Cultural Identity was more strongly associated with internal reasons (.63 for the U.S., .47 for China,  $p < .01$ ) than with external reasons (.31 for the U.S., .29 for China,  $p < .01$ ). Thus, as in Study 1, correlational evidence supported the view that Cultural Identity and internal versus external reasons for endorsing one's culture were related but separable constructs in these two samples.

In exploratory mode, although not central to the current analyses it is worth considering correlations among the Cultural Identity and Internalization scales and self-construals. Among U.S. participants, 'feeling American' was associated with feeling interdependent, but not independent. Among Chinese participants, 'feeling Chinese' was associated with both interdependence and independence. For U.S. participants, those who embraced their American identity for internal reasons were more likely to endorse interdependence (.18,  $p < .01$ ) but not independence, while embracing one's American identity for external reasons was associated with feeling more interdependent (.26,  $p < .01$ ) and slightly less independent (-.13,  $p < .08$ ). Among Chinese participants, those who embraced their Chinese identity for internal reasons were likely to feel more interdependent (.32,  $p < .01$ ) and slightly more independent (.13,  $p < .08$ ), while doing so for external reasons was associated with feeling more interdependent (.24,  $p < .01$ ).

*Evidence from need satisfaction.* As noted, self-determination theory suggests that internalization of cultural norms and regulations is fostered by need-satisfying interpersonal contexts. To test whether this would hold in the current samples, correlations among need satisfaction, Cultural Identity, and the two Cultural Internalization subscales were examined. Results are summarized in Table 2.

Table 2. Intercorrelations among cultural variables and need satisfaction

	(1) U.S.	(2) U.S.	(3) U.S.	(1) China	(2) China	(3) China
1. C-ID	1			1		
2. C-IN	.63**	1		.47**	1	
3. C-EX	.31**	.40**	1	.29**	.44**	1
4. NSAT-bf	.15*	.19*	-.08	.44**	.17**	.05
5. NSAT-m	.18*	.18*	-.07	.44**	.20**	.13+
6. NSAT-f	.14+	.15+	-.12	.32**	.22**	.11
7. NSAT-rp	.09	.19*	-.03	.33**	.15	-.09
8. NSAT-r	.08	.12	.00	.27**	.17*	.11
9. NSAT-t	.00	.05	-.20**	.12	.06	.04
10. M-NSAT	.17*	.19*	-.16*	.42**	.21**	.10

Note. C-ID = cultural identity. C-IN = internal reasons. C-EX = external reasons. NSAT = need satisfaction. BF = best friend. M = mother. F = father. RP = romantic partner. R = roommate. T = teacher. M-NSAT = mean need satisfaction (averaged across relationships).

\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$  +  $p < .08$

Of primary interest are the relations among need satisfaction and the two Internalization subscales. Among U.S. participants, overall need satisfaction (averaged across relationships) was positively associated with Internal reasons (C-IN) for embracing the ambient culture, but negatively with External reasons (C-EX). For C-IN, the effect was carried by need satisfaction from best friend, mother, romantic partner, and to some

extent father. For C-EX, the effect was carried by need satisfaction from one’s teacher. Among Chinese participants, overall need satisfaction was positively associated with Internal reasons for embracing the ambient culture, but was unassociated with External reasons. For C-IN, the effect was carried by need satisfaction from best friend, mother, father, and roommate. Thus, as predicted by SDT, satisfaction of basic psychological needs was on average associated with greater internalization of the ambient culture, among both U.S. and Chinese participants. In addition, need satisfaction was positively associated with Cultural Identity (feeling American, feeling Chinese) among participants from both countries, and this association was particularly strong among Chinese participants. The more need satisfaction people experienced in their relationships, the more likely they were to identify with the ambient culture.

*Predictive evidence for the validity of the Cultural Internalization Scale.* As previously noted, SDT suggests that, in general, greater internalization is associated with better psychological adjustment. Accordingly, the cultural variables (C-ID, C-IN, C-EX) were correlated with global and relational well-being indicators. Results are summarized in Table 3.

Table 3. Intercorrelations among cultural variables and global and relational well-being

	United States				China		
	(1)	(2)	(3)		(1)	(2)	(3)
1. C- ID	1			1			
2. C-IN	.63**	1		.47**	1		
3. C-EX	.31**	.40**	1	.29**	.44**	1	
4. PWB	.06	.18*	-.04	.03	.12+	.06	
5. NWB	-.02	-.09	.22**	-.28**	-.11	.02	
6. Vital	.07	.17*	.04	.22**	.24**	.27**	
7. Satis	.15*	.11	-.08	.41**	.27**	.14*	
8. PA	.13	.19*	.12	.15*	.18**	.06	
9. NA	-.10	-.16*	.18*	-.31**	-.10	.02	

Note. C-ID = cultural identity. C-IN = internal reasons. C-EX = external reasons. PWB = positive well-being. NWB = negative well-being. Vital = subjective vitality (averaged across relationships). Satis = satisfaction (averaged across relationships). PA = positive affect (averaged across relationships). NA = negative affect (averaged across relationships).

\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$  +  $p < .08$

Looking first at global well-being, among U.S. participants, C-IN was positively associated with positive well-being (PWB) while C-EX was associated with negative well-being (NWB). In terms of relational well-being, C-IN was associated with vitality and positive affect (positively) and with negative affect (negatively), while C-EX was associated only with negative affect. Among Chinese participants, neither of the internalization subscales was associated with global well-being indicators (aside from a marginal correlation between PWB and internal reasons). Regarding relational well-being indicators, however, both internal and external reasons were associated with vitality and satisfaction, and internal reasons additionally were associated with positive affect. There is thus some predictive evidence for the validity of the Cultural Internalization subscales, although it was unexpected that external reasons should be positively associated with relational vitality and satisfaction among Chinese participants.



### Brief Discussion

Study 2 replicated the finding that Internal and External reasons for endorsing one's culture are reliably measured by the Cultural Internalization scale, that these are distinct constructs, and that they are also distinct from the broader construct of Cultural Identity. As predicted by SDT, Internal reasons were more likely to be fostered by need-satisfying relationships and to be associated with greater well-being than were External reasons. Study 2 thus provided further evidence for the psychometric adequacy of the Cultural Internalization scale. Further, because these findings were obtained not only in a second U.S. sample but in a sample from China, Study 2 provided evidence for the scale's generalizability.

### General Discussion

Researchers have typically focused on the fact or the *strength* of a person's identification with a given culture. The present studies tested the position, drawn from self-determination theory, that the *quality* of one's cultural identification is also important. To this end, two studies in college student samples provided evidence for the reliability and validity of the Cultural Internalization Scale (CIS), which measures the degree to which one's cultural identity is embraced for intrinsic versus extrinsic reasons. Study 1, using a sample from the United States, demonstrated the adequacy of a 3-factor model, and further distinguished Internal and External reasons from the related construct, Cultural Identity (seeing oneself as 'belonging' to a particular cultural group). In addition, more autonomous internalization of one's cultural identity was associated with greater well-being, in terms of both depression and affect, which supports the construct validity of the scale. Study 2 replicated and extended these findings among samples from the U.S. and China, establishing the measurement invariance of the CIS across two diverse cultural groups. In this study, however, cultural internalization was more closely linked with relational well-being than with global well-being. Further, as predicted by self-determination theory, internalization was associated with satisfaction of basic psychological needs for relatedness, competence, and autonomy. People from both samples were more likely to endorse autonomous reasons for embracing their cultural identity when they had relationships experienced as need-satisfying. The present studies thus not only provided evidence for the psychometric properties and generalizability of the Cultural Internalization Scale, but supported the predictions of SDT concerning the interpersonal conditions that facilitate the process of cultural internalization, thus supporting its construct validity.

In both studies, autonomous internalization of culture (C-IN) was more closely associated with cultural identity (C-ID) than was heteronomous internalization of culture (C-EX). In Study 1, C-IN and C-ID were correlated ( $r = .66, p < .01$ ), and both were similarly related to the well-being outcomes that were assessed. Study 2 also showed stronger correlations between C-ID and C-IN than between C-ID and C-EX. This finding was unexpected, but makes conceptual and theoretical sense. 'Identification,' as a form of self-regulation, is closer to the autonomous or internal end than to the heteronomous or external end of the SDT continuum. Thus, those who 'identify' with being American may, on average, be more likely to do so for reasons that are internal. On the other hand, in both studies C-ID was also correlated with C-EX ( $r$ 's between .29 and .36,  $p < .01$ ), suggesting that people can identify with their culture for reasons that are external in nature, too. For this reason, and because the identity and internalization items were constructed differently (the latter being explicitly motivational in nature, aimed at specifying a person's reasons for embracing their cultural identity), it is recommended that Cultural Identity and Cultural Internalization be thought of as separate, but related,

constructs. With this scale, internalization is, precisely, internalization of one's cultural identity. Identity is the 'what,' and internalization is the 'how.'

Study 2 yielded some interesting secondary findings. The relations among C-ID, C-IN, C-EX, and independent and interdependent self-construals (see Table 1) bear some comment. For example, those who more strongly thought of themselves as American (C-ID) were also more likely to experience themselves as interdependent. 'Being American,' contrary to popular mythology, was not necessarily equivalent to 'being independent.' On the other hand, 'being Chinese' could mean feeling both interdependent as well as independent, again perhaps contradicting cultural stereotypes about Asian societies. These results suggest the importance of measuring such dimensions as independence and interdependence rather than assuming them simply on the basis of country membership (Oyserman, Coon, & Kemmelmeier, 2002).

Along these lines, it was unexpected that C-EX would be positively associated with interdependence, in both the U.S. and China samples of Study 2 (see Table 1). Those whose cultural identity was more heteronomously internalized were more likely to endorse higher levels of interdependence. There does not seem to be a clear conceptual reason why this should be. These correlations, however, may reflect the fact that more than half of the items on the C-EX subscale contained an explicit or implicit reference to interpersonal relationships (e.g., items 7, 8, 11, and 15), while none of the C-IN items did. The association, thus, may in part be a measurement artifact. It is possible as well that the construct of interdependence, as it is measured in the Singelis (1994) scale, does not distinguish between being autonomously dependent on others, and being heteronomously dependent on others (see, e.g., Chirkov, et al., 2003). Thus, the correlations between C-EX and interdependence obtained in the present samples may simply reflect the fact that those whose cultural identity is more heteronomously internalized are also those who are more likely to be heteronomously (inter)dependent on others.

The present studies call attention to several measurement issues. Of relatively minor importance is whether the C-EX scale should be used with only 6 items, as in Study 2, or with the original 7 items, as in Study 1. In Study 2, inclusion of item (12) substantially reduced the internal consistency reliability of the scale in the Chinese sample; removing this item improved alpha to within acceptable limits, and this statistic remained acceptable for the U.S. sample with the 6-item version. Thus, in both samples the 6-item version of the scale performed adequately. On the other hand, internal consistency for the 7-item version of the scale was adequate for both U.S. samples (Study 1, 2), and Study 1 further demonstrated the adequacy of additional measurement properties for the 7-item scale. The nature of the difficulty with item (12) in the Chinese sample was not further explored, and perhaps a re-translation of that item might address the problem. Although it would seem that the 7-item version of the C-EX scale may be used in U.S. samples without problem, in the interest of parsimony, it may be easiest to adopt the 6-item scale in subsequent studies. This should be further explored, ideally with other cultural groups.

Of more importance, in terms of measurement, is the decision to treat C-IN and C-EX as separate subscales. Often, users of the SDT self-regulation questionnaire and its variations calculate an index of *relative* autonomy by subtracting scores on the 'external' subscales (external and introjected regulation) from those on the 'internal' subscales (identified and integrated regulation). This approach is theoretically meaningful and psychometrically elegant. The present studies however did not follow this tradition but rather treated internal (C-IN) and external (C-EX) reasons separately. The results of several CFA's provided psychometric support for this decision. C-IN and C-EX can, thus, meaningfully be treated as separate, but related, constructs. Indeed, in this light it was informative that C-IN and C-EX related to well-being and need satisfaction

differently, underscoring that autonomous internalization of the ambient culture may be facilitated by satisfaction of basic psychological needs and is associated with greater well-being (Yang, Zhang, & Sheldon, 2018), while heteronomous internalization is linked largely with negative well-being outcomes and may perhaps be forestalled by need satisfaction, as suggested at least in the U.S. sample, when one's teacher was experienced as need-supportive. Although interesting, it is unclear why need-satisfying teachers, in particular, should have this relationship to the process of cultural internalization, except insofar as teachers may have a special role in shaping the beliefs and attitudes (and their internalization) of a college-age sample.

As noted, other approaches to assessing the internalization of culture have been proposed (Chirkov et al., 2003, 2005; Downie et al., 2004). The scale developed by Chirkov and colleagues (2003, 2005) in particular merits attention. That scale reflects the cultural dimensions of horizontality/verticality and individualism/collectivism proposed by Triandis (1995); it may thus be best suited for use in studies in which those cultural dimensions are of explicit interest. For studies that seek a more general measure of the degree of cultural internalization, the CIS may be more suitable. The CIS can be administered in tandem with a measure of cultural identity, as it was in the studies reported herein. This gives participants the opportunity to affirm their cultural identity before rating the degree to which they have internalized it. It need not be done this way, however, and in general the scale was designed to provide an essentially content-free assessment of participants' internalization of their personal construal of the ambient culture.

There are limitations in the present research. Both studies were correlational in nature. Longitudinal studies would be better suited to test the causal role, for example, of need satisfaction in the internalization of ambient cultures. As well, it would be beneficial to test the scale with groups that differed from the present samples in terms of age or culture.

The idea that culture can be internalized more or less autonomously, and that this will have an impact on well-being, is of potential importance in a number of applications. For those who study the process of acculturation among immigrants or sojourners, such as, for example, international students, it may be important to understand that, just as people may identify simultaneously with more than one culture (Oetting et al., 1998), they may internalize their unique or multiple cultural identities for different reasons. When such internalization is more autonomous, however, it is more likely to be accompanied by well-being, whether the culture is one's heritage culture, as it was for participants in the three samples reported herein, or, by extension, whether the culture is some other culture to which one has been exposed through choice or circumstance (Amiot, Doucerein, Zhou, & Ryder, 2018; Chu, 2015; Yang, et al., 2018). The acculturation literature typically looks at cultural identity or, alternatively, cultural identification. The present research on the CIS, based on self-determination theory, suggests that in addition to cultural identity or identification, the ability to assess the degree and quality with which one internalizes that dimension seems to be a matter of importance. Further, as suggested in the present studies and in others (e.g., Chirkov et al., 2005), the process of autonomous internalization may be facilitated when immigrants, sojourners, international students, or others experience a variety of need-satisfying relationships in their environment (Yang, et al., 2018). This line of reasoning similarly bears implications for research on socialization, generally.

Culture is learned, and is acquired through socialization. As researchers in the SDT tradition have argued, however, the process of socialization can result in various outcomes. Whether one takes on a single cultural identity or perhaps even multiple cultural identities, they may be embraced for qualitatively different reasons. SDT suggests

the importance of distinguishing between reasons that are internal, or autonomous, and those that are external, or heteronomous. The present studies join with several others (Chirkov et al., 2003, 2004; Downie et al., 2004) in providing empirical support for the meaningfulness of this distinction. The CIS offers a reliable and valid way to measure it.

**Acknowledgment.** This study was not preregistered. The paper was prepared within the framework of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE) and supported within the framework of a subsidy by the Russian Academic Excellence Project '5-100'. The content is the sole responsibility of the author. The author thanks Yan Rongshuang and Liu Hayan for their assistance in collecting data for Study 2.

**Statements on open data, ethics, and conflict of interest.** All study materials and procedures were subjected to ethical review by the author's primary institution. Data are available upon request. The author declares no conflict of interests.

## References

- Amiot, C. E., Doucerain, M. M., Zhou, B. R., & Ryder, A. G. (2018). Cultural identity dynamics: Capturing changes in cultural identities over time and their intraindividual organization. *European Journal of Social Psychology, 48*, 629-644.
- Bandura, A. (1996). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Byrne, B. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Byrne, B. (2002). Validating the measurement and structure of self-concept: Snapshots of past, present, and future research. *American Psychologist, 57*, 897-909.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2000). Assessing extreme and acquiescence response sets in cross-cultural research using structural equations modeling. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 31*, 187-212.
- Chirkov, V. I., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality & Social Psychology, 84*, 97-109.
- Chirkov, V. I., Ryan, R. M., & Willness, C. (2005). Cultural context and psychological needs in Canada and Brazil: Testing a self-determination approach to the internalization of cultural practices, identity, and well-being. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*, 423-443.
- Chu, L. C. (2015). The influence of the internalization of emotion regulation on mental health among Taiwanese people: The moderating effect of cultural fit. *Asia-Pacific Journal of Public Health, 27*, 1918-1931.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Deci, E.L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination theory research* (pp. 3 – 33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.
- Downie, M., Koestner, R., ElGeledi, S., & Cree, K. (2004). The impact of cultural internalization and integration on well-being among tricultural individuals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 305-314.
- Emmons, R. A. (1991). Personal strivings, daily life events, and psychological and physical well-being. *Journal of Personality, 59*, 453-472.
- Gaudry, E., Vagg, P., & Spielberger, C. D. (1975). Validation of the state-trait distinction in anxiety research. *Multivariate Behavioral Research, 10*, 331-341.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent style associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 143-154.

- Howard, J., Gagne, M., & Bureau, J. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 143, 1346-1377.
- Kitayama, S., & Markus, H. R. (2000). The pursuit of happiness and the realization of sympathy: Cultural patterns of self, social relations, and well-being. In E. Diener & E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being* (pp. 113–161). Cambridge, MA: MIT Press.
- Little, T. D. (1997). Mean and covariance structures (MACS) analyses of cross-cultural data: Practical and theoretical issues. *Multivariate Behavioral Research*, 32, 53-76.
- Little, T. D., Lindenberger, U., & Nesselroade, J. R. (1999). On selecting indicators for multivariate measurement and modeling with latent variables: When „good“ indicators are bad and „bad“ indicators are good. *Psychological Methods*, 4, 192-211.
- Lynch, M.F. (2004). Bazovye potrebnosti i subjektivnoye blagopoluchye s tochki zrenya teorii samodeterminatsii [Basic needs and well-being: A self-determination theory view]. *Psikhologiya*, 1 (3), 137-142.
- Oetting, E. R., Swaim, R. C., & Chiarella, M. C. (1998). Factor structure and invariance of the Orthogonal Cultural Identification Scale among American Indian and Mexican American Indian youth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20, 131-154.
- Oyserman, D., Coon, H. M., & Kimmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128, 3-72.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Publishing.
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565.
- Sayegh, L., & Lasry, J.-C. (1993). Immigrants' adaptation in Canada: Assimilation, acculturation, and orthogonal cultural identification. *Canadian Psychology*, 34, 98-109.
- Singelis, T. M. (1994). The measurement of independent and interdependent self-construals. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 20, 580-591.
- Triandis, H.C. (1995) *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview.
- Vygotsky, L.S. (1977). The development of higher psychological functions. *Soviet Psychology*, 15, 60 – 73.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality & Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight-loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.
- Yang, Y., Zhang, Y.X., & Sheldon, K. M. (2018). Self-determined motivation for studying abroad predicts lower culture shock and greater well-being among international students: The mediating role of basic psychological needs satisfaction. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 95-104.
- Yu, S., Levesque-Bristol, C., & Maeda, Y. (2018). General need for autonomy and subjective well-being: A meta-analysis of studies in the US and East Asia. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1863 – 1882.

## Footnotes

- <sup>1</sup> Items on the Cultural Internalization scale were presented after two of the cultural identity items ('Do you feel completely or not at all American?' and 'I live by or follow the American way of life') in order to provide participants the opportunity to affirm their cultural identity prior to endorsing the degree to which that identity was internalized; the remaining Cultural Identity items were

presented after the Cultural Internalization scale. It is also possible, perhaps preferable even, to present all five Cultural Identity items before the Cultural Internalization Scale. The Appendix presents the scales in this way.

<sup>2</sup>I considered the possibility that level of cultural identification (how ‘American’ participants felt themselves to be) would moderate the association between cultural internalization and well-being. Conceptually, it is possible that the internal/external distinction would only apply to those who actually felt and considered themselves to be American. However, the fact that the internalization items were preceded by the stem, ‘To the extent that I live by or follow an American way of life, I do so because...,’ could rule out this possibility. Indeed, I conducted a series of simple slopes regression analyses to test the moderation hypothesis, and in no case did level of cultural identity moderate the relation between either internal or external reasons and the various well-being indicators.

**Appendix**  
**CULTURAL IDENTITY AND CULTURAL INTERNALIZATION**

Please take a moment to think about your own ethnic and cultural identity. Think about yourself, where you live, and your place in the world. Now, answer the following questions.

1. Do you feel completely or not at all American<sup>1</sup>?

Completely									Not at all
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

	Strongly disagree	Moderately disagree	Slightly disagree	Neutral	Slightly agree	Moderately agree	Strongly agree
2. Being an American is an important part of my identity.	1	2	3	4	5	6	7
3. When someone criticizes the Americans, it feels like a personal insult.	1	2	3	4	5	6	7
4. When I talk about Americans, I usually say ‘we’ rather than ‘they’.	1	2	3	4	5	6	7

People sometimes talk about living a certain kind of lifestyle. Please think about what the “American way of life” means to you, and then answer each of the following questions.

	A lot	Some	Not much	Not at all
5. I live by or follow an American way of life	4	3	2	1
To the extent that I live by or follow an American way of life, I do so...				
6. because it is personally important to me	4	3	2	1
7. because I want to be accepted by those around me	4	3	2	1

<sup>1</sup>Note that any cultural group or ethnicity can be substituted.

	A lot	Some	Not much	Not at all
8. because I would get into trouble if I didn't	4	3	2	1
9. because that's the way to get ahead/be successful	4	3	2	1
10. because I value the American way of life	4	3	2	1
11. because it's important to me not to disappoint my parents	4	3	2	1
12. because it opens up many possibilities for me	4	3	2	1
13. because I would feel bad about myself if I didn't	4	3	2	1
14. because I enjoy it	4	3	2	1
15. because I want to "fit in" with those around me	4	3	2	1
16. because being true to one's culture is important	4	3	2	1

**CULTURAL IDENTITY:** 1, 2, 3, 4, 5 (score: standardize, sum items).

**CULTURAL INTERNALIZATION:** Internal: 6, 10, 14, 16; External: 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15 (Subscale scores: mean of items).

УДК 377: 378

## Роль технического университета в создании региональной системы целевой подготовки специалистов для предприятий радиоэлектронного профиля

Татьяна Ю. Дорохова<sup>1</sup>, Николай П. Пучков<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Тамбовский государственный технический университет, Тамбов, Россия

E-mail: [tandor81@mail.ru](mailto:tandor81@mail.ru)

ORCID: 0000-0001-6992-6395

<sup>2</sup> Тамбовский государственный технический университет, Тамбов, Россия

E-mail: [puchkov@nnn.tstu.ru](mailto:puchkov@nnn.tstu.ru)

ORCID: 0000-0001-7661-6328

DOI: 10.26907/esd15.1.05

### Аннотация

В статье обосновываются некоторые теоретические и практические положения, составляющие методологическую основу разработки модели региональной системы целевой подготовки кадров для предприятий радиоэлектронного профиля и ее реализации на базе технического университета как системообразующего компонента этой системы; приведены результаты экспертной оценки проблем профессиональной деятельности специалистов предприятий радиоэлектронного профиля, сформулированы условия повышения эффективности работы этих предприятий при наличии существующих требований выполнения госзаказов оборонной промышленности. Кроме того, определяется структура и содержательное наполнение компетенций выпускника технического университета, готового к разрешению проблем производства радиоэлектронной продукции в условиях инновационного развития отрасли на основе интеграции науки и производства; анализируется методика оценки и результаты функционирования конкретной системы в течение нескольких последних лет.

**Ключевые слова:** целевая подготовка, компетенции, образовательная система, профессиональное развитие, практико-ориентированная среда, предприятия радиоэлектронного профиля.

## A regional system of targeted training of specialists for the electronics and telecommunications industry

Tatiana Yu. Dorokhova<sup>1</sup>, Nikolay P. Puchkov<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Tambov State Technical University, Tambov, Russia

E-mail: [tandor81@mail.ru](mailto:tandor81@mail.ru)

ORCID: 0000-0001-6992-6395

<sup>2</sup> Tambov State Technical University, Tambov, Russia

E-mail: [puchkov@nnn.tstu.ru](mailto:puchkov@nnn.tstu.ru)

ORCID: 0000-0001-7661-6328

DOI: 10.26907/esd15.1.05

### Abstract

The article explores the methodological basis of a model of a regional system of targeted training for the electronics and telecommunications industry and its implementation using a technical university as a backbone component of this system. An expert evaluation of the professional



activity of specialists was undertaken, and ways of increasing the efficiency of these enterprises were formulated in the light of the requirements of the defense industry. This led to the development of graduate competences required solve problems of manufacturing electronic products in an innovative industry. The evaluation methodology and the functioning of specific systems over the past few years are considered

**Keywords:** targeted training, competences, educational system, professional development, practice-oriented environment, electronics industry, telecommunication industry.

