

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ  
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 16, № 3, 2021  
Volume 16, № 3, 2021

Казань – Kazan, 2021

«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 –  
журнал с открытым доступом,  
который не взимает платы за публикацию.  
Журнал публикуется за счет средств  
Казанского Федерального Университета.

#### **Founder**

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

#### **Contact**

1 Mezhlauka Street, Kazan, 420021  
Russian Federation  
+7 (843) 221 3475, +7 (917) 904 9885  
[samorazvitie@mail.ru](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 open access journal  
fully funded by Kazan Federal University.  
Articles are available to all without  
charge, and there are no article  
processing charges (APCs) for authors

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

**Валеева Роза Алексеевна**

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

**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**

**Динара Бисимбаева**

**(Помощник редактора)**

Научный сотрудник Института  
психологии и образования  
Казанского федерального университета  
Казань (Россия)  
editorial.team12@gmail.com

**Калимуллин Айдар Минимансурович**

Директор Института психологии  
и образования Казанского  
федерального университета, доктор  
исторических наук, профессор  
(Казань, Россия)  
kalimullin@yandex.ru

**Александр Дж. Ромишовски**

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

**EDITOR-IN-CHIEF**

**Valeeva Rosa Alekseevna**

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

**DEPUTY EDITOR**

**Nick Rushby**

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

**EDITORIAL COUNCIL**

**Ishat 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**

**Dinara Bisimbaeva (editorial assistant)**

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

**Aydar M. Kalimullin**

Director, Institute of Psychology and  
Education, Kazan Federal University  
Professor of History

**Alexander Romiszowski**

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

**Ибрагимова Елена Николаевна**

Доктор наук, соучредитель тренинговой компании коучинга отношений и психологической терапии MirrorMe  
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) mliu@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**

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

**Мусгафина Джамиля Насыховна**

Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков Набережночелнинского института Казанского федерального университета  
muss\_jane@mail.ru

**Ibragimova Elena Nikolaevna**

PsyD, Co-founder of Relationship coaching and Psychological therapy Company  
MirrorMe

**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**

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

**Maria Cristina Popa**

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

**Jamila Mustafina**

Doctor of Philology, professor, Head of Foreign Languages Department, Naberezhnochelninsky Institute, Kazan Federal University (Kazan, Russia)

**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 Октябринович Прохоров**

Доктор психологических наук, профессор общей психологии 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

**Дарья Ханолainen**

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

**Эльвира Габдельбаровна Галимова**

Выпускающий редактор, доцент кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования Казанского федерального университета  
elyagalimowa@yandex.ru 8 843 292 40 10

**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 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)

**Daria Khanolainen**

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

**Elvira Galimova**

Commissioning editor, associate professor of the Department of Higher School Pedagogy, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University (Kazan, Russia)

## Editorial: Making a Difference in Educational Research

Nick Rushby

*Deputy Editor, Education & Self Development*

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

DOI: 10.26907/esd.16.3.01

In my last editorial, I addressed the different forms that a scholarly paper might take (Rushby, 2021); in this issue I want to take a more over-arching view of the research process and the integral role of the papers that come out of that process. In doing so I will revisit (without apology because it is important) a tool that I described in an editorial four years ago (Rushby, 2017). A research paper needs to address three questions:

- What is already known about this subject?
- What does my research add to what is known?
- What do I want people to do differently as a result of my research?

The publications that arise from research should not be an afterthought – something that happens once the research is completed; they should be an integral part of the work. They are conceived at the beginning of the project, grow as the work progresses and are then shown to the world as the project reaches its conclusion.

Central to a research project is the “research question.” This needs to be set out at an early stage in the project. It follows from an understanding of what is already known about this subject – and what, therefore is **not** known and is yet to be discovered. A common complaint from reviewers is that the research question is not sufficiently clear. The research question follows from the first of the bullet points set out above: what is already known about this subject? Our research is almost inevitably built on the work of others (see John of Salisbury, 1159) and when we write our papers, we need to make that explicit in the literature survey (Hartley, 2008. P87). The question gives a clear focus to this section of the paper: it should not be a list of all the papers that might have some bearing on the topic but critical analysis of those that set out what is already known.

Another common criticism made by reviewers is that the research (or at least the paper describing the research) does not take us beyond what is already known about the topic. Your research needs to add something to what is already known. This might well be a negative result. Knowing that the study disproved the obvious can be a very helpful outcome. *Education & Self Development* publishes articles with negative results. What is not so helpful are outcomes that are ambivalent – where no significant difference is found because the sample size is too small, or the methodology is flawed. If your research does not add anything to the body of knowledge then the reader (and the editor) is permitted to ask, ‘why publish this?’ You must be able to set out what your research adds to what is already known.

The third question asks what you want people to do differently as a result of the research. This may be to change their behaviour, to change their methodology, to pay more attention to some aspects of the learning process. There are many possible changes. But there should be something that you want them to do differently or the research - and the paper - are pointless.

I started by stating that the written papers are an integral part of the overall research process. The three questions are not just to guide you in writing the paper but can also help throughout that research process. I suggest that, in the very early stages of the project

you take a sheet of paper and write down the questions with a series of bullet points for each. Initially the list will be very incomplete but it can develop and be updated as the project progresses. If you pin the sheet over your desk it will serve as a constant reminder and help to focus your work.

When you come to write your paper, you could either include these three questions and the updated bullet points in the abstract or (as in the practice in some journals) include them as a separate section after the abstract. *Education & Self Development* would welcome either approach.

### References

- Hartley, J. (2008) *Academic writing and publishing: a practical handbook*. Abingdon: Routledge. ISBN 10: 0-415-45322-4.
- John of Salisbury (1159) *Metalogicon*, edited by J.B. Hall & Katharine S.B. Keats-Rohan, Corpus Christianorum Continuatio Mediaevalis (CCCM 98), Turnhout, Brepols 1991.
- Rushby, N.J. (2017) Editorial: What do you want to be remembered for? *Education & Self Development* 12(4). Pp 6-7. DOI: 10.26907/esd12.4.01.
- Rushby, N.J. (2021) Editorial: The shape of an article. *Education & Self Development* 16(2) DOI: 10.26907/esd16.2.01

## От редактора: Положительное влияние и вклад исследований в области образования

Ник Рашби

*Заместитель редактора, Образование и Саморазвитие*

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

DOI: 10.26907/esd.16.3.01R

Последняя редакторская статья была посвящена различным формам научной публикации (Rushby, 2021). В этом выпуске я хочу рассмотреть более глобальные вопросы – исследовательский процесс и роль статей, которые появляются в результате этого процесса. При этом я снова вернусь к инструменту, который был описан в редакторской статье четыре года назад (Rushby, 2017). Исследовательская работа должна отвечать на три вопроса:

- Что уже известно о проблеме?
- Что нового привносит мое исследование?
- Что я хочу, чтобы люди делали по-другому в результате моего исследования?

Публикации, которые появляются в результате исследования, не должны восприниматься как дополнение, как что-то, что происходит после завершения проекта. Публикации должны быть неотъемлемой частью исследования. Они планируются в начале проекта, дорабатываются по мере продвижения работы и появляются в печати по мере завершения проекта.

Исследовательские вопросы занимают центральное место в исследовательском проекте. Они должны быть сформулированы на начальном этапе исследования. При их разработке необходимо понимать, что уже известно о проблеме и что, следовательно, неизвестно и необходимо узнать. Рецензенты часто жалуются, что исследовательские вопросы составлены недостаточно ясно. Исследовательский вопрос вытекает из первого пункта, указанного выше: что уже известно о проблеме? Исследования почти неизбежно строятся на работах других (см.: John of Salisbury, 1159), и, когда мы пишем статьи, нам нужно четко обозначить это в обзоре литературы (Hartley, 2008, p. 87). Первый вопрос определяет фокус данного раздела: эта рубрика не должна содержать список всех статей, которые имеют какое-либо отношение к теме. Раздел должен содержать критический анализ работ, которые описывают то, что уже известно.

Еще одно частое замечание рецензентов заключается в том, что исследование (или, по крайней мере, статья, описывающая исследование) не привносит ничего нового. Исследования должны вносить свой вклад в исследовательское поле. Это могут быть и отрицательные результаты. Исследование, которое опровергает очевидное, является вполне важным и интересным. Журнал «Образование и саморазвитие» публикует статьи с отрицательными результатами. Что не очень полезно, так это статьи с неоднозначными результатами, вызванными незначительностью выборки или недостаточно раскрытой методологией. Если исследование не добавляет ничего нового, читатели или редактор вправе спросить: «Зачем публиковать эту рукопись?» Авторы должны быть готовы ответить на данный вопрос.

Третий вопрос касается изменений, которые должны последовать в результате проведенного исследования. Это могут быть изменения в поведении людей, в ме-



тодологии, в процессе обучения и многое другое. Главное, чтобы необходимость перемен была обоснованной. Иначе исследование и статья теряют свой смысл.

Это редакторское слово я начал с утверждения, что рукописи являются неотъемлемой частью исследовательского процесса. Три обозначенных вопроса помогут вам не только в написании статьи, но и на протяжении всего процесса исследования. Я предлагаю на начальном этапе записать вопросы на бумаге и создать маркированный список. Поначалу список может быть неполным, но он будет дорабатываться по мере продвижения проекта. Если вы закрепите этот список над своим рабочим столом, он будет служить вам в качестве напоминания и поможет сосредоточиться на работе.

А когда вы приступите к написанию статьи, вы сможете включить эти три вопроса и обновленные пункты маркированного списка в аннотацию или в отдельный раздел после аннотации. Журнал «Образование и саморазвитие» приветствует любой из описанных подходов.

### **Список литературы**

- Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing: a practical handbook*. Abingdon: Routledge. ISBN 10: 0-415-45322-4.
- John of Salisbury (1159). *Metalogicon*, edited by J.B. Hall & Katharine S.B. Keats-Rohan, *Corpus Christianorum Continuatio Mediaevalis* (CCCM 98), Turnhout, Brepols 1991.
- Rushby, N.J. (2017). Editorial: What do you want to be remembered for? *Education & Self Development* 12(4). Pp 6-7. DOI: 10.26907/esd12.4.01
- Rushby, N.J. (2021). Editorial: The shape of an article. *Education & Self Development* 16(2). DOI: 10.26907/esd16.2.01

## Vocational-Education Students' Attitudes towards Their Academic Specialization in Jordan

Mohammad Omar Al-Momani

*Al-Balqa Applied University, Jordan*

*E-mail: m.o.e.m@bau.edu.jo*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3871-0254>

DOI: 10.26907/esd.16.3.03

*Submitted: 31 May 2020; Accepted: 19 April 2021*

### Abstract

The aim of the study was to identify the attitudes of vocational education students at Al-Balqa Applied University towards enrollment in their academic specialization from their perception, relating them to variables such as gender, the student's academic year, and academic rating. A descriptive approach was used with a questionnaire which comprised 33 items that measured the students' attitudes towards the vocational education specialization. The study comprised 221 male and female students to whom the questionnaire was distributed in the first semester of the academic year 2019-2020. The study found that the students' attitudes towards the vocational education specialization for the instrument as a whole were positive: 24 items obtained positive attitude scores and 9 items showed an average attitude. It was found that there were no statistically significant differences among vocational-education students' attitudes towards their enrollment in their academic specialization in terms of the study variables: gender; the student's academic year (first and second year, third and fourth year); or academic rating (acceptable, good, very good, and excellent). It was also found that there were no statistically significant differences among the vocational education students' attitudes towards their enrollment in their academic specialization. These differences are attributed to the study variables: gender, academic year, and academic rating. It is recommended that: the study plan should be developed to be more comprehensive, and incorporates a diversity of experiences, knowledge, and activities to achieve differentiation of the student's personality. This requires the university and the college to provide diverse and flexible activities to suit the characteristics of students in light of the principles of respecting, meeting and satisfying their inclinations and desires.

**Keywords:** attitudes, academic specialty, higher education institutions, university education, vocational education specialty.

## Отношение студентов профессионально-технического образования к академической специализации в Иордании

Мохаммад Омар Аль-Момани

*Университет прикладных наук Аль-Балка, Эс-Салт, Иордания*

*E-mail: m.o.e.m@bau.edu.jo*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3871-0254>

DOI: 10.26907/esd.16.3.03

*Дата поступления: 31 мая 2020; Дата принятия в печать: 19 апреля 2021*

### Аннотация

Цель настоящего исследования – выявить отношение студентов профессионально-технического образования, обучающихся в университете прикладных наук Аль-Балка, к своей академической специализации, с учетом переменных, таких как пол, год обучения и акаде-

мический рейтинг. В качестве исследовательского инструмента была использована анкета, состоящая из 33 пунктов, которая измеряла отношение студентов к специализации профессионального образования. В исследовании принял участие 221 студент. Участники заполняли анкету в первом семестре 2019-2020 учебного года. Результаты показали, что в целом студенты положительно относятся к своей специализации профессионального образования: 24 пункта анкеты продемонстрировали положительное отношение, в 9 пунктах отношение было оценено как среднее. В ходе анализа не было установлено статистически значимых различий между отношением студентов к академической специализации с точки зрения исследуемых переменных: пол, год обучения (первый и второй курсы, третий и четвертый курсы) или академический рейтинг (удовлетворительно, хорошо, очень хорошо, отлично). Согласно рекомендациям автора, учебные планы должны быть комплексными. Разнообразие опыта, знаний и деятельности способствует дифференциации личности студента. В этой связи университеты и колледжи должны проводить различные мероприятия, отвечающие особенностям студентов, сохраняя принципы уважения и учитывая их склонности и желания.

**Ключевые слова:** отношение к специальности, академическая специализация, высшее учебное заведение, образование в университете, специализация профессионально-технического образования.

## Introduction

Education plays a key role in society. A nation's progress and development depend on the efficiency and effectiveness of its educational system, and the success of institutions preparing and training depends on their ability to plan educational curricula through which students can be guided to the right educational and vocational tracks (Al-Shehri & Dhafer, 2000; Al-Abdallah, 2018; Hynes, 2019; Al-O'mairi & Al-Kubaisi, 2021).

There is no doubt that the institutions of higher education in the Hashemite Kingdom of Jordan attach great importance to educational specialties. This is especially the case for those that are characterized by their eagerness to build socially and psychologically integrated youth in addition to cognitive and vocational construction to serve their country in light of Islamic principles and sound doctrine. Al-Balqa Applied University Legislation is responsible for the policy of vocational and technical education in Jordan.

The challenges encountered in the modern era call for the advancement of the educational process to meet the transformations and developments produced by the technological revolution. This technology has become an instrument for comprehensive development in every educational system in the world, so programs must accommodate this revolution to become an effective instrument in an individual's development, meeting his or her needs and attitudes and enabling them to keep pace with these developments, and so contribute to the desired change (Al-Saud, 2010; Song and Jennifer, 2015; Zhang, 2017; Ghoul, 2020; Al-Zboun et al., 2020).

Vocational education plays an essential and undisputed role in the development of the educational learning process, adopted by many countries of the world. The Hashemite Kingdom of Jordan is an example of a developing country that cares about the improvement of the learner as an individual and a positive member of society. This study aimed to discover the real attitudes and motivations behind students' enrollment in this specialization.

Bani-Jaber (2004) and Mehrotra et al. (2009) confirm that since the students' attitudes towards the educational process, specialization or a field of study, greatly affect the success of this process or its failure, positive attitudes will provide the vocational-education students with the opportunity to acquire the skills, driving them to reflect, excel and be creative (Bou O'moud, 2016; Talafha, 2018).

Within the integrated system of vocational education one of the most important attributes of a vocational education teacher (besides, their specialization) is their ability to develop capabilities, knowledge and positive attitudes among students. This forces our

teacher training institutions to work to provide the greatest possible freedom for students to choose the majors and academic programs that they want to study, meeting their intellectual, social, and emotional needs and attitudes. It also requires that researchers study and measure students' attitudes towards their academic specializations, identifying those that contribute positively and effectively and so predict positive or negative prospects towards academic specialization. This helps the learner acquire the necessary skills for the learning process.

The aim of the study was to identify the trends of the vocational-education specialization students at Al-Balqa Applied University and examine their enrollment in their academic specialization from their point of view. A second aim was to identify the degree of different attitudes of students of the vocational education specialization towards joining their academic specialization. The study variables were: gender, the student's academic year (first and second years, third and fourth years), and the student's academic rating (acceptable and good, very good, and excellent).

It seems self-evident that identifying students' attitudes helps in identifying the degree of harmony and compatibility between the goals of the vocational education program and the aspirations of students. Furthermore, it demonstrates their willingness to grow and learn. Thus, obtaining adequate information on the nature of the attitudes of students of vocational education, can benefit decision-makers at the university, helping them take appropriate decisions to reorganize the specialization in a manner consistent with the students' aspirations and the job market. The significance of this study is in revealing students' attitudes toward enrolling in the specialization of vocational education, together with the relationship between attitudes and other variables such as gender, the student's academic year and the student's academic appreciation. This will provide information that can be used with confidence when planning university enrollment to match the attitudes, interests, and interests of students. Understanding these attitudes makes it possible to take measures to develop positive attitudes, deal with negative attitudes and modify or change them. The significance is greater because no study dealing with this category, investigating gender, the student's academic year, and the student's academic rating variables was found in the literature.

### Previous Literature

Many studies attach great importance to attitudes in education in general, but few could be found in the field of vocational education concerning the current study variables. Ghoul (2020) conducted a study to identify the trends of university students towards their orientation to vocational education programs and its relationship to some variables including gender, age and university level at the National Institute for Professional Training in Algeria. The researcher used a descriptive method and questionnaire as the study instruments. The questionnaire comprised 19 items divided into three groups, distributed to 30 male and female students. The study found differences attributed to gender (favoring males), but no statistically significant differences attributed to the variables of age and university level.

Jones & Larke (2019) conducted a study to identify the factors that made Americans of African or Spanish origin choose agriculture as their university specialization. The study sample included 155 students. They found that some students did not choose the agricultural specialty because job opportunities in the agriculture and related specializations were few.

Wildman & Torres (2019) addressed the factors affecting the University of New Mexico male and female students (n=115), in the US, to choose the agricultural specialty.

The results showed that the students' previous experiences in the specialization and their willingness to work away from the office system were the highest influencing factors.

Al-Sayed's (2018) study aimed to reveal the relationship between the attitudes towards academic specialization and the anxiety of the vocational future for students of the Department of Special Education at King Faisal University in Saudi Arabia. This study included 250 male and female students who completed a questionnaire measuring their attitudes towards specialization and the scale of vocational future anxiety. It found a negative relationship between these variables and statistically significant differences between male and female students in their attitude towards specialization and anxiety about their vocational future. There was no significant difference among students of academic-year levels towards their attitude towards specialization and the anxiety about vocational future.

Another study conducted by Al-Sa'eedi and Mohsen (2017) identified the students' motives in joining the Department of Special Education at the College of Basic Education. A questionnaire was completed by 165 male and female students and the results showed that the students' motives towards their enrollment in their specialization were very high, in addition to having statistically significant differences in favor of the third and fourth academic years.