## Введение

Во времена Советского Союза практически вся профессиональная подготовка в стране, по сути, была целевой: существовал государственный заказ, обучение за счет государства, государственное распределение молодых специалистов, что имело свои достоинства при планировании, ресурсообеспечении, правовой обеспеченности соответствующих процессов. Становление рыночной экономики, появление различных форм собственности заметно усложнило осуществление целевой подготовки специалистов. Причин тому несколько: реструктуризация крупных предприятий, отсутствие свободных средств у малых частных предприятий, желание выпускников иметь собственный бизнес после окончания вуза и т. д.

Наиболее ощутимы эти сложности в регионах, не относящихся к категории промышленно развитых, где масштабы целевой подготовки объективно ограничены, нет притока населения, но подготовка специалистов в местах проживания экономически и социально оправданна. Поэтому в настоящее время проблема создания региональной системы целевой подготовки специалистов (ЦПС) является в нашей стране актуальной. Естественно, она должна строиться на единой для всей страны правовой основе и в то же время быть способной обходить местные трудности. Эта проблема в чём-то созвучна существующей в стране проблеме эффективного функционирования малокомплектных образовательных учреждений.

Вузы заинтересованы в целевой подготовке. Однако исследования по этой теме имеют в большей степени организационную направленность, содержат пояснения юридических, правовых норм и в меньшей степени – рекомендации по обучению целевых студентов. Может быть, это вполне объяснимо, но в нашей стране более совершенна (со всех точек зрения) целевая подготовка специалистов для зарубежных стран (экспорт образования), например, издан соответствующий документ «Целевые модели деятельности российских вузов по экспорту оборудования» (Romanuk, 2018).

При разработке региональной системы в качестве руководства вполне достаточно, на наш взгляд, Федерального Закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». То, что представлено нами в настоящей статье, ориентировано на отдельный регион, а именно на Тамбовскую область, и может рассматриваться как пример решения региональных проблем целевой подготовки инженерных кадров. Мы стремимся показать, что именно технический университет является системообразующим компонентом в создании и функционировании региональной системы целевой подготовки специалистов. Модель этой системы (на универсальность которой мы не претендуем, а лишь показываем пример ее реализации в конкретном вузе) строится с учетом социально-экономического состояния региона, выбранной отрасли промышленности и возможностей технического вуза. Она ориентирована на выполнение требований к специалистам интересующей нас отрасли радиоэлектронного профиля.

Новые социально-экономические преобразования, происходящие в мировой экономике и в нашей стране в последние 15 лет, связаны с ростом неопределенности в развитии экономики, с быстрой сменой технологий и конкуренцией на рынке

товаров и услуг, что создает спрос на новые компетенции специалистов и новые формы их подготовки. Для сферы образования характерны в настоящее время три основных направления развития: во-первых, обеспечение возможности образования на протяжении всей жизни, переподготовки или повышения квалификации профессиональных кадров; во-вторых, подготовка высококвалифицированных, творческих работников, способных к самообразованию и самообучению; в-третьих, высокоскоростное образование, ориентированное на узкий спектр задач для конкретного рабочего места (Puchkov & Dorokhova, 2018; Puchkov & Zabavnikova, 2017).

Практически все предприятия радиоэлектронного профиля, расположенные в г. Тамбове и Тамбовской области, относятся к оборонно-промышленному комплексу (ОПК). Для современного производства радиоэлектронного профиля характерно стремление производства к миниатюризации, универсальности техники и, следовательно, к повышению ее сложности. При этом требования к качеству и надежности такой техники значительно возросли как со стороны государства, так и со стороны потребителей. Введение странами ЕС и США санкций против России привело к необходимости решения вопросов импортозамещения и, следовательно, к значительному увеличению доли электронной продукции российского производства, спрос на которую постоянно растёт. Все это происходит при заметном дефиците квалифицированных кадров, что требует решения вопросов кадрового обеспечения на региональном уровне и внедрения новых методик подготовки кадров. К сожалению, таких методик в научной литературе представлено мало.

В исследованиях Я.А. Ильинской (Ilnskaya, 2016) разработана региональная система дополнительного непрерывного образования как ресурс профессионального развития личности. Восстановление и развитие кадрового потенциала ОПК рассматривается в работах К. А. Ивушкина (Ivushkin, 2007), Н. В. Серова (Serov, 2015). Проблемам обеспечения качества подготовки кадров посвящены работы А. В. Тебекина (Tebekin, 2017), В. А. Далингера (Dalinger, 2005). Зарубежный опыт подготовки квалифицированных кадров представлен в трудах Е. А. Штокмана и А. Е. Штокмана (Shtokman, E. & Shtokman, 2005). Вместе с тем следует отметить, что имеющиеся исследования носят экономический характер. Вопросы разработки региональных систем подготовки кадров на базе технических университетов в рыночных условиях хозяйствования требуют решения проблем формирования специальных компетенций, обеспечивающих готовность выпускников вузов к работе на современном производстве.

Использовать в нашей образовательной системе зарубежный опыт целевой подготовки нереально, так как в развитых странах, которые могли бы служить для нас примером, обучение в вузах платное, какие-либо финансовые ограничения на организацию обучения отсутствуют, наших проблем целевой подготовки в условиях бюджетного финансирования практически нет. В качестве источника для обоснования такого утверждения можно указать книгу Е. А. Штокмана и А. Е. Штокмана (Shtokman, E. & Shtokman, 2005).

Интересные исследования проблем целевой подготовки для аграрно-промышленного комплекса (АПК) проводятся в Республике Беларусь, где в заметной мере сохранилась привычная для нас система плановой экономики. В июне 2018 года в г. Минске на базе Белорусского государственного аграрного технического университета состоялась V Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы формирования кадрового потенциала для инновационного развития АПК», где было представлено около 75 докладов ученых и практиков из России, Беларуси, Украины с предложениями по решению проблем целевой подготовки кадров. Основное внимание было уделено организационно-управленчес-

ким мероприятиям по подготовке сельскохозяйственных кадров и роли аграрных вузов в ее осуществлении. Труды этой конференции (Romanyuk, 2018) можно, на наш взгляд, использовать при выборе подходов к организации целевой подготовки на местах, однако специфика иных (помимо сельскохозяйственной) отраслей производств (например, радиоэлектронного профиля) не гарантирует таких же результатов, с чем мы столкнулись в процессе нашего исследования, направленного в большей степени на разрешение педагогических проблем целевой подготовки инженеров в техническом вузе.

В процессе исследования мы открыли для себя одно важное обстоятельство: в условиях целевой подготовки объективно создаются более благоприятные условия для реализации компетентностного подхода и, таким образом, работа в условиях разработанной нами системы является хорошей школой освоения принципов этого подхода преподавателями вузов.

Нами были проанализированы также вопросы обеспечения наукоемких предприятий специалистами, способными учитывать изменения в потребностях отрасли, а также проблему оперативных изменений в методологии профессиональной вузовской подготовки таких специалистов.

История организации целевой подготовки специалистов в Тамбовском государственном техническом университете (ТГТУ) (до 1993 г. – Тамбовский институт химического машиностроения) насчитывает более 30 лет. Целевая подготовка наиболее приемлема в условиях планового хозяйствования, и в настоящее время плановость сохранилась в большей мере в отраслях, ориентированных на оборонную промышленность. В Тамбове и области это предприятия радиоэлектронного профиля. Доля целевиков в наборе на направления этого профиля составляет в ТГТУ около 40 %; 90 % из них, как правило, трудоустраиваются на предприятиях-заказчиках. Поэтому проблемы обеспечения качества подготовки этих специалистов в вузе первостепенны.

Отметим, что в процессе целевой подготовки участвует несколько субъектов, заинтересованных в ее качестве. Это, во-первых, сам обучающийся, его родители, а также государство, предприятие-заказчик и вуз. Очевидно, что максимально значимый результат будет достигнут при их системном взаимодействии. На наш взгляд, системообразующую роль при этом должен играть технический вуз, осуществляющий подготовку, и его первостепенной задачей является разработка модели региональной системы целевой подготовки специалистов для профильных предприятий, отражающей интересы всех сторон. Создавая модель, вуз должен сформулировать цель работы; определить организационную структуру системы, ее функции на компонентном уровне, содержание подготовки и методику обучения (формирование необходимых компетенций); создать механизм и методику оценки качества подготовки, соответствия результатов поставленной цели; обеспечить возможность совершенствования системы в процессе ее функционирования.

Как подчеркивалось ранее, подготовка специалистов для радиоэлектронной промышленности строится исходя из региональных и территориальных особенностей. Но нет исследований, посвященных организационным аспектам совершенствования профессиональной подготовки кадров для предприятий радиоэлектронного профиля на региональном уровне. Потребность в научном обосновании путей совершенствования целевой подготовки на региональном уровне определила характер нашего исследования, направленного на разработку программы наиболее эффективных действий. С этой целью:

– с участием администрации в регионе реализуется программа комплексного исследования обеспеченности профильных предприятий профессиональными

кадрами, планирования направлений и объемов подготовки специалистов на срок, превышающий время обучения в вузе;

- регулярно выявляются и анализируются проблемы профессиональной деятельности специалистов на месте работы;
- с учётом задач профессиональной деятельности как отдельных специалистов, так и в целом производственных коллективов определяется структура и содержательное наполнение специальных профессиональных компетенций, обеспечивающих готовность специалиста качественно выполнять производственные задания;
- учеными технического вуза реализуются программы освоения специалистами предприятий новых технологий и новой техники;
- технический вуз является системообразующим звеном в региональной системе целевой подготовки; им разрабатывается модель этой подготовки, осуществляется регулярный анализ её эффективности и необходимые мероприятия по её совершенствованию.

## Результаты

Установлено, что в течение последних десяти лет на предприятиях радиоэлектронного профиля г. Тамбова происходят такие производственные преобразования: оснащение современной аппаратурой и оборудованием; внедрение новых компьютерных программ; новых форм организационной работы; перераспределение штатных сотрудников и др. Всё это, по мнению как администрации, так и сотрудников, привело не только к повышению производительности труда, но и к увеличению производственной нагрузки на одно физическое лицо в полтора-два раза.

По данным социологического опроса, в организациях ОПК количество работников в возрасте до 35 лет составляет в настоящее время около 21 %, что ниже социологического порога (25%), необходимого для передачи опыта и знаний старшего поколения молодежи, как отмечается в работе Ю.Я. Еленевой и др. (Yeleneva, Prosvirina, Andreev, & Burunkin, 2013). Такое же положение и на предприятиях Тамбовской области. При этом большинство работников имеет возраст более 40 лет, а стаж работы более 10 лет, что говорит о низком притоке молодых кадров в сферу радиоэлектроники.

На большинстве региональных предприятий радиоэлектронного профиля местными органами управления для выполнения заказа устанавливаются нормативные нагрузки с увеличенным объёмом работ. Здесь необходимо учитывать, что с 1 июля 2016 года в действие вступила ст. 195 ТК РФ, определяющая порядок применения профессиональных стандартов в кадровой сфере. Эти стандарты регламентируют набор трудовых функций и профессиональных навыков, которые должен выполнять работник на определенной должности. Перед предприятиями стоит задача приведения в соответствие с требованиями законодательства и нормативных документов, регламентирующих не только порядок организации производства, но и всех видов профессиональной деятельности, нормативной нагрузки, приходящейся на специалистов различных подразделений. Это возможно, если привлечь специалистов с более высокой производительностью труда, обладающих более широким спектром компетенций.

Введение профстандартов, внедрение современных технологий и современного оборудования на производство и, соответственно, изменение условий работы сотрудников требует оценки профессиональной компетентности работников и установления соответствия работника занимаемой должности и осуществляемой им профессиональной деятельности. В этом направлении были проведены исследования И.Э. Смирновой, М.С. Артюхиной, Ф.В. Повшедной, касающиеся основ

формирования базовой культуры и интегративного обучения в высшей школе (Artyukhina, Povshednaya, Gusev & Artyukhin, 2017; Smirnova, 2006). Вместе с тем недостаточно исследованными остаются вопросы соответствия компетенции работников – осуществляемой ими профессиональной деятельности.

В ходе нашего исследования был проведен социологический опрос сотрудников и ведущих специалистов предприятий радиоэлектронного профиля, который позволил выявить основные проблемы, существующие на этих предприятиях, и определить их причины. Так, снижение качества работы и увеличение сроков ее выполнения происходит из-за роста заказов, требующих индивидуального подхода (мелкосерийное производство). А это приводит к низкой эффективности использования современного технологического оборудования, к необходимости доработки нормативной документации по производству продукции, к увеличению объема работ, связанных с отдельным сопровождением каждого образца продукции.

Перегрузка работников предприятий является следствием:

- неукomплектованности специалистами, образовавшейся в результате проводимой оптимизации количества рабочих мест;
- отсутствия достаточного количества квалифицированных кадров;
- издержками в системе оплаты труда, не учитывающей сложность, качество и сроки производства продукции особого назначения;
- несоответствия реального материально-технического состояния производства требуемому качеству и срокам выполнения заказов.

На основе анализа кадровых проблем профессиональной деятельности специалистов определены основные направления и пути совершенствования целевой подготовки кадров на региональном уровне в современных условиях. Так, было установлено, что необходимо учитывать структуру рабочего времени специалистов и его использование при различных видах деятельности. Одновременно проводилась оценка эффективности функционирования различных отделов и подразделений на профильных предприятиях, исследовались виды профессиональной деятельности и виды решаемых задач. Рассматривались затраты рабочего времени на различные виды профессиональной деятельности в зависимости от технического оснащения отделов и сложности проводимых работ. Длительность наблюдений, вошедших в выборку, по одному подразделению и одному специалисту составляла 7 дней, так как это именно тот период времени, который охватывает все основные виды деятельности специалиста, осуществляемые им в течение года. Перед нами стояла задача выделить группу специальных профессиональных компетенций, на которые должна быть ориентирована целевая подготовка. На наш взгляд, их можно разделить на четыре группы (научно-исследовательского, организационно-управленческого, проектно-технологического и сервисно-эксплуатационного характеров) и анализировать отдельно.

С этой целью были разработаны анкеты для опроса сотрудников предприятий и ведущих специалистов по оценке условий и режима работы, трудовых затрат при различных видах профессиональной деятельности. Анкеты содержали по 50 вопросов по следующим аспектам:

- характер выполняемой работы;
- оценка условий труда, рабочей нагрузки и ее соответствие современным требованиям;
- оценка самочувствия во время работы и после нее;
- оценка профессиональной квалификации и необходимости ее повышения;
- проблемы и недостатки, с которыми сталкиваются сотрудники на рабочем месте при решении профессиональных задач;
- оценка работы руководителя подразделения.

Было обработано более 150 анкет, которые заполнялись сотрудниками предприятий г. Тамбова (АО «ТЗ «Октябрь», АО «ТЗ «Ревтруд», АО ТНИИР «Эфир», АО «ТЗ «Тамбоваппарат»). На основе анализа статистической информации, полученной с названных предприятий, и результатов анкетирования были определены фактические затраты рабочего времени на решение новых профессиональных задач. Это позволило упорядочить и систематизировать виды деятельности специалистов различных подразделений и провести структурно-функциональный анализ профессиональных компетенций, выделить группу специальных профессиональных компетенций и компоненты их структуры.

Проведенный опрос выявил, в частности, у респондентов недостаточный уровень способности моделировать, проектировать и налаживать работу новых средств и комплексов радиосвязи, а также способностей по организации рабочих коллективов специалистов, нацеленных на выполнение инновационных проектов.

Подавляющее большинство респондентов (79 %) отмечают, что за последние 7 лет значительно выросла профессиональная нагрузка, причем это связано с возросшим документооборотом. 46 % респондентов отмечают возросший объем сопроводительной документации при производстве продукции. 15 % называют недостаточным количество специалистов в подразделениях. 5 % указывают на нерациональную организацию труда в отделах и структурных подразделениях. Подавляющее большинство (95 %) справляется с нагрузкой, и только 5 % опрошенных ответили, что не справляются с возросшей нагрузкой, считая ее завышенной. При этом 65 % опрошенных ответили, что повышенная нагрузка снижает качество выполняемой работы, и только 35 % ответили, что нагрузка не влияет на качество производимых работ.

Анализ структуры затрат рабочего времени на решение профессиональных задач специалистами предприятий осуществлялся с учетом выделенных выше четырех групп компетенций. Выявленное различие распределения затрат времени по видам деятельности объясняется спецификой работы в различных отделах и подразделениях и наличием специальных профессиональных задач, решаемых специалистами.

Так, при научно-исследовательской деятельности 40 % рабочего времени тратится на работу за компьютером и оформление документации; 30 % – на работу с нормативной документацией, справочниками и литературой; 20 % – на консультации и обсуждение с коллегами сложных вопросов; 5 % – на работу по изучению опыта других, поиск новых творческих решений; 5 % – на самоконтроль и проверку выполненной работы.

При организационно-управленческой деятельности 40 % рабочего времени связано с работой на компьютере и оформлением отчетной документации; 40 % – с обсуждением текущих вопросов с коллегами на совещаниях, планированием и распределением задач; 5 % – на самопроверку выполненной работы; 15 % – на проверку и оценку проделанной работы другими коллегами.

При проектно-технологической деятельности 60 % рабочего времени занимает проектирование и составление проектно-технологической документации; 5 % – работа с нормативно-технической документацией, стандартами и профессиональной литературой; 15 % – консультации с сотрудниками других подразделений (например, отдела механообработки и др.); 5 % – самоконтроль выполненной работы и сдача отчетной документации; 5 % – работа с коллегами по обсуждению текущих вопросов и заданий, планирование работ.

При сервисно-эксплуатационной деятельности визуальный и инструментальный осмотр объектов занимает 20 % рабочего времени; 20 % – подготовка оборуду-

дования и проведение исследований узлов и деталей на компьютере; 20 % – работа с документацией; 5 % – подготовка систем и стендов для испытаний и настройки аппаратуры; 25 % – исследование исправности или неисправности оборудования; 5 % – самоконтроль проделанной работы; 5 % – консультации с другими сотрудниками.

На основе хронометражных исследований затрат рабочего времени по отдельным видам профессиональной деятельности был определен состав специальных профессиональных компетенций, описана их компонентная структура, содержание и уровни сформированности, то есть индикаторы оценки профессиональной предрасположенности к тому или иному виду деятельности. Выявлено, что практически на всех стадиях производства специалистам предприятий необходимо умение осуществлять контроль и самоконтроль выполняемых работ; умение взаимодействовать как с коллегами, так и с различными профессиональными программами, средами и средствами; а также специальные умения, нестандартное мышление и креативный подход к решению профессиональных задач.

Проведенное исследование позволило разработать, обосновать и внедрить модель региональной системы целевой подготовки специалистов для предприятий радиоэлектронного профиля (рис. 1).

Эта модель включает в себя пять блоков, объединенных целью формирования компетентных кадров, готовых работать в новом производственном пространстве.

*Целевой блок* модели определяет задачи вуза по достижению поставленной цели на основе интеграции и систематизации требований всех субъектов, заинтересованных в подготовке специалистов с высшим образованием.

*Организационный блок* решает задачи обеспечения эффективного взаимодействия образовательных учреждений различного уровня (профильных классов школ, учреждений среднего, высшего и дополнительного образования), профильных научно-исследовательских организаций, научных отделов производственных предприятий по созданию условий, способствующих поэтапному формированию специализированных профессиональных компетенций, необходимых для функционирования инновационного образовательного пространства.

*Теоретико-методологический блок* обеспечивает создание методологической основы целевой подготовки специалистов в условиях тесного взаимодействия и интеграции науки, образования и производства, базируется на методологических принципах и подходах, обеспечивающих требуемое качество обучения.

*Функционально-технологический блок* предлагает наиболее эффективные технологии обучения, выработанные на основе анализа профессиональной деятельности специалистов, и соответствующие средства, условия и методы формирования профессиональных компетенций и их компонент.

*Оценочно-результативный блок* реализует методику оценки предрасположенности к профессиональной деятельности, а также результатов функционирования системы, а именно:

- оценку соответствия требований, предъявляемых к выпускнику вуза, характеру выполняемых им производственных задач;
- оценку достаточности и эффективности организационной структуры для выполнения целевой подготовки;
- оценку полноты и качества методического обеспечения образовательного процесса;
- оценку технологии образовательного процесса как средства формирования специальных компетенций.

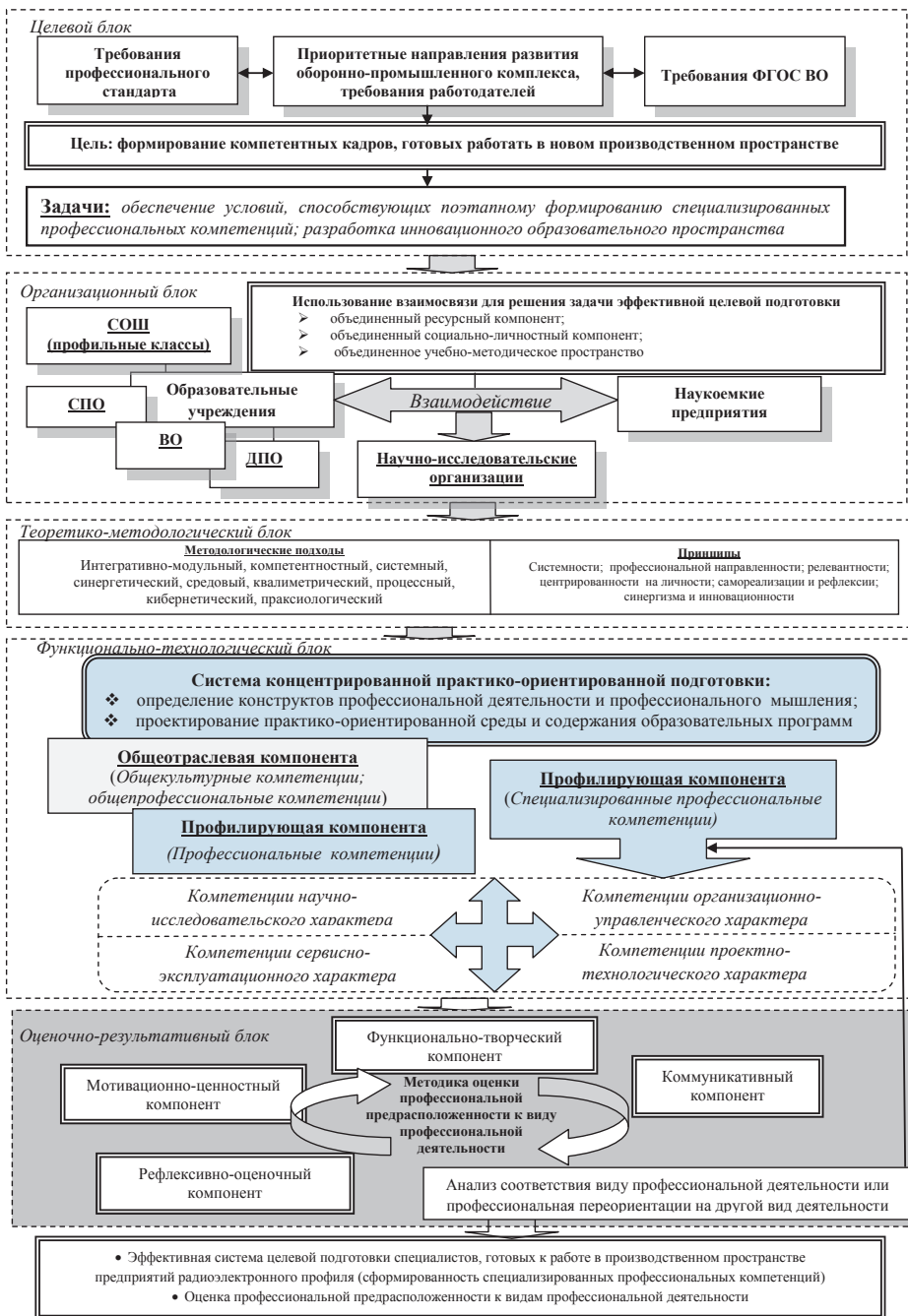


Рис. 1. Модель региональной системы целевой подготовки специалистов для предприятий радиоэлектронного профиля



### Оценка эффективности системы

Естественно, учитывая производственно-экономическое предназначение системы, критериями оценки ее эффективности являются в первую очередь результаты, достигнутые в процессе разрешения проблем кадрового обеспечения предприятий радиоэлектронной промышленности региона: долгосрочное укомплектование рабочих мест; наличие специалистов, способных качественно выполнять производственные задания и содействовать инновационному развитию предприятия, осваивая выполнение новых оборонных заказов, осуществляя научные исследования.

Эффективность системы проявляется и в деятельности технического вуза, касающейся трудоустройства выпускников, использования новых образовательных технологий, расширения номенклатуры образовательных программ, повышения качества образования за счет более строгого его контроля со стороны заказчиков, организации производственной практики, выполнения реальных научных проектов, развития материальной базы и т. д. Положительные изменения соответствующих показателей за определенный период функционирования системы является доказательством ее эффективности.

Наиболее важным педагогическим критерием оценки эффективности системы является достигнутый уровень компетентности выпускаемых вузом специалистов. С этой целью в ТГТУ в течение трех последних лет проводился эксперимент, в котором было задействовано 30 студентов, обучающихся на общих условиях, и 24 студента, обучающихся по программе целевой подготовки (по программе как бакалавриата, так и магистратуры). Оценивался уровень сформированности компетенций, включенных в учебные программы подготовки по направлениям «Конструирование и технология электронных средств» и «Инфокоммуникационные технологии и системы связи».

Из 27 задействованных в образовательной программе компетенций были выбраны четыре, относящиеся к различным видам деятельности на предприятиях радиоэлектронного профиля (табл. 1).

Таблица 1. Компетенции, характерные для основных видов деятельности

Вид деятельности	Профессионально-специализированная компетенция
Научно-исследовательская	способность моделировать компоненты систем магистральной радиосвязи в соответствии с параметрами технического задания на базе специализированных пакетов
Проектно-конструкторская	способность проектировать системы магистральной радиосвязи с учетом технологий, используемых на предприятии
Организационно-управленческая	способность организации производственной работы малых групп исполнителей, умение брать на себя лидерство
Монтажно-наладочная	готовность к осуществлению монтажно-наладочных работ спроектированных компонентов систем магистральной радиосвязи

Степень сформированности той или иной компетенции оценивалась через выделенные нами компоненты компетенций: мотивационно-ценностный, коммуникативный, функционально-творческий и рефлексивно-оценочный.

Мотивационно-ценностный компонент связан с постановкой целей, задач и результатов деятельности на разных уровнях образовательного процесса, в разных видах профессиональной деятельности.

Коммуникативный – с информационным взаимодействием между субъектами и объектами образовательного процесса, в том числе с использованием программных сред и средств профессиональной деятельности, автоматизированных систем и специализированных информационных ресурсов.

Функционально-творческий компонент связан со способностью использовать теоретическую базу для решения различных видов учебно-профессиональных задач на разных уровнях образовательного процесса, со способностью творчески подходить к решению поставленных задач.

Рефлексивно-оценочный – со способностью оценивать образовательный процесс и собственную учебно-познавательную деятельность, получать и использовать профессиональную информацию для последующей корректировки и совершенствования своих действий.

Оценку каждого компонента осуществляли по методике, изложенной в работе Е.С. Якубовской и Л.Л. Молчан (Yakubovskaya & Molchan, 2018), используя уровни сформированности. Было выделено три уровня в зависимости от имеющейся у студентов способности выполнять теоретические и практические производственные задания различной сложности:

- базовый – задание выполнено, но формально, с незначительными замечаниями;
- хороший (средний) – задание выполнено без замечаний;
- высокий – задание выполнено творчески, по оптимальной схеме.

Оценка уровней распределения компонент компетенций проводилась посредством анкетирования, экспертной оценки и самооценки, тестов, контрольных заданий, курсовых проектов, научно-исследовательских работ. Все задания носили практико-ориентированный характер и выполнялись студентами во время занятий, организованных на предприятии.

Усредненные результаты оценки сформированности компонентов всех четырех компетенций (интеграции компетенций, описанные в работе Н. П. Пучкова, С. И. Тормасина (Puchkov & Tormasin, 2012)) для экспериментальной и контрольной групп 2017 года приведены в табл. 2.

Таблица 2. Оценка уровней сформированности компонентов компетенций

Компоненты компетенций	Уровень (в %*) сформированности: высокий/средний/базовый	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Мотивационно-ценностный	55/30/15	68/20/12
Деятельностно-творческий	45/35/20	56/28/16
Коммуникативный	57/30/13	72/20/8
Рефлексивно-оценочный	60/34/6	60/28/12

\*) округление до целых.

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп подтверждает, что использование региональной системы целевой подготовки специалистов для предприятий радиоэлектронного профиля положительно влияет на качество формирования специализированных профессиональных компетенций. Сформированность показателей компонент компетенций и распределение их по уровням

(высокий, средний, базовый) могут выступать индикаторами для определения профессионального соответствия выпускника видам профессиональной деятельности.

### Заключение

Региональная система целевой подготовки кадров для промышленных предприятий и научно-исследовательских организаций – эффективная составляющая программы экономического роста региона. Системообразующую роль в осуществлении соответствующих проектных исследований и практических разработок играет технический университет в условиях его тесного взаимодействия с работниками реального сектора экономики в условиях интеграции науки, образования и производства.

Проектирование системы подготовки специалистов в вузе должно базироваться на периодическом мониторинге потребностей предприятий и организаций региона в инженерных кадрах определенного профиля нужной квалификации, анализе необходимых им профессиональных способностей и последующей корректировке образовательных программ с целью формирования в процессе обучения специализированных профессиональных компетенций.

Разработанная на базе института Энергетики, приборостроения и радиоэлектроники ФГБОУ ВО «ТГТУ» модель региональной системы ЦПС прошла реализацию на Тамбовских предприятиях и показала свою эффективность в плане удовлетворения потребностей предприятий и организаций радиотехнического профиля в компетентных специалистах, повышения производительности их труда, расширения спектра инновационной деятельности предприятия. Одновременно функционирование этой системы оказало значимое положительное влияние на научную и учебно-методическую деятельность университета.

### Список литературы

- Актуальные проблемы формирования кадрового потенциала для инновационного развития АПК: материалы V Международной научно-практической конференции / Н.Н. Романюк и др. – Минск: БГАТУ, 2018. – 360 с.
- Артюхина М., Повshedная Ф., Гусев Д., Артюхин О. Интегративная модель интерактива обучение в высшей школе // SGEM 4-я Международная междисциплинарная научная конференция Социальные науки и искусство. – 2017. – №4. – С. 309-314. <http://doi.org/10.5593/sgemsocial2017/34/S13.040>
- Базовые технологии управления качеством / Под. ред. А.В. Тебекина. – М.: РАКО АПК, 2017. – 122 с.
- Далингер В.А. Проблемы повышения качества подготовки инженерных кадров// Фундаментальные исследования. – 2005. – № 9. – С. 55-56.
- Еленева Ю.Я., Просвирина М.Е., Андреев В.Н., Бурункин Д. А. Дополнительное профессиональное образование преподавателей: модели эффективного взаимодействия с предприятиями оборонно-промышленного комплекса // Инновации. – 2013. – № 10(180). – С. 86-91.
- Ильинская Я.А. Региональная система дополнительного непрерывного образования как ресурс профессионального развития личности: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Москва, 2016. – 39 с.
- Ивушкин К.А. Восстановление и развитие кадрового потенциала ОПК: автореф. дис. ... канд. эконом. наук. – Москва, 2007. – 25 с.
- Пучков Н.П., Дорохова Т.Ю. Некоторые современные педагогические проблемы целевой подготовки специалистов в техническом университете // Alma mater. – 2018. – № 9. – С. 53-58.
- Пучков Н.П., Забавникова Т.Ю. К вопросу о саморазвитии студентов в условиях современного технического вуза // Образование и саморазвитие. – 2017. – Т.12. – № 4. – С. 28-34.

- Пучков Н.П., Тормасин С.И. Методические аспекты формирования, интегрирования и оценки компетенций: метод. рекомендации. – Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2012. – 36 с.
- Серов Н.В. Управление инновационным развитием оборонно-промышленного комплекса Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. эконом. наук. – Москва, 2015. – 25 с.
- Смирнова И. Э. Модели обучения в системе высшего образования // Инновации в образовании. – 2006. – № 1. – С. 5-14.
- Штокман Е.А., Штокман А.Е. Высшее образование в США: научно-популярное издание. – М.: Из-во Ассоциации строительных вузов, 2005. – 200 с.
- Якубовская Е.С., Молчан Л.Л. Подходы к определению критериев оценки уровня сформированности инновационного компонента проектировочной деятельности будущего агроинженера: материалы V Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы формирования кадрового потенциала для инновационного развития АПК». – Минск: БГАТУ, 2018. – 360 с.

## References

- Artyukhina, M., Povshednaya, F., Gusev, D., & Artyukhin, O. (2017). Integrative model of interactive training at a higher school. *SGEM 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on SOCIAL SCIENCES and ARTS, 4*, 309-314. Retrieved from <http://doi.org/10.5593/sgem-social2017/34/S13.040>
- Dalinger, V. A. (2005). Problems of quality improving of the engineering personnel training *Fundamental'nye issledovaniya – Basic research, 9*, 55-56.
- Ilinskaya, Ya. A. (2016). *Regional system of continuing education as a professional development resource of the person* (Extended abstract of Doctoral dissertation, Russian State Social University, Moscow Russia). Retrieved from <https://search.rsl.ru/ru/record/01006650730>
- Ivushkin, K. A. (2007). *Restoration and development of the defense industry personnel potential* (Extended abstract of Candidate's dissertation, Research Institute of Labor and Social Insurance, Moscow, Russia). Retrieved from <https://www.dissercat.com/content/vosstanovlenie-i-razvitiie-kadrovogo-potentsiala-opk>
- Puchkov, N. & Dorokhova, T. (2018). Some modern pedagogical problems of targeted training at a technical university. *Alma mater, 9*, 53-58.
- Puchkov, N. & Tormasin, S. (2012). *Methodical aspects of the competencies formation, integration and assessment*. Tambov: Tambov State Technical University.
- Puchkov, N. & Zabavnikova, T. (2017). To a problem of students self-development in the modern technical higher educational institution. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and self-development, 12(4)*, 28-34.
- Romanyuk, N. N. (2018). *Actual problems of personnel potential formation for innovative development of the agro-industrial sector*. Paper presented at the V International Scientific Practical Conference.
- Serov, N. V. (2015). *Innovative development management of the Russian Federation military-industrial complex* (Extended abstract of Candidate's dissertation, Central Research Institute of Shipbuilding Industry, Moscow, Russia). Retrieved from <http://economy-lib.com/upravlenie-innovatsionnym-razvitiem-oboronno-promyshlennogo-kompleksa-rossiyskoy-federatsii>
- Shtokman, E. & Shtokman, A. (2005). *Higher education in the United States*. Moscow: ASV Publishing House.
- Smirnova, I. E. (2006). Education models in the system of higher education. *Innovacii v obrazovanii – Innovation in education, 1*, 5-14.
- Tebekin, A. (2017). *Basic technology quality management*. Moscow: RAKO APK.
- Yakubovskaya, E. & Molchan, L. (2018). *Approaches to the criteria determination for assessing the formation level of the design activity innovative component of the future agro-engineer*. Paper presented at the V International Scientific and Practical Conference “Actual problems of formation of personnel potential for the innovative development of the agricultural sector”.
- Yeleneva, Yu., Prosvirina, M., Andreev, V., & Burunkin, D. (2013). Additional professional education of teachers: models of the effective interaction with enterprises of the military-industrial complex. *Innovacii – Innovations, 10(180)*, 86-91.

УДК 378.1

## Глобальное мировоззрение как условие становления культуры трансляции знаний и способов познавательной деятельности у будущих педагогов

Анастасия С. Косогова<sup>1</sup>, Нина В. Калинина<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия*

*E-mail: kosogova48@mail.ru*

ORCID: 0000-0001-7280-9843

<sup>2</sup> *Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия*

*E-mail: kalinina.nina299@yandex.ru*

ORCID: 0000-0002-9603-1201

DOI: 10.26907/esd15.1.06

### Аннотация

Работа направлена на определение сущности понятия «глобальное мировоззрение» и его влияния на становление культуры трансляции знаний и способов познавательной деятельности у будущего педагога. Глобальное мировоззрение рассматривается авторами как сознательное отождествление человеком себя с биосферой, планетой в целом и космосом, то есть с обстоятельствами, естественно возникшими на Земле. Обосновывается предположение, что глобальное мировоззрение выступает определяющим условием становления у педагогов культуры трансляции знаний и способов познавательной деятельности. При этом культура трансляции знаний и способов познавательной деятельности понимается как качество личности, проявляющееся как совокупность содержательных, деятельностных и личностных самопрезентаций. В культуре трансляции выделены аксиологическая, интеллектуально-личностная, деятельностно-методологическая составляющие. Выделены синергетические принципы, на которых на основе глобального мировоззрения строится транслирующая функция педагога.

**Ключевые слова:** целостность образовательного процесса, глобальное мировоззрение, компоненты культуры трансляции знаний и способов познавательной деятельности.

## Giving trainee teachers a global cultural view of knowledge and cognition

Anastasia S. Kosogova<sup>1</sup>, Nina V. Kalinina<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Irkutsk State University, Irkutsk, Russia*

*E-mail: kosogova48@mail.ru*

ORCID: 0000-0001-7280-9843

<sup>2</sup> *Irkutsk State University, Irkutsk, Russia*

*E-mail: kalinina.nina299@yandex.ru*

ORCID: 0000-0002-9603-1201

DOI: 10.26907/esd15.1.06

### Abstract

The article identifies the essence of the 'global worldview' concept and its impact on training teachers in cultural differences in knowledge and cognition. The global worldview is treated as

a conscious identification of man with the biosphere, the planet as a whole and the space, on one hand, and the circumstances that are naturally created on Earth, on the other. The article substantiates the assumption that the global worldview is a determining condition for the teacher to be able to translate knowledge and ways of cognitive activity in different cultures. This culture is understood as a quality of the personality, a set of content, activity and personal self-presentations. It determines the axiological, intellectual and personality, activity and methodological components. The article sets out the principles for building this translation function.

**Keywords:** educational process integrity, global worldview, translation culture of knowledge, cognition

## Введение

Становление у студентов глобального мировоззрения позволяет осознать факторы и условия, значимые для выживания как в обществе, так и в природе. Становление глобального мировоззрения позволяет осознать, что процесс выживания человека возможен, если к Земле относиться, как утверждает Колков (Kolkov, 2015), не как к источнику ресурсов, но как к разумному партнеру, осуществляя при этом совместное развитие.

Чумаков (Chumakov, 2012) показал, что глобализация и проблемы, вызываемые глобализацией, вынуждают человечество идти к единству, сохраняя самобытность культур, традиций и ценностей отдельных наций и народов. Такое единение возможно лишь при адекватном понимании происходящих в современном мире процессов: и теоретических исследований, и практических действий.

Человечество стоит перед необходимостью преодоления масштабных проблем во всех сферах жизни. Традиционные методы их решения оказываются неэффективными именно потому, что эти проблемы носят глобальный масштаб. Актуально формирование человека, способного мыслить категориями мира. Современное состояние общества и природы убеждает: становление глобальной картины мира у обучающихся – одно из самых значимых условий выживания человечества и его дальнейшей эволюции на планете Земля.

В качестве одного из возможных подходов к решению этой задачи целесообразно рассмотреть концепцию образования, в основе которой лежит идея становления у будущих педагогов глобального мировоззрения, которое является условием становления у педагогов культуры трансляции знаний и способов познавательной деятельности, а также ее практического воплощения в профессиональной деятельности. С опорой на проведенные исследования таких авторов, как Косогова и Калинина (Kosogova & Kalinina, 2017), под культурой трансляции знаний и способов познавательной деятельности мы понимаем качество личности, проявляющееся как совокупность содержательных, деятельностных и личностных самопрезентаций.

Содержательная и деятельностная самопрезентация педагога предполагает его способность транслировать знания и умения как целостные и системные образования, осмысленные и эмоционально окрашенные. При этом действия педагога конгруэнтны, основаны на смыслах и ценностях ответственного подхода к решению задач новой реальной действительности.

Личностная самопрезентация связана с такими способностями педагога, как демонстрация способности к профессиональному саморазвитию и к самоорганизации. Культура трансляции знаний и способов познавательной деятельности педагога проявляется как комплекс личностных самопроявлений в рамках культуры, как демонстрация конструктивных действий в образовательной среде и алгоритмов выполнения этих действий в рамках глобальности и целостности.

## Материалы и методы

Методы достижения поставленной цели исследования складывались из анализа научных источников, организации образовательного процесса, наблюдений и опроса. В ходе исследования был структурирован учебный материал в соответствии с поставленными задачами, организовано активное взаимодействие со студентами, проведена серия опросов и наблюдений с последующим анализом методом сравнения и группировки. В исследовании приняли участие 90 студентов в возрасте от 19 до 24 лет.

В процессе нашего эксперимента мы наполняли познавательный процесс будущих педагогов ключевыми деятельностями, способствующими актуализации глобального мировоззрения. В связи с этим были поставлены следующие задачи:

1. Погружение студенческой группы в прогностическую деятельность, предусматривающую переосмысление студентом таких ценностей, как «человек», «общество», «знание», «труд», в контексте информационного, цифрового общества.

2. Вовлечение будущих педагогов в процесс трансляции системного знания и способов деятельности с позиций предназначенности Человека.

3. Обеспечение целостного усложняющегося характера учебно-познавательной деятельности студента, развивающую его субъектную позицию. Обучение студентов умению излагать информацию в обобщенном и систематизированном виде.

Последовательное решение данных задач позволяет обогатить глобальное (профессиональное) мировоззрение будущего педагога, что помогает обеспечить глубинные изменения сущностных компонентов (аксиологический, интеллектуально-личностный, деятельностно-методологический) его (личностной) культуры трансляции.

Для решения первой задачи студенты были погружены в педагогическое прогнозирование, главная цель которого – разработка технологического прогноза осуществления образовательного процесса в цифровом обществе, обозначение проблем, угроз в условиях информационных потоков, а также актуализация новых смыслов деятельности Человека. Прогностическая деятельность позволяет студенту определить воздействие системы культурно-духовных ценностей и норм цифрового общества на социальные отношения.

Будущие педагоги, транслируя культурно-историческое знание и способы деятельности с позиции предназначения Человека, акцентировали внимание на том, что профессиональную деятельность педагог должен выстраивать, с одной стороны, исходя из принадлежности к происходящим глобальным процессам, а с другой – осознавая себя частью общих сфер: биосферы (сферы живого), ноосферы (сферы разума), инфосферы (сферы информации) (Khutorskoy, 2019).

Системное представление информации в «свернутом» схематичном виде, создание авторских мыслеобразов позволяет, во-первых, анализировать и самостоятельно выстраивать ход решения определенной педагогической проблемы, рассматриваемой в познавательной деятельности, с выделением знаний разного уровня – локальный, глобальный; а во-вторых, использовать наиболее обобщенные модели сравнения, делать теоретические и практические выводы из сравнения, использовать его результаты при решении педагогической задачи.

## Анализ литературы

Решение проблемы выживания человечества, как утверждают многие исследователи, зависит от мировоззрения, которое должно быть направлено на совместное гармоничное развитие планеты и человеческой цивилизации.

Ученые (Chizhevsky, 2015; Jaspers, 2012; Toynbee & Huntington, 2016; Vernadsky, 2012) видят в понятии «глобальное мировоззрение» сознательное отождествление человека с биосферой, окружающей средой, планетой в целом и космосом, с теми обстоятельствами, которые естественно созданы на Земле. Глобализация мировоззрения направляет человека в большей степени в сторону духовной составляющей человеческой природы, и это связано с осознанием своего происхождения от космического безграничного источника. Как следствие, глобальное мировоззрение позволяет формировать непредвзятый взгляд на мир, отбирать факты из разных областей знаний, формировать стратегию познания с автономной мотивацией. Об этом пишут Gillet, Morin & Reeve (2017). Их исследования показали, что высокая автономная мотивация обучающихся дает положительные результаты, она способна наращивать даже высокие уровни контролируемой мотивации. В этом случае более глубоко осознается вовлеченность разнообразных ментальных процессов, задающих особенности переработки и обмена информацией, в существование всего окружающего. О роли ментальных процессов в формировании автономной мотивации пишет Allik & Realo (2004). Ментальными особенностями задаются такие переменные человеческих проявлений, как надежда, оптимизм, удовлетворенность жизнью, чувство собственного достоинства. Автор показал, что положительные человеческие проявления определяются уровнем образования, культуры и уровнем социальных условий.

Ведущим фактором развития человека в процессе образования, на наш взгляд, должна стать сохранность планеты Земля, как составной части Космоса. При этом благосостояние человечества не игнорируется, оно ставится в прямую зависимость от состояния планеты и планетарных возможностей.

Человечество на определенном этапе своего существования рассматривало себя в целостности с природой. Если обратиться к истории науки, то первоначально знание о мире носило синкретический, универсальный характер. Развивалась натурфилософия – философская и естественнонаучная дисциплина, в рамках которой сводились все доступные на данный момент знания о природе в единую систему на принципах:

- космоцентризма как объяснения мира из единого начала, найти первооснову мира;
- рациональности как умозрительного постижения принципиально ненаблюдаемых объектов, таких как бытие, идея, равенство бытия и мышления;
- созерцательности как выдвижения научных гипотез в результате наблюдения за природой без экспериментального подтверждения их правильности.

По мере углубления познания развивались самостоятельные направления науки, позволявшие более глубоко проникнуть в тайны мироздания. В настоящее время такая организация науки и, как следствие, такое содержание образования привели к разрозненному, «лоскутному» усвоению научных знаний, развитию узкого и фрагментарного видения окружающего мира, не позволяющего учитывать его внутрисистемные связи и отношения.

В современной науке отчетливо проявлено стремление построить общенаучную картину мира на основе принципов универсального (глобального) эволюционизма, который основывается на единстве человека и природы, естественных и гуманитарных наук, признает универсальный характер законов развития Вселенной. Современный человек – открытая система со своим видением будущего, находящаяся в постоянном взаимодействии с природой, социумом и отдельными людьми, и целостное, глобальное мышление является необходимым условием принятия оптимальных решений в заданной ситуации. Кондаков (Kondakov & Kondakova, 2007)



пишет об актуальности в наше время подготовки учащихся к жизни и деятельности в условиях цифровой экономики и, как следствие, в условиях сложности и неопределенности. Для этого необходимо единство образовательного пространства, системная взаимосвязь всех составляющих образования на основе ценностно-целевых ориентиров, ведущих национальных стратегий, концептуальных подходов и принципов в рамках целостного представления об окружающем мире и человеке в этом мире.

Многие современные исследователи, например Sari, Fauzi и Ahyaningsih (2019), исходят из того, что в современном образовании во все большей мере утверждается значимость не только научного символического, понятийного познания, но и образного, основанного на чувственном, эмоционально окрашенном восприятии окружающей действительности. При этом, как замечают Солопанова и Целковников (Solopanova & Tselkovnikov, 2016), в современной ситуации интуитивное, чувственное познание не отделяется от познания рационального, а взаимодействует с ним и тем самым помогает сознанию человека сохранить надлежащую целостность и динамизм.

Опираясь на вышеизложенное, полагаем возможным утверждать, что глобальное мировоззрение:

- является универсальной характеристикой человека, задающей взаимодействие с окружающим миром как соразвитие;

- формирует во взаимосвязи чувственные, интуитивные, содержательные, волевые стороны сознания, благодаря чему деятельность обретает духовно-нравственную направленность;

- формирует у субъектов образования упорство, настойчивость, целеустремленность, умение управлять собственным поведением, в том числе в условиях сетевого взаимодействия;

- создает условия для формирования трансдисциплинарного содержания и действий для решения актуальных практических задач;

- обуславливает духовно-нравственную наполненность транслируемой информации и способов познавательной деятельности.

Глобальное мировоззрение педагогов создает возможности становления и проявления у них культуры трансляции знаний и способов познавательной деятельности во взаимодействии с обучающимися. В культуре трансляции мы выделяем аксиологическую, интеллектуально-личностную, деятельностно-методологическую составляющие.

Аксиологическая составляющая культуры трансляции связана с осмыслением и новым пониманием места человека в современном мире, освоением ценностных стратегий развития современного общества в аспекте глобализации, информатизации и цифровизации.

Интеллектуально-личностный компонент в структуре культуры трансляции знаний и способов познавательной деятельности отражает специфику работы педагога в «поле мышления», отличающемся реконструкцией интеллектуальных объектов с позиций глобализма, целостного видения мироздания.

Деятельностно-методологический компонент, как составляющая культуры трансляции способов познавательной деятельности, связан с организацией учебного процесса по овладению обучающимися структурой познавательной деятельности, основными закономерностями конкретной предметной области, целостной картины мира. При этом наиболее интересную позицию представил Беляев (Belyaev, 2014). Он утверждает, что никакая целостность и глобальность не может осуществляться абстрактно, потому что осуществление означает конкретизацию, то

есть комплекс практических действий по обеспечению выживания и развития как человечества, так и окружающей среды.

Особенности проявления у будущего педагога культуры трансляции знаний и способов познавательной деятельности нам видятся в актуализации таких позиций:

- философских традиций интерпретации роли знания в обществе;
- идеологических факторов понимания идентичности и вытекающими отсюда особенностями конструирования текста, отношений, коммуникации и рефлексии;
- гармонизирующей целесообразностью трансляции в наличной ситуации, с ориентацией на конкретного адресата.

Благодаря глобальному мировоззрению педагог выстраивает взаимоотношения в образовательной среде, отвечающие актуальному социокультурному контексту, с одной стороны, и учитывающие культурные традиции и духовно-нравственные ориентиры, с другой (Novikov, 2010; Schedrovitsky, 1995; Zolotareva & Platonov, 2016).