Williams (2017) conducted a study to identify the factors affecting university students to choose a social work major. The study sample comprised 50 students from California State University, USA. An open questionnaire was used and the results of the study indicated that one of the most important reasons for the specialization enrollment was living with individuals who practice this profession. Also, they wanted to practice social work and help others. The relevance of this specialization to their tendencies and attitudes helped them create new methods of social work in schools.

Further, a study conducted by Boglut, Rizeanua & Burtaverd (2015) aimed to verify the psychometric properties of the vocational orientation questionnaire for students of psychology at the university level. The study sample comprised 109 (32 male and 77 female) students from the Faculty of Psychology and Educational Sciences at the University of Mayors in Romania. The results indicated that there is good internal consistency for the nine dimensions of the questionnaire. It demonstrated that the questionnaire is valid and useful in vocational guidance for psychology students. On the other hand, the results of the study indicated the importance of vocational guidance for university students in choosing a specialty that suits their capabilities, inclinations, and their attitudes.

Song & Jennifer (2015) conducted a study to deal with the influence of some of the factors that affect Asian and white American students to choose their university majors. They used a descriptive approach collecting data from 214 students. The results showed that the more highly economic majors or profitable jobs are chosen. The choice is influenced by the family. There were no differences between males and females in the factors affecting their choice of specialization.

Douglass and Duffy's (2015) study also aimed at identifying the relationship between the university students' attitude towards specialization and vocational adaptation. The study sample comprised 330 students from the University of Florida determining their vocational adaptation and attitude to academic specialization. It found that students who have a low attitude towards specialization showed a weak level of vocational adaptation in the future, emerging from the future anxiety, low confidence, and curiosity regarding their future profession.

Taber's and Blankemeyer's (2015) study aimed at identifying the degree of the contribution of both the vocational future and the functional adaptation to predicting vocational behavior among a sample of university students. The study sample comprised

113 students from Auckland University and the results indicated that their career behavior could be predicted by both the motivation towards work and academic adjustment and that when the student feels an adaptation in university study, his or her motivation is increased towards work in that field of specialization in the future.

Al-Saud's (2013) study investigated the attitudes of art education students in King Faisal University towards their enrollment in their academic specialization, and whether these attitudes differ following the academic level, branch and average in secondary school. The sample comprised 90 students. The methods were descriptive and also used a questionnaire. The results indicated that those students' attitudes towards the technical education specialization in the fields as a whole were positive, except for the vocational field. The results also showed statistically significant differences, attributed to the students' academic branch (scientific, literary), on each of the life attitude, social and vocational variables. They also showed apparent differences between the of students' grade averages on the instrument as a whole and between each field following the variable of the student's high school diploma.

Al-Khaza'li, Al-Momani and Al-Latif's (2010) study also revealed the attitudes of female students of Child Education at Al-Balqa Applied University to their academic specialization, and to reveal whether these attitudes differ according the college in which the student is taught and whether they differ according to level. The study used an instrument to measure the attitudes of 370 female students specialized in raising children in Irbid University Colleges and Ajloun University in Jordan to their specialization, and included five types of attitudes. The results showed that neutral attitudes among students towards their academic specialization on the attitudes as a whole and on each field of sub-attitudes. They also indicated that there were no differences in the attitudes of female students due to academic level, on the attitudes as a whole and all fields of sub-attitudes except for the attitudes towards the specialization of child education as science among other sciences. There were statistically significant differences ( $\alpha = 0.05$ ) between the grades of students in the first year and the grades of students in the third and fourth years, and for students in the third and fourth years. The results of the study also indicated that there are no statistically significant differences in the attitudes of female students towards their specialization due to the college in which the female student was taught.

Finally, a study by Al-Awadi & Mohammad (2008) aimed at identifying the attitudes of students of the Department of Art Education towards their specialization at Sultan Qaboos University uncovered statistically significant differences between their responses attributable to gender and academic year variables, and the degree of participation in various technical activities. A scale was designed to include 40 items distributed equally in four areas. The sample included all 139 students of the Department of Art Education, and found that students' attitudes towards specialization are generally positive and strong. There were no statistically significant differences between the attitudes of male and female students towards specialization. But there was a positive increase in the attitudes of students in the first three years of study towards specialization in direct proportion to the level of study. The results also showed statistically significant differences in attitudes between students of the third and fourth academic levels in favor of the third academic level.

The current study has benefited from these previous studies in identifying the broad theoretical background, the scientific methodology, and the statistical instruments used. They helped to choose the appropriate method. Besides, it identified the general nature of the subjects to be university students. The current study was distinguished from these studies in being the first of its kind in Jordan to deal with an important category, namely students specializing in vocational education. No study dealing with this category,

investigating gender, the student's academic year, and the student's academic rating variables was found in the literature.

### **The research question**

The vocational education specialization is considered one of the important aspects in the development of students' attitudes towards different aspects of their lives. It also contributes to preparing and raising well-educated children, provided that the student possesses the necessary skills and is convinced that he or she chooses to specialize because their affinity to the field. Their commitment to the field depends on the degree of their affiliation and their affection, inclination, and attitudes. The more positive the student's attitudes towards specialization, the greater his or her motivation to learn knowledge, and the easier the acquisition of skills and experiences. Hence, the attitudes of students who specialize in vocational education have an impact on their independent practice. The study addressed the following questions:

*Q1: What are the attitudes of students of vocational education at Al-Balqa Applied University towards their enrollment in their academic specialization?*

*Q2: Do attitudes of students of vocational education at Al-Balqa Applied differ in their enrollment in their academic specialization due to their gender?*

*Q3: Do attitudes of students of vocational education at Al-Balqa Applied University differ in their enrollment in their academic specialization due to the questions student's school year (first and second year, third and fourth year)?*

*Q4: Do attitudes of students of vocational education at Al-Balqa Applied University differ in their enrollment in their academic specialization as a result of the academic evaluation of the student (acceptable, good, very good and excellent)?*

To answer these study questions, three null hypotheses about the attitudes of the students of the vocational education specialization at the Al-Balqa Applied University towards their enrollment in their academic specialization were developed:

1. There are no statistically significant differences at the level of significance ( $\alpha = 0.05$ ) among the averages of the study sample responses attributed to gender (males, females).

2. There are no statistically significant differences at the level of significance ( $\alpha = 0.05$ ) among the averages of the study sample responses attributable to the student's academic year (first and second year, third and fourth year).

3. There are no statistically significant differences at the level of significance ( $\alpha = 0.05$ ) among the averages of the study sample responses attributable to the student's academic evaluation variable (acceptable and good, very good and excellent)

### **Conventional and Procedural Definitions:**

The study included some terms that should be defined:

1. Attitude: is the result of student's feelings towards joining vocational education specialization that makes him or her reach a decision (or lack of it) to join this specialization, as a result of direct experience of it.

2. Vocational Education specialization: This is one of the academic specializations offered by Al-Balqa Applied University within Irbid University Colleges and Al-Shoubak University. The duration of the study is eight semesters, where the last is field training. The department offers a variety of courses that combine theoretical knowledge and applied skill, in addition to some courses that are delivered from outside the department. The specialization grants a bachelor's degree in the specialization of vocational education to teach at the basic education stage.

3. Attitudes towards academic specialization: These are the thoughts, perceptions, and feelings held by the student as measured on the scale of attitudes used for this study.

### Scope of the Study

1. The objective limit: to identify the attitudes of students of vocational education at Al-Balqa Applied University towards their perception of enrollment in their academic specialization.

2. Spatial limit: The study was applied at Irbid University College, which is one of the colleges of Al-Balqa Applied University in which the specialty of vocational education is located.

3. Time limit: The study was applied in the first semester of the academic year (2019-2020).

4. Human limit: The study was applied to students who specialize in vocational education who are physically present for the study.

### Method and field procedures

A descriptive survey was employed. This section includes a description of the subjects and their method of selection, as well as a description of the study's application, procedures, design and statistical treatments used to extract the results.

#### *Study Community:*

The population comprised all students enrolled in the specialty of vocational education at Al-Balqa Applied University. They were 387 male and female students at all different levels of study (data from Department of Admissions and Registration, AL-Balqa Applied University 2019-20).

#### *The Study Sample:*

The study sample comprised all the 221 students enrolled in the professional education department at Irbid University, the University of AL-Balqa Applied University. Table 1 shows the numbers in each category.

Table 1. Distribution of the study sample by variables

Variable	Categories	Number	Percentage
Gender	Male	103	46.6
	Female	118	53.4
Academic Year	First and Second	98	44.4
	Third and Fourth	123	55.6
Academic Rating	Acceptable and Good	136	61.5
	Very Good and Excellent	85	38.5
Total		221	100

### Study variables

#### *Independent Variables:*

\* Gender has two categories: male and female.

\* The student's academic year has three levels: (first and second year), (third and fourth year).

\* University appreciation has two levels: (acceptable and good), (very good and excellent).



*Dependent Variables*

Attitudes of students of vocational education in Al-Balqa Applied University towards their academic specialization, measured by the students' responses to the study instrument.

**Study instrument**

Based on previous studies and theoretical literature in this field (Al-Sayed, 2018; Al-Saeedi & Mohsen, 2017; Al-Saud, 2013), an instrument was developed to measure the attitudes of students of vocational education towards their academic specialization. This initially comprised 37 items to measure the perceived attitudes of students of vocational education at Al-Balqa Applied University towards their enrollment in their academic specialization.

*Instrument Validity*

The validity of the study instrument was verified through the following steps:

Referees' validity: After preparing the study instrument in its initial form, it was presented to 10 arbitrators, members of the teaching staff, who are specialized in vocational education curricula, teaching methods, curricula, general teaching methods, and educational psychology, to express their views on how the items relate to the study instrument, and the extent of clarity of the wording of the item, or adding any necessary item, and deleting any unnecessary item. A consensus was adopted requiring 85% of the referees to accept any item, thereby removing, adding, modifying and merging some items. In its final form the instrument comprises 33 items that measure the perceived attitudes of students of vocational education specialization towards their academic specialization.

Internal Consistency: The study instrument was distributed to a survey sample (n=30) of male and female students from the same study community but from outside the original sample to verify the validity of the internal consistency of the questionnaire. The Pearson correlation coefficients between each of the instrument's items using the statistical program (SPSS) are shown in table 2.

*Table 2. The correlation coefficient for each item of the study instrument with the overall degree of the instrument*

<i>Item</i>	<i>Coefficient Correlation</i>	<i>Significance Level</i>
1-	0.556	0.01
2-	0.537	0.01
3-	0.651	0.01
4-	0.591	0.01
5-	0.582	0.01
6-	0.668	0.01
7-	0.561	0.01
8-	0.501	0.01
9-	0.523	0.01
10-	0.547	0.01
11-	0.529	0.01
12-	0.668	0.01
13-	0.610	0.01
14-	0.502	0.01

15-	0.654	0.01
16-	0.520	0.01
17-	0.611	0.01
18-	0.682	0.01
19-	0.512	0.01
20-	0.599	0.01
21-	0.503	0.01
22-	0.588	0.01
23-	0.540	0.01
24-	0.519	0.01
25-	0.594	0.01
26-	0.566	0.01
27-	0.555	0.01
28-	0.598	0.01
29-	0.500	0.01
30-	0.542	0.01
31-	0.467	0.01
32-	0.642	0.01
33-	0.533	0.01

This confirmed that all items are statistically significant at the level (0.01), and that the study instrument has a high degree of internal consistency.

The instrument reliability was verified in two ways:

The internal consistency coefficient was calculated using the Cronbach Alpha Coefficient for the instrument levels as a whole. The indications of the reliability of the instrument were calculated by applying the instrument to 30 students from the same study community but from outside the original sample, and the instrument was re-applied with a two-week time interval. For the instrument scores as a whole (0.89) and all of the values, were statistically significant, as shown in table 3.

Table 3. The Pearson correlation coefficient values, calculated by repetition, and the Cronbach Alpha Coefficient for the scale of attitudes towards the specialty of vocational education as a whole

<i>Pearson correlation coefficient by repetition</i>	<i>Cronbach Alpha Coefficient</i>	<i>Items Numbers</i>	<i>The Domain</i>
*0.89	0.87*	33	Attitudes as a whole

Significance level ( $\alpha = 0.01$ ).

#### *Instrument Correction*

The students answered on a five-point Likert scale: strongly agree, agree, neutral, disagree, and strongly disagree. Scores (1, 2, 3, 4, 5) were given, respectively, for the negative items, while scores (5, 4, 3, 2, 1) respectively were given for the positive ones. Using this method, the lowest score obtained by the respondent on the instrument was 33 and the highest score obtained was 165. The scores were divided into three bands (negative, average and positive attitudes) with negative attitudes are from 1-2.33, average attitudes from 2.34-3.67, and positive attitudes from 3.68-5.

## Study Procedures

The study followed the following steps and procedures:

- The study sample was determined to include all students of vocational education currently at Irbid University College affiliated to Al-Balqa Applied University.
- The study instrument, a questionnaire of 33 items, in its final form, was prepared to measure the students' attitudes to their academic specialization.
- After obtaining approval from the Deanship of Irbid University College, the study instrument was applied to the subjects.
- After retrieving the questionnaires, the data and students' responses were analyzed and processed using SPSS.

## Analysis

The following statistics were used: Arithmetical means and standard deviations, (T) Test for differences between two independent groups, ANOVA Test, and Tukey Test to make dimensional comparisons.

Q1: What are the vocational- education students' attitudes towards their academic specialization, at Al-Balqa Applied University, from their points of view?

To answer this question, arithmetic means and standard deviations for students' grades were calculated on the study instrument as a whole, and for each of its items as shown in table 4.

*Table 4. Arithmetic means and standard deviations for each instrument items and the field as a whole in descending order of arithmetic mean*

<i>Rank</i>	<i>Item</i>	<i>Arithmetic means</i>	<i>Standard Deviations</i>	<i>Attitude</i>
1	Studying a vocational education specialization provides me with a suitable income after graduation	4.87	0.58	Positive
2	I enrolled in a vocational education major to secure a job after graduation	4.81	0.68	Positive
3	I would like to deepen my relationships with experts in the field of vocational education and its diverse sub-fields	4.72	0.66	Positive
4	I advise my colleagues to join the vocational education major	4.66	0.58	Positive
5	I joined the vocational education major because the field of work suits me	4.60	0.48	Positive
6	I think that the specialization of vocational education has to do with the individual's daily behavior	4.59	0.69	Positive
7	I do not want to change the specialty of vocational education	4.47	0.63	Positive
8	I do not think that my conviction will decrease after, actually, engaging in the vocational education specialty	4.42	0.61	Positive
9	I feel that joining a vocational education degree will improve my financial income	4.30	0.55	Positive
10	I believe that no person who is not specialized in vocational education can study courses of the same field	4.25	0.58	Positive

11	The specialization of vocational education reflects a good social appearance in society	4.17	0.59	Positive
12	Vocational education is a high source of income	4.10	0.57	Positive
13	Society needs to specialize in vocational education	4.03	0.52	Positive
14	I would like to complete my higher education in the major of vocational education	3.91	0.55	Positive
15	I like vocational education specialty before I start studying it	3.88	0.50	Positive
16	I feel that a vocational teacher is a leading figure in school and society	3.85	0.51	Positive
17	Studying the vocational education specialization matches my desire	3.82	0.59	Positive
18	I would like to know what is new in the field of vocational education	3.79	0.58	Positive
19	Attending the specialization lectures is often voluntary	3.78	0.66	Positive
20	I know the specialty of vocational education well before I join it	3.76	0.56	Positive
21	I was instructed to enroll in a vocational education major depending on my average in high secondary school	3.74	0.69	Positive
22	I would like to watch TV when it shows programs related to vocational education and its disciplines	3.72	0.61	Positive
23	I feel happy when I hear about scientific success in the field of vocational education	3.71	0.56	Positive
24	I feel that my enrollment in a vocational education degree will be self-fulfilling	3.68	0.63	Positive
25	The specialization of vocational education increases the individual's self-confidence	3.67	0.60	Average
26	I enrolled in vocational education at the university with a wish for learning	3.65	0.58	Average
27	I would love to listen to an expert in the field of vocational education through various media	3.63	0.54	Average
28	I enrolled in a vocational education major to be with my colleagues	3.57	0.67	Average
29	The negative image of the vocational education specialty is justified in society	3.47	0.61	Average
30	I joined the vocational education major to fulfill my family's desire	3.41	0.58	Average
31	I think my contributions will be limited to the specialty of vocational education after graduation	3.36	0.56	Average
32	My colleagues appreciate me when they know that I joined the vocational education major	3.25	0.50	Average
33	The future of vocational education is mysterious and unknown	3.18	0.61	Average
Overall score		3.96	0.68	Positive

The results shown in table 4 indicate that students' attitudes towards vocational education of their specialization for the instrument as a whole were positive. The means of the study sample scores for the instrument as a whole were 3.9) with a standard deviation 0.68.

The students' perceptions were of a positive attitude on 24 items (arithmetic means ranging from 3.68 to 4.87. However, the scores for 9 items indicated an average attitude (arithmetic means from 3.18 to 3.67).

A possible explanation is that students elected to study this specialization because they had beliefs in this specialization and its role in public life. This is probably due to the data in the study plan which indicates the importance of the specialization of vocational education and its role in life via meeting the aspirations of students in the personal, scientific and life aspects. A further consideration is that the student, at the beginning of their enrollment in the university, is trying to show their personality and achievements. Some students try to join any academic discipline that achieves these goals before looking for another specialty. Students see this specialization that provide greater work opportunities than other disciplines. Given that there are large needs for this specialization, especially in the field of general education, it means that students have a positive view towards this specialization because of the job opportunities compared to those for other graduates specializing in other disciplines.

Q2: Do the vocational- education students' attitudes towards their academic specialization, at Al-Balqa Applied University, differ according to gender?

To answer this question, arithmetic means and standard deviations of students' attitudes towards their academic specialization by gender were calculated in terms of the instrument items as a whole.

Table 5. Arithmetic means and standard deviations of students' scores of the study instrument as a whole following gender (male and female) variable

Domain	Male				T	Freedom Scores	Sig Level
	Arithmetic Means	Standard Dev.	Arithmetic Means	Standard Dev			
Attitudes as a whole	4.02	0.37	3.93	0.30	-1.084	76	0.342

Table 5 shows that there are no statistically significant differences among the vocational-education students' attitudes towards their academic specialization, attributable to gender regarding the items of the instrument as a whole. This result can be explained by the fact that both males and females, hold positive ideas and outlook towards their academic specialization. This result may arise from their realization of the importance of this specialization and its practicality. Based on this result, we accept the first null hypothesis of the study.

Q3: Do the vocational-education students' perceived attitudes towards their academic specialization, at Al-Balqa Applied University, differ according to their academic year (first,

To answer this question, the arithmetic means and standard deviations of students' attitudes towards their academic specialization by academic year variable (first, second, third and fourth) were calculated.

Table 6. Arithmetic means and standard deviations of students' scores of the study instrument as a whole following the student's academic year (first, second, third and fourth) variable

Domain	First and Second Years		Third and Fourth Years		T	Freedom Scores	Significance Level
	Arithmetic Means	Standard Dev.	Arithmetic Means	Standard Dev.			
Attitudes as a whole	3.94	0.47	3.91	0.41	-1.031	79	0.458

Table 6 shows that there are no statistically significant differences among the vocational- education students' attitudes towards their academic specialization, attributable to the student's academic year (first, second, third and fourth).

The likely explanation is that students of the vocational education specialization, regardless of their academic level, are positive about their academic specialization because of an optimistic view of future labor opportunities, compared to other majors that are considered stagnant and have no room for employment. In particular, the vocational education specialization is one of the required specializations in the field of basic education in different schools. Al-Balqa Applied University's track is moving towards vocational and technical specializations of which the vocational education specialization is an example. Based on this result, we accept the second null hypothesis of the study.

Q4: Do the vocational- education students' attitudes towards their academic specialization, at Al-Balqa Applied University, differ in perception according to the student's academic rating (acceptable, good, very good and excellent)?

To answer this question, arithmetic means and standard deviations of students' attitudes towards their academic specialization attributable to the student's academic rating (acceptable, good, very good and excellent) were calculated.

Table 7. Arithmetic averages and standard deviations of student scores on the study instrument as a whole by academic rating (acceptable, good, very good and excellent)

Domain	Acceptable and good		Very good and excellent		T	Freedom Scores	Significance Level
	Arithmetic Means	Standard Dev.	Arithmetic Means	Standard Dev.			
Attitudes as a whole	3.86	0.67	3.94	0.59	-1.021	89	0.529

Table 7 shows that there are no statistically significant differences among the vocational- education students' attitudes attributable to their academic rating (acceptable, good, very good and excellent).

This result can be explained by the rapprochement of the students' rates and achievement in secondary school, giving a convergence of students' views towards the vocational education specialty. The result may also show a convergence of the environment, culture, customs and traditions that often affects an individual's attitudes. The university environment and the study of general courses, along with some specialization courses, helps student to be integrated and willing participants in the learning process, regardless of their academic level. This is especially in the specialty of vocational education which is more practical than based on theory and class teaching. Based on this result, we accept the third null hypothesis of the study.

## Conclusion

Attitudes towards academic specialization are a reality that affect the various fields of academic study. The disparity in the sources and levels of these attitudes particularly affects the educational humanitarian field. This is demonstrated by many studies comparing attitudes towards academic specialization which consider several tasks, responsibilities, and relationships. The results of the current study demonstrated that the students' attitudes the specialization of vocational education were generally positive. It also found that there were no statistically significant differences among the students' attitudes towards their enrollment in their academic specialization in relation to the study variables of gender, the student's academic year, and academic prowess.

## Recommendations

- The university academic program should include non-curricular activities aiming at developing students' knowledge, experiences, inclinations, and interests towards vocational education.
- Developing the study plan to be more comprehensive, because the diversity of experiences, knowledge, and activities increase differentiation of the student's personality. This requires the university and the college provision of activities that are diverse and flexible to suit the characteristics of students, respecting their inclinations and desires, meeting and satisfying them.
- Encouraging the faculty members of vocational education specialty to create and support positive attitudes among students towards their academic specialization.
- Inviting researchers to conduct other studies that reveal students' attitudes toward their different academic specializations in other colleges and universities to compare these attitudes with those within Al-Balqa Applied University students'.

## References

- Al-Abdullah, Nizar. (2018). *Students' attitudes in the College of Education towards their academic specializations*. (Unpublished Master's Thesis). Iraq: University of Al-Qadisiyah.
- Al-Awadi, Muna Ayed & Muhammad, Mahmoud Hamed. (2008) Art education students' attitudes at SQU towards their major with respect to some variables. *Educational Journal of Kuwait University*, 23 (89), pp 98-123.
- Al-Khaza'li, Qasim, Al-Momani, Abed Al-Latif. (2010). Child-education female students' attitudes towards their academic specialization at Al-Balqa Applied University. *Journal of the Federation of Arab Universities*, Damascus, 9(1), pp 68-106.
- Al-O'miri, Ahmad, Al-Kubaisi, Salah. (2021). Female students of the History Department at the College of Education for Girls at the University of Baghdad towards the topics of European history. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology*, (63), pp 273-293.
- Al-Sa'eedi, Ahmed Mohsen. (2017). The motivations of students' enrollment in the Department of Special Education, College of Basic Education in light of some variables. *International Specialized Educational Journal*, 6 (8), pp 116-127.
- Al Saud, Khaled Mohamed. (2010). The use of a cooperative learning strategy in teaching art education and its impact on developing creative performance (fluency and flexibility) for fourth-grade students. *The University of Sharjah Journal for Humanities and Social Sciences*, (7), pp 227-256.
- Al-Saud, Khalid Mohamed. (2013). Students' attitudes toward their enrollment in art education at King Faisal University. *Al-Manara Journal for Studies and Research*, 19 (2), pp 229-271.
- Al-Shehri, Abdullah Dhafer. (2000). Realistic motivations for enrollment of students in the Department of Art Education in the College of Education, King Saud University. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, (1). Faculty of Education, Menoufia University, pp 43-112.
- Al-Sayed, Ahmed Rajab Mohamed. (2018). The attitude towards academic specialization and its relation to vocational future anxiety among students of Special Education Department at King Faisal University in Al Hassa. *Shaqra' University Journal*, (9), pp 29-57.
- Al-Zaboun, Iman, et al. (2020). Attitudes of special education students at the Hashemite University towards their specialization: A study using a mixed methodology. *Journal of Educational Sciences Studies*, 47 (3), pp 505-517.
- Bani-Jaber, Jawdat. (2004). *Social psychology*. Amman: Dar Al-Thaqafah for Publishing and Distribution.
- Boglut, A., Rizeanua, S., & Burtaverd, V. (2015). Vocational guidance for undergraduate psychology students: Psychometric properties of the questionnaire of vocational interests in psychology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (187), pp 713 – 718.
- Bou Omoud, Fadila. (2016). *Undergraduate students' attitudes toward their academic specializations*. (Unpublished Master's Thesis). Algeria: University of Moulay El-Taher.

- Douglass, R.P., & Duffy, R.D. (2015) Calling and career adaptability among undergraduate students *Journal of Vocational Behavior* 86. pp 58-65. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.003>
- Ghoul, Afaf. (2020). *Undergraduate students' attitudes toward vocational education*. (Unpublished Master's Thesis). Algeria: Mohamed Khidir University.
- Hynes, M. (2019). Middle-school teachers' understanding and teaching of the engineering design process: a look at subject matter and pedagogical content knowledge. *International Journal of Technology and Design Education*. <https://doi.org/10.1007/s10798-010-9142-4>.
- Jones, W., & Larke, A. (2019). Factors influencing career choices of ethnic minorities in agriculture. *NACTA Journal* 47(3). Pp 11-17.
- Kidd, J.M. (2017). Career development work with individuals. In Woolfe, R.& Dryden, W. (eds.), *Handbook of counseling psychology*, London, Sage Publication.
- Mehrotra, S., Khunyakari, R., Chunawala, S. & Natarajan, C. (2009). Collaborative learning in technology education: D&T unit on puppetry in different Indian socio-cultural contexts. *International Journal of Technology and Design Education*, 19 (1), pp 1-14.
- Song, C., Jennifer, C. (2015). College attendance and choice of college majors among Asian-American Students. *Social Science Quarterly*, (85), pp 1401-1421.
- Taber, B. & Blankemeyer, M. (2015). Future work self and career adaptability in the prediction of proactive career behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, (86), pp 20-27.
- Talafha, Abdul Hamid Hassan. (2018). Attitudes of special education students at Umm Al-Qura University towards their academic specialization. *College of Education Journal*, 116 (2), pp 182-216.
- Wildman, M., & Torres, R. (2019). Factors identified when selecting a major in agriculture. *Journal of Agricultural Education*, 42(2), 45-55.
- Williams, B. E. (2017). *What influences undergraduate students to choose social worker*, Master of Social Work: A Thesis presented to the Social Work Department. California: State University.
- Zhang, W. (2017). Why IS? Understanding undergraduate students' intentions to choose an information systems major. *Journal of Information Systems Education*, 18(4), pp 47-458.



## Filipino Teacher Professional Development in the New Normal

Inero V. Ancho<sup>1</sup>, Gilbert S. Arrieta<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Philippine Normal University, Manila, Philippines*

*E-mail: ancho.iv@pnu.edu.ph*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3893-037X>

<sup>2</sup> *Philippine Normal University, Manila, Philippines*

*E-mail: arrieta.gs@pnu.edu.ph*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2490-3330>

DOI: 10.26907/esd.16.3.04

*Submitted: 2 March 2021; Accepted: 1 June 2021*

### **Abstract**

The Covid-19 pandemic has posed various challenges particularly in the education sector where the 'new normal' experience is all about online interaction and distance learning. As the health protocols enforce physical distancing measures, actual and personal interaction and engagements are limited. As teacher professional development (TPD) becomes a melting pot of best practices and strategies that work, teachers receive a perspective that helps them create their own professional vision. The findings of this study revealed that for teachers, TPD is a route to enhance and upgrade their knowledge and skills and professional growth, with teaching as a life-long learning process. Pre-Covid-19 TPD programs included initiatives on content, pedagogy and technology, action learning, graduate studies, leadership and management, and action research. During the pandemic, teachers were exposed to webinars and training on online teaching and learning, technological capacity, and mental health. Regardless of age and years of teaching experience, teachers have a mindset to grow in the profession and be better educators. They want to unlearn the old, and relearn new knowledge and skills because they want their students to learn according to their current needs and what the world needs in the future

**Keywords:** education, new normal, professional development, teachers, Covid-19, skills.

## Филиппинские программы повышения квалификации учителей в условиях новой реальности

Инеро В. Анчо<sup>1</sup>, Гилберт С. Арриета<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Филиппинский педагогический университет, Манила, Филиппины

E-mail: [ancho.iv@pnu.edu.ph](mailto:ancho.iv@pnu.edu.ph)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3893-037X>

<sup>2</sup> Филиппинский педагогический университет, Манила, Филиппины

E-mail: [arrieta.gs@pnu.edu.ph](mailto:arrieta.gs@pnu.edu.ph)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2490-3330>

DOI: 10.26907/esd.16.3.04

Дата поступления: 2 марта 2021; Дата принятия в печать: 1 июня 2021

### Аннотация

Пандемия COVID-19 создала различные проблемы, особенно в секторе образования, где «новая реальность» связана с онлайн-взаимодействием и дистанционным обучением. Личное взаимодействие и контакты ограничены из-за принятых мер по социальному дистанцированию. Программы повышения квалификации позволяют учителям совершенствовать свои компетенции в освоении лучших практик и эффективных стратегий обучения. Результаты настоящего исследования показали, что для учителей повышение квалификации – это возможность обучения на протяжении всей жизни, путь к профессиональному росту. Программы повышения квалификации до COVID-19 предусматривали мероприятия по следующим темам: педагогика и технологии, приёмы активизации обучения, последипломное образование, лидерство и менеджмент, исследование в действии. Во время пандемии учителям были предложены вебинары и тренинги по онлайн-обучению, технологическим возможностям и психическому здоровью. Независимо от возраста и педагогического опыта, преподаватели настроены на профессиональное развитие, стремясь быть лучшими педагогами. Они хотят овладеть новыми знаниями и навыками, соответствующими реальным потребностям их учеников мира в целом.

**Ключевые слова:** образование, условия новой реальности, повышение квалификации, учителя, COVID-19, навыки.

### Introduction

The contemporary teacher education landscape highlights efforts to advance professional learning as a prime contributor to effective teaching and learning. These are seen to be at the core of improved teaching performance which yields favorable results in forms of student achievement and professional practice. Teachers are key drivers of research-based teaching methods as they demonstrate theoretical underpinnings of principles and models of successful teaching and learning processes. According to Darling-Hammond et al., (2017), achieving student competencies requires refined practices in terms of teaching forms. As a profession, teaching entails continuous quest for growth and learning (Bates & Morgan, 2018). Teachers' professional learning brings refined and enhanced approaches towards effective practice. In the time of the Covid-19 pandemic, Triviño-Cabrera et al. (2021) noted the great challenges faced by teachers brought about by the health crisis in relation to technology and access. The expected emergency remote shift in the context of education was anticipated to be brief in nature. Plans and programs have been developed as the pandemic continues to disrupt the teaching and learning process (Hartshorne et al., 2020).

As a “major priority policy,” (Misra, 2018), teacher professional development (TPD) significantly impacts classroom-level curriculum implementation context while at the same time refines strategies in relation to teaching practices and student outcomes. A study focused on special education by Cooc (2019) revealed that out of 38 countries, 27 have TPD as a priority. The concept of TPD encompasses numerous models and rationale and the crucial initiative lies on school and education leaders and policy experts to craft TPD programs and projects that are responsive, and needs based. A study by Fischer et al. (2018) positively identified the influence of TPD towards instructional practices at the classroom level.

To ensure systematic, organized, and well-planned and implemented TPD, its purpose and concept needs to be explicitly defined. The need to clearly identify the key features of TPD brings significant focus in program development, planning, implementation, and eventual evaluation since according to Merchie et al. (2018), evaluation as an aspect of TPD still remains to be explored in the education spectrum. According to Woodcock and Hardy (2017), teachers take part in numerous practices related to TPD, classified as formal and informal variations.

To achieve beneficial gains in teacher practice and students’ academic achievement, TPD needs to possess elements that contribute to its success based on theory-based arguments and research-grounded rationale. The following elements are found to be facilitators of the teacher learning processes: “learning opportunities, collaboration among colleagues, support from management, and autonomy to decide what to learn” (Louws et al., 2017). In time of disruption and pandemic, Lockee (2020) noted that changes in teacher mindset regarding their own professional practice, along with various elements, can impact on the much-needed professional development mechanisms in place.

TPD content is deemed crucial as it is aligned to what the curriculum requires teachers to possess. According to Shernoff et al. (2017), TPD requires concentration on content elements and standards. The focus on that need is vital. Thus, TPD is responsive to teachers’ needs. Putting a premium on teachers’ capacity to enact written and abstract instructional strategies they think would work, would provide further avenues for professional learning and growth. This way, their practice becomes a narrative of what they believe would work and deem effective. Instructional coaching has been established as an effective approach to TPD (Desimone & Pak, 2017).

The Covid-19 pandemic has posed various challenges, particularly in the education sector as the experience now is all about online interaction and distance learning. As the health protocols the implementation of physical distancing measures, actual and personal interaction and engagements are limited. Major and Watson (2018) conducted a study on how videos support TPD given its nature and increased utilization. Similarly, Philipson et al. (2019) investigated online and blended learning in relation to TPD. Various models, such as digital content evaluation, of TPD significantly impact technology integration (Xie et al., 2017) especially in an era where teaching and learning is highly dependent online. Consequently, some teachers have resorted to online means to find their own way amid the emergency shift in education (Carpenter et al., 2020). Interestingly, a study by Hassler et al. (2020), concluded how digital poetry served as a vehicle for professional development as teachers affirmatively expressed willingness to be engaged in such activity.

Greenhalgh and Koehler (2017) utilized an online platform in a study to provide real-time professional development assistance to teachers, which was later found to be beneficial and effective. As a responsive program, TPD should advocate collaboration and cooperation among the individuals concerned, through online modality. The concept of collaboration should be at the core of the program so that teachers can find a niche to share and support their own ideas and shape how they can learn professionally from

others. TPD is advanced as teachers collaboratively learn from each other (Thurlings & den Brok, 2017). By doing so, professional learning communities emerge and TPD remains, not just as a program but as a habit that showcases professional practice, desire, and ambitions both for the teachers and students, and the education system in general. Similarly, Donitsa-Schmidt and Ramot (2020) recognized how teachers sought TPD assistance in advancing their capacity in integrating technology and teaching during the Covid-19 pandemic which resulted to the ability to utilize varied strategies and tools.

According to Carrillo and Flores (2020), the current shift to emergency remote teaching and online modality leads to cues in polishing contemporary practices while making sure that these efforts are deemed effective. Great attention should be given to TPD investment, especially in the time of pandemic, so teachers upskill their pedagogical strategies, delivered online or not (Rapanta et al., 2020). As teachers navigate their way towards practices during the pandemic, they also experience anxiety in relation to Covid-19, anxiety, and communication, and support (Pressley, 2021).

As TPD becomes a melting pot of best practices and strategies that work, teachers are given the perspective that helps them create their own professional vision. These experiences become vital stepping stones leading towards reinforcing mentor-mentee collaboration and relationships, provision of support and assistance, and actively responding to whatever needs that may be identified. While the collaboration highlights gain for the mentee, the mentor also benefits from the process (Van der Klink et al., 2017). In a study by Chung -Parsons & Bailey (2019), autonomy -supportive interventions were seen to create a positive impact on teacher motivation. Also, collaboration, community, and context are seen as core ingredients, shaping TPD in terms of impact and effects (Bowe & Gore, 2017). Overall, the TPD's direction leads to one grand inquiry involving the teacher: "*how can I improve my practice?*" It is high time to provide teachers and pre-service teachers with support and development efforts related to ICT, communication, and other aspects (Konig et al., 2020).

TPD practices in the Philippines in the pre-pandemic times have been explored in various studies at different levels of engagement. According to Ebaegu & Stephens (2014), lesson study offers promising gains as a vehicle towards teacher professional development provided the approach is sensitive to cultural challenges towards effective implementation. Lack of training related to professional development is seen as the root cause of stagnant interest in assuming school leadership roles (Alegado, 2018). A study by Irembere (2019) noted that Filipino teachers are only seen as "implementers of the curriculum" and recommended strongly that they should be found at the core of curriculum design and development processes. These areas can be seen as promising attempts in planning TPD for Filipino teachers. In a similar study, Gutierrez and Kim (2017) found four elements being nurtured as teachers are engaged in research to enhance their own instructional practices: collaboration, sustainability, trust, and commitment.

Bongo and Casta (2017) concluded how Filipino teachers experience emotional and occupational stress due to their work as these create implications on personal and professional development spectrum. Teacher leadership highlights teachers' capacity to offer solutions to issues encountered as the process spotlights those who model desired leadership characteristics (Oracion, 2014).

TPD as a growth and development mechanism requires serious attention as it evolves around a teacher's professional practice and personal concerns. Good teachers are trained, and students' achievement is also dependent on the teacher's capacity to profess what has been found to be effective in theory and practice. Even before the outbreak of COVID-19, TPD programs were found to be a challenging area which needs to be overhauled and revisited as the voices from those who directly impact the practice need to

be given consideration. The need for relevant and timely TPD programs has been elevated as the entire education systems shifts into emergency remote teaching. Thus, teachers need to be given the capacity to help them navigate the contemporary challenges brought about by the pandemic.

This study is an attempt to explore Filipino teachers' conceptual understanding of TPD, pre- and during the Covid-19 pandemic. It focuses on the teachers' actual participation in TPD initiatives, and how they picture the conduct of TPD in the new normal. The argument is consistent with Atapattu et al. (2019) who stated that effective TPD involves teachers as "active learners and content co-creators". In the case of music education teachers, the challenge remains as TPD in the context have fallen short in identifying what comprises a quality program (Bautista et al., 2017). Eventually, through this study, inputs towards TPD learning design are explored as this contributes to achieving innovations in the education sector (Asensio-Perez et al., 2017).