Становится актуальной подготовка студентов к успешной жизни в условиях цифровой экономики, формирование у них готовности к успешной деятельности при всей ее сложности и неопределенности. Современный человек, благодаря всеобъемлющему информационному пространству, является открытой системой со своим видением будущего, находящимся в постоянном взаимодействии с социумом и отдельными людьми в целях принятия оптимальных решений (Fink, Ward, & Smith, 1992; Jang, Reeve, & Halusic, 2016).

Избирательно сохраняя и приумножая духовные ценности как конкретного общества, так и всего человечества, педагог передает информацию о значимых аспектах жизни обучающимся. При этом он исходит из того, что главное в потенциале человека – это уже не физические усилия, а производство интеллектуальной и наукоемкой продукции, наращивание и воплощение в хозяйстве духовно-нравственных сил. По своей созидательной сути и в сравнении с другими ресурсами (сырье, энергия, материальные и вещественные факторы) они безграничны и только возрастают по мере их формирования и проявления через культурный, интеллектуальный, инновационный потенциал.

С учетом вышеизложенного, несмотря на утверждения о снижении роли преподавателя как «держателя» знаний и о возрастании его роли как эксперта и консультанта, помогающего учащемуся ориентироваться в мире информации, трансляционная функция педагога (особенно с позиций глобального мировоззрения) остается доминирующей (Podolskiy & Pogozhina, 2017; Solopanova & Tselkovnikov, 2016). Ее роль возрастает в связи с тем, что цифровое пространство требует изменения памяти, большей концентрации внимания при восприятии текста, речи и их интерпретации. При направляющей роли педагога возможно более продуктивное освоение культурных и социальных практик, особенностей познавательной деятельности для решения задач новыми способами и, как следствие, актуализация идентичности не только в межличностном, но и в сетевом пространстве, приобретение определенного положения, репутации, социального капитала (Fedyayev, 2013; Gromyko, 2011).

Нами выделены принципы, на которых выстраивается транслирующая функция педагога на основе глобального мировоззрения. Это синергетические принципы:

- упорядоченности: благодаря глобальному мировоззрению педагога функционирование образовательной системы может быть задано сравнительно небольшим числом параметров «порядка»;

– управляющих параметров: образовательная система может быть переведена в качественно новое состояние незначительным, но «резонансным» изменением параметров существующего ранее «порядка»;

– бифуркации: при ослаблении (возбуждении) какого-либо параметра структуры поведение образовательной системы может измениться скачкообразно и необратимо благодаря реализованной на практике культуре трансляции знаний и способов познавательной деятельности;

– кооперации: при групповом влиянии такого параметра образовательной системы, как культура трансляции знаний и способов познавательной деятельности педагога, система может более существенно меняться в сторону усиления, повышения качества образования.

Таким образом, осознанная и выстроенная в аспекте глобального мировоззрения и на принципах самоорганизации транслирующая функция педагога получает новое теоретико-методологическое обоснование и позволяет решить ряд актуальных задач, связанных с практикой современных образовательных процессов.

## Результаты

Нами выделено наиболее значимое определение глобального мировоззрения и определена его роль в становлении культуры трансляции знаний и способов познавательной деятельности будущих педагогов.

Образовательный процесс на практике был организован на основе трансдисциплинарности, где ведущим смысловым ядром содержания транслируемого знания выступал человек, осознанно гармонизирующий отношения *человек – окружающий мир* как соразвитие. Транслирующая функция педагога выстраивалась на синергетических принципах и задавала направление самостоятельной познавательной деятельности студентов в аспекте становления культуры трансляции знаний и способов познавательной деятельности.

При изучении курсов магистратуры направления «Педагогическое образование», таких как «Современные проблемы науки и образования», «Проектирование и экспертиза образовательных систем», «Педагогика высшего образования», а также базового курса бакалавров «Педагогика» в экспериментальной работе были задействованы 90 студентов в возрасте от 19 до 24 лет. Они приняли участие в исследовательской работе, а затем в опросах, наблюдениях, тестировании. Отслеживались такие компоненты трансляционной функции педагога, как аксиологический, интеллектуально-личностный, деятельностно-методологический.

Эмпирические данные показали, что к основным трудностям, мешающим проявлению трансляционной функции, будущие педагоги относят:

– отсутствие рефлексии духовно-нравственной составляющей предьявляемой информации – 14 % (аксиологический компонент);

– недостаточную выраженность трансляционной функции преподавателя (нет обращенности преподавателя к фиксации и анализу собственной трансляционной функции) – 36 % (интеллектуально-личностный компонент);

– неумение выделить актуальные, особенно в аспекте глобальных проблем, задачи, связанные с практикой образовательного процесса – 30 % (деятельностно-методологический компонент);

– возникновение трудностей при работе с изучаемым материалом на основе трансдисциплинарности – 19 % (интеллектуально-личностный компонент);

– другое – 1 %.

В экспериментальной работе нам удалось показать, что глобальное мировоззрение будущего педагога способствует становлению у него культуры трансляции

знаний и способов познавательной деятельности, которая выражается как способность:

- включать обучающегося в процессы рефлексии и осмысления духовной составляющей человеческой природы;
- организовать деятельность по обобщению, иерархизации знаний и самостоятельной разработке теоретических схем и картин образовательной действительности в современном глобальном контексте;
- включать в работу задачи с трансдисциплинарным содержанием и новыми стратегиями для решения актуальных задач образовательной практики;
- обогащать собственный ментальный опыт и опыт других участников педагогического взаимодействия через духовно-нравственную наполненность транслируемой информации и актуализацию способов познавательной деятельности.

Наблюдения, опросы и анализ продуктов образовательной деятельности показали положительную динамику становления у будущих педагогов культуры трансляции знаний и способов познавательной деятельности на основе их глобального мировоззрения по всем заявленным компонентам исследуемого качества.

### **Обсуждение полученных результатов**

Полученные результаты убедительно показывают эффективность предложенных идей в иницировании процесса становления у будущих педагогов культуры трансляции знаний и способов познавательной деятельности в аспекте глобального мировоззрения.

Сложность реализации данного подхода обусловлена тем, что для реализации выделенного подхода в образовательном процессе университета востребованы преподаватели широкой осведомленности в разных областях человеческого знания, высокой общей, организационной и управленческой культуры. Узкому специалисту сложнее выйти в глобальный контекст осознания проблем и совместного со студентами поиска путей их решения.

### **Благодарности**

Выражаем признательность сотрудникам педагогического института Иркутского государственного университета за поддержку и воодушевление. Большое спасибо студентам бакалавриата, магистратуры и аспирантам Педагогического института Иркутского государственного университета за участие в нашем исследовании.

### **Список литературы**

- Беляев, И.А. «Целостность человека» и «цельность человека» // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. – 2(163). – С. 204-211.
- Вернадский, В.И. Биосфера и ноосфера. – М.: Айрис-пресс, 2012. – 576 с.
- Громыко, Н.В. Деятельностная эпистемология и проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике: автореф. дисс. на соискание уч. степени докт. филос. наук. – М.: 2011. – 26 с.
- Золотарева, Л.И., Платонов, В.В. Образование в контексте культуры // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 5-4. – С. 619-624.
- Колков, А.И. Планетарное мировоззрение – основа будущего // Вестник КемГУКИ. – 2015. – № 30. – С. 238-243.
- Кондаков А. М., Кондакова М. Л. Современная образовательно-информационная среда // В сб. науч. ст. «Интернет-порталы: содержание и технологии». Выпуск. – 2007. – Т. 4. – С. 346-361.
- Косогова А. С., Калинина Н. В. Методологические и практические аспекты проблемы формирования у будущих педагогов культуры трансляции способов познавательной деятель-

- ности // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №. 2. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26244> (дата обращения: 16.01.2020).
- Новиков, А.М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010. – 208 с.
- Солопанова, О.Ю., Целковников, Б.М. Философский аспект мировоззрения педагога в процессе высшего профессионального образования // Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 1. – С. 66-68.
- Тойнби, А.Дж., Хантингтон, С.Ф. Вызовы и ответы. Как гибнут цивилизации. – М.: Алгоритм, 2016. – 288 с.
- Федяев, Д.М. Образование и знание в контексте культуры // Омский научный вестник. – 2013. – № 3 (119). – С. 110-113.
- Хуторской, А.В. Педагогика: учебное пособие. – СПб: Питер, 2019. – 608 с.
- Чижевский, А.Л. Солнечный пульс жизни / Сост. А. Л. Голованов. – М.: АЙРИС-пресс, 2015. – 352 с.
- Чумаков А. Н. Глобалистика в системе современного научного знания // Вопросы философии. – 2012. – №. 7. – С. 3-16.
- Щедровицкий, Г.П. Избранные труды. – М.: Изд-во Школы Культурной Политики, 1995. – 760 с.
- Ясперс, К. Философия. Книга первая. Философское ориентирование в мире / К. Ясперс; пер. А. К. Судакова. – М.: «Канон+», 2012. – 384 с.
- Allik, J., Realo, A. Individualism-collectivism and social capital // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2004. – 35 (1). – С. 29-49.
- Fink R.A., Ward T.W., Smith S.M. Creative cognition: Theory, research, and application. – Cambridge, MA: MIT Press, 1992. – 364 p.
- Gillet, N., Morin, A.J.S., Reeve, J. Stability, change, and implications of students' motivation profiles: A latent transition analysis // Contemporary Educational Psychology. – 2017. – С. 222-239.
- Jang, H., Reeve, J., Halusic, M. A new autonomy-supportive instructional strategy to increase conceptual learning: Teaching in students' preferred ways // Journal of Experimental Education. – 2016. – 84 (4). – С. 686-701.
- Podolskiy, O.A., Pogozhina, V.A. Meeting Tomorrow's Expectations // Russian Education & Society. – 58(9-10). – С. 623-641.
- Reeve, J., Bolt, E., Cay, Y. Autonomy Supportive Teachers: How They Teach and Motivate students // Journal of Educational Psychology. – 1999. – 91(3). – С. 537-548.
- Sari, M.E., Fauzi M.A., Ahyaningih F. Development of Teaching Materials Based on a Metacognition Approach to Improve the Understanding Ability of Mathematical Concepts of Students of Budi Mulia Medan // American Journal of Educational Research. – 2019. – 7(1). – С. 24-32.

## References

- Allik, J. & Realo, A. (2004). Individualism-collectivism and social capital. *Journal of cross-cultural psychology*, 35(1), 29-49.
- Belyaev, I. A. (2014). Human Being: Integrity and Wholeness. *Vestnik Orenburgskogo osudarstvennogo universiteta – Vestnik of the Orenburg State University*, 2(163), 204-211.
- Chizhevsky, A. L. (2015). *Solar pulse of life*. Moscow: IRIS-press.
- Chumakov, A. N. (2012). Global studies in the system of modern scientific knowledge. *Voprosy filosofii – Philosophy Issues*, 7, 3-16.
- Fedyayev, D. M. (2013). Education and knowledge in the context of culture. *Omskiy nauchnyy vestnik – Omsk Scientific Bulletin*, 3(119), 110-113.
- Fink, R. A., Ward, T. W., & Smith, S. M. (1992). *Creative cognition: Theory, research, and application*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gillet, N., Morin, A. J. S., & Reeve, J. (2017). Stability, change, and implications of students' motivation profiles: A latent transition analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 222–239.
- Gromyko, N. V. (2011). *Activity epistemology and the problem of translation of theoretical knowledge in educational practice* (Extended abstract of Doctoral dissertation, Russian Academy of Sciences Institute of Philosophy, Moscow, Russia). Retrieved from <https://www.dissercat.com/content/deyatelnostnaya-epistemologiya-i-problema-translyatsii-teoreticheskogo-znaniya-v-obrazovatel>

- Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 686-701.
- Jaspers, K. (2012). *Philosophy. Book One. Philosophical orientation in the world*. Moscow: "Canon +".
- Khutorskoy, A. V. (2019). *Pedagogy*. St. Petersburg: Piter.
- Kolkov, A. I. (2015). Planetary worldview as a basis of the future. *Bulletin of KemGUKI – Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*, 30, 238-243.
- Kondakov, A. M. & Kondakova, M. L. (2007). Modern educational and informational environment. *Internet portals: content and technology*, 4, 346-361.
- Kosogova, A. S. & Kalinina, N. V. (2017). Methodological and practical aspects of the problem of future teachers' forming of the translation culture of cognitive activity methods. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2. Retrieved from <http://science-education.ru/ru/article/26244>
- Novikov, A. M. (2010). *Foundations of Pedagogy: A Handbook for textbook authors and teachers*. Moscow: Egves.
- Podolskiy, O. A. & Pogozhina, V. A. (2017). Meeting tomorrow's expectations. *Journal Russian Education & Society*, 58(9-10), 623-641.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cay, Y. (1999). Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
- Sari, M. E., Fauzi, M. A., & Ahyaningsih, F. (2019). Development of teaching materials based on a metacognition approach to improve the understanding ability of mathematical concepts of students of Budi Mulia Medan. *American Journal of Educational Research*, 7(1), 24-32.
- Schedrovitsky, G. P. (1995). *Selected works*. Moscow: Publishing House of the School of Cultural Policy.
- Solopanova, O. Yu. & Tselkovnikov, B. M. (2016). The philosophical aspect of a teacher's worldview in the process of higher professional education. *Uspekhi sovremennoy nauki i obrazovaniya – Success of Modern Science and Education*, 1, 66-68.
- Toynbee, A. J. & Huntington S. F. (2016). *Challenges and answers. How civilizations perish*. Moscow: Algoritm.
- Vernadsky, V. I. (2012). *Biosphere and noosphere*. Moscow: Iris-press.
- Zolotareva, L. I. & Platonov V. V. (2016). Education in the context of culture. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy – International Journal of Applied and Basic Research*, 5-4, 619-624.

УДК 374

## Анализ практики частных вспомогательных занятий с сельскими школьниками

Людмила В. Байбородова<sup>1</sup>, Екатерина Н. Шипкова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ярославский государственный университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия

E-mail: lvbai@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9004-9785>

<sup>2</sup> Центр помощи детям, Ярославль, Россия

E-mail: kat2006-7@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9788-1339>

DOI: 10.26907/esd15.1.07

### Аннотация

В статье проводится анализ результатов исследования практики частных вспомогательных занятий с сельскими школьниками. Актуальность исследования данной проблемы обусловлена высокой популярностью занятий с частными педагогами среди современных школьников. В Российской Федерации более половины школ находятся в сельской местности. Поскольку сельские образовательные организации существенно отличается от городских рядом характеристик, то исследования педагогических явлений целесообразно проводить не только в городских, но и в сельских школах.

Цель исследования – выделить основные черты вспомогательных занятий с обучающимися в сельской местности. Ведущим методом исследования является анкетирование. В опросе приняли участие 210 педагогов сельских школ из шести регионов Российской Федерации. Также применялись методы: беседы, наблюдения, анализ литературы и Интернет-ресурсов, интервьюирование, контент-анализ и метод анализа случая.

В результате исследования выявлены причины, по которым данные занятия практикуются на селе меньше, чем в городе. Определено отношение педагогов сельских школ к частным вспомогательным занятиям. Результаты исследования отражают уверенность педагогов сельской школы в том, что практика репетиторских занятий по предметам школьной программы стимулирует саморазвитие обучающихся. Сделан вывод о том, что педагоги сельских школ выражают положительное отношение к практике репетиторства, в том числе применительно к своим детям. Проведено сравнение популярных направлений частных вспомогательных занятий с сельскими и городскими школьниками. Выводы авторов в статье подкреплены комментариями педагогов, участвующих в опросе, выражающих личное отношение к проблеме частных вспомогательных занятий.

Данное исследование позволило установить, что практика частных вспомогательных занятий по предметам школьной программы распространена не только в городских школах, но и в сельской местности, а значит, не является частным случаем. Основные задачи, решаемые частными педагогами, не зависят от места проживания и обучения.

**Ключевые слова:** сельская школа, частные вспомогательные занятия, частный педагог, индивидуализация обучения, репетиторские занятия.

## Analysis of the practice of private supporting tutoring for rural school students

Lyudmila V. Bayborodova<sup>1</sup>, Ekaterina N. Shipkova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

E-mail: lvbai@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9004-9785>

<sup>2</sup> Help Center for Children, Yaroslavl, Russia

E-mail: kat2006-7@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9788-1339>

DOI: 10.26907/esd15.1.07

### Abstract

This study highlights the key features of tutoring students in rural areas. Private tuition classes are increasingly popular for modern school children. Over half the schools in the Russian Federation are in rural areas and differ from those in urban settings in a number of respects. It is based on a survey of 210 teachers of rural schools in six regions of the Russian Federation, complemented by conversations with teachers in rural schools to elicit their views on private tutoring, observation, literature and Internet resources analysis, interviewing, content analysis and case-studies. The research investigated the reasons why such lessons are less practiced in the rural areas than in the cities. It showed teachers believe that the practice of private tutoring in school subjects stimulates the students' self-development and they have a positive attitude towards private tutoring – including that of their own children. Accommodation and studying were not perceived as major problems. A comparison of private tutors in cities and rural areas confirmed that the practice of private tutoring on school subjects is common not only in urban schools, but is also a characteristic of rural areas and consequently is not a special case.

**Keywords:** rural school, private tutoring, private teacher, individualization of training, exam preparation.

### Введение

Согласно статистической информации Министерства образования и науки Российской Федерации, на начало 2018 года в нашей стране насчитывается 47 361 образовательная организация, осуществляющая подготовку по основным программам общего образования, из них 29 167 – в сельской местности (Consolidated report, 2017). Таким образом, 62 % школ являются сельскими. Исходя из этого, исследования педагогических явлений целесообразно проводить не только в городских школах, но и в сельских. Любая школа, независимо от ее местонахождения, должна предоставлять всем детям равные возможности для получения качественного образования, однако условия и ресурсы сельской школы во многом отличаются от городской (Kuzjmin, 2003). В этой связи педагогические процессы в городских и сельских школах могут проходить по-разному.

Ученые отмечают следующие особенности сельских школ: малочисленность обучающихся, вследствие чего учебная деятельность организуется в разновозрастных группах, объединяющих одновременно несколько классов (Bayborodova & Stepanova, 2011, p. 68), отсутствие параллельных классов, одного или нескольких классов в образовательной организации, разобщенность территории школьного микрорайона, безальтернативность образовательного пространства (Gabyshev & Zedgenizova, 2016). При этом в малочисленной школе учителя хорошо знают детей, имеют четкие представления об условиях их жизни, быта, отношениях в се-



мье и среди сверстников (Sarunov, 2011). Там легче реализовать индивидуальный и лично-ориентированный подходы, практическую направленность учебной деятельности, нравственное и патриотическое воспитание школьников (Gabyshev & Zedgenizova, 2016, p. 89). Во многих населенных пунктах школу можно рассматривать как центр культурной жизни села. Еще С.А. Рачинский отмечал, что сельская школа – учреждение прежде всего воспитательное (Rachinskiy, 2002). Однако недостаток многопланового разностороннего общения, дефицит межличностных контактов приводят к низкому уровню социализации сельских школьников (Kuzmina & Kuzmina, 2014).

Фактором, который нельзя не учитывать при определении особенностей сельских школ, является низкий уровень доходов сельского населения. Исследования М. Скальной показывают, что в 2016 году 20,1 % населения сельской местности имеют доходы ниже черты бедности, в то время как в городе количество бедных семей составляет около 10 %: «Главной причиной сложившегося разрыва в материальном положении сельских и городских семей является низкая заработная плата в сельском хозяйстве» (Skalnaya, 2018, p. 68).

В последние два десятилетия в нашей стране, как и во всем мире (Grunder, Gross, Jaggi, & Kunz, 2013), все большую популярность набирает репетиторство. Мы провели анализ определений репетиторства таких исследователей, как М. Брэй (Bray, 2007), Крюгер (Kruger, 1977), Н.Г. Крылова (Krylova, 2011), А.А. Наумова (Naumova, 2017). На основе результатов анализа мы определили репетиторство как «вспомогательный, дополняющий процесс обучения, зависящий от основной системы образования, состоящий из цикла внешкольных репетиторских занятий, направленный на решение конкретной образовательной задачи» (Shipkova, 2018, p. 41). Репетиторство – давняя практика. Она была распространена еще в Древней Греции и Риме, о чем повествуется в древних текстах (Topping, 2000, p. 6). На протяжении веков репетиторство становилось то более, то менее популярно, но никогда не исчезало полностью.

Ученые, изучающие историю репетиторства, выявляют популярность частных дополнительных занятий в России в первой половине XIX века, когда «определенная часть общества не желала отдавать своих детей в казенные учебные заведения, ... для занятий с детьми нанимались специальные «гувернеры»» (Kondratjeva & Kondratjeva, 2018). Потребность в таких услугах не исчезала и в советское время (Lepin, 2016).

Исследования международной школы сравнительного анализа ЮНЕСКО привели к выводу о том, что частные вспомогательные занятия с обучающимися играют важную роль в получении ими навыков образовательного характера и в развитии личностных компетенций (Rudolph, 2002). В настоящее время цель репетиторства уже не компенсация текущей плохой успеваемости, а среднесрочная и долгосрочная перспектива – увеличение индивидуальных возможностей ребенка не только в школе, но и в его профессиональном будущем (Klemm & Hollenbach-Biele, 2016). Репетитор «повышает интеллектуальные и академические способности, воспитывает эмоциональное благополучие учащихся, реализуя комплексную индивидуализированную поддержку» (Stork & Walker, 2015, p. 9). Исследования показывают, что эффективность вспомогательных занятий обусловлена тем, что частный педагог «может перестраивать и выбирать формы организации своих занятий, гибко реагируя на запросы учащегося, а также на его физическое и психологическое состояние» (Krylova, 2018, p. 34).

Изучение современного состояния практики частных вспомогательных занятий выявило высокий процент обучающихся городских школ, пользующихся

услугами частных репетиторов, что отмечается в работах А.Я. Бурдяк, г. Москва (Burdyak, 2015), А.А. Наумовой, г. Сургут (Naumova, 2017), Н.Г. Крыловой, г. Кострома (Krylova, 2015). В данной статье анализируется практика частных вспомогательных занятий школьников сельской местности.

### Методы исследования

Нами была поставлена цель – определить основные особенности частных вспомогательных занятий с сельскими школьниками – и, соответственно, сформулированы задачи исследования:

- выявить распространенность практики частных вспомогательных занятий школьников в сельской местности;
- выявить возможные причины репетиторства с сельскими школьниками;
- определить отношение педагогов и родителей сельских школ к практике частных вспомогательных занятий;
- сравнить популярные направления репетиторства на селе и в городе;
- выявить направления совершенствования частных вспомогательных занятий с сельскими школьниками.

*В соответствии с этим были использованы следующие методы исследования:*

- теоретические: анализ литературы и Интернет-источников, результатов опроса педагогов и родителей, контент-анализ анкет практикующих репетиторов, метод анализа случая (case study) (Klyueva, 2016), систематизация и обобщение полученных данных;

- эмпирические: анкетирование, интервьюирование, беседы, наблюдения;
- метод графической интерпретации результатов исследования.

*Этапы и экспериментальная база исследования*

Исследование включало в себя несколько этапов.

Первый этап – предварительная работа. Были проанализированы научная литература, практический опыт с целью выявления особенностей сельской школы и проблем частных вспомогательных занятий.

Для сравнения репетиторства в городе и на селе был проведен контент-анализ анкет практикующих репетиторов, представленных в сети Интернет (<http://www.virtualacademy.ru/>; <http://vashrepetitor.net/>; <https://vk.com/repetitorovnet/>), с целью выявления наиболее популярных направлений репетиторских занятий. Проанализированы следующие ресурсы: сайт «Виртуальная Академия», который представляет собой базу данных, состоящую из 53 274 частных преподавателей Москвы и Санкт-Петербурга; сайт «Ваш репетитор», профессиональное сообщество частных репетиторов, содержащий информацию о более 220 000 репетиторах из разных регионов Российской Федерации; группы «Все репетиторы» – самое большое сообщество частных педагогов социальной сети «В контакте». Исследование проводилось в январе 2018 года. Выборку составили 100 анкет частных преподавателей, имеющих опыт репетиторской работы более 5 лет, из Москвы, Санкт-Петербурга, Ярославля, Перми, Новосибирска, Ижевска, Владимира, Омска, Екатеринбурга, Самары, Рязани, Элисты, Волгограда. При этом учитывались только анкеты репетиторов, предлагающих помощь в освоении предметов школьной программы 5–11 классов. Чтобы избежать повторений анкет одних и тех же преподавателей на разных сайтах, анкеты репетиторов из Москвы и Санкт-Петербурга учитывались только на сайте «Виртуальная академия»; в базе данных «Ваш репетитор» анкеты частных преподавателей из этих городов не учитывались (путем фильтрации анкет по территориальному признаку).

Второй этап – эмпирический. Для проведения основной части исследования была разработана анкета, содержащая 20 вопросов с возможностью единичного или множественного выбора ответа (в зависимости от вопроса) и свободное поле для комментариев. Половина респондентов (51 %) заполняли онлайн-анкеты посредством использования сервисов Google-docs, 122 педагога заполнили анкеты в бумажной форме.