The study centers on the experiences of Filipino teachers in their TPD, especially during the pandemic. Specifically, it aims to present the varied conceptual understanding of teachers regarding TPD as it delves into the rationale of TPD being a significant aspect of one's teaching practice. It also aims to list the kinds of TPD engagement in which Filipino teachers have participated before and during the pandemic, which is then linked as to how the experiences have shaped their professional practice. This study also serves as an avenue to gather the voices of Filipino teachers on TPD program which they deemed timely and relevant but not given attention to. Lastly, it is the aim of this paper to capture the ideas from those in the field as to how TPD programs should be planned and designed.

The study places its significance in capturing the voices of teachers that highlight effective elements and characteristics that support professional growth. In the context of the Philippine education landscape, the study is a contribution to the limited local literature by recognizing how existing TPD programs are found to be effective, as well as providing inputs in the enhancement of future attempts. It is expected that significant inputs of the study contribute to raising the discourse of TPD, not just as an initiative but an academic and professional gathering towards improved practices in the classroom and beyond.

## Methodology

Phenomenological design through open-ended questionnaires was used to conduct the study. Phenomenological research is a strategy of inquiry in which the researcher identifies the essence of human experiences about a phenomenon as described by participants. In this process, the researcher brackets or sets aside his or her own experiences to understand those of the participants in the study (Creswell & Creswell, 2017). With this, the researcher was able to develop the description of the Filipino teachers' shared meanings in relation to their TPD experiences, while highlighting its commonality (Creswell, 2007). Phenomenological methods are particularly effective at bringing to the fore the experiences and perceptions of individuals from their own perspectives, and therefore at challenging structural or normative assumptions. Adding an interpretive dimension to phenomenological research, enabling it to be used as the basis for practical theory, allows it to inform, support or challenge policy and action (Lester et al., 2009). Therefore, the research design serves as a suitable measure to capture the ideas and experiences of Filipino teachers as they seek professional growth through TPD, before and during the Covid-19 pandemic. According to Bogart (2017), creating a clearer picture to understand the phenomenon will contribute to addressing the gaps in research and to offer inputs towards improvement, which in the case of the present study points to teachers' professional development. As a design that captures the experiences of a "select few" regarding specific phenomenon (Creswell, 2007), the study tried to present

the “living worlds” of the participants eventually exposing their personal significance in relation to the experience (Johnson & Christensen, 2012).

The participants’ demographic profile can be found on Table 1. Participants were asked to answer the survey based on the following inclusion criteria:

1. had been teaching for three or more years,
2. had experienced attending TPD session before and during the pandemic,
3. teaching in either basic or higher education levels.

Relative to the participants’ experiences on TPD programs, it was assumed that they possessed significant inputs to enhance currently implemented TPD programs.

Initial sampling of participants was done through the researchers’ network in a teacher education institution based in Manila, Philippines. The survey link was then posted in various online community groups of Filipino teachers with great emphasis on inclusion criteria prior to participation. Attention was also given to the diversity of the participants coming from various practices of education levels. With the visible presence of teachers’ group online, participants’ sampling of the present study became a contributory element to response rate (Fan & Yan, 2010). Moreover, the sampled population, being ultimately gathered through online means provided vital inputs to the process of the research since these groups of people can navigate the internet (Saleh & Bista, 2017). Moustakas (1994) mentioned that while there are no formula and rules for sampling participants, the following must be fulfilled: experience of the phenomenon, provision of experience description, willingness to share experience, agreement to participate in the study. All these characteristics are seen to be clear in the nature of the sampling of participants of the present study.

From an initial participation of twenty-five (25) teachers, it reached a total of forty-four (44) participants. The researchers decided to ask more teachers to participate because it had not reached the saturation point. Likewise, considering the purpose of the study, which was to contribute to the limited local literature on TPD and provide inputs in the enhancement of TPD, more data had to be gathered. While saturation determines most of the qualitative sample size, other factors that can dictate how quickly or slowly this is achieved in a qualitative study. It suggests that the aims of the study are the ultimate driver of the project design, and therefore the sample size (Charmaz, 2006).

Since the period of research was under the strict community quarantine guidelines, face-to-face interaction is prohibited, thus, an online platform was utilized to gather the data. The research instrument was sent to five experts for validation. Expert-validators were affiliated in the field of educational leadership and management, human resource management, teacher education, and research. To be able to finalize the research instrument, all comments and suggestions raised during the validation stage were considered and integrated according to the aims of the study. The following are the sample items in the research instrument:

1. *What is your conceptual understanding of Teacher Professional Development?*
2. *What particular TPD program do you think is timely and relevant for Filipino teachers that **is not** given attention? Why do you think this aspect lacks attention?*

With the use of an online survey platform, the responses were collated in a database using a document processor. The database contains the participant number and demographic information together with their response to each item in the research instrument. For each item in the survey, responses were flagged with a code to capture the ideas of the participants. These codes were then used to build up the categorization phase in analyzing the data. The codes were then transformed into categories, relevant themes were formed by the proponents of the study as informed by data analysis. Phenomenological research uses the analysis of significant statements, the generation

of meaning units, and the development of an essence description. The detailed analysis begins with a coding process. Coding is the process of organizing the material into chunks or segments of text before bringing meaning to information. It involves taking text data or pictures gathered during data collection, segmenting sentences (or paragraphs) or images into categories, and labeling those categories with a term, often a term based in the actual language of the participant (Creswell, 2007).

In line with the identified research inquiries, the researcher strictly observed ethical protocols in relation to the conduct of the study. The participants of the study were made aware of the nature and objectives of the research prior to the conduct of the survey. Through an online platform, all the participants accomplished an informed consent form which stated their voluntary participation, having no incurred ethical and safety risks to both the participants and the researchers. The data gathered was treated with utmost confidentiality with the agreement that these are used only for this study. The participants received no compensation or monetary benefits in relation to their involvement in the study. Table 1 presents the profile of the study participants:

Table 1. Demographic profile of the participants

Age		Gender		Years in the teaching profession		Academic level of teaching assignment	
21-25	7	Male	14	1-5 years	13	Early Childhood	3
26-30	6	Female	30	6-10 years	10	Basic Education	34
31-35	7			11-15 years	7	Higher Education	7
36-40	12			16-20 years	6		
41-45	3			21-25 years	4		
46-50	4			26 years and above	4		
51-55	5						
Total	44	Total	44	Total	44	Total	44

## Results and discussion

The teachers agreed that Teacher Professional Development is needed for everyone to grow in the profession. It is already in the system that various activities related to TPD are provided. Based on the research questions, the following are the results and discussion on the TPD:

### *Conceptual understanding of TPD*

TPD is already integrated in the education system particularly in terms of the faculty development program. With this, Table 2 shows the conceptual understanding of the participants of TPD.

Table 2. Conceptual understanding of TPD

Main concept	Specific concepts	f
Enhancement and Upgrading of Knowledge and Skills (EUKS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Upskilling and Reskilling</li> <li>• Updating of knowledge</li> <li>• Development of content, pedagogical and technological skills</li> </ul>	18
Professional Growth (ProG)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attendance to training and seminars</li> <li>• Graduate school or continuing education</li> <li>• Improvement of performance</li> <li>• Teacher advancement</li> </ul>	25

*Teacher professional development: towards being better teachers*

Professional development should be just as dynamic as the education its participants are expected to provide (Matherson & Windle, 2017). Believing that teaching and learning continues to evolve, teachers agree that they always must make themselves relevant and responsive to the needs of the students. Their conceptual understanding of TPD is about enhancing one's knowledge and skills. They cannot simply teach the way they were taught and keeping oneself updated on the current trends and issues in education is a must. A participant teaching in junior high school said that:

*"I cannot simply rely on what I have learned in college. I have unlearn[ed] and relearn[ed] in order to become a better teacher for the present and future of education."* (PJHS15)

Another participant, teaching in college pointed out that:

*"It is an ongoing process to improve teachers in performing multi-faceted tasks of teachers in a variety of domain like institutional, intellectual, personal, social, pedagogical, etc."* (PHE25)

In order to become better teachers who are responsive to the needs of the times and the learners as well, they have to attend training, seminars, workshops, and graduate studies. They know that it is part of the responsibility of the teacher to seek new knowledge and develop new skills. Growing in the profession means producing better learners. According to Darling-Hammond, et al. (2017), effective professional development is structured professional learning that results in changes in teacher practices and improvements in student learning outcomes.

In the last ten years, many developments happened in education, primarily brought about by technology. Teachers have to adapt and keep themselves abreast of current developments including emerging practices. It is not just about being attuned with the present but more importantly becoming relevant in the future. Therefore, TPD is all about becoming better educators who will make sense and provide meaning in the lives of the learners. A participant teaching in grade school emphasized that:

*"Teacher Professional Development is an integral part of growth of a proficient to highly proficient teacher. It provides an avenue for teachers to gain additional knowledge for them to apply in the teaching and learning process."* (PES2)

Initially, teachers say that TPD is all about attendance at seminars, training, and graduate classes. The teaching profession compels them to take part in professional growth. It appears to be a requirement that they must comply. However, their conceptual understanding is much deeper contrary to some initial perceptions. Teachers want to grow and become better because they care for their students. They cannot simply do what they did twenty years ago for the type of learners in the past are not the same type of learners today. A participant who has been with the teaching profession for more than twenty years specifically in senior high school emphasized that:

*"It means empowering and equipping teachers to become effective and efficient catalysts of change. TPD is one avenue to make teachers accomplish their mission of training and mentoring the nation's future leaders."* (PSHS3)



TPD as professional growth brings about positive change and optimism in the lives of the teachers. They want to become better teachers every year and TPD can assist them in accomplishing it.

#### *Significance of TPD*

Teachers value TPD despite the challenges and requirements it may bring. Without it, growth is impossible. Being life-long learners, teachers consider TPD as significant in the teaching profession that can be gleaned in Table 3.

*Table 3. Significance of TPD in the teaching profession*

<i>Significance TPD</i>	<i>Key points</i>	<i>f</i>
Teaching is a Life-long Learning Process (LLP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuous development of knowledge and skills</li> <li>• Updating of latest educational trends and practices</li> <li>• Adapting to the ever-changing environment</li> </ul>	24
Personal Growth (PerG)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A moral responsibility</li> <li>• Growth as a human person</li> </ul>	13

#### *Unlearn and relearn*

Unlearning is about moving away from something - letting go - rather than acquiring. It is like stripping old paint. It lays the foundation for the new layer of fresh learning to be acquired and to stick. But like the painter who needs to prepare a surface, stripping the paint is 70% of the work while repainting is only 30% (Warrell, 2014). Teachers believe that TPD is significant in the teaching profession because it keeps them updated on the latest and future trends in education. Moreover, they believe that teachers are perpetual learners who must unlearn and relearn to make a meaningful impact to their learners. A participant who has been teaching for more than ten years in the junior high school shared that:

*“There will always be new ways on how to teach and learn. In most cases, a new one is more effective than the previous because of our changing environment. A teacher much always be ready to embrace new learning, not only for himself, but for his students.” (PJS26)*

Teachers, as one of the agents or facilitators of knowledge transfer, should always update and adapt to these new knowledge and new practices. Whether they like it or not, teachers will be required to attend training and seminars. Some might be even forced to take graduate studies. Due to their many personal and professional responsibilities, they seem to give less importance to professional growth. Deep inside, teachers know that professional development is very important in making them transformative educators, and that experience alone is not enough. Experience does not lead directly to better instruction. Enhancing skills, knowing strategies, and understanding content and how to unpack that content in ways that students can understand - these are aspects of teaching that can be learned and improved upon (DeMonte, 2013).

Contrary to the saying that ‘you cannot teach old dogs new tricks,’ teachers have been trained that no matter how old you are in the profession, you can still learn not only from experts but also from young teachers and school leaders. Teachers are open to changes because learning only stops when you are dead. Take technology as an example. When typewriters were about to be replaced by computers, middle-aged teachers took it as a challenge to learn how to use computer. Eventually, when technology became one of the most important tools in teaching and learning, teachers were able to adapt. They unlearned because they must relearn new knowledge and skills whose basic foundations are their

previous learning. In other words, they must make some twists in their knowledge and skills in teaching to make them responsive to the present needs of learners. A participant who has been teaching in grade school for more than fifteen years clearly pointed out that:

*“New knowledge and new practices are continuously being discovered and developed. Teachers, as one of the agents/ facilitators of knowledge transfer, should always try to update and adapt to these new knowledge and new practices.” (PES27)*

Since the world is changing everyone should adapt to it especially the teachers who are instrument in imparting knowledge to the younger generations. Unlearning and relearning will also take place not only in training and seminars but also in professional learning communities. When teachers are provided with time to discuss their learning and experiences with each other, they are able to gain new insights and have their experiences validated by others. Taking what we know from adult learning theory, we can assume that transformative learning happens when adult learners have opportunities to interact with other learners, have time to talk, are able to reflect and make sense of their learning in relation to their prior experiences, and can connect the learning to their own contexts, purposes, and needs (Kelly & Cherkowski, 2015).

As teachers unlearn and relearn, they not only grow in the teaching profession but more importantly they grow as a person. Through TPD, they can reflect more deeply, not only about their life as professional teachers but more importantly as a human being. TPD is a moral obligation because teachers should take the initiative to grow in the profession. This is a true sign of a dedicated educator who seeks to be better to be relevant. A teacher who has been teaching in college for more than ten years shared:

*“Because regardless of the number of years in the field of teaching, I realized that it is a moral responsibility, and professional obligation to upgrade oneself, especially if provided with possible opportunities.” (PHE28)*

Another high school teacher pointed out:

*“As teachers, we continually improve ourselves to become better if not the best in our chosen field. We become the best as a person who contribute even a little to make our world better.” (PHS30)*

Personal development or self-development refers to possessing personal strengths and characteristics that aid teachers define and make sense of their teaching practice and of themselves as individuals. This is through developing the necessary life skills that can help them grow in and outside their profession. Because teachers' professional role can be affected by their personal-life factors, they need to develop certain life-skills related to their personal life. These can include balancing their professional and personal lives, coping with family pressure, stress and negative emotions (like anger, sadness, etc.), making effective decisions concerning their health, etc. Personal development is a powerful tool to reach a well-defined and healthy sense of self as teachers (self-concept enhancement), which can result in positive self-esteem and self-confidence. Besides, it enables teachers to recognize, understand and manage their emotions through good intrapersonal skills (Djoub, 2018).

### TPD before and during the Covid-19 pandemic

Whether or not sent by the school, teachers will welcome any opportunity for personal and professional growth. As life-long learners who are ready to unlearn and relearn knowledge and skills, they will engage in activities that will make them better educators regardless of the situation. Table 4 shows the TPD sessions that they attended before and during the Covid19 pandemic.

Table 4. TPD before and during the Covid19 Pandemic

<i>TPD before Covid19 pandemic</i>	
<i>Seminars/Training</i>	<i>Description</i>
Content, Pedagogy, Technology and Effective Teaching (CPTET)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Training and Upgrading of Knowledge and Skills on Content, Pedagogy, and Technology for Effective Teaching</li> </ul>
Learning Action Cell (LAC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaborative learning sessions to solve shared challenges encountered in the school facilitated by the school head or a designated LAC leader</li> </ul>
Graduate Studies (GS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enrollment in graduate school</li> </ul>
Leadership and Management (LM)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enhancing leadership and management knowledge and skills</li> </ul>
Action Research (AR)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Learning knowledge and skills in conducting and writing research</li> </ul>
<i>TPD during Covid19 pandemic</i>	
<i>Seminars/Training</i>	<i>Description</i>
Online Teaching and Learning (OLT)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Online Content, Teaching Strategies, and Assessment</li> </ul>
Technological Capacity (TechC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Use of different online applications and websites for classes</li> </ul>
Mental Health (MH)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Knowing and understanding mental health concerns of students</li> </ul>
Graduate Studies (GS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enrollment in online graduate school classes</li> </ul>

### Continuing professional development, webinar and graduate studies are essential

Every year, Filipino teachers are provided with at least one professional development activity by the school. Some teachers are sent to local and international training and seminars. Aside from this, teachers also take initiatives to grow professionally such as enrolling in graduate studies and seeking appropriate seminars. While their professional development is about themselves, they believe that this more about the learners and the country. If education needs creativity and innovation, it must start with the teachers through professional development which is a primary vehicle in the effort to carry out the education reforms successfully (Tran et al., 2020).

The school administration ensures that teachers are continuously engaged in professional development through in-service training programs (INSET). The professional learning community or learning action cell (LAC) is an avenue for teachers to reflect, share, and gain new insights in teaching. Graduate studies provide an opportunity to learn more about the teaching profession and the needed qualifications for professional growth. A participant who has been teaching in high school for more than ten years shared:

*“Graduate studies provide me new theories while Learning Action Cell sessions give me opportunities to acquire new practices. With these two TPD sessions, they both help me to bridge the gap between theories and practice.” (PHS34)*

Another participant who has been in the teaching profession for more than twenty years and a professor in the graduate school pointed out that:

*“The TPD sessions help me how to design program for teacher trainers on professional development and learned new teaching strategies to help struggling learners.” (PHE33)*

All participants attended at least two professional development sessions before the Covid-19 pandemic which are related to content, pedagogy, technology, and effective teaching, learning action cell, graduate studies, leadership and management, action research. Their enthusiasm to learn and improve in their craft is similar to the findings in a study on professional development. The study revealed that teachers' attitudes toward professional self-development were high and positively correlated to teacher reflective practices. Teachers' attitudes direct their behaviors toward reflecting on classroom practices and improving performance.

It is possible that teachers who possess more positive attitudes toward teaching have gained knowledge through the internet which is easily accessible as well as due to the changes and transformations currently occurring in teachers' roles as a natural response to the challenges posed by the 21st century (Gheith & Aljaberi, 2018).

When the Covid-19 pandemic forced everyone to stay home and classes had to be continued through different modalities and primarily online delivery, it did not prevent teachers from engaging themselves continuously in learning and developing new skills. They enrolled in graduate studies to learn more about emerging theories, most especially those that will guide them in online teaching and learning. Since the use of technology is inevitable in teaching and learning during the lockdown, teachers prepared themselves by attending webinars on education and technology. They did not waste time in finding the most suited webinar for their technological needs. Many took the initiative to be ready for online classes by personally preparing for it. They helped each other by sharing their knowledge, skills, and expertise in technology. A participant teaching in the grade school department shared:

*“I attended webinars and online training of kindergarten and special education teachers on the essential skills and strategies to support the parents in the conduct of home-based learning. I gained more knowledge in these webinars that I became more advanced in making lessons, videos and more. And it also made me realize that I should help my less techy friends especially nowadays.” (PES29)*

Another participant said:

*“During the lockdown, I attended sessions on the use of Canva as online platform, and webinars on distance learning. In a way, they are very helpful because I get to explore on matters which are not part of my comfort zone. And technically very essential to online learning, though processes are very challenging but eventually they are easy to stimulate.” (PES10)*

An earlier study revealed that self-directed, un-structured professional development communities which provide pedagogical resources and opportunities for teachers to connect are useful for supporting teachers that are new to remote teaching and learning (Hartshorne et al., 2020). In fact, a participant who has been in the teaching profession for more than fifteen years shared that she attended sessions on the use of Canva as online platform and webinars on distance learning. It helped her to explore technological matters which are not part of her comfort zone. She added that the processes are very challenging but eventually they are easy to stimulate.