В опросе приняли участие 230 сотрудников образовательных организаций из шести регионов Российской Федерации (Ярославской, Костромской, Владимирской, Ивановской, Кировской областей и республики Карелия). Для обеспечения репрезентативности выборки из общего количества анкет были удалены ответы сотрудников региональных институтов развития образования, имеющих лишь теоретические представления о сельской школе. Итоговую выборку составили 210 педагогов (учителя, директора школ, заместители директора, педагоги-организаторы, педагоги-психологи, руководители муниципальных управлений образования). Изучено мнение педагогов, которые живут на селе (88,6 % респондентов) и являются родителями сельских школьников (93 % опрошенных), а значит, отражают не только точку зрения педагога, но и отношение родителей к данной проблеме. Были проведены интервью с 12 педагогами, работающими на селе, а также с 20 родителями, не являющимися педагогами, с целью уточнения некоторых предположений, полученных на основе анкетирования.

Третий этап – аналитический. Был проведен количественный анализ результатов анкетирования, качественный анализ комментариев респондентов и интервью, систематизированы результаты наблюдений. Проведено сравнение популярных направлений частных вспомогательных занятий с обучающимися в городе и на селе, систематизированы данные интервью и собственных наблюдений, сформулированы выводы.

## Результаты

Прежде всего мы определили распространенность частных вспомогательных занятий сельских школьников. Так, 98 % опрошенных педагогов имеют информацию о том, что в настоящее время обучающиеся, помимо школы, занимаются с репетиторами по предметам школьной программы. У 139 педагогов (70 %) есть знакомые сельские школьники, которые занимаются с частными педагогами.

Больше половины опрошенных педагогов (60,4 %) дали положительный ответ на вопрос о необходимости организации частных вспомогательных занятий с сельскими школьниками. Респонденты дают следующие комментарии: «А чем сельские школьники отличаются от городских? Все, что нужно учащимся больших школ, нужно и детям из маленьких деревень»; «Если ребенок способный и нужно готовиться к поступлению в вуз, то без репетитора сейчас не обойтись».

Имеют место и другие суждения педагогов: «Считаю, что нет смысла ходить к репетитору, так как только я знаю этого ребенка, и всего, что делаем на уроке, достаточно. Зачем ломать детей? Мы занимаемся и дополнительно – объясняю каждому, выслушиваю каждого. Если требуется дополнительное объяснение, приезжаю и в субботу, и воскресенье. Было бы их желание. Все для детей, так как хочется, чтобы все успешно сдали экзамен»; «Я уверена, что учащимся сельской школы не нужны репетиторы, т.к. дети получают качественное образование...» Мнения достаточно категоричны и по каждому утверждению можно дискутировать.

Анкетирование выявило суждения педагогов о влиянии частных вспомогательных занятий на качество образования. Статистика ответов представлена в диаграмме (рис. 1):



Рис. 1. Как репетиторство влияет на качество образования?

В положительном влиянии репетиторских занятий на качество образования уверены 89,5 % опрошенных; 43,3 % педагогов согласились, что репетиторство стимулирует саморазвитие обучающихся. Педагоги сельских школ выражают положительное отношение к практике частных вспомогательных занятий, в том числе и применительно к своим детям. У 195 опрошенных специалистов есть дети, из них 69 (35 %) указали, что их дети прибегали к услугам репетиторов. На вопрос: «Пользуются ли Ваши ученики услугами репетиторов?» – 75 педагогов дали положительный ответ. Таким образом, выявлено, что у 35 % сельских учителей обучающиеся занимаются с частными педагогами. Для сравнения отметим, что в городах занимаются с репетиторами 68 % старшекласников (Burdyak, 2015).

При заполнении данной анкеты 54,8 % опрошенных согласились с утверждением, что для подготовки к ЕГЭ и ОГЭ родителям обучающихся сельских школ следует организовывать занятия с репетитором. Приведём комментарии педагогов: «Как учитель математики, уверена в том, что без репетитора сдать ЕГЭ по математике (профильный) невозможно, а при поступлении этот экзамен нужен. В сельской школе, тем более малокомплектной, нет возможности открывать профильные классы»; «В сельских школах не хватает опытных специалистов, поэтому родители обращаются к репетитору, чтобы подготовить детей к ЕГЭ».

Из интервью с сельскими учителями становится понятно, что родители далеко не каждого обучающегося стремятся организовать репетиторские занятия, даже если они могут быть необходимыми и (или) рекомендованы. Исследование позволило выявить причины «необращения» к репетиторам в сельской местности (рис. 2).

Основной причиной, по которой родители отказываются от организации репетиторских занятий, является отсутствие возможности оплачивать работу репетитора. Педагоги так комментируют данный вопрос: «Репетиторство в сельской школе почти не практикуется по причинам материальных затруднений во многих семьях; у многих даже нет компьютеров и Интернета»; «Родители многих учащихся нашей школы имеют крайне низкие доходы, поэтому они не будут нанимать платных репетиторов».



Рис. 2. Причины «необращения» к репетиторам в сельской местности

Примерно треть опрошенных (35 %) видит причину, препятствующую распространению репетиторства на селе, в отсутствии предложений очных репетиторов в своем населенном пункте. Это подтверждает тот факт, что опыт репетиторства имеют только 24 % опрошенных педагогических работников. Кроме того, только 16,2 % опрошенных отмечают, что школьники практикуют дистанционные занятия с репетиторами, а 70,3 % педагогов считают такие занятия непопулярными.

Называются также следующие причины: уверенность родителей в качестве школьного образования (30 % респондентов), отсутствие стремления обеспечить детям получение высшего образования (15 % опрошенных). Комментарии педагогов так раскрывают данную причину: «Классы в сельской местности маленькие, детей нужно стимулировать работать на уроке и дома, тогда они всё поймут. Дети из сельской местности сейчас не поступают в институты, а для поступления в техникум достаточно занятий на уроках».

Еще одна причина «необращения» к частным педагогам – осуждение соседей (11 % респондентов). Беседы с родителями сельских школьников подтверждают, что на селе занятия с репетитором не приветствуются и могут вызывать осуждение и неодобрение односельчан.

Анкетирование выявило основные направления репетиторских занятий, востребованных обучающимися сельской школы. Сопоставим данные показатели с результатами контент-анализа анкет практикующих репетиторов 13 городов Российской Федерации. Сравнение популярности направлений частных вспомогательных занятий у сельских и городских школьников представлено в таблице 1.

Таким образом, подготовка к ЕГЭ и ОГЭ является самым востребованным направлением как у городских, так и у сельских школьников. Восполнение пробелов в знаниях также весьма популярно и у городских, и у сельских школьников. Обеспечение индивидуального подхода более популярно в городе, чем на селе. Показатель востребованности углубленного обучения у сельских школьников почти вдвое выше, чем у городских.

Таблица 1. Сравнение популярности направлений частных вспомогательных занятий у сельских и городских школьников

Направление	Показатель в сельской местности (%)	Показатель в городе (%)
Подготовка к ЕГЭ и ОГЭ	66,7	89
Восполнение пробелов в знаниях	59,3	39
Углублённое обучение	41	22
Индивидуальный подход	28,3	54
Помощь в усвоении нового материала	18,1	34
Помощь в выполнении домашних заданий	12,8	16
Задачи развития и социализации	3,8	20

Один из вопросов анкеты – «Может ли учитель сельской школы быть репетитором для обучающихся этой же школы?». Из опрошенных 46,2 % педагогов ответили положительно и 44,7 % респондентов считают, что учителя не могут быть репетиторами для обучающихся этой же школы. По данному вопросу педагоги также оставили следующие комментарии: «Могут. Но только не со своими учениками»; «Говорят, нельзя»; «Мы занимаемся дополнительно со своими учениками, естественно, бесплатно».

### Дискуссионные вопросы

В ходе нашего исследования подтвердились выводы ведущих исследователей репетиторских занятий (Bray & Lykins, 2012; Grunder et al., 2013): частные вспомогательные занятия по предметам школьной программы распространены, в том числе, и в сельской местности, но на селе меньше, чем в городе. М. Брэй в статье «Частное дополнительное обучение: сравнение моделей и последствий», описывая явление репетиторства в разных странах, указывает, что «количество и качество частного дополнительного образования зависит от доходов родителей и, несомненно, является механизмом поддержания и усиления социальной стратификации. Дополнительный аспект стратификации появляется благодаря тому факту, что репетиторство в большей степени доступно в городах (причём в процветающих районах этих городов), нежели в сельской местности. По этим и другим причинам многие правительства озабочены самим фактом наличия частного репетиторства. Однако у разных правительств на это разная реакция» (Bray, 2007).

В ходе исследования установлено, что сельские педагоги, как правило, бесплатно занимаются дополнительно с обучающимися, о чем свидетельствуют комментарии респондентов и личные наблюдения. Ввиду малочисленности населения жители села более зависимы от общественного мнения, поэтому сельские педагоги опасаются осуждения односельчан при организации платных занятий. В комментариях к Закону «Об образовании» Российской Федерации описана ситуация «конфликта интересов» (Comments on the Federal Law No. 273, 2012). С законодательной точки зрения, учащиеся сельских школ могут иметь репетиторские занятия только с учителями, которые с ними не работают, либо дистанционно; в противном случае ситуация может быть истолкована как «коррупционное репетиторство» (Damm, 2018, p. 25). В настоящее время достаточно много предложений дистанционных репетиторов, но в глубинке качество Интернет-связи не всегда позволяет провести

онлайн-занятие. Общедоступным, относительно местоположения обучающегося, является вариант электронного репетиторства (Zhulyabina, 2017, p. 25), однако ввиду консерватизма сельских жителей и проблемного Интернет-соединения данный вид занятий не является популярным. В качестве сравнения следует отметить, что исследования, проводимые в 2010 году в КНДР, выявили, что электронное репетиторство популярно именно в сельской местности (Bray & Lykins, 2012, p. 57).

Наше исследование подтвердило, что фактором, который нельзя не учитывать, анализируя вопрос востребованности частных вспомогательных занятий, является финансовое положение семьи. В сельской местности людям трудно найти высокооплачиваемую работу, вследствие этого бюджет семьи, проживающей в деревне, весьма ограничен, а, значит, и спрос на платные занятия на селе невысок. Эта особенность типична и для других государств (Bray, 2006, p. 521). Причины «необращения» к репетиторам также объясняются консервативностью сельского социума (Bayborodova & Stepanova, 2011). Родители сельских школьников более стеснительны и несмелы, и лишь малая часть родителей способна выбрать для обучения ребенка образовательные услуги, отличающиеся от традиционных.

Сравнение наиболее популярных направлений частных вспомогательных занятий школьников в городе и на селе показывает одинаковую востребованность занятий, направленных на подготовку к ЕГЭ и ОГЭ, но на селе отмечается большая потребность в организации углубленного обучения предметам. Ситуация объясняется тем, что в малокомплектных школах, ввиду отсутствия финансовых возможностей или нехватки квалифицированных специалистов нужного профиля, не всегда организованы профильное обучение и факультативные занятия, а значит, у детей зачастую нет возможности для углубленного изучения предмета. В этом случае родители самостоятельно организуют репетиторские занятия.

Отметим, что в рейтинге популярных занятий сельских школьников лишь последнюю строчку занимают задачи развития и социализации. В то же время анализ научных исследований (Bayborodova & Stepanova, 2011; Gabyshev & Zedgenizova, 2016; Kuzmina & Kuzmina, 2014) свидетельствует о том, что для сельских школьников особенно важны занятия, направленные на их успешную социализацию. На наш взгляд, частные вспомогательные занятия на селе должны быть использованы не только как решение образовательных задач, но и как помощь ребенку в преодолении трудностей социализации в условиях села. Обучающимся сельских школ важны не только академические знания – их нужно научить самостоятельному планированию, умению быстро принимать решения, гибко и мобильно реагировать на непредвиденное изменение внешних условий. Сегодня особенно важно формирование у ребенка потребности в саморазвитии, а частные вспомогательные занятия могут стать эффективным средством для решения данной задачи.

В настоящее время репетиторство распространено в городе и на селе, в Российской Федерации и за рубежом, отношение к данному явлению неоднозначно, однако мы убеждены в том, что частные вспомогательные занятия имеют большой потенциал для решения задач социализации и развития сельских школьников, для формирования личности, отвечающей требованиям современности.

Беседы и интервью показали, что респонденты при организации репетиторских занятий часто ориентированы на отметки, успеваемость по предмету и увеличение балла ЕГЭ, другими словами, родители часто обозначают для себя лишь один показатель результативности репетиторских занятий – повышение успеваемости. Однако если проанализировать проблему относительно обучающегося, частные вспомогательные занятия уже не трактуются как натаскивание на результат.

Интервью с родителями сельских школьников показывают, что в большинстве случаев родители ищут репетитора по предмету по инициативе ребенка. С частным педагогом чаще всего занимаются старшеклассники, которые видят свои трудности и слабые места в освоении предмета. После дополнительных занятий с репетитором обучающийся чувствует себя более уверенно, он мотивирован на успех. Когда ребенок чувствует себя успешным на том уроке, где еще вчера имел отрицательный результат, он перестает быть объектом обучения. Обучающийся, который целенаправленно идет на дополнительные занятия и адекватно оценивает приложенные усилия для достижения конкретной образовательной задачи, становится субъектом образовательной деятельности. Ученик, осознавший свою самостоятельность относительно школьного урока, встает на путь саморазвития, осознанно ставит перед собой образовательные задачи.

Кроме того, старшеклассник, принимающий решение посещать дополнительные занятия с частным преподавателем, учится управлять своим временем. На селе дети часто имеют обязанности по выполнению домашних хозяйственных дел, по присмотру за младшими членами семьи и, конечно, каждый стремится оставить часть свободного времени для прогулки, общения с друзьями, родственниками и т. п. Умение распределять время, грамотно планировать свой день – важное качество личности, которое также влияет и на формировании субъектной позиции ребенка. Обучающийся понимает, что для того, чтобы успеть все, что запланировано, нужно серьезно относиться к каждому из направлений своей деятельности и уметь сосредотачиваться.

В современных условиях репетитор рассматривается не как учитель, сообщающий академические знания обучающемуся, а как тьютор, помогающий ребенку раскрыть внутренние ресурсы, создающий условия для формирования субъектной позиции школьника. Таким образом, мы согласны с мнением Stork и Walker (2015), что повышение успеваемости является не результатом натаскивания, а результатом педагогической поддержки ребенка в образовательном процессе. Репетитор с позицией тьютора проводит работу не только по решению какого-то одного конкретного вопроса, с которым обратился родитель или ребенок. Сначала он вместе с ребенком диагностирует проблему и ее причины, помогает ребенку осознать и проанализировать свои достижения, трудности, самому определить способы восполнения пробелов в знаниях, решить образовательную или личную проблему, создает условия для самостоятельного успешного овладения учеником проблемного материала. Современный репетитор не сообщает ребенку готовые знания и решение проблемы, а создает условия для принятия ребенком обоснованных и самостоятельных решений, тем самым стимулирует его саморазвитие.

### **Заключение**

Таким образом, данное исследование подтвердило, что практика репетиторства по предметам школьной программы распространена не только в городских школах, но также характерна и для сельской местности. Специфика жизни на селе отражается в образовательном процессе обучающихся, в том числе проявляется и при организации частных вспомогательных занятий. Основными задачами проведения таких занятий на селе являются: подготовка к ЕГЭ и ОГЭ, восполнение пробелов в знаниях, углубленное обучение предметам школьной программы, что чаще всего обусловлено нехваткой квалифицированных специалистов в сельских школах и дефицитом финансирования малочисленных школ. Исследование выявило в основном положительное отношение педагогов и родителей к практике частных вспомогательных занятий. В то же время, родителям следует корректно формули-



ровать запрос не только на повышение успеваемости, но и на проведение занятий, помогающих ребенку решить его психологические и социальные проблемы, которые затрудняют процесс успешной социализации сельских детей.

В современных условиях репетиторские занятия важно рассматривать как особый педагогический процесс, направленный на формирование субъектной позиции обучающихся.

### Благодарности

Авторы статьи выражают искреннюю благодарность за проведение исследования в республике Карелия, Владимирской, Ивановской, Кировской и Костромской областях следующим коллегам:

Ефловой З.Б., Петрозаводской государственной университет;  
Хлопченковой А.Н., Владимирский институт развития образования им. Л.И. Новиковой;  
Гурбатовой Е.Р., Институт развития образования Ивановской области;  
Коршуновой О.В., Вятский государственный университет;  
Гольцевой А.А., Костромской областной институт развития образования.

### Комментарий об открытом доступе к данным

Доступ к предоставленным данным является свободным и не имеет ограничений. Для ознакомления с анкетой и результатами опроса достаточно пройти по ссылке [https://docs.google.com/forms/d/1oq6Mg0tXFG5YE-q\\_57wpJzVgkwZi0ty3tWD2lKUU-dM/viewanalytics](https://docs.google.com/forms/d/1oq6Mg0tXFG5YE-q_57wpJzVgkwZi0ty3tWD2lKUU-dM/viewanalytics)

### Список литературы

- Байбородова, Л.В., Степанова, Т.А. Особенности введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в сельской школе // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. 2. – №. 4. – С. 66-73.
- Брэй, М. Частное дополнительное обучение (репетиторство): сравнительный анализ моделей и последствий // Вопросы образования. – 2007. – №. 1. – С. 65-83.
- Бурдяк, А.Я. Дополнительные занятия по школьным предметам: мотивация и распространенность // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2015. – №. 2 – С. 96-112.
- «Виртуальная Академия» поиск по базе репетиторов в Москве [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.virtualacademy.ru/> (дата обращения 29.12.2017).
- «Ваш репетитор» профессиональное сообщество частных репетиторов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vashrepetitor.net/> (дата обращения 03.01.2018)
- «Все репетиторы» самая большая база репетиторов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vk.com/repetitorovnet> (дата обращения 03.01.2018)
- Габышев, А.Н., Зедгенизова, Г.Н. Сельская малокомплектная школа: особенности, проблемы, перспективы развития (примеры разных стран) // Вестник науки и образования. – 2016. – №. 2 (14). – С. 93-98.
- Дамм, И.А. Коррупционное репетиторство и его предупреждение // NB: Административное право и практика администрирования. – 2018. – №. 1. – С. 24-32.
- Жулябина, Н.М. Феномен электронного репетиторства: новый шаг к сокращению неравенства в образовании? // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2017. – №6. – С. 2525. URL <http://www.emissia.org/offline/2017/2525.htm>
- Клюева, Н.В. Качественные методы исследования: учебно-методическое пособие. – Ярославль: ЯрГУ, 2016. – 116 с.
- Комментарий к Федеральному закону от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (постатейный) // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420353316> (дата обращения: 05.07.2018).

- Кондратьева, Г.В., Кондратьева, А.С. К вопросу об эволюции форм обучения в отечественной системе образования XIX века // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 1. – С. 8-15.
- Крылова, Н.Г. Психологические компоненты доверия и мотивы обращения к педагогу-репетитору потребителей образовательных услуг // Горизонты зрелости. Сборник участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. – Издательство: Московский государственный психолого-педагогический университет. – Москва. – 2015. – С. 302-304.
- Крылова, Н.Г. Репетиторы выходят из тени // Народное образование. – 2011. – №. 5. – С. 180-184.
- Крылова Н. Г. Факторы удовлетворенности трудом педагогов-репетиторов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – Т. 24. – №. 1. – С. 32-35.
- Кузьмин, Р. И. Школа в городе и школа на селе, или найдите десять отличий // Гаудеамус. – 2003. – Т. 2. – №. 4. – С. 202-204.
- Кузьмина, М.Л., Кузьмина, А.А. Опыт обеспечения успешной социализации подростков в современной сельской школе // Приволжский научный вестник. – 2014. – №. 12-4 (40). – С. 31-34.
- Лепин А.П. Тени социального в образовательном пространстве: к вопросу о репетиторстве // Категория “социального” в современной педагогике и психологии. Материалы 4-ой Всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием (24-25 апреля 2016 г.) // отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2016. – С. 547-549. – 631 с.
- Наумова А. А. Роль репетиторства в современной системе образования // Россия между модернизацией и архаизацией: 1917-2017 гг. – 2017. – С. 385-390.
- Рачинский, С.А. Народное искусство и сельская школа // Русская духовная музыка в документах и материалах. – 2002. – Т. 3. – С. 348-360.
- Сапунов, А.В. Учебно-исследовательская культура учащихся сельской школы на уроках по истории Западной России // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2011. – №. 11. – С. 172-175.
- Сводный отчет по форме федерального статистического наблюдения №ОО-2 (город+село). URL: <https://минобрнауки.рф/министерство/статистика/информация-2016/ОО-2017> (дата обращения: 02.07.2018).
- Скальная, М.М. Доходы сельского населения как фактор социальной устойчивости сельских территорий // АПК: экономика, управление. – 2018. – №. 1. – С. 62-71.
- Шипкова, Е.Н. Репетиторство как проблема педагогической науки и практики // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 2. – С. 39-46.
- Bray M. Private supplementary tutoring: Comparative perspectives on patterns and implications // Compare. – 2006. – Т. 36. – №. 4. – С. 515-530.
- Bray M., Lykins C. Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia. – Asian Development Bank, 2012. – №. 9.
- Grunder, H.U. et al. Nachhilfe. Eine empirische Studie zum Nachhilfeunterricht in der deutschsprachigen Schweiz. – Julius Klinkhardt, 2013.
- Klemm, K., Hollenbach-Biele, N. Nachhilfeunterricht in Deutschland: Ausmaß-Wirkung-Kosten. – Bertelsmann Stiftung, 2016.
- Kruger, R. Nachhilfe-Chance oder Skandal? 17 Antworten auf Fragen zu einem vernachlässigten Problem // Die Deutsche Schule. – 1977. – Т. 69. – № 9. – С. 545-558.
- Rudolph, M. Nachhilfe-gekaufte Bildung? Empirische Untersuchung zur Kritik der außerschulischen Lernbegleitung; eine Erhebung bei Eltern, LehrerInnen und Nachhilfeeinstituten. – Klinkhardt, 2002.
- Stork, A., Walker, B. Becoming an outstanding personal tutor: supporting learners through personal tutoring and coaching. – Critical Publishing, 2015.
- Topping, K. Tutoring. – Genf, Switzerland: International Academy of Education, 2000.

## References

- 'All Tutors' Database (2018, January 3). <https://vk.com/repetitorovnet>
- Bayborodova, L. V. & Stepanova, T. A. (2011). Introduction features of Federal State Educational Standards of General Education at a rural school. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2(4), 66-73.
- Bray, M. (2006). Private supplementary tutoring: Comparative perspectives on patterns and implications. *Compare*, 36(4), 515-530.
- Bray, M. (2007). Private additional education (tutoring): Comparative analysis of models and consequences. *Voprosy obrazovaniya – Issues of education*, 1, 65-83.
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Mandaluyong City, Philippines: Asian Development Bank.
- Burdyaq, A. Ya. (2015). Additional school subjects lessons: Motivation and popularity. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny – Public opinion Monitoring: Economic and Social Change*, 2, 96-112.
- Comments on the Federal Law No. 273 as of December 29, 2012 'On education in the Russian Federation'. Retrieved from <http://docs.cntd.ru/document/420353316>
- Consolidated report on the form of the federal statistical observation №ОО-2 (2017). Retrieved from <https://минобрнауки.рф/министерство/статистика/информация-2016/ОО-2017>
- Damm, I. A. (2018). Corrupt private tutoring and its prevention. *NB: Administrativnoe pravo i praktika administrirovaniya – NB: administrative law and administration practice*, 1, 24-32.
- Gabyshv, A. N. & Zedgenizova, G. N. (2016). Rural small school: features, problems, prospects of development (on the example of different countries). *Vestnik nauki i obrazovaniya – Journal of science and education*, 2(14), 93-98.
- Grunder, H. U., Gross, N., Jäggi, A., & Kunz, M. (2013). *Nachhilfe. Eine empirische Studie zum Nachhilfeunterricht in der deutschsprachigen Schweiz*. Julius Klinkhardt.
- Klemm, K. & Hollenbach-Biele, N. (2016). *Nachhilfeunterricht in Deutschland: Ausmaß-Wirkung-Kosten*. Bertelsmann Stiftung.
- Klyueva, N. V. (2016). *Qualitative research methods: educational training and methodical manual*. Yaroslavl: YarGU.
- Kondratjeva, G. V. & Kondratjeva, A. S. (2018). On the question of the evolution of forms of education in the national education system of the XIX century. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta – Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 1, 8-15.
- Kruger, R. (1977). Nachhilfe-Chance oder Skandal? 17 Antworten auf Fragen zu einem vernachlässigten Problem. *Die Deutsche Schule*, 69, 545-558.
- Krylova, N. G. (2018). Satisfaction factors of tutor's work. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Socio-kinetics*, 24(1), 32-35.
- Krylova, N. G. (2015). Psychological components of trust and motives of appeal to the teacher-tutor of consumers of educational services. In *Gorizonty zrelosti, Proceedings of V All-Russian Scientific and Practical Conference on Developmental Psychology* (pp. 302-304). Moscow, Russia: Moscow State University of Psychology and Education.
- Krylova, N. G. (2011). Private tutors come out of the shadows. *Narodnoe obrazovanie – Popular education*, 5, 180-184.
- Kuzjmin, R. I. (2003). School in the city and in the countryside, or find ten differences. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2(4), 202-204.
- Kuzmina, M. L. & Kuzmina, A. A. (2014). Experience in ensuring successful socialization of teenagers in modern rural schools. *Privolzhskii nauchnyi vestnik – Volga scientific Bulletin*, 12-4 (40), 31-34.
- Lepin, A. P. (2016). Shadows of the social in the educational space: on the issue of tutoring. In *The category of 'social' in modern pedagogy and psychology. Proceedings of the 4th All-Russian Scientific and Practical Conference (correspondence) with International Participation* (547-549). Ulyanovsk, Russia: Zebra.
- Naumova, A. A. (2017). The role of tutoring in the modern education system. In *Rossiya mezhdou modernizatsiei i arkhazatsiei: 1917-2017gg. – Russia between modernization and archaization: 1917-2017* (pp. 385-390). Surgut, Russia: University of Humanities.