Technology is here to stay and has been making a very strong impact every year in education. The eagerness of the teachers to learn must never be underestimated for it will lead to ensuring more and better professional development programs that are responsive to the needs of the future generation. After this pandemic, teachers will play new roles. Therefore, the future of learning requires carefully generating the new roles teachers must play in online and blended learning (OBL) and an international perspective in both TPD and faculties of education will help to build resilient education systems for the long term (Portillo & de la Serna, 2020).

Continuous teacher professional development is a must for all educators regardless of the situation like the Covid-19 pandemic. Teachers will always think, attend, and learn from seminars and training including graduate classes for these are the primary avenues for their growth as agents of learning. Learning should not stop for education is always evolving.

### **Timely and relevant TPD programs: supporting the mental wellbeing of teachers, and flexibility in teaching in the new normal**

School heads ensure that teachers are provided with the timely and relevant seminars and training for their professional growth. Before and during Covid-19 pandemic, teachers attend seminars that will provide them new insights and develop new skills in their profession. However, most of the training and seminars that teachers participate are about teaching strategies, curriculum development, classroom management, assessment, and technology. There are very few seminars that address the mental health concerns of teachers. In private sectarian schools particularly Catholic schools, an annual retreat is held to nourish the faith and spirituality of teachers. The spiritual retreat also covers the mental and emotional health of teachers including strengthening relationships with each other. As found in a study, the principal purpose of the retreat is developing relationships. The teachers felt that in contemporary society, the ability to have meaningful relationships with others was constantly being eroded by the “busyness” of life (Tullio, 2009).

Filipino teachers are always pre-occupied with accomplishing voluminous school requirements excluding their teaching load. The stress and burden that teachers carry everyday need to be addressed not only through lessening of requirements but also through daily greetings to know their present situation. Before the start of school year 2020-2021, the preparations were about curriculum, technology, teaching strategies, and other requirements. Were there mental health or emotional preparations provided for them? The focus was more on their responsibilities and less on their mental well-being. Online teaching and learning is stressful and mentally exhausting. A participant who has been teaching in high school for almost ten years shared:

*“Aside from enhancing the skills of teachers in the delivery of instruction, another aspect that should be included in a TPD program is improving their mental health. Teachers would be more productive if they are in good mental health.” (PHS39)*

Another participant teaching in grade school said:

*“I believe that the general wellness of an educator’s physical and mental condition plays a big role in becoming an effective teacher.” (PES8)*

When a teacher performs his/her duties at home, he/she is also exposed to his/her domestic concerns. The combination of all the school and domestic duties, makes it very hard for teachers to deal with them effectively. There should be a balance in the things that they do as teachers in this pandemic. A participant teaching in high school pointed out that Filipino teachers must have more stress management webinars. They said:

*“I think Filipino teachers must have more stress management webinars. It’s almost a year since we’ve had the chance to be teachers who are trained to be in a regular set-up in the classroom. It is a herculean task to be a teacher nowadays when you are not sure if all your effort will ensure that your students will be learning. This is a sink or swim situation especially in the first few months of the pandemic. But as real troopers, Filipino teachers readily accepted and faced the challenge.” (PHS23)*

Another participant who has been teaching in college for more than fifteen years emphasized mental health by saying that improving the mental health of the teachers should be included in the TPD program because teachers would be more productive if they are in good mental health. They said:

*“Filipino teachers nowadays have sadly been involved in various societal and relational conflicts. They have also been suffering and struggling with stigma related to their mental health, wellbeing, identity etc. This could stem to a lack of proper values (re)formation in them. Just as policemen are given moral recovery programs, I do believe that teachers need that too. Moreover, they need access to counseling and mental health, wellness initiatives as they continue to bear the burden and challenges that the new normal brings on their mental health, identity, and character.” (PHE19)*

When teachers are mentally stressed, the students are also affected. When their well-being is compromised, so are students’ academic gains, behavioral actions, and social-emotional development. In addition, when teachers leave the field due to professional stress and burnout, it impacts the educational profession (Kratt, 2019).

Another aspect of the TPD program that must be given attention is flexibility in teaching in the new normal. After the online seminar and training, teachers unconsciously migrated the ideas of face-to-face teaching and learning to the online modality. It seems that the mindset on teaching and learning has not changed. Teachers feel that there are more requirements including the responsibilities that they have to fulfill. Adjusting and adapting to the new normal in teaching and learning requires time and careful understanding of the process. For example, one of the relevant questions raised is authentic online assessment of students’ learning because it is very prone to academic dishonesty. One participant said:

*“Assessment of learner for this new normal is really relevant and timely. But least attention given because it’s hard to deal with this right now.” (PES7)*

But little attention is given because it is currently hard to deal with. Although assessment is important and has been in place for a long time in online computer-based

assessment, online assessments have been less practiced. This is because of the issues of validity, reliability and dishonesty.

During the Covid 19 pandemic, the educational environment has taken a paradigm shift in many medical schools, both nationally and internationally. This situation demands a method of assessment that is safe, valid, reliable, acceptable, feasible and fair. The educationally advanced countries had embraced these techniques earlier. So, they faced less difficulty in imparting education online in Covid 19 pandemic as compared to us where lack of resources, infrastructure, training, and acceptability had hindered this form of education for a long time. It's time to move in the right direction by adapting technology enhanced learning and assessment for our educational system (Khan & Jawaid, 2020).

### **Planning and designing TPD programs: ask, collaborate, and contextualize**

Teachers want to become better educators. Above all, they want to stay relevant and connect with their students. A teacher may grow in wisdom as they gain more experience in teaching but their development through formal learning engagement will make them the teacher that the students need. Professional development is an important strategy for ensuring that educators are equipped to support deep and complex student learning in their classrooms (Darling-Hammond et al., 2017). TPD must be designed to meet the needs of the teachers in terms of knowledge and skills. It is important teachers are asked about their needs for professional growth.

One participant shared that TPD programs are supposed to help teachers do better in the performance of their duties. In planning, teachers should be involved and asked what their difficulties in teaching were so that in taking their TPD these difficulties could be addressed. The perspectives of learners and school managers should also be considered as they are the ones affected by teacher's actions. TPD is often determined without understanding what teachers need. This shortfall is frequently exacerbated by a lack of shared vision around what excellent teaching entails. In addition, preparation and training for principals and instructional leaders often fail to address how leaders can identify and organize needs based TPD. Without systems in place to ensure teachers' needs are being identified and met, TPD will not be as effective as it should be (Darling-Hammond et al., 2017).

Having identified the needs of the teachers for professional growth, school leaders and teachers must collaborate in planning and designing the teacher professional development program. It is an important factor because their collaboration will lead to a more practical, meaningful, and sensible training. A participant who is an academic head and has been in the teaching profession for more than twenty years suggested:

*“TPD programs are supposed to help teachers do better in the performance of their duties. In planning, teachers should be involved and asked what were their difficulties in teaching so that in taking their TPD these difficulties could be addressed. Perspective of learners and school managers should also be taken into account as they are the ones affected by teacher's actions. The most important aspect that needs to be considered in planning TPD is its RELEVANCE. Is the TPD program still applicable?” (PHS18)*

As these programs are for teachers, it would be good to start by empathizing with the teachers and defining the problems they are having in their profession, or by checking on what skills/values/attitudes/knowledge they lack for them to be able to provide quality education in the 21<sup>st</sup> century. To be successful, Teacher Professional Development must

be seen as a process, not an event and needs to provide teachers with specific, concrete, and practical ideas that directly relate to the day-to-day operation of their classrooms (Bautista & Ortega-Ruiz, 2015).

Education is inevitably about more than technical processes, invoking questions of value about what should be learned and how. For change in education to take root and persist, teachers must be persuaded that it aligns with values and will be beneficial for learners. By granting teachers agency in the change process, each of these cases has gone beyond simply disseminating technical knowledge and skills to exercising the wisdom of discernment that enables negotiation of change that responds to the exigencies of each context (Tondeur, et al, 2016).

In TPD, each group of teachers has different needs. Hence, teacher professional development must be contextualized and must not be a one-size-fits-all program. There are teachers who do not need training on technology because they are already technologically proficient. There are teachers who do not need training on classroom management but may need to develop their technological knowledge and skills. In other words, the teacher development program must be contextually designed to satisfy the different needs of the teachers. A participant who has been teaching for more than ten years in grade school pointed out:

*“I think the topics covered in TPD program should be fit to the current needs and present context of the teachers. What should really be of help to them. I feel as if the same topics are covered over and over again, so teachers really don't learn anything new. It's better to conduct a survey first among the participants about the things they want to learn.” (PHS30)*

Teacher professional learning that is context specific, job embedded, and content based is particularly important for addressing the diverse needs of students (and thus teachers) in differing settings (Darling-Hammond et al., 2017).

## Conclusion

The study found out that teachers want to grow in their profession. They want to become better and relevant educators by engaging themselves in different professional and personal training and seminars. Aside from the professional development programs provided by the school, they also take the initiative in attending seminars and taking graduate studies for personal growth. In fact, they have attended training before and during the Covid-19 pandemic. They did not stop from learning despite the prevailing global health crisis. For them to grow and be better educators today, they believe that TPD should be responsive to the present needs of the teachers and have relevance on how teaching and learning is evolving.

Based on the findings, the authors concluded that teachers, regardless of age and years of teaching experience have a mindset to grow in the profession and be better educators. They are hungry for learning. They want to unlearn and relearn new knowledge and skills because they want their students to learn according to their present needs and what the world needs in the future. Teachers want to grow and be relevant because they think of their students. It can also be concluded that the TPD must not only include seminars and training on teaching, pedagogy, technology, assessment, and classroom management but also on the mental well-being of teachers - most especially during this Covid-19 pandemic. The professional learning communities must also include an agenda on teacher's personal growth and relationship. TPD is not simply about professional growth but more importantly for personal growth. As teachers grow in the profession,



they also grow as a person who contributes not only in the education of children but more importantly in the future of every nation. Their desire to grow professionally and personally is not all about promotion or increase in salary. It is their desire to beat all odds in order to be agents of social transformation by becoming better learners and educators. Hence, the teacher professional development program must be meaningful, responsive, and relevant to the needs of teachers who will become extraordinary educators in the new normal in education particularly beyond the Covid19 pandemic.

Future research is needed, particularly on how the TPD programs that the teachers attended during the Covid-19 assisted them in becoming better and relevant educators in the new normal education. The study covered only the perceptions and experiences of teachers in relation to TPD before and less than a year of online teaching and learning. New insights and ideas may have been conceived after more than a year of challenging and meaningful experiences in online education. Moreover, the planning and implementation of the TPD programs for the new normal may be studied.

### Conflict of interest

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

### References

- Alegado, P. J. E. (2018). The challenges of teacher leadership in the Philippines as experienced and perceived by teachers. *International Journal of Education and Research*, 6(6), 291 - 302.
- Asensio-Pérez, J. I., Dimitriadis, Y., Pozzi, F., Hernández-Leo, D., Prieto, L. P., Persico, D., & Villagrà-Sobrino, S. L. (2017). Towards teaching as design: Exploring the interplay between full-lifecycle learning design tooling and teacher professional development. *Computers & Education*, 114, 92-116.
- Atapattu, T., Thilakarathne, M., Vivian, R., & Falkner, K. (2019). Detecting cognitive engagement using word embeddings within an online teacher professional development community. *Computers & Education*, 140, 103594.
- Bates, C. C., & Morgan, D. N. (2018). Seven elements of effective professional development. *The Reading Teacher*, 71(5), 623-626.
- Bautista, A., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches.
- Bautista, A., Yau, X., & Wong, J. (2017). High-quality music teacher professional development: A review of the literature. *Music Education Research*, 19(4), 455-469.
- Bongo, R., & Casta, J. (2017). Emotional and Occupational Stress among Teachers in Tagum North District, Philippines. Philippines (January 2, 2017).
- Bogart, M. L. (2017). Describing the Experience of Teaching Theological Education Courses Cross-Culturally Using E-learning Methods: A Phenomenological Study.
- Bowe, J., & Gore, J. (2017). Reassembling teacher professional development: The case for quality teaching rounds. *Teachers and teaching*, 23(3), 352-366.
- Carpenter, J. P., Krutka, D. G., & Kimmons, R. (2020). # RemoteTeaching & # RemoteLearning: Educator tweeting during the Covid-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 151-159.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). Covid-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487.
- Charmaz, K. (2006). The power of names. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 396-399.
- Chung-Parsons, R., & Bailey, J. M. (2019). The hierarchical (not fluid) nature of preservice secondary science teachers' perceptions of their science teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 78, 39-48.
- Cooc, N. (2019). Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 83, 27-41.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Second Edition. California: Sage Publications.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Palo-Alto, CA: *Learning Policy Institute*. Accessed August 26, 2021 at: [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf)
- Desimone, L. M., & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory into practice*, 56(1), 3-12.
- DeMonte, J. (2013). High-quality professional development for teachers: Supporting teacher training to improve student learning. Center for American Progress.
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 586-595.
- Djoub, Z. (2018). Teacher Development: What Teachers Need to Know. EduLearn2Change.
- Ebaegu, M., & Stephens, M. (2014). Cultural Challenges in Adapting Lesson Study to a Philippines Setting. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), n1.
- Fan, W., & Yan, Z. (2010). Factors affecting response rates of the web surveys: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 26, 132-139. doi: 10.1016/j.chb.2009.10.015
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., & McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121.
- Gheith, E., & Aljaberi, N. (2018). Reflective Teaching Practices in Teachers and Their Attitudes toward Professional Self-Development. *International Journal of Progressive Education*, 14(3), 160-179.
- Greenhalgh, S. P., & Koehler, M. J. (2017). 28 days later: Twitter hashtags as “just in time” teacher professional development. *TechTrends*, 61(3), 273-281.
- Gutierrez, S. B., & Kim, H. B. (2017). Becoming teacher-researchers: Teachers’ reflections on collaborative professional development. *Educational Research*, 59(4), 444-459.
- Hartshorne, R., Baumgartner, E., Kaplan-Rakowski, R., Mouza, C., & Ferdig, R. E. (2020). Special issue editorial: Preservice and inservice professional development during the Covid-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 137-147.
- Hassler, D., Pytash, K. E., Ferdig, R. E., Mucha, N., & Gandolfi, E. (2020). The use of digital poetry to inform preservice teacher education and in-service teacher professional development during Covid-19. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 403-413.
- Irembere, W. R. (2019). Teacher Involvement in School Curriculum Design and Development in the Philippines: A Case Study. *International Forum Journal*, 22 (1), pp. 87-105).
- Johnson, B. & Christensen, L. (2012). *Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches*. London: SAGE.
- Kelly, J., & Cherkowski, S. (2015). Collaboration, collegiality, and collective reflection: A case study of professional development for teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (169).
- Khan, R. A., & Jawaid, M. (2020). Technology enhanced assessment (TEA) in Covid 19 pandemic. *Pakistan journal of medical sciences*, 36(Covid19-S4), S108.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during Covid-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
- Kratt, D. (2019). Teachers’ perspectives on educator mental health competencies: A qualitative case study. *American Journal of Qualitative Research*, 2(1), 22-40.
- Lester, K. J., Field, A. P., Oliver, S., & Cartwright-Hatton, S. (2009). Do anxious parents interpretive biases towards threat extend into their child’s environment? *Behaviour Research and Therapy*, 47(2), 170-174.
- Lockee, B. B. (2020). Shifting digital, shifting context:(re) considering teacher professional development for online and blended learning in the Covid-19 era. *Educational Technology Research and Development*, 1-4.

- Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. (2017). Exploring the relation between teachers' perceptions of workplace conditions and their professional learning goals. *Professional Development in Education*, 43(5), 770-788.
- Major, L., & Watson, S. (2018). Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(1), 49-68.
- Matherson, L., & Windle, T. M. (2017). What do teachers want from their professional development? Four emerging themes. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83(3), 28.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 143-168.
- Misra, P. (2018). MOOCs for teacher professional development: reflections and suggested actions. *Open Praxis*, 10(1), 67-77.
- Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Oraçion, C. C. (2014). Teacher leadership in public schools in the Philippines (Doctoral dissertation, UCL Institute of Education).
- Philipsen, B., Tondeur, J., Roblin, N. P., Vanslambrouck, S., & Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: A systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 67(5), 1145-1174.
- Pressley, T. (2021). Factors Contributing to Teacher Burnout During Covid-19. *Educational Researcher*, 0013189X211004138.
- Portillo, J., & de la Serna, A. L. (2020). An international perspective for Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 1-4.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945.
- Saleh, A., & Bista, K. (2017). Examining Factors Impacting Online Survey Response Rates in Educational Research: Perceptions of Graduate Students. *Online Submission*, 13(2), 63-74.
- Shernoff, D. J., Sinha, S., Bressler, D. M., & Ginsburg, L. (2017). Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated approaches to STEM education. *International Journal of STEM Education*, 4(1), 1-16.
- Thurlings, M., & den Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: a meta-study. *Educational review*, 69(5), 554-576.
- Tondeur, J., Forkosh-Baruch, A., Prestridge, S., Albion, P., & Edirisinghe, S. (2016). Responding to challenges in teacher professional development for ICT integration in education. *Educational Technology and Society*, 19(3), 110-120.
- Tran, N. H., Truong, T. D., Dinh, H. V. T., Do, L. H. T., Tran, T. A. T., & Phan, M. H. T. (2020). Significance of Teacher Professional Development in Response to the Current General Education Reforms in Vietnam: Perceptions of School Principals and Teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(3), 449-464.
- Triviño-Cabrera, L., Chaves-Guerrero, E. I., & Alejo-Lozano, L. (2021). The Figure of the Teacher-Prosumer for the Development of an Innovative, Sustainable, and Committed Education in Times of Covid-19. *Sustainability*, 13(3), 1128.
- Tullio, R. (2009). The senior secondary school live-in retreat: A study of the views of a sample of teachers from one metropolitan Catholic diocese about the purpose and practices of retreats (Doctoral dissertation, ACU Research Bank).
- Van der Klink, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S., & Sakata, T. (2017). Professional development of teacher educators: What do they do? Findings from an explorative international study. *Professional development in education*, 43(2), 163-178.
- Warrell, M. (2014). Learn, Unlearn and Relearn: How To Stay Current And Get Ahead. [www.forbes.com](http://www.forbes.com)
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research*, 83, 43-54.
- Xie, K., Kim, M. K., Cheng, S. L., & Luthy, N. C. (2017). Teacher professional development through digital content evaluation. *Educational Technology Research and Development*, 65(4), 1067-1103.

# Pilot Study on the Improvement of the Health-education and Psychological Competencies of Education Students in the Context of Epidemic/Pandemic Circumstances

Danijela Petrovic<sup>1</sup>, Mia Maric<sup>2</sup>, Miona Bogosavljevic-Sijakov<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Trinity College, Dublin, Ireland

E-mail: petrovid@tcd.ie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8638-0627>

<sup>2</sup> University of Novi Sad, Sombor, Serbia

E-mail: mia\_maric@yahoo.com, mia.maric@pef.uns.ac.rs

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4132-2183>

<sup>3</sup> University of Novi Sad, Sombor, Serbia

E-mail: miona.bog@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9947-2336>

DOI: 10.26907/esd.16.3.05

Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021

## Abstract

*Research study:* According to the World Health Organization, six out of ten global health problems are related to the domain of infectious diseases (WHO, 2019), which inevitably confronts us with an increasing risk of pandemic situations. The global health system has identified solid solutions, with prevention being essential in these situations (Bloom & Cadarette, 2019). Prevention is far better and cheaper, regardless of whether it is a specific prophylaxis (vaccination) or non-specific preventive measures (Bloom & Cadarette, 2019). Therefore, it is crucial that initial education includes prevention against the most common infectious diseases, as well as initial knowledge about them. Numerous preventive measures include patterns of behavior that can be practiced with children of a preschool and early school age, through the immediate educational process. In addition, at this time children successfully develop habits and adopt demonstrated patterns of behavior, via observational learning (Bandura, 1977; Greer, Singer-Dudek, & Gautreaux, 2006). For that reason, it is important that preschool and primary school teachers have awareness of their role in this complex process, as well as enough knowledge, skills and experience regarding psychological protection and mental empowerment of children while preparing them for various epidemic risks. It is crucial to enhance teachers' capabilities to implement holistic pedagogies and healing-informed teaching (Hill, et al., 2020), in order to mitigate the epidemic/pandemic effects on children. All sudden and unexpected events are opportunities that enable us to address current problems in each crisis and to consider new and innovative approaches in teachers' education (Mutton, 2020).

*The aim of the research* was to evaluate the health-education and psychological competencies of future teachers regarding the circumstances of epidemic/pandemics, and subsequently, using different workshop activities, to improve those competencies and skills. Thus, to enable them to encourage children, through learning and demonstration, to practice behaviours that contribute to the health maintaining and social-emotional wellness.

*Research methods:* Besides the theoretical research and literature review, the realisation of the project began with the construction of a research instrument designed as a survey questionnaire. The survey contained 18 questions intended to examine the levels of knowledge (3 questions) and attitudes (15 for self-assessment of mentioned competencies, according to the Likert-type scale). The questionnaire was anonymous, completed in a paper form and used as an initial test and retest (after the workshop).

*Conclusion and recommendations:* 32 students of education participated in the workshop. They deepened their understanding of the most common infectious diseases, their pathogenesis, Vogralik's chain of infection, the concepts of epidemics/pandemics, and especially the prevention of different infectious diseases, with an emphasis on the current pandemic situation. Their

psychological competencies were also improved, including the development and strengthening of resilience and readiness to face various challenges caused by the epidemic threats. The students were presented with ideas, in the form of stories, movies, posters, messages, etc. how, directly in their daily educational praxis to encourage children to practice behaviours that contribute to health maintenance as well as how to preserve mental components of their health during epidemic crises. In that sense, the knowledge on the retest was significantly enhanced by 32.09% ( $p=0.00000$ ), while positive opinion on the examined competencies was increased by 14.84% ( $p=0.00001$ ). Furthermore, it was observed that knowledge was considerably improved when compared to attitudes ( $p=0.0064$ ), in a comparative analysis of the health-education vs psychological attitudes.

Taking into account the results in our pilot study and the seriousness and global nature of some health problems, health education is becoming a priority and should be emphasised in an initial education. Since the content in curricula for teachers' education is inadequate, we believe that, either similar workshop activities or curricula development, can significantly improve their competencies in these domains.

**Keywords:** infections, wellbeing, epidemics/pandemics, health-educational/psychological competencies, teachers

## Пилотное исследование по развитию медико-санитарных и психологических компетенций студентов в условиях эпидемии/пандемии

Даниела Петрович<sup>1</sup>, Миа Марич<sup>2</sup>, Миона Богосавлевич-Сияков<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Тринити-Колледж в Дублине, Дублин, Ирландия*

*E-mail: petrovid@tcd.ie*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8638-0627>

<sup>2</sup> *Нови-Садский университет, Сомбор, Сербия*

*E-mail: mia\_maric@yahoo.com, mia.maric@pef.uns.ac.rs*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4132-2183>

<sup>3</sup> *Нови-Садский университет, Сомбор, Сербия*

*E-mail: miona.bog@gmail.com*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9947-2336>

DOI: 10.26907/esd.16.3.05

*Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021*

### Аннотация

По данным Всемирной организации здравоохранения, шесть из десяти глобальных проблем со здоровьем связаны с инфекционными заболеваниями (WHO, 2019), поэтому риск оказаться в условиях пандемии очень велик. Национальные системы здравоохранения определили пути решения этой проблемы, и профилактика среди них играет ключевую роль (Bloom & Cadarette, 2019). Профилактика является эффективным и наименее затратным средством, независимо от того, является ли это специфической профилактикой (вакцинацией) или неспецифическими профилактическими мерами (Bloom & Cadarette, 2019). Крайне важно, чтобы в педагогическом образовании были предусмотрены возможности для профилактики наиболее распространенных инфекционных заболеваний, а также популяризация базовых знаний о них. Сюда входят модели поведения, которые необходимо вырабатывать у детей дошкольного и младшего школьного возраста в рамках образовательного процесса. Дети успешно приобретают полезные привычки и модели поведения посредством наблюдения (Bandura, 1977; Greer, Singer-Dudek, & Gautreaux, 2006). Поэтому важно, чтобы учителя дошкольных и начальных образовательных учреждений обладали необходимыми знаниями, навыками

и опытом по психологической защите детей в условиях эпидемиологических рисков. Внедрение комплексной педагогики (Hill et al., 2020) способно смягчить воздействие эпидемии/пандемии на детей. В кризисной ситуации решать текущие проблемы нередко помогают незапланированные мероприятия, и это открывает инновационные подходы к образованию учителей (Mutton, 2020).

Цель исследования – оценить медико-санитарные и психологические компетенции будущих учителей, способствовать развитию их навыков с помощью семинаров, направленных на освоение детьми моделей поведения, необходимых для сохранения их здоровья и социально-эмоционального благополучия.

Помимо теоретической части и обзора литературы, исследование включало разработку специального опросника: анкета содержала 18 вопросов, выявляющих уровень знаний участников (3 вопроса) и их отношение к проблеме (15 пунктов для самооценки упомянутых компетенций, по типу шкалы Лайкерта). Опрос носил анонимный характер и был разработан в бумажной форме. Анкета использовалась в качестве первоначального теста и на этапе повторного тестирования (после семинара).

В семинаре приняли участие 32 студента. Они получили более глубокое представление о наиболее распространенных инфекционных заболеваниях, их патогенезе, механизме распространения эпидемии/пандемии и способах профилактики. Анализ показал, что студенты повысили уровень своих психологических компетенций, в том числе готовность противостоять вызовам, связанным с эпидемиологическими угрозами. В форме рассказов, фильмов, плакатов и сообщений студентам были представлено, как в их повседневной образовательной практике можно поощрять детей к поведению, сохраняющему здоровье, как во время эпидемий сохранять психическое здоровье. Повторное тестирование показало, что уровень знаний вырос на 32,09% ( $p=0,00000$ ), в то время как положительное мнение о компетенциях увеличилось на 14,84% ( $p=0,00001$ ). Кроме того, в ходе сравнительного анализа санитарного просвещения и психологических установок было установлено, что знания значительно улучшились по сравнению с отношением ( $p=0,0064$ ).

Принимая во внимание результаты настоящего исследования, серьезность и глобальный характер медицинских проблем, значение и роль санитарного просвещения в педагогическом образовании возрастает. Аналогичные мероприятия или разработка новых учебных программ могут значительно повысить компетентность учителей в этом вопросе.

**Ключевые слова:** инфекции, благополучие, эпидемия, пандемия, санитарные/психологические компетенции, учителя.

## Introduction

The World Health Organization states that six out of ten global health problems are related to the domain of infectious diseases (WHO, 2019), which inevitably confronts us with an increasing risk of pandemic situations. In the conditions of increased epidemic/pandemic risks in the educational context, the development of health-education and psychological competencies of future primary school and preschool teachers has a special importance. The development of these competencies contributes to the protection of the wellbeing of children and adults who participate in the educational process in circumstances when epidemic threats are high. In addition, these competencies are a prerequisite for the successful realization of the educational process, whether it is about teaching that takes place online or about activities carried out in school or kindergarten.

Global health systems find solid solutions, with prevention being essential in these situations (Bloom & Cadarette, 2019). Prevention is far better and cheaper, regardless of whether it is a specific prophylaxis (vaccination) or non-specific preventive measures (*ibid*). Therefore, it is crucial that initial education includes prevention against the most common infectious diseases, as well as initial knowledge about them. Numerous preventive measures include patterns of behaviour that can be practiced with children of a preschool and early school age, through the immediate educational process.

Psychological competencies imply certain psychological knowledge, skills, abilities and personal characteristics of future teachers, which enable them to successfully and efficiently face various professional challenges caused by unknown epidemic threats. These

competencies are a requirement for the successful educational work during the epidemic, prevention of infection and mental difficulties in children, as well as development of personal capacities for overcoming.

In preschool and early school age, children predominantly develop habits and adopt demonstrated patterns of behaviour, by model learning (Bandura, 1977; Greer, Singer-Dudek & Gautreaux, 2006). For this reason, it is important that teachers have a developed awareness of their role in this complex process, but also enough knowledge, skills and experience on how to psychologically protect children and mentally strengthen and prepare them for various epidemic risks. Therefore, it is crucial to enhance teachers' capabilities to implement holistic pedagogies and healing-informed teaching (Hill, *et al.*, 2020), in order to mitigate the impact of epidemic/pandemic trauma on the children. Considering this, these sudden and unexpected events are opportunities that enable us to address current problems in each crisis and to consider new and innovative approaches in teachers' education (Mutton, 2020).

### Methods and Instruments

To achieve the aim of the study a theoretical research and literature review were performed mainly searching through the Google Scholar database. Subsequently, a research instrument was constructed, designed as a survey questionnaire containing 18 questions intended to examine the levels of knowledge and attitudes (Appendix 1). A 5-point Likert's type scale, created for the purposes of this research, was used to measure the self-assessment of health-education and psychological competencies of future primary school and preschool teachers. It comprises 3 questions on the infectious disease topics and 15 statements that represent certain competencies: education on health, competencies for work with children in conditions of potential epidemics, the ability to adapt educational work to changed circumstances, psychological knowledge and skills that provide psychological support to children, competencies to prevent negative emotional reactions and inappropriate behaviour in children, competencies that allow successful cooperation with parents, as well as personal resilience in dealing with stressful experiences. The expression of these competencies is assessed by the respondents on a 5-scale (the continuum ranges from 1- *I think I do not have a developed given characteristic* to 5- *I think I have a developed given characteristics to a large extent*). The questionnaire was completed anonymously by 32 students of Education, in a paper form and used as an initial test and retest (after the workshop). The data were analysed using Microsoft Excel statistical software; Student's t-test was used to compare the data and a p value < 0.05 was considered statistically significant.

The workshop took the form of interactive presentations focusing on in-depth understanding of the most common infectious diseases, pathogens that cause them, Vogralik's chain of infection, the concepts of epidemics/pandemics, and especially the prevention of intestinal and respiratory infectious diseases, with an emphasis on the current pandemic situation. Psychological competencies were also highlighted, including the development and strengthening of resilience and readiness to face various challenges posed by epidemic threats. Furthermore, students were presented with ideas, in the form of stories, movies, posters, messages, etc., how to encourage children to practice behaviors that contribute to health maintaining as well as how to preserve the mental components of health during epidemic crises.

### Results and Discussion

This pilot study showed that both, health-education and psychological competencies of students, which are important for educational work in conditions of epidemic risks,

can be developed and shaped through workshops. The score of students' knowledge and self-assessment after their engagement in a short program, which aimed to improve mentioned competencies for educational work in epidemic risks, showed that both, levels of knowledge and self-assessment of their own education, skills and capacities, improved significantly, and that they perceive themselves much more competent in those domains, in a relation to the initial assessment. On the retest students' knowledge was significantly enhanced by 32.09% ( $p=0.00000$ ), while positive opinion on the examined competencies was increased by 14.84% ( $p=0.00001$ ). When analysed separately, each of two categories of self-assessed competencies demonstrated substantial increases; health-education by 15.15% ( $p=0.00003$ ) and psychological by 11.32% ( $p=0.0009$ ). Additionally, it was observed that knowledge was considerably improved when compared to self-assessed competencies ( $p=0.0064$ ), whereas comparative analysis of health-education vs psychological competencies revealed no significant difference among these two categories ( $p=0.056$ ).

The data demonstrated that focused workshop activities were very helpful, contributing to the improvement of students' initial knowledge regarding infectious diseases and their consequences. Education students gained more confidence in defining and understanding epidemic and pandemic phenomena, as well as the pathogens that cause certain infections. In addition, in their opinion, they significantly improved their competences concerning ways of transmission and prevention measures of some infectious diseases. These skills are very important since it is expected that teachers should be able to provide support for the pupils while developing strategies to mitigate and manoeuvre the stressors and challenges of epidemic/pandemic jeopardy, as well as to stay positive during this time. This is of crucial importance since outbreaks and epidemics are almost guaranteed to continue in the future (Bloom & Cadarette, 2019).

Furthermore, the study showed that the general self-evaluation of the development of psychological competencies in students became more positive. They feel more competent to adapt standard ways of working during the epidemic threats and have more developed psychological knowledge and skills that enable psycho-educational support to children. Students also improved their competencies for prevention of negative emotional reactions and inappropriate behaviour in children, as well as competencies that enable successful cooperation with parents, what is essential throughout crisis periods, as proved by recent study during COVID-19 pandemic (Hodges, Kerch & Fowler, 2020). Moreover, in the students' opinion, they have further developed personal resilience to cope with stressful experiences.

Given that primary school and preschool teachers are people who spend a significant part of time with children and who largely shape children's patterns of behaviour and habits, it was very important to examine how their psychological competencies work under increased risks and changed circumstances in epidemic conditions, how they change over time and how they can improve. Every unknown and unpredicted situation in the educational context sets teachers a specific challenge and requires adaptation to the new working conditions, so it is important that they themselves are resilient, emotionally stable and ready for changes in their current way of working. Also, they are, at the same time, a significant example and role model for children (Bandura, 1977; Greer, Singer -Dudek, & Gautreaux, 2006). Through direct messages and implicit guidance, they give guidelines on how children behave in conditions of sudden threat and imminent health danger. Thus, it is important to continuously encourage their awareness of their own role in this process, to strengthen them with carefully planned educational content and prepare them for action and work in conditions of increased risks of various kinds. A recent study has revealed teachers' adaptability and readiness to introduce social-



emotional learning contents and activities in their lecturing for the purpose of students' wellbeing (Hadar, Alpert & Ariav, 2020), what is possible only when teachers are well educated in the domain of mental health and whose psychological competences are strong and durable.

## Conclusion

Taking into account the results in our pilot study, workshops and project teaching/activities are especially suitable for application in educational work, with the aim of protecting and improving the wellbeing of children during epidemic risks. The expected effects are reflected in the domain of cognition, emotions and behaviour of children, by expanding knowledge about infections and epidemics/pandemics, threats and their consequences, reducing the occurrence of negative emotions, and replacing dysfunctional behaviour with constructive and protective patterns. Considering the seriousness and the global nature of the current health issues, the health education is becoming a priority and should be emphasised in initial education. The landscape of teaching and learning should be more responsive and flexible, and because of that, transformed either through curricula for teachers' education or similar workshop activities.

## References

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bloom, D. E. & Cadarette, D. (2019). Infectious Disease Threats in the Twenty-First Century: Strengthening the Global Response. *Frontiers in Immunology*, 10: 549. DOI: 10.3389/fimmu.2019.00549
- Greer, R.D., Singer-Dudek, J., & Gautreaux, G. (2006). Observational learning. *International Journal of Psychology*, 41(6), 486–499.
- Hadar, L.L., Alpert, B. & Ariav, T. (2020). The response of clinical practice curriculum in teacher education to the Covid-19 breakout: A case study from Israel. *Prospects* <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09516-8>
- Hill, C., Rosehart, P., Helene, J. St. & Sadhra, S. (2020). What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada. *Journal of Education for Teaching*, 46:4, 565-575, DOI: 10.1080/02607476.2020.1797439
- Hodges, T. S., Kerch, C., & Fowler, M. (2020). Teacher Education in the Time of COVID-19: Creating Digital Networks as University-School-Family Partnerships. *Middle Grades Review*, 6(2). <https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol6/iss2/4>
- Mutton, T. (2020). Teacher education and Covid-19: responses and opportunities for new pedagogical initiatives. *Journal of Education for Teaching*, 46:4, 439-441, DOI: 10.1080/02607476.2020.1805189
- WHO (World Health Organization) (2019). Newsroom/Spotlight/Ten threats to global health in 2019, <https://www.who.int/news-room/spotlight/ten-threats-to-global-health-in-2019>

## Appendix 1

### Assessment and self-assessment of health-educational and psychological competencies in the context of potential epidemic risks

Index number: \_\_\_\_\_

Year of study: \_\_\_\_\_

Gender: \_\_\_\_\_

Average grade during the study (circle the interval): 6-7 7-8 8-9 9-10

Completed high school (circle): \_\_\_\_\_ medical school grammar school other

Read each question carefully and give the answer you think is correct.

1. Please define the terms:

Epidemic \_\_\_\_\_

Pandemic \_\_\_\_\_

2. Causes of infectious diseases can be: \_\_\_\_\_

3. Please link the infectious disease to the pathogen that causes it (enter the appropriate numbers in the blanks).

	COVID-19	1. Influenza virus
	Measles	2. Tapeworm
	Influenza	3. Poliovirus
	Infantile paralysis (Poliomyelitis)	4. Rhinoviruses
	Cold	5. Coronaviruses
		6. Morbillivirus
		7. Sars-CoV 2
		8. HIV
		9. Mycobacterium tuberculosis

Please read each statement carefully and, by circling the appropriate number next to it, indicate the degree to which you assess that the given competence is expressed in your case, where the numbers have the following meanings:

- 1- I think that I do not have a developed characteristic at all
- 2- I think I have developed a given characteristic to a small extent
- 3- I consider that I have developed a given characteristic of approximately intermediate level
- 4- I consider that I have developed a given characteristic to a significant extent
- 5- I think I have developed a given characteristic to a great extent

1. I have adequate health and educational competencies for work with children in conditions of potential epidemic risks. 1 2 3 4 5

2. I am familiar with the ways of how respiratory infectious diseases are spread. 1 2 3 4 5

3. I am familiar with the ways of how intestinal infectious diseases are spread. 1 2 3 4 5

4. I have the appropriate knowledge of prevention measures against respiratory infectious diseases. 1 2 3 4 5

5. I have the appropriate knowledge of prevention measures against intestinal infectious diseases. 1 2 3 4 5

6. I think I have acquired the necessary knowledge about infectious diseases (causes, ways of spreading, prevention) during my primary school and secondary school education. 1 2 3 4 5

7. I think I need an additional education on current issues related to infectious diseases necessary to work with children in conditions of increased epidemic risks. 1 2 3 4 5

8. I have appropriate psychological competencies for working with children in conditions of increased epidemic risks. 1 2 3 4 5

9. I think I would adapt appropriately to the changed methods of educational work, caused by extraordinary epidemic circumstances. 1 2 3 4 5

10. I have the appropriate psychological knowledge, which allows me to understand the role and importance of appropriate psychological support for children in conditions of increased epidemic risks. 1 2 3 4 5

11. I have developed appropriate psychological skills to provide adequate psycho-educational assistance to children facing an epidemic threat. 1 2 3 4 5

12. I have developed competencies that allow me to prevent negative emotional responses in children (increased worry, fears, grief), caused by a potential epidemic threat. 1 2 3 4 5

13. I have developed competencies that allow me to teach children prevent the appearance of negative patterns of behaviour (retreat, avoidance, aggressive reactions), caused by potential epidemic threat. 1 2 3 4 5

14. I have the appropriate competencies that are a prerequisite for appropriate cooperation with the parents of the children in conditions of increased epidemic risks. 1 2 3 4 5

15. At the psychological level, I can successfully overcome personal challenges and increased stress in conditions of sudden epidemic risks. 1 2 3 4 5

THANK YOU FOR COOPERATION!