- Rudolph, M. (2002). *Nachhilfe-gekaufte Bildung? Empirische Untersuchung zur Kritik der auserschulischen Lernbegleitung: eine Erhebung bei Eltern, LehrerInnen und Nachhilfeeinstituten*. Bag Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rachinskiy, S. A. (2002). Folk art and rural schools. *Russkaia dukhovnaia muzyka v dokumentakh i materialakh – Russian spiritual music in documents and materials*, 3, 348-360.
- Sapunov, A. V. (2011). Educational and research culture of rural school students in Western history lessons. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta – Vestnik Immanuel Kant Baltic Federal University*, 11, 172-175.
- Shipkova, E. N. (2018). Private tutoring as a problem of pedagogical science and practice. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2, 39-46.
- Skalnaya, M. M. (2018). Rural incomes as a factor of social sustainability of rural areas. *APK: Ekonomika, upravlenie – APK: Economy, management*, 1, 62-71.
- Stork, A. & Walker, B. (2015). *Becoming an outstanding personal tutor: supporting learners through personal tutoring and coaching*. Northwich: Critical Publishing.
- 'Virtual Academy' Database of Tutors in Moscow (2017, December 12). <http://www.virtualacademy.ru/>
- 'Your tutor' Professional Community of Private Tutors (2018, January 3). <http://vashrepetitor.net/>
- Topping, K. (2000). *Tutoring*. Genf, Switzerland: International Academy of Education.
- Zhulyabina, N. M. (2017). Phenomenon of electronic tutoring: a new step to reduction of inequality in education? *Pis'ma v Emissiia. Offlain: elektronnyj nauchnyj jurnal – The Emissia. Offline Letters*, 6, 2525. Retrieved from <http://www.emissia.org/offline/2017/2525.htm>

УДК 37.01

## Философские идеи постмодернизма и их влияние на систему образования в России и США

Виктория Г. Малахова<sup>1</sup>, Татьяна Н. Бокова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия*

*E-mail: victory710@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0261-5493>

<sup>2</sup> *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

*E-mail: tnbokova@mail.ru*

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

DOI: 10.26907/esd15.1.08

### Аннотация

Актуальность исследования влияния философских идей постмодернизма на системы образования России и США обусловлена требованиями времени к современной образовательной системе, такими как гибкость, пластичность, непрерывность, устойчивость к кризисам и рискам. В данной статье выявляются основные черты современной социокультурной ситуации, которая диктует запросы к образовательной системе, определяются те стратегии и направления в образовании, которые базируются на идеях постмодернизма и позволяют образованию соответствовать времени. Ведущими методами исследования стали концептуальный анализ, позволяющий выявить влияние постмодернистских идей на системы образования России и США, и сравнительно-сопоставительный метод, дающий возможность сравнить выявленные стратегии и тенденции. В статье определены основные постмодернистские тенденции и показана их экспликация в современных системах образования России и США. Представленные в статье материалы могут служить основой для дальнейших исследований в области сравнительной педагогики и философии образования, изучающих влияние постмодернистских идей на образование в соответствии с «духом времени».

**Ключевые слова:** постмодернизм, проект, образование, субъектность, парадигмальность, образовательное пространство, ризоматичность, информационное общество.

## Philosophical ideas of postmodernism and their impact on the education system in Russia and the USA

Victoria G. Malakhova<sup>1</sup>, Tatiana N. Bokova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia*

*E-mail: victory710@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0261-5493>

<sup>2</sup> *Moscow City University, Moscow, Russia*

*E-mail: tnbokova@mail.ru*

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

DOI: 10.26907/esd15.1.08

### Abstract

The modern education system requires flexibility, plasticity, continuity and resistance to crises and risks. This study examines the main features and requirements of the modern socio-cultural

situation. It identifies strategies and directions in contemporary education based on the ideas of postmodernism. Using conceptual analysis of the influence of postmodern ideas on the education systems of Russia and the United States it compares and contrasts the strategies and trends identified. The results can serve as a basis for further research in the field of comparative pedagogy and philosophy of education, in the context of the influence of postmodern ideas on education, reflecting the 'spirit of the time'.

**Keywords:** postmodernism, education, subjectivity, paradigmality, educational space, rhizomatic nature, information society.

### **Актуальность проблемы**

Идеи постмодернизма глубоко проникают в современную культуру и оказывают значительное влияние на общественное сознание, что делает актуальным анализ взаимодействия данного феномена и современного образования, подвергнувшегося значительному влиянию идей постмодернизма.

Постмодернизм породил новую лексику, новое отношение к мысли и смыслам. В недрах постмодернизма мы можем обнаружить новое понимание и восприятия мира, базирующееся на иных, нежели в эпоху модерна, основаниях (Ivanova, 2012). По определению У. Эко, постмодернизм представляет собой прежде всего стиль мышления, свойственный современной эпохе (Есо, 2007). Постмодернизм, не имея единой концептуальной базы, будучи более социокультурным феноменом, состоянием, нежели философским направлением, наиболее емко отражает кризисность и многообразие взглядов, позиций относительно образования, его роли, целей и смыслов в информационном обществе.

Один из основоположников и ярких выразителей идей постмодернизма Ж. Ф. Лиотар (Lyotard, 1994) отмечал, что постмодернизм может быть определен как стиль мышления, который, подобно ризоме, пронизывает все сферы человеческой жизни, оказывает значительное влияние на мышление человека и его взаимоотношения с другими людьми, конструируя при этом целое пространство ризоматических связей. Отметим, что ризоматическая структура представляет собой условность и безграничность, поскольку сама идея стабильности и центричности образования, одной из базовых доминант образования как структуры, противоречит духу постмодернизма с его стремлением к деконструкции и множественности. Концептуально суть постмодернизма выражается через категории плюрализма, индивидуализма, эклектичности, деконструкции, множественности, инаковости, плюрализма, многокультурности, интерактивности, неопределенности, незавершенности, открытости, диалога и ряда других.

Все это находит свое отражение в процессах, сопровождающих современное образование: в расширении разнообразия и неоднородности содержания образования, рекомбинации функций управления, создании индивидуальных образовательных траекторий и др. Отвергая классические представления, эти подходы порождают разнонаправленные процессы: центрацию и децентрацию образования, стабильность и подвижность образовательных процессов, усиление контроля и разрушение канонов, возврат к классике и поиск нового. Появившись в европейском, а точнее во французском постмодернизме, эти идеи постепенно проникли в американское научное сообщество, и в дальнейшем влияние данных подходов определило некоторые особенности американской системы образования.

### **Анализ литературы**

Научные исследования, посвященные изучению влияния постмодернистских идей на образование, проводились и в России, и за рубежом. Целый пласт работ посвящен изучению различных аспектов связи образования и идей постмодерниз-

ма в США: как современной философии (Edwards & Usher, 2001); как фактора, влияющего в целом на образование (Jacobs & Kritsonis, 2006); как силы, изменяющей учебные планы (Slattery, 2012); как «постформального мышления» (Kincheloe & Steinberg, 1999); как процесса эволюции дидактических идей (Dmitriev, 2007).

Влияние эпохи и «духа времени» на российское образование через призму постмодернизма выявлено в трудах, например, Б.Л. Губман (Gubman, 2005) (общегуманистические ценности современной эпохи), и ряда других отечественных ученых (место и роль идей постмодернизма в методологии истории педагогики). Вопросы построения процесса обучения на основе принципов постмодернизма и соответствующих дидактических подходов явились предметом специального изучения С.В. Ивановой, И.М. Елкиной и других исследователей отечественной философско-педагогической научной школы.

### **Методы исследования**

В рамках исследования нами были применены следующие методы исследования: при проведении теоретического анализа стратегий образования в США применялся сравнительно-сопоставительный метод; общая логика исследования обусловила применение логического и системного анализа; историко-компаративный анализ среднего образования позволил определить динамику развития школьного образования в США; также нами был произведен отбор базы источников, изучение и анализ литературы, в том числе более 150 англоязычных научных публикаций в авторском переводе; важнейшим методом исследования был концептуальный анализ, нацеленный на комплекс документов и позволивший выявить отражение постмодернистских идей в стратегиях школьного образования; осуществлено изучение стратегий в массовых и альтернативных школах США, исследование эффективности работы альтернативных школ США и их влияния на массовые школы. Были использованы эмпирические методы, а также обобщение, систематизация и классификация информации, полученной в ходе работы с источниковой базой исследования.

### **Результаты**

Анализ экспликации философских идей постмодернизма в образовательную теорию и практику России и США позволил сделать следующие выводы. Глобализация процессов, происходящих как в политике, так и экономике, оказала значительное влияние на изменения в системах образования всех стран, включая и мировые сверхдержавы.

Постмодернизм представляет собой совокупность явлений и состояний, тип мышления и неклассический культурный проект, в основе которого лежит принцип деконструкции, децентрации культуры как целостного образования, распад целостной картины мира. Основным вкладом постмодернизма в философию культуры считается именно идея преодоления «центризма». Следовательно, мы можем говорить о децентрации в образовании как социокультурно обусловленном явлении.

Отметим, что постмодернистские идеи задают вектор к децентрализации общества, которую можно обозначить как стремление к ризоматизации любых общественных процессов, в том числе и процесса образования. Ризоматичность как одно из ключевых понятий постмодернизма наиболее ярко прослеживается в современных системах образования, когда на смену замкнутым и статичным линейным структурам, подразумевающим стабильную осевую ориентацию, приходят структуры гибкие, незавершенные и открытые к конструированию образования, приспособляющиеся к запросам субъектов. Следует отметить, что принцип ризоматичности получает свое развитие в ряде основных характеристик образования

эпохи постмодерна, значение которых заключается в том, что они задают определенные направления создания, описания и объяснения как реальности в целом, так и педагогической реальности в частности.

В данном исследовании мы рассматриваем ключевые идеи постмодернизма через призму образования в следующих аспектах: влияние постмодернистских идей на альтернативные школы США, являющиеся по сути «постмодернистским проектом», на среднее и высшее образование и на повышение квалификации работников образования в США и в России.

Проявление идей постмодернизма в системе образования США наиболее ярко представлено в образовательных системах альтернативных школ. В нашем исследовании мы рассматривали в основном следующие типы школ: ваучерные, магнитные и чартерные, поскольку именно эти три типа школ отвечали запросам американского общества в период распространения идей постмодернизма за счет принципиально нового подхода к образованию.

Определим, каким образом происходит экспликация ключевых идей постмодернизма в школьное образование США. *Децентрация* осуществляется через процессы децентрализации, в которых происходит активное вовлечение всех заинтересованных субъектов в образовательный процесс, в том числе и через самоуправление. *Множественность* – через наличие в данных типах школ индивидуальных учебных планов, вариативной программы обучения. *Связность и гетерогенность* представлена командной работой педагогов («все связано со всем»), наличием специализированных учебных программ, углубленным изучением предметов по выбору ребенка и т.д. *Дискретность* как постмодернистская характеристика проявляется в прерывистом разделении, изменении образовательного маршрута на любом этапе. Ученик может представлять выполненные задания не только в описанных учителем, предзаданных формах, но и иначе. *Событийное конструирование реальности*, на наш взгляд, созвучно экзистенциальной педагогике и отражается в формировании у школьника умения придавать собственные значения и находить собственные смыслы в изучаемых предметах и явлениях, что технологически осуществляется путем создания учителем условий, в которых обучающиеся могут знакомиться с различными кросс-культурными значениями и ценностями. *Картографичность* как альтернативный выбор путей развития выражается в постоянном корректировании, изменении как школьной документации, например учебных планов, так и содержательного наполнения процесса обучения – содержания урока и т. п. *Субъектность* образования отражается в конструировании условий образовательного процесса, адаптированных к реальной действительности и опыту ученика. Данная тенденция созвучна как отечественным идеям гуманной педагогики, так и концепциям лично ориентированного образования. В данном случае учитель обладает умением находить особый, индивидуальный подход ко всем обучающимся, готов к *индивидуализации и гуманизации* образования. *Окультуривание среды* является достаточно серьезной и, на наш взгляд, специфической задачей американских школ. Данное направление представляет собой процесс искоренения расовой или национальной сегрегации через учет национальной самобытности, культурных традиций и может быть описано через создание альтернативных школ для учащихся определенной расовой/этнической группы, дающих возможности для получения качественного образования с учетом истории этноса или этнической группы (Vokova, 2017).

Говоря об особенностях работы педагогов в современном информационном обществе, проанализируем национальные образовательные стратегии по внедрению идей постмодернизма в систему среднего образования на всей территории



США (English, 2003; Jacobs & Kritsonis, 2006). Данные стратегии в большей или меньшей степени реализованы как в альтернативных, так и в традиционных школах и отражают процессы повышения квалификации педагогов. Первая и вторая стратегии непосредственно связаны с постмодернистскими тенденциями к децентрализации и поликонтекстуальности, которые находят свое отражение в образовании как личностная ориентированность и индивидуализация образовательного процесса в целом.

**Стратегия 1.** *Повышение грамотности работников образования по актуальным проблемам современного образования и умениям решения проблем обучающихся, возникающих во внеурочной деятельности (заболевания физического и психического рода, различные виды зависимости, бродяжничество и беспризорность, беременность несовершеннолетних и пр.).*

**Стратегия 2.** *Повышение квалификации и профессиональной компетентности педагогов в работе с одаренными учащимися создает возможность гибкой политики педагогов по созданию благоприятных условий обучения для детей, проявляющих неординарные способности в той или иной сфере.*

**Стратегия 3.** *Оптимизация школьного менеджмента – выработка стратегий по внутришкольному и внешкольному управлению, а также взаимодействию с субъектами школьной системы, находящимися на различных уровнях управления.* Данная стратегия, отражая такие характеристики философии постмодернизма, как связность и дискретность, подразумевает открытость образования как системы, опирающейся не только на передовой опыт, но и на перспективные современные идеи и исследования в сфере образования. Эту стратегию мы можем рассматривать как следствие связности и дискретности образовательной среды. Данная стратегия направляет внимание педагогов на передовой опыт, «улучшающий практику», на современные тенденции и новейшие веяния, на стремление к постижению реальности и открытиям.

**Стратегия 4.** *Педагогические работники – учителя, руководство и персонал школы – должны владеть как минимум двумя иностранными языками.* Данная стратегия является очевидной иллюстрацией демографических, политических и социальных процессов, тесно связанных с глобализацией, являющихся превентивной мерой в принятии демографических изменений и отражающих такую характеристику, как множественность.

**Стратегия 5.** *Отказ от формализации в образовании неизбежно приводит к актуальности, заключающейся в принятии руководителями средних школ, их педагогами и персоналом информированных решений, которые основываются не только на официальных школьных данных.* Мы можем рассматривать данную стратегию как прямое следствие картографичности – отказа от формализации, инертности и неподвижности учебного процесса. Данная стратегия подчеркивает значимость и приоритетность достижения учеников как объективной оценки деятельности и приоритета для каждого педагога.

**Стратегия 6.** *Трансформация средних школ в организации с децентрализованной системой управления.* Образование может быть определено как часть социума, где школе отводится место отдельной единицы сообщества, в связи с этим Ф. Инглиш отмечает, что необходимо восприятие школы как части звена демократической системы, а не как элемента бюрократической пирамиды. Директивный подход «сверху вниз» приводит к стагнации и мешает субъектам образовательной системы стать креативными. По мнению Ф. Инглиша, недоверие к решениям, принятым в одиночку, как к субъективному выбору, является причиной неоднозначного отношения к иерархиям в принципе (English, 2003).

**Стратегия 7.** Организация и проведение методических семинаров с целью поиска оптимальной стратегии обучения, подразумевающей дробление изучаемого материала до элементарных ключевых компонентов для создания алгоритма обучения с учетом особенностей мышления учащихся. Тем самым конструируется новое смысловое пространство прочтения, способствующее новому пониманию смысловой составляющей текста, нахождению скрытых или ранее не отмеченных деталей.

**Стратегия 8.** Умение педагога работать в стихийно сформированной команде, отвечая при этом не только за выполнение своих обязанностей, но и за других участников, распределяя ответственность и, при необходимости, внося нужные коррективы. Данная стратегия соотносится со связностью и гетерогенностью и основывается на непрерывном создании обратных связей («все связано со всем»).

**Стратегия 9.** Формирование условий, обеспечивающих передачу учащимся объективных и достоверных знаний, а также развитие их критического мышления, содействие в их саморазвитии в рамках школьного образовательного пространства. Предложенная стратегия связана с картографичностью и построением индивидуальной траектории обучения. Обучающимся и педагогам необходимо понимать неоднозначность и спорность знаний, возможность появления новых нестандартных идей.

**Стратегия 10.** Создание множественного образовательного пространства, индивидуально ориентированного, учитывающего личностные потребности каждого субъекта образовательной среды. Эта стратегия проявляется в многовариантном сотрудничестве или плюрализме. Любая множественность, поливариативность сфокусирована на отрицании четкой системы иерархий, или «бинаризмов». Первоначально это проявляется в отказе от бинарной оппозиции «учитель – ученик». В получившемся множественном пространстве, несомненно, реализуется принцип равных возможностей, выражающийся в безграничном проявлении себя, своих талантов и возможностей каждым участником взаимодействия.

### Дискуссионные вопросы

Рассматривая постмодернистские веяния в контексте современного образования, можно выделить несколько тенденций:

– восприятие «мира как текста» (по Ж. Деррида (Derrida, 2007)) абсолютизировано благодаря современным технологиям. Потоки информации, зачастую непроверенной и недостоверной, обрушиваются на пользователей Всемирной сети посредством интернет-коммуникации. По данным Международного союза электросвязи (МСЭ), количество пользователей интернета впервые в истории достигло половины населения планеты – 3,9 миллиарда человек во всем мире;

– диалогичность и карнавальность постмодернистской игры находят свою реализацию в сетевом виртуальном общении, которое постепенно вытесняет реальное общение и диалог. Мессенджеры, платформы для чаттинга предоставляют уникальную возможность создания бесконечного множества «симулякров», стирая грани персонификации;

– эпоха постмодернизма меняет тип общения. Приобщение человечества к средствам коммуникации, создающим возможность онлайн и оффлайн общения, создание бесконечного множества аккаунтов, создание виртуальной реальности и погружение в иллюзию и игру, ризоматичность гипертекста, порождение симулякров – всё это вызывает процессы разрушения единого пространства мира, его деконструкцию и фрагментарность, порождая клиповость сознания и отход от культуры теоретического знания, невладение механизмами мышления восприятия-анализа-синтеза порождает клиповость и фрагментарность мышления;

– присущее постмодернизму критическое, а зачастую и негативное отношение к традициям классического, культурно и исторически сложившегося гуманитарного знания оказывает кардинальное влияние на современных подростков и молодежь. Клиповость и фрагментарность мышления приводят к затруднениям в таких логических когнитивных операциях, как анализ и синтез. Исследования, проведенные Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) показали, что значительно уменьшилось число людей читающих. Так, 34 % россиян – как мужчин, так и женщин – не читают книг, это касается и граждан с высшим образованием – 15% респондентов. Из читающих 66 % населения 59 % увлекаются чтением книг легких жанров (среди них процент опрошенных с высшим образованием – 41 %). С другой стороны, всё большее место в мире занимает аудиокнига, при этом воспринимающим каналом информации выступает аудиальный, а не визуальный;

– погружение в мир виртуальной реальности усложняет процессы коммуникации, социальной адаптации. Влияние постмодернистских идей сказывается как в определенной утрате активности и познавательного интереса к реалиям окружающего мира, так и в отсутствии интереса к преобразованиям и «утрате способности действовать» (Stukalova, 2011). Погружаясь в виртуальную реальность, дети, подростки и молодежь постепенно утрачивают чувство реальности, более того, виртуальный мир имеет для них большее значение и смысл, нежели мир реальный. Погружаясь в реалии объективного мира, школьники ощущают себя беспомощными и в ситуациях общения, и в ситуациях действия.

Процесс влияния постмодернизма затронул образовательные учреждения и педагогов, которые начали движение от традиционного состояния (назовем его так) к поиску нового, а именно к улучшению качества и комфорта образовательного процесса, обеспечению индивидуализации образовательного процесса с учётом особенностей, потребностей и способностей каждого учащегося. Одновременно с этим воплощалась идея концепции непрерывного образования, подразумевающая процесс непрерывного, непрекращающегося обучения на протяжении всей жизни индивида, смену ролей, когда учитель может являться также учеником в процессе обучения. Педагоги, принимающие современные идеи эпохи постмодерна, обозначают свои задачи в виде изменения процесса обучения с воздействующего (и, следовательно, подавляющего) на процесс взаимодействия, содействию в раскрытии возможностей, способностей и талантов ученика, помогающих ему в дальнейшей самореализации. Очевидно, что первостепенным педагогическим проектом в современной концепции американского образования является учитель будущего. Данный проект представлен в тесной связи с постмодернизмом, основной упор сделан на техники «discovery learning» (обучение-открытие) и «creative spelling» (творческие диктанты), на групповые проекты и другие общественные движения, которые являются дополнительным проявлением постмодернистского стиля мышления.

Современное образование в России также оказалось вовлечено в пространство постмодерна, особенно после реформы высшего образования, вступления России в Болонский процесс и переход на двухуровневое образование по западной модели. В связи с подобным разделением в системе высшего образования в России выделяют два уровня подготовки. Низший уровень, бакалавриат, подразумевает формирование у студентов способности к поиску, отбору и передаче информации, то есть актуализацию и развитие преимущественно поисковых и мнемонических компетенций. Более высокий уровень, магистратура, формирует способность к «расширенному производству информации», а именно ее обработке и поиску новых корреляций между процессами и явлениями, для чего необходимо формирование интеллектуальной комбинаторики. То есть бакалавры учатся снабжать информа-

цией, а магистранты – искать варианты решений. Один из главных недостатков двухуровневой системы высшего образования, по Ж.Ф. Лиотару, – это отсутствие образовательных компонентов, которые формируют компетенции гуманизма и сохранения экологии (Halo, 2017).

Рассмотрим влияние и реализацию определенных нами идей постмодернизма в национальном проекте «Образование». В нём четко обозначены цели: обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования и воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. Сами по себе эти цели не предполагают определенной отсылки к идеям образования эпохи постмодерна, но определенные в национальном проекте федеральные проекты являются адекватным ответом «вызову времени». Проект «Современная школа» направлен как на модернизацию материально-технической базы школ, так и на реализацию образовательной деятельности по адаптированным программам, позволяющим детям с ограниченными возможностями здоровья и задержкой психического развития получить доступное образование, обеспечить возможность получения образования по дополнительным образовательным программам цифрового, естественнонаучного, технического и гуманитарного профилей. Одним из направлений проекта «Успех каждого ребенка» является создание открытых уроков «Проектория», направленных на раннюю профессиональную ориентацию и создание возможности для обучения в технопарках «Кванториум». Проект «Цифровая образовательная среда» позволяет повысить доступность цифровых образовательных ресурсов для каждого обучающегося, внедрить в основные общеобразовательные программы современные цифровые технологии, создать цифровые образовательные центры и федеральную сервисно-информационную платформу цифровой образовательной среды. Отметим, что все эти формы — это не только описание перспективных решений, но и продолжение реально существующих образовательных проектов по цифровизации образовательной среды.

Реализуемый с 2016 года проект «Российская электронная школа», созданный по поручению Президента Российской Федерации В.В. Путина, представляет собой создание единого информационно-образовательного портала. Это особая образовательная среда, включающая в себя открытый каталог обязательных и факультативных интерактивных электронных видеоуроков, созданных лучшими учителями России. По сути, РЭШ является полноценным аналогом занятиям в школе. Каждый урок содержит видеоматериалы, анимационные ролики или интерактивные элементы, раскрывающие тему в аудиовизуальной форме, наглядной и доступной для восприятия, позволяет закрепить изученные материалы на практике, осуществить контроль результатов обучения, получить дополнительную информацию по обозначенной теме. РЭШ позволяет получить в электронной форме в домашних условиях образование с 1 по 11 класс для любых категорий обучающихся. При этом уроки Российской электронной школы могут проводиться и в традиционном классе, причем одновременно на трех устройствах: диалоговой (интерактивной) доске, планшете учителя и планшетах учеников. Успешная реализация проекта способствует развитию электронного обучения, повышению доступности, качества, привлекательности, конкурентоспособности российского общего образования.