## Characteristics of Schools for Girls: A Case Study

Monika Jakubowska-Mirek

University of Warsaw, Warsaw, Poland

E-mail: [m.jakubowska@uw.edu.pl](mailto:m.jakubowska@uw.edu.pl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3450-172X>

DOI: 10.26907/esd.16.3.06

Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021

### Abstract

Single-sex schools account for a minimal percentage of alternative forms of education in Poland. Debates around such institutions focus on the issues of work efficiency in the context of academic achievements and dilemmas related to the social functioning of students. Most research on single-sex education is based on the positivist paradigm and uses quantitative methods. However, there are no monographic descriptions that consider the interpretative paradigm. In response to this gap, the author conducted a study of the culture of the girls' school using qualitative methods – a case study based on the method of ethnography.

*The aim of the research* was to conduct an in-depth study of a selected institution and describe its culture applying anthropology-based concept. I was interested in what image of the institution emerged based on individual interpretations of its members.

*The aim of the study.* The main research questions concerned the specificity of the functioning of the staff in particular – the relations and key program assumptions. I tried to find out which aims are declaratively important and which are implemented by members of the school community. An important topic was also their perception of social relations and the style of working of the staff. The next task was to analyse and interpret the meanings that my interviewees attached to selected aspects of the school's operation. The actions taken can be defined as constructing and reconstructing the model of the studied reality. The main aim of the analysis was to hear the "voice from the field" in order to understand better the meanings that the interlocutors attach to the everyday life at school.

*Research methods.* The basic procedure for collecting data were interviews, partially structured and in-depth, as well as observations of various school situations (both formal and informal). I interviewed parents, teachers, representatives of the board, and other school employees, I conducted focus group interviews (FGI) with students, I shadowed the headmaster, and analysed the documents. I used Atlas.ti software for the data analysis, which facilitated assigning and classification of codes and then combining them into broader categories.

*Conclusions and recommendations.* Research has shown that adult respondents interpret the school reality in a similar way. Both parents and school employees emphasized the importance of values in constructing the school's working style and the unique climate of families connected with the school. Social relations and emotions accompanying them were a significant problem, which on the one hand was a challenge for everyday work, and on the other hand, the expected style of functioning. The female character of the school manifested itself mainly in these dimensions. To a lesser extent, it was reflected in the style of work that would be in line with the stereotyped interests of the students. *The results of the study* apply to the specific case of the studied school. The methodology can be used many times in relation to any institution of this type.

**Keywords:** school culture, girls' school, single-sex education, case study, school relations, values.

## Характеристика школы для девочек: Тематическое исследование (пример из практики)

Моника Якубовская-Мирек

Варшавский университет, Варшава, Польша

E-mail: m.jakubowska@uw.edu.pl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3450-172X>

DOI: 10.26907/esd.16.3.06

Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021

### Аннотация

На раздельное обучение мальчиков и девочек в Польше приходится небольшой процент альтернативных школ. Дебаты вокруг таких учебных заведений вызваны социальным функционированием студентов и вопросами эффективности труда в контексте академических достижений. Большинство исследований обучения детей в однополых школах основано на позитивистской парадигме и использует количественные методы. Монографических описаний, учитывающих интерпретативную парадигму, нет. Нами проведено исследование культуры школы для девочек с использованием качественных методов – тематическое исследование, основанное на этнографии. Целью исследования было изучение работы выбранного учреждения и описание его культуры с использованием антропологических методов. Нас интересовало, как складывается образ учреждения на основе индивидуальных интерпретаций его членов.

*Цель исследования.* Основные вопросы исследования касались специфики функционирования объекта, в частности его взаимосвязей и ключевых программных допущений. Необходимо было выяснить, какие цели декларируются членами школьного сообщества, а какие реально преследуются. Важно было также понять социальные отношения и стиль работы персонала. Ещё одна задача – проанализировать и интерпретировать значения, которые мои собеседники придают отдельным аспектам работы школы. Предпринятые действия можно определить как построение и реконструкцию модели изучаемой реальности. Основная цель работы – определение значений, которые участники придают повседневной жизни в школе.

*Методы исследования.* Основной процедурой для сбора данных были интервью, частично структурированные и углубленные, а также наблюдения за различными школьными ситуациями (как формальными, так и неформальными). Были опрошены родители, учителя, преподаватели совета и другие школьные сотрудники, проведены интервью с учениками в фокус-группах (FGI), изучена работа директора школы (shadowing), проанализированы документы. Программа Atlas.ti использовалась для анализа данных, что облегчило присвоение и классификацию кодов, а также объединение их в более широкие категории.

*Выводы и рекомендации.* Исследования показали, что взрослые респонденты одинаково интерпретируют школьную реальность. И родители, и сотрудники школы подчеркнули важность ценностей в построении стиля работы школы и уникальный климат семей, связанных со школой. Женский характер школы проявился в таких сферах, как социальные отношения и сопутствующие им эмоции. Здесь возникало немало проблем, которые были вызваны спецификой образовательного учреждения и требовали постоянного внимания в повседневной работе. В меньшей степени это отразилось на стиле работы с обучающимися. *Результаты исследования* применимы к конкретному случаю изученной школы. Методика может быть многократно использована применительно к любому учреждению подобного типа.

**Ключевые слова:** школьная культура, школа для девочек, раздельное обучение мальчиков и девочек, тематическое исследование, школьные отношения, ценности.

### Introduction

Single-sex schools in Poland are rare. In the years 1945-1989, so from the end of the Second World War up to the period of transformation, there were only a few female and male institutions. There were Catholic schools, run by religious orders, schools run

by dioceses and schools run by associations. Nowadays most of these institutions switched to a co-educational system. For most Poles, co-educative education is the only known model. Therefore, it is not surprising that Polish society is distrustful of the idea of single-sex school. However, in the last decade or so, schools educating in the model of personalized education arose and have been developed in Poland since 2005. The inspiration for their creation came from Spain, from schools from the *Institució Familiar d'Educació* association. Today, 14 girls' and boys' schools function using this model. Setting up and maintaining a single-sex school at a secondary level (for students aged from 16 to 19) is the greatest challenge. Some authorities dealing with the development of personalized education offer single-sex education in primary school (for students aged from 7 to 14) and a co-educative secondary school. This is due to the low interest of young people/adolescents in learning at single-sex schools and consequent economic issues. For this reason, it is easier to organize and maintain a single-sex school on the first level than on the second level of education. This is the opposite to what occurred 100 years ago, when in European countries co-education in elementary schools was acceptable (although contentious) whereas it was very controversial in secondary schools. Mixed schools were a necessity due to the need to provide education to as many children as possible. In poorer or less populated regions, because of the costs of maintaining the premises and ensuring adequate staff, they were the only option. Doubts about the establishment of co-educational schools at the second stage of education were dictated by educational reasons. Learning in these schools fell on the period of adolescence, shaping personality and worldview, which required an appropriate atmosphere and support from the educators (Dorus, 2004). Currently, the legitimacy of the single-sex school at the first stage of education is explained by the specific interests of children, a learning strategy typical for a given gender, and the style of establishing relationships. In case of adolescents, there are arguments related to the provision of optimal conditions for shaping the personality and character of a young person. All single-sex schools in Poland are associated with education in the spirit of Christian values.

The author examined one of the girls' schools where a personalized education program was implemented. The goal was to study the culture of this institution. To this end, a research project was conducted, based on the assumptions of the interpretative paradigm. It took over two years. The chosen research method was a case study where ethnographic research played the major role – observations (including shadowing), interviews with teachers, management, parents, and students. An analysis of documents, existing data, and written statements was also carried out.

### **Review and classification of the literature on the subject**

Research on school culture is most often carried out based on the functionalist or radical structuralism paradigms (Burrell & Morgan, 1979). The conclusions contain specific indications for changes in the surveyed institutions and serve to improve the quality of their work (for example, Deal & Peterson, 1999). Less common is school culture research based on descriptive paradigms that focus on the characteristics of reality and are free from judgments or recommendations.

A significant number of school culture researchers refer to organizational culture and analyse the effectiveness of school work in a manner analogous to the functioning of enterprises or corporations (for example, Hoy, 1990). Quantitative research procedures and hierarchizing typologies of organization of quality, etc. dominate here. The exceptions include the ethnographic analysis of the elements of the organizational culture of the girls' school in New Zealand (Mak, 1998).

The concept of organizational culture is broader, as it tries to express everything that a given institution considers important and with what methods it works. Among the numerous concepts of organizational culture, one can distinguish those that focus on: employees as members of a given organization; groups as internal structures of organizations; values and attitudes of employees of a given organization, ethos, change and reforms, success, etc.

Among the publications on single-sex education, topics related to the effectiveness of gender-differentiated schools are dominant. A report, commissioned by the US Department of Education, reviews 40 publications based on correlation studies (Mael, et al, 2005). Assessment of the school climate came up among other reported effects. The authors of the report were cautious about the analysed studies, noting their flawed methodology. The questionable value of this meta-analysis was additionally weakened by the criticism of Signorella, Hayes and Li (2013). The meta-analysis by Pahlke, Hyde & Allison (2014) enables us to assess the effectiveness of single-sex schools in 10 selected domains, including: math results and attitudes towards mathematics among boys and girls. The effectiveness study was also investigated by Jackson (2012), who analysed instrumental variables, such as the rules of selecting students for second-cycle school or students' preferences. With regard to the study of the effectiveness of single-sex schools, Park's natural experiment (Park, Behrman & Choi, 2013) seems very interesting. They analysed the results of students in Seoul, where the enrolment of students in schools (single-sex and co-educational) is random.

### **Definition arrangements and the purpose of the research**

In an anthropological sense, school culture is manifested in customs, rituals, symbolism, history, and language, that is, cultural artifacts. It is created by people and it means as much as their consciousness determines. The units that make up the school community give meaning to various elements of the school's culture. Everything that happens inside the school is potentially significant. Using White's definition of culture, the author's own definition of school culture is that: *school culture is the organization of people, objects, activities, ideas and attitudes whose meaning is rooted in the minds of its members.*

While analysing the school's culture, three aspects of culture were used as distinguished by Kłoskowska (1983): the subject aspect of culture (products-artifacts); internalization of culture (assimilation of its normative models and values or values through the consciousness, experience, or habits of people); norms, rules and cultural values. This allowed a description of the individual elements of culture in relation to a given aspect as well as characterize the integration between the aspects. The intention was to find coherence and inconsistency between the meaning of artifacts, patterns of functioning and the axiological basis of the model of the studied school. The second task was to search for differences and similarities in the description of the school reality and the meanings assigned to elements of school culture by representatives of the school community: girl students, teachers, parents, representatives of the management and management body and non-teaching staff.

Prosser's (1999) concept of school culture, reflecting the diversity of interactions between individuals and groups as well as between the school culture and the subcultures that exist in it, has marked an important thread in the research. According to Bruner (1996), culture is an affirmation and cult of values expressed in social choices and individual experiences. It shapes the mind, provides people with tools to create a concept of themselves and their abilities. School culture not only expresses, but above all shapes those values that its community considers important. According to Douglas (1973),

what is important in a given culture is not communicated directly by members of its community. Therefore, it is necessary to study implicit meanings, not limiting it to what is conscious, but going deeper into the depths to place the meaning of each symbol in a holistic vision of culture.

The aim of the research was to describe the phenomena observed in the studied school and to convey the interpretative knowledge of members of its community. On this basis, the author tried to recreate the image of the culture of the studied female school. Detailed research questions concerned elements of school culture (including priority activities, declared, and realized values, typical behaviours, etc.). I was interested in getting to know culture on its own terms, i.e., from the point of view of its participants (Kostera M. & Krzywrzeka, 2012). I adopted the assumptions of symbolic interactionism, trying to discover what meanings my interlocutors give individual elements of the school's culture.

### **Characteristics of the examined school**

The researcher took a close look at one of the girls' schools where a personalized education program was implemented. A year after the end of the research, the facility merged with the school for boys run by the same association and is now co-educational. The educational program of the examined institution assumes that the school is not only a place of intellectual development of students, but also of developing their character. In line with the assumptions of the "School Educational Model", personalized education "treats each student as a special and unique person and gives her the opportunity to acquire knowledge, develop skills and shape virtues to the extent that guarantees the fullest possible use of her personal potential." A distinguishing feature of the school was the real cooperation with parents in relation to the implementation of the educational program. The tool enabling this cooperation was mainly family tutoring, involving systematic conversations between the girl student's tutor and her parents.

At the time of starting my research, the school was functioning for its sixth year, so it was in the process of creating its culture. It was a small institution with eight class divisions (there were two classes at the zero level), with a total of 120 students. According to the adopted assumption, the classes were conducted by women. The school was established as a continuation of a kindergarten established 10 years earlier by parents interested in this type of education. The leading body was an association which, apart from the girls' school, also ran a boy's school and two kindergartens (one in the same building as the girls' school). The facility was located 25 kilometres from Warsaw, on the outskirts of a small town (over 10,000 inhabitants). It was poorly connected with both Warsaw and the surrounding towns, which influenced the recruitment of teachers and students. The school building was one-story, oblong, and impractical (it was not designed for a school).

### **Research method**

An anthropological approach was used. Therefore, there was no theoretical framework or resulting hypotheses. It allowed the researcher to be as fully open as possible to signals coming from the field. I focused on "the description of the studied case and explaining it in separate, specific categories identified during the analysis" (Creswell, 2009).

A partially standardized interview was used, which allowed comparison of the answers in the selected areas. At the same time, however, I tried to reject the initial assumptions and look for what constitutes the culture of the examined institution, and not what would confirm it.

The study of the school's culture lasted two years, during which I conducted observations, interviews and document analyses. I conducted 50 semi-structured interviews, focus research with students in grades IV-VI (separate for each class),



observations of pedagogical staff and the board of management, training courses, meetings for parents, school lessons and activities, teachers' behaviour in the staffroom, school events, shadowing directors, document analysis.

During the data analysis, I applied problematization using open coding (Atlas.ti software; <https://atlasti.com/>) and then carried out analytical induction. The assumed purposive analysis allowed characterization of the coherence of the school's culture within three aspects and the examined perceptions.

## Findings

There is insufficient space here to describe the most important areas of the culture of the studied school and so this paper is limited to listing the dominant categories selected in the process of analysing the data collected.

The most frequently appearing category (defined on the basis of detailed codes) was educational values. Parents emphasized the importance of religious education at school and the shaping of moral attitudes. They appreciated the specific solutions of the educational program, the teachers' attitude, and the school's cooperation with parents (in particular, the possibility of using tutoring). The analysis of the observation results shows that during school activities, topics related to the behaviour and attitudes of students as well as ethical dilemmas often appeared. At each of the meetings of teachers and the governing council that were observed, there was a topic related to the implementation of the educational program (even when the topics discussed were apparently not related to it).

For many parents, the coherence of upbringing values realized at home and at school was also of key importance: "I mean, what makes things easier for me is the fact that we have consistency with the school, and I know that we have the same goal." [mother of two students: grades 3 and 5]. The teachers pointed out the need for cooperation with parents: "the goal I set for myself when working with my students ... to help raise them up according to values which are consistent, to support the family, to keep in contact with parents, talk, help ..." [teacher]. The students' statements indicate acceptance or submission to educational values. At the same time, the girls questioned some school rules, judging that they were restricting their freedom. The obligation to wear school uniforms was the most controversial. Some of the students also criticized the form of implementation of some elements of the educational program (e.g., contact with a tutor or moralizing talks).

Another frequently appearing category was relationships. Long-term presence at school allows me to describe the observed relationships as positive. Of course, there were moments of tension, stress, or misunderstandings among the school community. However, a friendly atmosphere and mutual support prevailed daily. Positive relationships between families were also visible. I could observe them when parents picked up their students after school and during the school holidays. "For me, contacts with parents in this school are of great value, it is really..., for me it is particularly important. And certainly, in the previous schools my children attended, it was certainly not on the same level as here." [The father of a 6th-grade student]. Teachers and parents emphasized the importance of the atmosphere in the classroom, showing mutual respect and caring for each student. Most of the parents admitted that the school does a lot in this regard. Parents assessed that school relationships were safe and felt free from threats such as contact with drugs or their daughters' early sexual experiences: "So school is such a pillar for us that girls identify themselves right here, with this place, with these friends." [Parents of the student, grade II]. The observation of the students allows us to recognize the atmosphere in the individual classes as positive. During breaks, the girls played in smaller groups but showed no hostility towards other peers. In one case, however, I noticed the mutual unfavorable

attitude of the two oldest classes. The teachers emphasized the positive relations that prevail among them and the awareness of mutual support. At the same time, they pointed to shortcomings in relations with parents and superiors. Schoolgirls showed similar trends. Ensuring appropriate relationships is especially important to all members of the school community. There are also concrete actions in this area (possibility of individual talks, respect for intimacy, joint projects, etc.). At the same time, it does not always meet the expectations of individual entities.

One of the most controversial aspects turned out to be the unisexuality of the school. Some parents and teachers expressed concerns that female graduates may find it difficult to find themselves in a co-educational environment. The teachers also pointed to a specific tension characteristic of female societies. They expected or assessed that in co-educational classes this is eliminated by the presence of boys. On the other hand, many parents and teachers emphasized that the lack of boys at school allows girls to focus on their studies and helps them safely progress through adolescence. The students' opinions about the single-sex nature of the school were divided. Several times it was noticed that the female environment is more prone to conflict. Parents drew attention to the high emotionality of their daughters: "When there are girls themselves, there are certainly more such quarrels, conflicts, complicated situations that this one said this, and the other said it again, two days she has this friend, and in two days she chooses differently." [Mother of 2nd and 5th-grade students]. The problem of exceptional sensitivity/emotionality of the students was also emphasized by the teachers, who indicated that it sometimes makes the work during the lesson difficult. This observation was confirmed by my observations. Parents assessed the curriculum offer and teaching methods at school as universal. None of the interviewees stated that interactions and school proposals are related to the existence of gender stereotypes. On the contrary, they gave examples of non-stereotypical activities (e.g., a football league). Based on the results of the research, I can say that the educational proposals of the institution resulted from the needs of a specific group of students and not from the fact that it was a girls' school.

## Conclusions

Social relations turned out to be a crucial element of the examined institution, not so much as a cultural fact (social relations are by definition an element of school culture) but as an important feature of the examined institution. Everyday school life focused on existing and created relationships. This created an interesting link between what was expected and what was already there. The studied female school is both a school of relations, a school-based on relations, and a real challenge for interpersonal relations.