Отдельным федеральным проектом «Учитель будущего» обозначена как современная программа подготовки педагогов, так и повышение квалификации педагогических работников. Основным форматом повышения квалификации является

непрерывное образование как необходимое условие ориентации в потоках информации при всё нарастающих темпах технического прогресса. Тенденции глобализации прослеживаются и в таких формах, как конкурсы профессионального мастерства по мировым стандартам WorldSkills.

В 85 субъектах РФ произойдет внедрение программ профессионального обучения по наиболее востребованным, многообещающим и перспективным профессиям на уровне, соответствующем стандартам WorldSkills. Создание центров опережающей профессиональной подготовки, тьюторства, тренировочных центров, моделей наставничества, программ обмена опытом и лучшими практиками транслирует такое явление как *life-long learning education*. Наиболее четко данная тенденция может быть прослежена в федеральном проекте «Новые возможности для каждого», в рамках которого планируется создание интеграционной платформы непрерывного образования, включающего как профессиональное обучение, так и непрерывное образование, а также набор сервисов для обеспечения навигации и содействие оказанию помощи гражданам при выборе образовательных программ и организаций, которые непосредственно осуществляют образовательную деятельность. Осуществляется поддержка на государственном уровне образовательных организаций высшего образования с целью создания, развития и внедрения современных программ непрерывного образования, которые обеспечат личностный рост, распространение и обновление профессиональных знаний людей и получение ими новых профессиональных навыков и умений в соответствии с быстро меняющимися технологиями и условиями.

Создание образовательных центров, летних и зимних школ, ключевых центров дополнительного образования и мобильных технопарков расширяет границы образовательного пространства за пределы школьных классов и университетских аудиторий. В рамках проекта более 900 тысяч детей получают рекомендации по созданию индивидуального учебного плана, ориентируясь на выбранные профессиональные компетенции с учетом проекта «Билет в будущее», при этом основные образовательные программы смогут быть освоены, в том числе, и в сетевой форме.

Как было отмечено выше, создание и развитие различных курсов повышения квалификации работников образования выступает как одно из ведущих направлений в сфере образования. При этом сейчас не существует единой системы по оказанию подобного рода образовательных услуг. Помимо традиционно существующих центров, институтов профессиональной переподготовки, академий повышения квалификации работников образования имеется целый ряд лицензированных образовательных центров, осуществляющих свою деятельность в очной, заочной, дистанционной и онлайн формах. Современное российское дополнительное профессиональное педагогическое образование (ДППО) не является целостной системой. Оно представляет собой множество фрагментированных региональных, муниципальных и иных пространств ДППО. Существующая нормативная правовая база относит вопросы организации предоставления дополнительного профессионального образования к полномочиям органов государственной власти субъектов Российской Федерации. При этом фактически на региональном уровне определяется и содержание дополнительных профессиональных программ, которые реализуют подведомственные им организации ДППО.

Создание единого пространства ДППО позволит а) обеспечить персонифицированное повышение квалификации исходя из актуальных дефицитов педагогов, б) реализовать модульный подход к разработке программ ДППО, позволяющий формировать вариативные модели повышения квалификации, в) модернизировать систему профессионального развития работников ДППО.

## Заключение

Таким образом, можно сделать вывод, что эпоха постмодерна не только предъявляет к образовательной системе определенные требования по обеспечению высокого качества обучения. Она предлагает отказаться от уже сформированных универсальных теорий и знаниевой парадигмы, перейти к множественности и постоянному обновлению содержания, к разработке авторских подходов, основанных на размышлении и диалоге с учениками, к созданию нового содержания образования и коммуникации, опирающихся не на готовый план или конспект урока, а на личный опыт учащихся (Ivanova, 2012). На ключевых идеях постмодернизма основывается реформирование системы образования, основанное на отрицании единого и единственно правильного метода и стиля обучения для всех обучающихся и учителей. Сторонники постмодернизма защищают уникальность каждого ученика, которому необходимы особые формы обучения, индивидуальные учебные планы, и учителей, которые привносят собственные таланты и навыки в работу. Важно заметить, что постмодернизм, считающийся духом эпохи, формирует в настоящее время предпосылки для изменения всей традиционной образовательной системы с ее жесткой иерархичностью, шаблонностью и структурированностью. Постмодернизм требует отказаться от традиционных методов обучения, предлагая принципы ризоматической модели культуры и образования (Ivanova & Elkina, 2016). Цель образования в таком случае заключается в указании учащемуся пути познания, в формировании междисциплинарного видения мира, а не в наполнении его сознания определенными знаниями.

*Статья выполнена в рамках проекта РФФИ 19-013-00815 А «Постмодернизм как доминанта развития системы образования в США и России»*

## Список литературы

- Бокова, Т.Н. Альтернативные школы в США как постмодернистский дидактический проект: монография. – М.: ИЭТ, 2017. – 192 с.
- Губман, Б.Л. Современная философия культуры. – М.: РОССПЭН, 2005. – 536 с.
- Деррида, Ж. Письмо и различие / Пер. Д. Ю. Кралечкина. – М.: Академ. проект, 2007. – 495 с.
- Дмитриев, Г.Д. Модернизм, постмодернизм и теория содержания школьного образования в США // Педагогика. – 2007. – № 5. – С. 94-103.
- Иванова, С.В. Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст: монография. – М.: ГНУ ИТИП РАО, Изд. центр ИЭТ, 2012. – 160 с.
- Иванова, С.В., Елкина, И.М. Постмодернизм и качество образования // Ценности и смыслы. – 2016. – Т.1(46). – №6. – С.115-124.
- Лиотар Ж. Ф. Ответ на вопрос: что такое постмодерн? // Ad marginem. – 1994. – Т. 93. – С. 307-323.
- Стукалова, О.В. Влияние постмодернистской эстетики на современное образование [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. Электронный научный журнал учреждения Российской академии образования «Институт художественного образования». – 2011. – №2 URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/vliyanie-postmodernistskoj-estetiki-na-sovremennoe-obrazovanie> (дата обращения: 23.09.2019)
- Хало, П.В. Наука и образование в эпоху постмодерна // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2017. – № 2 – С.186-193.
- Эко, У. Имя розы. – СПб.: Симпозиум, 2007. – 632 с.
- Edwards R., Usher R. Lifelong learning: a postmodern condition of education? // Adult education quarterly. – 2001. – Т. 51. – №. 4. – С. 273-287.
- English F. W. The postmodern challenge to the theory and practice of educational administration. – Charles C Thomas Publisher, 2003.
- Jacobs K. D., Kritsonis W. A. National Strategies for Implementing Postmodern Thinking for

- Improving Secondary Education in Public Education in the United States of America // Online Submission. –2006. –Т. 23. –№. 4.
- Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R. A tentative description of post-formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory // *The post-formal reader: Cognition and education*. –1999. –Т. 63. –С. 55-90.
- Slattery P. *Curriculum development in the postmodern era: Teaching and learning in an age of accountability*. –Routledge, 2012.

## References

- Bokova, T. N. (2017). *Alternative schools in the USA as a postmodern didactic*. Moscow: IET.
- Derrida, J. (2007). *Letter and distinction*. Moscow: Akademicheskiiy proyekt.
- Dmitriev, G. D. (2007). Modernism, postmodernism and the theory of the content of school education in the USA. *Pedagogika –Pedagogy*, 5, 94-103.
- Eco, U. (2007). *The name of the rose*. St. Petersburg: Symposium.
- Edwards, R. & Usher, R. (2001). Lifelong learning: a postmodern condition of education? *Adult education quarterly*, 51(4), 273-287.
- English, F. W. (2003). *The postmodern challenge to the theory and practice of educational administration*. Charles C Thomas Publisher.
- Gubman, B. L. (2005). *Modern philosophy of culture*. Moscow: ROSSPEN.
- Halo, P. V. (2017). Science and education in the postmodern era. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chehova –Bulletin of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov*, 2, 186-193.
- Ivanova, S. V. (2012). *Problems of the development of didactic systems: philosophical and methodological context*. Moscow: GNU ITIP RAO, IET Center.
- Ivanova, S. V. & Elkina, I. M. (2016). Postmodernism and the quality of education. *Tsennosti i smysly –Values and meanings*, 1(6(46)), 115-124.
- Jacobs, K. D. & Kritsonis, W. A. (2006). National Strategies for Implementing Postmodern Thinking for Improving Secondary Education in Public Education in the United States of America. *Online Submission*, 23(4).
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1999). A tentative description of post-formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory. *The post-formal reader: Cognition and education*, 63, 55-90.
- Liotard, J.-F. (1994). The answer to the question: what is postmodern? *Ad Marginem*, 93, 307-323.
- Slattery, P. (2012). *Curriculum development in the postmodern era: Teaching and learning in an age of accountability*. Routledge.
- Stukalova, O. V. (2011). The influence of postmodern aesthetics on modern education. *Pedagogika isskusstva. Elektronnyy zhurnal uchrezhdeniya Rossiyskoy akademii obrazovaniya «Institut khudozhestvennogo obrazovaniya –Electronic scientific journal of the institution of the Russian Academy of Education “Institute of Art Education”*, 2. Retrieved from <http://www.art-education.ru/electronic-journal/vliyanie-postmodernistskoy-estetiki-na-sovremennoe-obrazovanie>

УДК 378.2

## Феномен понятия «виктимизация» в современных отечественных и зарубежных исследованиях

Гульнара Ф. Биктагирова<sup>1</sup>, Роза А. Валеева<sup>2</sup>, Надежда Ю. Костюнина<sup>3</sup>,  
Наталья Н. Калацкая<sup>4</sup>, Альбина Р. Дроздикова-Зарипова<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия  
E-mail: Gulnara.Biktagirova@gmail.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3099-4213>

<sup>2</sup>Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия  
E-mail: valeykin@yandex.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8312-4054>

<sup>3</sup>Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия  
E-mail: nu\_kost@mail.ru  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7282-4418>

<sup>4</sup>Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия  
E-mail: kalazkay@mail.ru@mail.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3076-723X>

<sup>5</sup>Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия  
E-mail: bina1976@rambler.ru  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0354-8090>

DOI: 10.26907/esd15.1.09

### Аннотация

Процесс виктимизации детей и подростков, а также других групп общества – актуальная современная проблема. Возникает она в силу сложности данного процесса, необходимости его комплексного научного исследования и принятия кардинальных как общественных, государственных, так и специальных психолого-педагогических и социально-медицинских мер по его предупреждению и коррекции.

В связи с этим авторами была поставлена цель теоретически определить и подвергнуть анализу феномен виктимизации на основе научных публикаций. Методом исследования явился прежде всего библиометрический анализ актуальных научных трудов, размещенных в крупнейших мировых базах данных «Web of Science», «Scopus», «eLIBRARY». Это позволило оценить данный феномен по работам российских и зарубежных ученых и провести качественный анализ их выводов.

Проведенный анализ свидетельствует о разнообразии точек зрения, о расширении понятийного аппарата виктимологии, о наличии нескольких теорий виктимизации и подходов к ней. В отечественной социально-педагогической виктимологии определены система специфических и междисциплинарных понятий, основные категории жертв, виктимогенные факторы. Зарубежные исследователи с целью предотвращения виктимизации конкретизируют аспекты предупреждения, минимизации, коррекции и индивидуальной помощи. Большое количество публикаций посвящено взаимосвязи виктимизации и других социальных явлений, особенно в школьной среде.

Несмотря на многогранность научного поля исследования феномена виктимизации, выявлены различия в характеристиках данной дефиниции в мировых и российских базах данных. Отмечена тенденция к росту публикационной активности как среди зарубежных, так и среди российских исследователей по данной проблеме. Очевидно, что этот феномен требует более



глубокого изучения, причем междисциплинарного, а также разработки и конкретизации условий, моделей и способов девиктимизации на различных уровнях.

**Ключевые слова:** виктимизация, виктимология, социально-педагогическая виктимология, виктимное поведение, виктимность, феномен, библиометрический анализ.

## The phenomenon of “victimization” in modern Russian and foreign studies

Gulnara F. Biktagirova<sup>1</sup>, Roza A. Valeeva<sup>2</sup>, Nadezhda Yu. Kostyunina<sup>3</sup>,  
Natalya N. Kalatskaya<sup>4</sup>, Albina R. Drozdikova-Zaripova<sup>5</sup>

<sup>1</sup> *Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia*

*E-mail: Gulnara.Biktagirova@gmail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3099-4213>

<sup>2</sup> *Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia*

*E-mail: valeykin@yandex.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8312-4054>

<sup>3</sup> *Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia*

*E-mail: nu\_kost@mail.ru*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7282-4418>

<sup>4</sup> *Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia*

*E-mail: kalazkay@mail.ru@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3076-723X>

<sup>5</sup> *Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia*

*E-mail: bina1976@rambler.ru*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0354-8090>

DOI: 10.26907/esd15.1.09

### Abstract

Victimization of children and adolescents, as well as other groups in society is an important issue and complex issue that needs to be better understood so that measures can be put in place at every level to prevent and correct these phenomena. This study was based on the bibliometric analysis of relevant scientific literature in both Russian and foreign publications. The resulting qualitative analysis indicated a variety of viewpoints on the concept of victimology, with different approaches, theories of victimization, and concepts of specific aspects of prevention, minimization, correction, and individual assistance. A large number of publications are devoted to the relationship of victimization and other phenomena, especially in the school environment. Despite the diversity of the scientific field, the study identified differences in the knowledge of this definition in the global databases and an increasing number of publications dealing with this problem by both foreign and Russian researchers. The phenomenon of “victimization” requires a further in-depth approach to research of an interdisciplinary nature, as well as the development of conditions, models and methods of de-victimization at various levels.

**Keywords:** victimization, victimology, socio-pedagogical victimology, victim behavior, victimization, bibliometric analysis

### Введение

Виктимизация является отражением состояния общества. Социальные условия последнего десятилетия XX века, смена модели общественного развития, криминальные 90-е годы, революционное развитие средств массовых коммуникаций

(Интернета и сотовой связи) не могли не сказаться на виктимизации различных социальных групп, и прежде всего молодого поколения. Современное состояние общества также способствует его виктимизации. Например, в 2015 году в России был отмечен рост криминализации, что напрямую отразилось на повторной виктимизации (Dolgorukova et al., 2018).

Необходимость изучения виктимизации общества еще в первой половине XX века привела к появлению направления в криминалистике, получившего название виктимологии. Общественно-политические изменения, произошедшие в 80-е гг. XX столетия, поставили вопрос о развитии социально-педагогической виктимологии. Данная отрасль знаний введена А.В. Мудриком и разрабатывает «общие и специальные цели, принципы, содержание, формы и методы профилактики, минимизации, компенсации и коррекции» множества негативных обстоятельств (Mudrik & Petrina, 2016, p. 39).

Новую отрасль составляют как междисциплинарные, так и специфические понятия. Одним из специфических терминов является феномен «виктимизация». Несмотря на то что данная дефиниция пришла в социально-педагогическую виктимологию из криминологии, она тесно связана с другими понятиями, такими как виктимность, виктификация, виктимайзер и др., которые также нуждаются в изучении и уточнении. Виктимизация является объектом исследования не только педагогики, но прежде всего криминологии, а также психологии, социологии, политологии, медицины, социальной работы, конфликтологии и др. Поэтому очень важен многомерный комплексный подход к данной проблеме.

Цель нашего исследования – теоретическое обоснование и библиометрический анализ изученности феномена «виктимизация» в научных публикациях.

### **Теоретические основания**

Проведя теоретический анализ исследований по данной теме, мы пришли к выводу, что термин «viktimization» трактуется учеными по-разному. Например, как «приобретение статуса жертвы, потерпевшего в результате воздействий и влияний как внешних, так и внутренних» (Sarafanova, 2012, p. 217), как процесс превращения в жертву (Rivman & Ustinov, 2000), как процесс и результат превращения человека в жертву (Frank, 1977). В зависимости от различных объективных и субъективных обстоятельств ученые выделяют первичную, вторичную и третичную виктимизацию (Fortova, 2007).

Зарубежными авторами предлагается несколько теорий виктимизации, которые отражают изменения в изучении данного процесса. В целом эти теории различаются по факторам воздействия на жертву.

Так, одна из первых концепций, предложенная криминологом М. Вольфгангом, объясняла процесс виктимизации тем, что жертвы сами провоцировали преступников (Wolfgang, 1966). Теория образа жизни объясняет виктимизацию «общей концепцией стиля жизни» (Hindelang, Gottfredson & Garofalo, 1978). Существуют теории, объясняющие виктимизацию аномалиями межличностных отношений; некоторые авторы разрабатывают «теорию виктимологического конфликта», связывая травлю жертвы с попыткой установления контроля и господства (Andronnikova, 2015). Подобные тенденции выявляются в «гендерной модели виктимизации», объясняющей насилие как фактор сохранения власти мужчины (Brownmiller, 1975). Немало исследователей опирается на теорию виктимологического конфликта, основанную на том, что правонарушитель добивается господства и контроля (Brownmiller, 1975).

Scott, Hirschinger, Cox и др. (2009) поднимают проблему «вторичной виктимизации» (second victim), связанной с людьми, находящимися в непосредственном

контакте с жертвами преступления – психологами, социальными педагогами, врачами.

В зарубежных публикациях появился термин «виктимизация сверстников» («peervictimization»), демонстрирующий данное явление сквозь призму межличностного взаимодействия в рамках школы (Seeley et al., 2009). Большое количество публикаций посвящено взаимосвязи виктимизации и буллинга в школе (Suzdaleva & Korshunova, 2014), кибербуллинга (Bovt', 2018), электронных форм виктимизации (Luchinkina, 2015). В последнее время довольно много как зарубежных, так и российских работ посвящено социально-педагогической и психологической виктимологии, то есть виктимности детей и подростков. Социально-педагогическая виктимология изучает «процесс виктимизации человека в контексте его социализации и воспитания» (Yakovleva, 2016, p. 22).

Отечественные исследователи Мудрик (Mudrik & Petrina, 2015), Малкина-Пых (Malkina-Pykh, 2006), Полубинский (Polubinsky, 2008), Франк (Frank, 1977), Фельдман (Feldman, 2012), и др. раскрыли такие общенаучные категории, как «виктимизация», «виктимное поведение», «виктимная личность», охарактеризовали типичные для этого процесса «опасности» на этапе социализации личности. В трудах Андронниковой (Andronnikova, 2015), Загвязинского и Селивановой (Zagvyazinsky et al., 2002) и др. рассматриваются факторы и причины виктимного поведения личности. Виктимизация раскрывается на личностном уровне как «проявление определенных индивидуальных качеств человека, имеющих психосоциальное происхождение, ... в процессе воспитания и саморазвития человека» (Yakovleva, 2016, p. 22). В современных педагогических публикациях также раскрываются факторы, условия, пути профилактики и коррекции виктимизации школьников (Drozdikova-Zaripova et al., 2015; Golub', 2015; Kostyunina et al., 2018; Mosyundz', 2015; Ribakova & Biktagirova, 2015; Sarafanova, 2012; Vishnevetsky, 2011). К сожалению, мало работ, посвященных такой социальной группе, как студенчество (Vinogradova et al., 2019).

В отечественной социально-педагогической виктимологии определяется система специфических и междисциплинарных понятий, основные категории жертв, виктимогенные характеристики факторов виктимизации.

Говоря о предупреждении виктимизации, исследователи используют специфические понятия, которые конкретизируют задачи предупреждения, минимизации, коррекции и индивидуальной помощи. Так, ревиктимизация направлена на «предупреждение воздействия на человека или группу людей определенного возраста с целью предотвращения повторной виктимности» (Vinogradova et al., 2019, p. 351). Девиктимизация рассматривается как «процесс и результат минимизации и коррекции неблагоприятных условий социализации и их последствий на индивидуальном, личностном и групповом уровнях», а девиктификация – это «процесс и результат индивидуальной помощи человеку в преодолении субъективного ощущения себя жертвой тех или иных обстоятельств и/или условий социализации» (Mudrik & Petrina, 2016, p. 41).

Выявляются также следующие факторы: «увеличение социального опыта, формирование мировоззрения, развитие социального интеллекта» (Yatsenko, 2019, p. 6). Причем отмечается зависимость некоторых факторов от возраста, пола, индивидуальных и личностных характеристик жертвы.

Очевидно, что данный процесс является сложным, долгосрочным и требует учета многих факторов и продолжительного теоретико-методологического осмысления. Понятие «виктимизация» требует дальнейшего углубленного исследования, которое должно носить междисциплинарный характер, необходима также разработка условий, моделей и способов девиктимизации на различных уровнях.

## Методы исследования

В нашем исследовании был использован метод анализа научных статей, представленных в информационных базах данных «Web of Science», «Scopus», «eLIBRARY», на предмет изученности понятия «виктимизация». Данный метод считается одним из наиболее эффективных при оценке степени разработанности научной проблемы и ключевых понятий в педагогических исследованиях. Он также рассматривается как механизм структурирования, анализа и оценивания, позволяющий определить развитие или регресс изученности феноменов, направлений, тенденций, возможность выхода за рамки одной науки. В данном случае нами был проведен библиометрический анализ статей, опубликованных в последние годы в российских и международных базах данных, что дало возможность осуществить количественный анализ и получить конкретную информацию об исследованности феномена «виктимизация» в трудах по различным научным направлениям.

## Результаты

В ходе исследования мы провели библиометрический анализ феномена «виктимизация» за последние 5 лет (2015-2019 гг.) по международной библиографической и реферативной базе данных «Scopus». Результат основан на изучении 41 369 статей по ключевому слову «viktimization» (последняя дата обращения 11.11.2019).

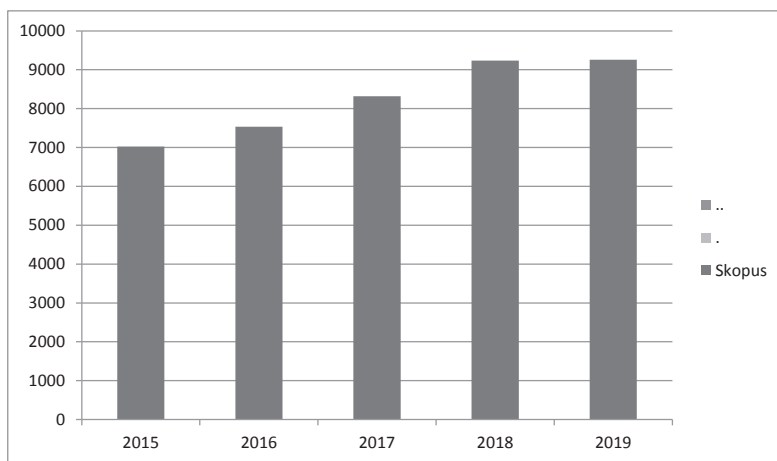


Рис. 1. Результаты библиометрического анализа феномена «viktimization» по базе данных «Scopus»

Динамика изменений публикационной активности свидетельствует об увеличении количества исследований, посвященных феномену виктимизации, с 7 025 в 2015 году до 9 257 в 2019 году. Следует учесть, что на момент исследования 2019 год не был завершен, и объем публикаций к концу этого года, безусловно, ещё увеличится.

Подобные же результаты и по базе данных Web of Science. За период 2015-2019 гг. база данных «Web of Science» насчитывала 9 302 статьи, имеющих отношение к феномену «viktimization». Рост публикационной активности также последовательно увеличивался с 1 883 публикаций в 2015 году до 2 474 в 2018 году. Результаты 2019 года немного ниже (2 225 статей), но год на момент исследования ещё не закончился.

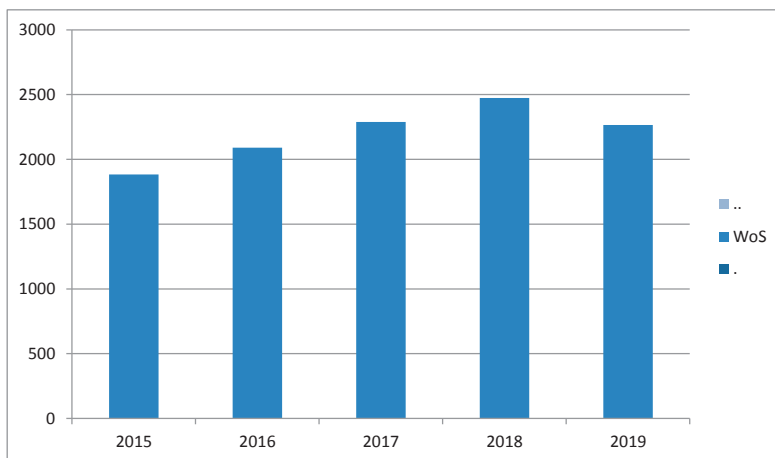


Рис. 2. Результаты библиометрического анализа феномена «viktimization» по базе данных «Web of Science»

Подобный же наукометрический анализ был проведен и по базе данных «eLIBRARY». Количество публикаций РИНЦ за 2015-19 гг. по ключевому слову «виктимизация», в отличие от мировых баз данных, значительно меньше. Присутствует та же динамика роста публикационной активности с 2015 по 2018 гг. (со 182 до 292), но в 2019 году количество статей по данной теме уменьшилось (163 публикации).

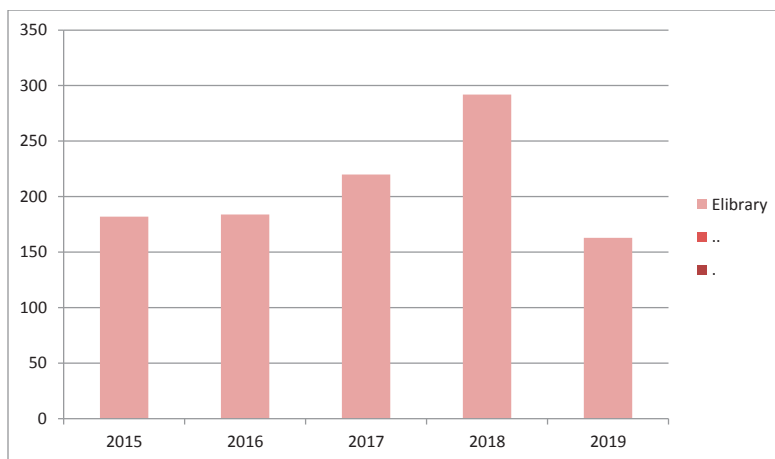


Рис. 3. Результаты библиометрического анализа феномена «viktimization» по базе данных «Elibrary»

В целом, методом библиометрического анализа потока публикаций по ключевому слову «виктимизация» по трём базам данных выявлена тенденция к росту публикационной активности по данной проблеме как в зарубежных, так и в российских изданиях. Наглядно это представлено в сравнительных результатах исследования феномена «виктимизация» по базам данных «Scopus», «Web of Science», «eLIBRARY» на рисунке 4.

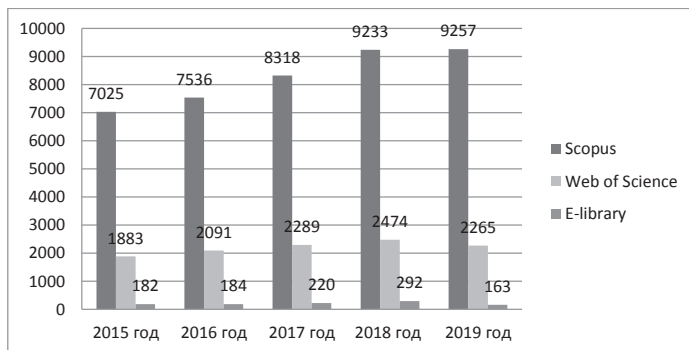


Рис 4. Результаты сравнительного библиометрического анализа феномена «виктимизация» по базам данных «Scopus», «Web of Science», «eLIBRARY»

Количество статей, касающихся виктимизации, в международных базах и базе РИНЦ кардинально различается: параметры российских публикаций не столь значительны. Это позволило нам сделать вывод о том, что качественный анализ статей по данной проблематике будет наиболее показателен именно на основе международных баз данных.

### Дискуссионные вопросы

Проведенные теоретические обобщения и библиометрический анализ привели нас к выводу, что дефиниция «виктимизация» сложилась как основное понятия различных отраслей знаний. Она означает процесс и результат превращения человека (индивида, группы и т. д.) в жертву. В зависимости от научных предпочтений исследуются

- механизмы превращения в жертву,
- особенности личностей (психологические исследования),
- предпосылки, внешние причины, источники формирования «дефектов социализации» (педагогика),
- особенности потерпевших от преступления (юриспруденция, криминология) и т. д.

Количество научных изысканий возрастает, и они затрагивают всё новые сферы и проблемы, возникает новая терминология. Тем не менее, данный процесс требует более углубленного изучения конкретных проблем. Сравнительный анализ осложняется категориальными разночтениями понятий виктимологии и других наук, отсутствием единых систем показателей. Так, только затронуты вопросы изучения «глубинных психологических процессов, приводящих к проявлению состояния жертвы» (Odintsova, 2012, p. 3) – необходима конкретная диагностика данных процессов. Много «белых пятен» в изучении некоторых социальных групп (например, студенчества, «андеркласса» и др.), здесь также требуется уточнение отдельных понятий.

### Заключение

Библиометрическое исследование научных публикаций, проведенное нами по международным базам данных «Web of Science», «Scopus» и российскому индексу цитирования научных статей «eLIBRARY», позволяет сделать вывод, что феномен «виктимизация» в мировом научном пространстве вызывает интерес у исследова-

телей различных областей науки. Количество публикаций увеличивается, что показывают все три базы данных. Но если раньше в этой области преобладали исследования по социальным наукам (35,4 % публикаций в 2015 г. против 29 % в 2019 г.), то теперь значительно больше исследований по психологическим наукам (рост с 25,8 % до 30 %). Количество публикаций по педагогическим наукам также возросло, но незначительно. Статистика представлена по базе данных «Scopus», но подобная тенденция прослеживается и по другим базам.

Наибольшее количество публикаций в мировых базах данных представлено американскими исследователями, что свидетельствует о всестороннем изучении ими данной проблематики. Качественный анализ публикаций свидетельствует об увеличении объема исследований, опирающихся сразу на несколько областей (криминалистики и психологии, педагогики и криминалистики, психологии и медицины, психологии и педагогики). Это открывает перед учеными возможности для формирования новых направлений исследований и для выявления связей, причин, условий и факторов изучаемого процесса.

Что касается проблематики исследований, то можно сделать следующие выводы. Сегодня уделяется много внимания вопросам взаимосвязи виктимизации школьников и буллинга (Baiden & Tadeo, 2019), виктимизации детей и подростков и особенностей семейного воспитания и виктимности родителей (Barón et al., 2018; Doty et al., 2018; Ssenyonga et al., 2019), интернет-компьютерных технологий и виктимизации (положительное и отрицательное влияние) (Correia, 2019; Vakhitova et al., 2019), виктимизации и аддикции (Savage & Crowley, 2018) и др.

Полученные результаты свидетельствуют о существенной разнице публикационной активности зарубежных и российских исследователей по изучению феномена «виктимизация». Несмотря на рост количества отечественных публикаций по изучению дефиниции «виктимизация», проводить качественный анализ следует именно по зарубежным исследованиям, поскольку они охватывают значительно большее поле теоретических и практических вопросов и открывают более широкие возможности для решения тех проблем, которые сегодня встают перед представителями различных отраслей науки.

Полученные результаты показывают, что изучение феномена «виктимизация» необходимо для более четкого представления о «виктимности» личности и отдельных групп. Конкретизация и уточнение понятий, связанных с виктимизацией, позволит более эффективно проводить превентивную и коррекционную деятельность в данной области, чтобы в конце концов сделать проблему виктимизации менее острой.

*Статья публикуется при поддержке гранта РФФИ. Проект № 19-013-00814 А.*

**Acknowledgment.** *The reported study was funded by RFBR, project number 19-013-00814 A*

### Список литературы

- Андронникова, О.О. Теоретический анализ основных современных теорий виктимизации, разработанных в рамках зарубежной науки // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – №4-1. – С. 54-57.
- Бовть, О.В. Кибервиктимология. – М.: Изд-во ИД «Академия Естествознания, 2018. – 167 с.
- Виноградова, М.В., Григорьева, И.Г., Молчанова А.В., Соколова, Л.В. Интегративный подход к изучению причин возникновения виктимной деформации в юношеском возрасте // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 3(39). – С. 341-355. doi: 10.32744/pse.2019.3.26

- Вишневецкий, К.В. Место виктимологической теории в криминологии // Теория и практика общественного развития. – 2011. – №5. – С. 209-213.
- Вольфганг, М. Социология преступности. Современные буржуазные теории. – М.: Прогресс, 1966. – 239 с.
- Голубь, М.С. К вопросу о трактовке основных понятий и категорий педагогической виктимологии // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – № 1. – С. 9-15.
- Долгорукова, И.В., Кириллов А.В., Мазаев Ю.Н., Танатова Д.К., Юдина, Т.Н. Динамика виктимизации населения России: социологическая оценка // Вестник РУДН. Серия: СОЦИОЛОГИЯ. – 2018. – №18(2). – С. 303-317.
- Загвязинский, В.И., Зайцев, М.П., Кудашов, Г.Н., Селиванова, О.А., Строков, Ю.П. Основы социальной педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов и колледжей. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.
- Лучинкина, А.И. Анализ девиантного направления интернет-социализации // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета, 2015. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-deviantnogo-napravleniya-internet-sotsializatsii> (дата обращения: 5.11.2019).
- Малкина-Пых, И.Г. Психология поведения жертвы. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 1008 с.
- Мосюндзь, А.В. Направления виктимологической профилактики в учреждениях образования // XI международная научно-практическая конференция «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования». – М., СПб.: Нестор-История, 2015. – С. 255-258.
- Мудрик, А.В., Петрина, М.Г. Социально-педагогическая виктимология: исторический экскурс // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – №5. – С. 119-125.
- Мудрик, А.В., Петрина, М.Г. Социально-педагогическая виктимология как отрасль знания // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2016. – Вып. 1 (40). – С. 38-45.
- Назаров, В.И., Майоров, А.В. Виктимология вчера, сегодня, завтра // Виктимология. – 2014. – №1 (1). – С. 6-12.
- Одинцова, М.А. Субъективные и объективные факторы виктимизации россиян и белорусов // Психологические исследования. – 2012. – № 1(21). – С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 5.11.2019).
- Полубинский, В.И. Криминальная виктимология. – М.: ВНИИ МВД России, 2008. – 210 с.
- Ривман, Д.В., Устинов, В.С. Виктимология. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2000. – 332 с.
- Сарафанова, Л.В. Педагогическое сопровождение виктимного подростка // Вестник ТГУ. – 2012. – Вып. 4 (108). – С. 216-221.
- Суздалева, А.М., Коршунова Е.А. Буллинг в общеобразовательном учреждении // Современное образовательное пространство: риски и безопасность: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Оренбург, 2014. – С. 311-313.
- Фельдман, Д.В. Теоретико-методологические основы изучения социально-психологических условий влияния стратегии жизни на уровень виктимности молодежи // Социальная политика и социология. – 2012. – № 8. – С. 236-254.
- Фортова, Л.К. Виктимизация несовершеннолетних как правовое явление // Право и государство: теория и практика. – 2007. – №8(32). – С.136-140.
- Франк, Л.В. Потерпевшие от преступления и проблемы советской виктимологии. – Душанбе: «Ирфон», 1977. – 237 с.
- Хольст, Б. Факторы, формирующие виктимность // Вопросы борьбы с преступностью. Выпуск 41. – М. : Юрид. лит., 1984. – С. 73-77.
- Яковлева, М. Г. Возраст как предпосылка виктимизации человека // Виктимология – 2016. – 2(8). – С. 22-25.
- Яценко, Т.Е. Взаимосвязь виктимной деформации личности и склонности к виктимному поведению в подростковом и юношеском возрастах // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – №3(43). – С. 233-241.
- Baiden P., Tadeo S. K. Examining the association between bullying victimization and prescription drug misuse among adolescents in the United States // Journal of affective disorders. – 2019. – T. 259. – С. 317-324.



- Barón J.O., Postigo, J., Iranzo, B., Buelga, S., Carrascosa, L. Parental communication and feelings of affiliation in adolescent aggressors and victims of cyberbullying // *Social Sciences*. – 2018. – Т. 8. – №. 1. – С. 1-12.
- Brownmiller, S. *Against our will: Men, women and rape*. – New York: Simon & Schuster, 1975.
- Correia, S.G. Responding to victimisation in a digital world: a case study of fraud and computer misuse reported in Wales // *Crime Science*. – 2019. – Т. 8. – №. 1. – С. 4.
- Doty, J.L., Gower, A.L., Sieving, R.E., Plowman, S.L., McMorris, B.J. Cyberbullying Victimization and Perpetration, Connectedness, and Monitoring of Online Activities: Protection from Parental Figures // *Social Sciences*. – 2018. – Т. 7. – №. 12. – С. 265.
- Drozdikova-Zaripova, A.R., Kostyunina, N.Y., Kalatskaya, N.N. Prevention of student youth`s victim behavior // *Review of European Studies*. – 2015. – Т. 7(4). – С. 88-92.
- Hindelang, M. J., Gottfredson, M. R., Garofalo, J. *Victims of personal crime: An empirical foundation for a theory of personal victimization*. – Cambridge, MA: Ballinger, 1978.
- Kostyunina, N.Yu., Latypova, L.A., Sirazeeva, A.F. Prevention of students' victim behavior on the internet // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. – 2018. – Vol. XLV. – С. 193-205.
- Ribakova L., Biktagirova G. Peculiarities of demonstrative behavior manifestations of teenagers brought up in orphanages // *Review of European Studies*. – 2015. – 7(4). – С. 93-97.
- Savage J., Crowley M. Z. Physical abuse victimization and violence in the transition to adulthood: the mediating role of alcohol and drug use // *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*. – 2018. – Т. 27. – №. 9. – С. 1022-1040.
- Scott S. D., Hirschinger L. E., Cox K. R., et al. The natural history of recovery for the healthcare provider "second victim" after adverse patient events // *BMJ Quality & Safety*. – 2009. – Т. 18. – №. 5. – С. 325-330.
- Seeley K., Tombari M. L., Bennett L. J., & Dunkle J. B. Peer victimization in schools: A set of quantitative and qualitative studies of the connections among peer victimization, school engagement, truancy, school achievement, and other outcomes // *National Center for School Engagement*. – 2009. – Т. 1. – С. 13-46.
- Ssenyonga, J., Magoba Muwonge, C., Hecker, T. Prevalence of family violence and mental health and their relation to peer victimization: A representative study of adolescent students in Southwestern Uganda // *Child Abuse & Neglect*. – 2019. – Т. 98. – С. 104-194.
- Vakhitova, Z.I., Alston-Knox, C.L., Reynald, D.M., Townsley, M.K., Webster, J.L. Lifestyles and routine activities: Do they enable different types of cyber abuse? // *Computers in Human Behavior*. – 2019. – Т. 101. – С. 225-237.

## References

- Andronnikova, O. O. (2015). Theoretical analysis of the main modern theories of victimization developed in the framework of foreign science. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Kemerovo State University*, 4-1, 54-57.
- Baiden, P. & Tadeo, S. K. (2019). Examining the association between bullying victimization and prescription drug misuse among adolescents in the United States. *Journal of Affective Disorders*, 259, 317-324.
- Barón, J. O., Postigo, J., Iranzo, B., Buelga, S., & Carrascosa, L. (2018). Parental communication and feelings of affiliation in adolescent aggressors and victims of cyberbullying. *Social Sciences*, 8(1), 1-12.
- Bovt', O. V. (2018). *Cybervictimology*. Moscow: Publishing House of the Academy of Natural Sciences.
- Brownmiller, S. (1975). *Against our will: Men, women and rape*. New York: Simon & Schuster.
- Correia, S. G. (2019). Responding to victimisation in a digital word: a case study of fraud and computer misuse reported in Wales. *Crime Science*, 8(1), 4.
- Dolgorukova, I. V., Kirillov, A. V., Mazaev, Yu. N., Tanatova, D. K., & Yudina, T. N. (2018). Dynamics of victimization of the Russian population: sociological assessment. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya – Bulletin of the RUDN University. Series: Sociology*, 18(2), 303-317.

- Doty, J. L., Gower, A. L., Sieving, R. E., Plowman, S. L., & McMorris, B. J. (2018). Cyberbullying victimization and perpetration, connectedness, and monitoring of online activities: Protection from parental figures. *Social Sciences*, 7(12), 265.
- Drozdikova-Zaripova, A. R., Kostyunina, N. Y., & Kalatskaya, N. N. (2015). Prevention of student youth's victim behavior. *Review of European Studies*, 7(4), 88-92.
- Feldman, D. V. (2012). Theoretical and methodological foundations of the study of socio-psychological conditions for the influence of life strategies on the victimization level of youth. *Sotsial'naya a politikai sotsiologiya – Social Policy and Sociology*, 8, 236-254.
- Fortova, L. K. (2007). Victimization of minors as a legal phenomenon. *Pravo i gosudarstvo: teoriyai praktika – Law and state: theory and practice*, 8(32), 136-140.
- Frank, L. V. (1977). *Victims of crime and problems of Soviet victimology*. Dushanbe: Irfon.
- Golub, M. S. (2015). On the issue of interpretation of the basic concepts and categories of pedagogical victimology. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl' – Historical and socio-educational thought*, 1, 9-15.
- Hindelang, M. J., Gottfredson, M. R., & Garofalo J. (1978). *Victims of personal crime: An empirical foundation for a theory of personal victimization*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Kholyst, B. (1984). Factors shaping victimization. In *Issues of the fight against crime. Issue 41* (pp.73-77). Moscow: Yuridicheskaya literatura.
- Kostyunina, N. Yu., Latypova, L. A., & Sirazeeva, A. F. (2018). Prevention of students' victim behavior on the internet. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, Vol. XLV*, 193-205.
- Luchinkina, A. I. (2015). Analysis of the deviant direction of Internet socialization. *Uchenyye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta – Scientific Notes: The online academic journal of Kursk State University*. Retrieved from <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-deviantnogo-napravleniya-internet-sotsializatsii>
- Malkina-Pykh, I. G. (2006). *Psychology of victim behavior*. Moscow: Eksmo Publishing House.
- Mosyundz, A. V. (2015). Directions of victimological prevention in educational institutions. In *XI international scientific-practical conference 'Psychology of personal and professional development of subjects of continuing education'* (pp. 255-258). Moscow, St. Petersburg: Nestor-Istoriya.
- Mudrik, A. V. & Petrina, M. G. (2015). Socio-pedagogical victimology: historical excursion. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 5,119-125.
- Mudrik, A. V. & Petrina, M. G. (2016). Socio-pedagogical victimology as a branch of knowledge. *Vestnik PSTGU IV: Pedagogika. Psikhologiya – Bulletin of PSTGU IV: Pedagogy. Psychology*, 1(40), 38-45.
- Nazarov, V. I. & Mayorov, A. V. (2014). Victimology yesterday, today, tomorrow. *Viktologiya – Victimology*, 1(1), 6-12.
- Odintsova, M. A. (2012). Subjective and objective factors of victimization of Russians and Belarusians. *Psikhologicheskiye issledovaniya – Psychological studies*, 1(21), 5. Retrieved from: <http://psystudy.ru>.
- Polubinsky, V. I. (2008). *Criminal Victimology*. Moscow: All-Russian Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia.
- Ribakova, L., & Biktagirova, G. (2015). Peculiarities of demonstrative behavior manifestations of teenagers brought up in orphanages. *Review of European Studies*, 7(4), 93-97.
- Rivman, D. V. & Ustinov, V. S. (2000). *Victimology*. St. Petersburg: Yuridicheskii Tsentr Press.
- Sarafanova, L. V. (2012). Pedagogical support of a victim teenager. *Vestnik TGU – Bulletin of TSU*, 4(108), 216-221.
- Savage, J., & Crowley, M. Z. (2018). Physical abuse victimization and violence in the transition to adulthood: The mediating role of alcohol and drug use. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 27(9), 1022-1040.
- Scott, S. D., Hirschinger, L. E., Cox K. R., et al. (2009). The natural history of recovery for the health care provider «second victim» after adverse patient events. *BMJ Quality & Safety*, 18(5), 325-330.
- Seeley, K., Tombari, M. L., Bennett, L. J., & Dunkle, J. B. (2009). Peer Victimization in Schools: A Set of Quantitative and Qualitative Studies of the Connections Among Peer Victimization, School Engagement, Truancy, School Achievement, and Other Outcomes. *National Center for School Engagement*, 1, 13-46.

- Ssenyonga, J., Magoba Muwonge, C., & Hecker, T. (2019). Prevalence of family violence and mental health and their relation to peer victimization: A representative study of adolescent students in Southwestern Uganda. *Child Abuse and Neglect*, 98, 104-194.
- Suzdaleva, A. M. & Korshunova, E. A. (2014). Bullying in a general education institution. In *Modern educational space: risks and security: a collection of articles of the International scientific and practical conference* (pp. 311-313). Orenburg, Russia.
- Vakhitova, Z. I., Alston-Knox, C. L., Reynald, D. M., Townsley, M. K., & Webster, J. L. (2019). Lifestyles and routine activities: Do they enable different types of cyber abuse? *Computers in Human Behavior*, 101, 225-237.
- Vinogradova, M. V., Grigoryeva, I. G., Molchanova, A. V., & Sokolova, L. V. (2019). Integrative approach to the study of the causes of victim deformity in adolescence. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Prospects of science and education*, 3(39), 341-355. doi: 10.32744 / pse.2019.3.26
- Vishnevetsky, K. V. (2011). The place of victimological theory in criminology. *Theory and practice of social development*, 5, 209-213.
- Wolfgang, M. (1966). *Sociology of Crime. Modern bourgeois theories*. Moscow: Progress.
- Yakovleva, M. G. (2016). Age as a prerequisite for human victimization. *Viktimologiya – Victimology*, 2(8), 22-25.
- Yatsenko, T. E. (2019). The relationship of victim deformation of personality and a tendency to victim behavior in adolescence and youth. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical University*, 3(43), 233-241.
- Zagvyazinsky, V. I., Zaitsev, M. P., Kudashov, G. N., Selivanova O. A., & Strokov, Yu. P. (2002). *Fundamentals of social pedagogy: A manual for students of pedagogical universities and colleges*. Moscow: Pedagogical Society of Russia.

## Content

*Nick Rushby*

Editorial: Open reviewing ..... 6

*Marina M. Solobutina*

Ego Identity of Intellectually Gifted and Sport Talented Individuals in Puberty and Adolescence ..... 12

*Vsevolod V. Andreev, Vladimir I. Gorbunov, Olga K. Evdokimova, Giorgia Rimondi*

Transdisciplinary approach to improving study motivation among university students of engineering specialties ..... 21

*Martin F. Lynch*

The Cultural Internalization Scale: Assessing internal and external reasons for endorsing one's cultural identity ..... 38

*Tatiana Yu. Dorokhova, Nikolay P. Puchkov*

A regional system of targeted training of specialists for the electronics and telecommunications industry ..... 56

*Anastasia S. Kosogova, Nina V. Kalinina*

Giving trainee teachers a global cultural view of knowledge and cognition ..... 69

*Lyudmila V. Bayborodova, Ekaterina N. Shipkova*

Analysis of the practice of private supporting tutoring for rural school students ..... 79

*Victoria G. Malakhova, Tatiana N. Bokova*

Philosophical ideas of postmodernism and their impact on the education system in Russia and the USA ..... 93

*Gulnara F. Biktagirova, Roza A. Valeeva, Nadezhda Yu. Kostyunina,*

*Natalya N. Kalatskaya, Albina R. Drozdikova-Zaripova*

The phenomenon of "victimization" in modern Russian and foreign studies ..... 104

## Содержание

<i>Ник Рашиби</i> От редактора: Открытое рецензирование .....	9
<i>Марина М. Солобутина</i> Исследование личностной идентичности в юношеском возрасте при интеллектуальной и спортивной одаренности.....	12
<i>Всеволод В. Андреев, Владимир И. Горбунов, Ольга К. Евдокимова, Джорджия Римонди</i> Трансдисциплинарный подход к повышению учебной мотивации студентов технических направлений подготовки вузов .....	21
<i>Мартин Ф. Линч</i> Шкала культурной интернализации: измерение внутренних и внешних причин для одобрения своей культурной идентичности .....	38
<i>Татьяна Ю. Дорохова, Николай П. Пучков</i> Роль технического университета в создании региональной системы целевой подготовки специалистов для предприятий радиоэлектронного профиля .....	56
<i>Анастасия С. Косогова, Нина В. Калинина</i> Глобальное мировоззрение как условие становления культуры трансляции знаний и способов познавательной деятельности у будущих педагогов.....	69
<i>Людмила В. Байбородова, Екатерина Н. Шипкова</i> Анализ практики частных вспомогательных занятий с сельскими школьниками .....	79
<i>Виктория Г. Малахова, Татьяна Н. Бокова</i> Философские идеи постмодернизма и их влияние на систему образования в России и США.....	93
<i>Гульнара Ф. Биктагирова, Роза А. Валеева, Надежда Ю. Костюнина, Наталья Н. Калацкая, Альбина Р. Дроздикова-Зарипова</i> Феномен понятия «виктимизация» в современных отечественных и зарубежных исследованиях.....	104

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ  
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 15, № 1, 2020  
Volume 15, № 1, 2020

Подписано в печать 27.03.2020. Дата выпуска журнала 27.03.2020.  
Формат 70×100  $\frac{1}{16}$ . Бумага офсетная. Печать ризографическая.  
Гарнитура «Minion Pro». Усл. печ. л. 8,7.  
Тираж 1000 экз. Заказ 03-20/17-2.



420108, г. Казань, ул. Портовая, 25а.  
Тел./факс: (843) 231-05-46, 231-08-71, 231-04-19.  
E-mail: [citlogos@mail.ru](mailto:citlogos@mail.ru)  
[www.logos-press.ru](http://www.logos-press.ru)