A high coherence of values declared as desirable by representatives of individual groups of the school community was noticed in the surveyed institution. Adult respondents indicated that this was largely due to the recruitment process, which allowed them to learn about the axiological foundations of the school. Another element responsible for the coherence of values important for the school turned out to be tutoring.

Opinions about single sex schools are divided. Supporters emphasize the safety of the course of development and the effectiveness of education, while "moderate sceptics" fear that students will find it difficult to adapt to a co-educational environment. It was difficult for the interviewees to point out presence of typically female elements of the school.

## References

- Brunner J. (1996). *The Culture of Education*. London: Harvard University Press, pp. 11-13.
- Burrell G., Morgan G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, London: Heinemann, pp 22.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (3rd ed.). Sage Publications.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dorus K. (2004) Koedukacja-teoria i praktyka na ziemiach polskich na początku XX wieku. *Rozprawy z Dziejów Oświaty* XLIII, pp. 53-54.
- Douglas M, ed, 1973, *Rules and meanings: the anthropology of everyday knowledge*, Harmondsworth: Penguin
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 1(2), pp149–168
- Jackson, C. K. (2012). Single-sex schools, student achievement, and course selection: Evidence from rule-based student assignments in Trinidad and Tobago. *Journal of Public Economics*, 96, 173–187.
- Kłoskowska A. (1983), *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kostera M., Krzywrzeka P. (2012). (red.) *Etnografia*. [w:] Dariusz Jemielniak *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Warszawa: PWN.
- Mael, F., Alonso, A., Gibson, D., Rogers, K., i Smith, M. (2005). *Single-Sex Versus Coeducational Schooling: A Systematic Review*. Washington DC: US Department of Education. Accessed July 28, 2021 at: <http://www.educationnewyork.com/files/single-sex.pdf>
- Mak J. T. (1998) *An Ethnographic Study of School Culture, Teachers' Job Satisfaction and Organizational Commitment in a Selected New Zealand Secondary School*. Thesis submitted to the Faculty of Education, Massey University for the degree of Doctor of Philosophy.
- Pahlke E., Hyde J.S., & Allison C.M. (2014) The effects of single-sex compared with coeducational schooling on students' performance and attitudes: a meta-analysis. *Psychol Bulletin* 140(4):1042-72. doi: 10.1037/a0035740. Epub 2014 Feb 3. PMID: 24491022.
- Park, H., Behrman, J. R., & Choi, J. (2013). Causal effects of single-sex schools on college entrance exams and college attendance: Random assignment in Seoul high schools. *Demography*, 50, pp 447–469.
- Prosser J. (1999). *School Culture*. London: Sage.
- Signorella, M.L., Hayes, A.R. & Li, Y. (2013) A Meta-Analytic Critique of Mael et al.'s (2005) Review of Single-Sex Schooling. *Sex Roles* 69, pp 423–441. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0288-x>

## Motivation in Teacher Education: The Forgotten Element and Its Snowball Effect

Pipit Novita

*University of Bristol, Bristol, UK*

*E-mail: pipit.novita@bristol.ac.uk*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7596-9962>*

*DOI: 10.26907/esd.16.3.07*

*Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021*

### **Abstract**

This research explores student teachers' motivation to join teacher education and its relation to their career intention to join the teaching profession. The qualitative study was conducted in the English department of private and state teacher education in Indonesia. A total of 14 student teachers (20-23 years old) took part in the interview. The findings show that most student teachers chose Initial Teacher Education (ITE) because of external motivation factors such as the alternative option of not being accepted at their desired faculty or following parents' suggestions. Besides that, considering the internal motivation factor, one of the common reasons students chose English teacher education was the interest in English, which was also viewed as transferrable skills that could be useful to many other job possibilities. The findings show that only a few of the participants who prioritised their career to become teachers. The findings might contest the generalisation that often associates student teachers' motivation to join teacher education to become teachers. Even though the assumption is valid to some extent, the nuances in the student teachers' motivation to choose teacher education might need to be considered, especially in the context when joining teacher education is relatively easy because there is no high-stake test involved and teaching might be perceived as an unattractive career intention. The findings also indicate that as motivation is fluid, abstract, and hard to measure, teacher education overlooks this element in the admission process. However, forgetting the importance of student teachers' motivation in teacher education could lead to a more severe problem in the quality of graduates and education in the long run.

**Keywords:** motivation, teacher education, qualitative study, student teachers, career intention.

## Мотивация в педагогическом образовании: Забывтый элемент и эффект «снежного кома»

Пипит Новита

*Бристольский университет, Бристоль, Великобритания*

*E-mail: pipit.novita@bristol.ac.uk*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7596-9962>*

*DOI: 10.26907/esd.16.3.07*

*Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021*

### **Аннотация**

Данное исследование направлено на изучение мотивации будущих учителей и её связи с намерением студентов остаться в педагогической профессии. Качественное исследование было проведено на кафедре английского языка педагогического факультета в Индонезии. В интервью приняли участие 14 студентов в возрасте от 20 до 23 лет. Результаты исследования показали, что большинство студентов выбрали программы педагогической подготовки из-за внешних мотивационных факторов (не смогли поступить на желаемый факультет или сде-

ляли свой выбор по рекомендации родителей). Кроме того, повлияли и факторы внутренней мотивации: одной из распространенных причин, по которой студенты выбирают английское отделение, является интерес к английскому языку. Знание английского языка рассматривается как передаваемый навык, который может пригодиться в дальнейшем при трудоустройстве. Анализ данных показал, что лишь небольшая часть участников хочет работать по специальности. Полученные результаты опровергают утверждение о том, что выбор программ педагогической подготовки объясняется желанием работать в школе. Хотя это и справедливо в некоторой степени, необходимо учитывать и другие аспекты мотивации студентов, особенно когда поступить на педагогические факультеты относительно легко, поскольку здесь отсутствует тестирование с высокими ставками, а преподавание воспринимается как непопулярный вид деятельности. Данное исследование свидетельствует: поскольку мотивация изменчива, педагогические институты упускают такое направление работы, как мотивация студентов, что в долгосрочной перспективе может привести к более серьезным проблемам, связанным с качеством выпускников.

**Ключевые слова:** мотивация, педагогическое образование, качественное исследование, будущие учителя, карьерные планы.

## Introduction

Motivation is widely accepted as one of the factors for one's success in a career. People who are doing what they like and are good at, find an element that could transform their lives (Robinson & Aronica, 2014). Nevertheless, motivation in teacher education as an institution to prepare teachers' skills and knowledge is often overlooked. There is a gap between what is suggested by the research and what is conducted in practice. Several studies have been published suggesting the importance of recruiting students with motivation to become teachers (Klassen et al., 2021; Rosyid, 2017; Surya, 2016). However, not many teacher educators consider motivation in the recruiting and admission process (Klassen et al., 2020). Motivation in teacher education has long been compromised and seemingly forgotten in the process. The impact of motivation becomes visible when many studies reported teacher graduates' low interest in the teaching profession, high turnover rate, and low rate of teacher retention. Motivation needs to be taken seriously in teacher education (Lamb & Wyatt, 2019). Otherwise, teacher education could be seen as a mere higher education institution that might be chosen as the last resort. Ideally, teacher education is supposed to prepare students interested in becoming teachers and creating teacher graduates who intend to join the teaching profession. That is not always the case because not all student-teacher education graduates choose to become a teacher. This phenomenon has been a concern in teacher education in the broader context as well as in Indonesia. For that reason, this study explored student teachers' motivation in joining teacher education in the first place at the admission process, then linking to what kind of job they prioritized after graduation.

Teacher education in Indonesia is a four-year bachelor degree program for preparing teachers in the teaching profession. There is no high-stake recruitment process. Considering the admission process, which is relatively easy without a specific test for ability or motivation, teacher education is considered less prestigious than subjects perceived to be more difficult such as medicine or engineering. The socio-economic background in Indonesia, which views teachers as a low paying job, especially for part-timers, casual teachers and non-civil servants, is another reason why teaching is not considered prospective (Allen et al., 2018). However, teacher education graduates are oversupplied in urban areas, but the quantity does not equal the quality. This phenomenon raises a concern regarding the quality of teacher education graduates. Many studies explore motivation and career intention in teacher education. However, few studies, especially in Indonesia, explore both issues in the same study. A deeper understanding of these two

interrelated issues is required to explore the possibilities for improving graduates' quality, as motivation is believed to be an essential element in study and career success.

### **Purpose and objectives of the study**

The present study explored the student teachers' primary motivation in joining teacher education and the priority of their career intention. It attempted to identify the extent of student teachers' motivation to be teachers at the admission stage and their career intention after graduating from ITE. Furthermore, the study outlines the possibilities of the snowball effect of lacking motivation in ITE in the long run and its impact on the societal problem of education on a bigger scale.

### **Literature Review**

Motivation, broadly defined as something that drives people to act, could be categorized into intrinsic, extrinsic (Ryan & Deci, 2000), and altruistic (Brookhart & Freeman, 1992). In this study context, student teachers who have intrinsic motivation may choose ITE because they like the subject, interest in education, enjoy working with children and teaching activities. Meanwhile, other students who have extrinsic motivation might join ITE because they have expectations such as social status and salary. Besides that, external factors such as influences from parents, friends and teachers, circumstances or situations could also affect student teachers' decisions. Students with altruistic motivation enrol on ITE because of their personal belief in the value of teaching. Self-determination theory may explain how student teachers have the ability to make choices (Deci & Ryan, 2012), while expectancy-value theory suggests how student teachers perceive that each potential task carries with it a set of expectancies values and cost (Wigfield & Eccles, 2000). In light of this theory, students are motivated to join ITE when they believe being a teacher will lead to a fulfilling career. Student teachers give intrinsic, utility and attainment values as personal values in their reasons to become teachers.

However, in an era of a rapidly changing social economy, this motivation is no longer adequate for understanding reason, and the findings of previous studies may not be relevant to all social contexts. For example, in the Indonesian context, there is a shift in how teacher education is perceived. ITE is no longer viewed as mere teacher preparation but as an alternative option to continue higher education study when student teachers are not accepted in faculties with high-stakes recruitment such as medicine or engineering. Given that the recruitment process in ITE is relatively easy, students join ITE as a last resort (Masbirorotni et al., 2020). Thus, student teachers' motivation in teacher education is multifaceted, fluctuating and tentative. Student teachers may join ITE to (or not to) become teachers (Suralaga et al., 2020). The motivation of student teachers to become teachers may be rooted in their interest in content areas and the teaching profession. Their motive to become teachers might be inspired by their former teachers or family members who became teachers. A teacher or "guru" in the Indonesian language is viewed as a respectful job and have a high social status. Nevertheless, from financial value, it is considered an unattractive job. Security in the position is mainly for civil servants or teachers in reputable schools. Teachers with intrinsic and altruistic motivation who are poorly compensated might not last long in their profession. Teaching as a fallback career is a common reason for choosing the teaching profession in Indonesia (Suryani, 2020). That study reported that 79.3% of 657 student teachers who wanted to become teachers chose it as a second job (Suryani, 2017; Suryani et al., 2016). Low salary and flexible time for part-timers and casual teachers result in teachers with more than one source of income. Some student teachers may not become teachers because they do not have 'a

calling' or do not like the nature of the job as a school teacher with high demands but low salary.

Much research regarding motivation to join teacher education is closely associated and often overlapping with motivation to become teachers. It is assumed that when students enrol to join teacher education, they are likely to become teachers. Several studies have examined motivation in teacher education with the lenses of intrinsic, extrinsic or altruistic values (Abotsi et al., 2020; Giersch, 2021; Mukminin et al., 2017), as well as using the FIT scale, measurement of factors influencing teaching choice (Abonyi et al., 2021; Akpochafo, 2020; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Ivanec, 2020; König et al., 2016; Watt & Richardson, 2007; Watt et al., 2012). However, several studies have explored the tendency of student teachers who do not join the teaching profession after graduates (Rots et al., 2014, 2012; Trent, 2019). Student teachers shift their motivation or choose not to become a teacher possibly because of several variables such as the nature of the teaching job, which is perceived as complicated, full of administrative stuff and demanding as well as the perception of teacher status which is considered less prospective and prestigious (Han & Yin, 2016). Similarly, motivation could also be shifted through learning experiences such as practicum (Azkiyah & Mukminin, 2017; Kuswando, 2014; Sinclair, 2008). Practicum is typically viewed as the window for student teachers into the actual context of teaching. Nevertheless, the experience during practicum could 'make or break' their motivation to become teachers. On the one hand, students might have a favourable view of teaching when interacting with students. On the other, students might have a negative perception when they realise how difficult it is to manage the class. Overall, contextual factors and learning experience in teacher education play a significant role in student teachers' motivation to become teachers.

## Methodology

The data collection began after permission to research from the Faculty of Education was obtained. Qualitative data were collected by interviewing the representatives of each class in the third and fourth year of each teacher education program. The demographic information of the interview participant is shown in Table 1.

*Table 1. Demographic Information of Interview Participant*

<i>Interview (N=14)</i>	<i>Number of participants</i>
Gender	
Male	2
Female	12
Year of study	
Year 3	8
Year 4	6
Teacher education program	
Private	8
State	6
Age	
20-21	8
22-23	6

Before the interview, all the participants were asked to read the information sheet about the detail of the study, including the information about anonymity, confidentiality and their right to withdraw from the study at any time. Participants were also given a chance to ask questions related to the study. Besides that, a consent form was provided to be signed as approval of voluntary participation. In the interview, the participants were asked two questions regarding why they joined teacher education in the first place and the kind of job they are interested in after graduating from ITE. After all the data was collected, the data transcription was produced, followed by member checking. The transcription was returned to the interview participants to check for accuracy. The interview data were analysed using reflexive thematic data analysis (Braun & Clarke, 2006, 2019, 2020). All the statements were coded and grouped by similarity of students' main reasons joining teacher education and priority of career intention as shown by looking at the comments they mentioned first and foremost in the interview. Three themes were identified from the data: alternative options, parents' suggestions, and interest in English. Interest in being a teacher came up in some comments after they mentioned their main reason, but none of them mentioned it in the first place. The three themes were then categorised into two broader themes: external motivation is defined as the motivation resulting from external circumstances or influence that affects student teachers' decisions. Internal motivation means a drive from the inside of student teachers to make a choice.

## Results

Student teachers were asked about the reasons they joined teacher education. Despite the common assumption that student teachers enrolled in teacher education to become teachers, this idea was hardly mentioned as the first answer in the interview. Although student teachers had several reasons to join teacher education, including becoming a teacher, this notion tends to come up after mentioning the main reason. External factors influenced the majority of students' choices, and a few students expressed their internal motivation. Interview findings revealed a common pattern for choosing to join teacher education because of one or two of these three main reasons; alternative option of not being accepted at the desired faculty, parents' suggestion and interest in English as a subject and transferrable skill. The motivation pattern of students at private and state teacher education is typically the same. In private teacher education, out of eight students, three students mentioned not being accepted at the desired faculty. Three students chose it because of their parents' suggestion. Two of them chose it because of their interest in English as primary reasons. Meanwhile, in state teacher education, out of six students, three students expressed that they joined teacher education because they were not accepted at their desired faculty. Three students stated that they enrolled in teacher education because of parents' suggestions for their primary reason.

## External Motivation

### *Alternative Option to Continue Higher Education*

Regarding motivation to join teacher education, the interviews revealed that external factors of not being accepted at the desired faculty are the most common influence of students' choice to join teacher education as an alternative option. This phenomenon appears more obvious for private students as typically private universities were chosen because students were not accepted at favourite state universities with much lower tuition fees. However, this phenomenon also happens in state teacher education when students could not join their desired faculty; even the portion might be smaller. Six out of 14 students mentioned that they joined teacher education because they were not accepted at their desired faculty. Comments included.



*“Initially, I didn’t have any slightest intention to join teacher education. I used to be obsessed with International Relations as a field of my study, actually. I tried to get into some universities but could not be admitted. It happened that I also have a passion for English. So okay, I try. thank God it turns out that I am accepted here. Before, I was not interested in teacher education. But now, I know the scheme of how to teach, experienced practicum teaching. So, it’s not bad. It turns out it is cool to be a teacher”* (Student 12, Private).

*“It was a second choice. I used to want to go to medical school, but I didn’t go in. Finally, I had a plan B. I wanted to study abroad, but my English is not too good, so I want to learn, I want to deepen it.’ Why do I take education?’ because I also have a passion for education. Since I was little, my hobby is teaching, like teaching friends, oh they understand what I taught, even some people enjoy me teaching them than their teachers, so I feel I have a passion for teaching, I also learn English, to pursue that goal...”* (Student 4, State).

The references show that students also have an interest in becoming a teacher and education, but they are not their main reason to join teacher education. In other words, if their parents had not recommended it to them or if they have had not been rejected in their desired faculty, they would not have had chosen teacher education. As they were rejected at their desired faculty, they might choose alternative options where they could be accepted and had an interest. The comments also showed that some students started enjoying teacher preparation. However, as the findings from career intention illustrated, this interest that came up in the learning process in the program did not influence the majority of student teachers’ career intention at a significant level.

#### *Following Parents’ Suggestion*

Family plays a vital role in directing students’ major at university. Typically, parents want their children to consider following their career path. This phenomenon appears visible from student teachers whose parents are teachers. Six out of 14 students said that they joined teacher education because of their parents’ suggestions, as illustrated by these two students.

*“I originally wanted to go to English literature. But because my parents were both teachers, they suggested I join teacher education. They said, “Instead of literature, it would be better you choose education “. So, yes, I tried the test, choosing English teacher education and thank God, I am accepted”* (Student 1, State).

*“So, it was my parents’ choice. I am actually less interested in teacher education. I am interested in Pure Chemistry, Pure Biology, and Pure Physics. But, again, my parents were both a teacher, so I was directed to become an English teacher. And I already know their habits. But, over time, I felt comfortable and okay, this is not bad”* (Student 9, Private)

#### **Internal Motivation**

##### *Interest in English as a Universal Subject*

English is considered a universal subject because it is transferrable in any field. Two out of 14 students expressed their interest in English as the main reason they joined English teacher education. Some students who chose teacher education as an alternative option or following their parents’ suggestion also mentioned English as a secondary reason. The comments from two students who chose teacher education because of English are:

“First of all, I like English. I think English is one of the subjects or fields that is universal. Suppose that when we graduate and are experts in English, it is easier to get into any realm. Then, I think education is important. So, ‘English’ is important, ‘Education’ is also important, so why don’t we join the English Teacher Education...” (Student 7, Private).

“Because the first one is, I like English, the second is probably based on the previous experience. When I was in Junior High School, I started to love English, but I did not get the satisfaction of my teacher’s performance, so I thought, ‘why is English taught like this?’. Actually, I have many things to complain about, like when I had practicum teaching in high school yesterday, I get a variety of views on how teachers teach students. From my experience, they do not pay much attention to the students, in the sense that they just come to the class, and then they teach, and it is done. And as the effect, the students might have a bad perspective about English...” (Student 14, Private).

Overall, the participant interviews indicated that their initial motivation to join teacher education was not to become a teacher, as this remark did not initially appear from their interviews. Nonetheless, it could be inferred that some of the students have an interest in becoming a teacher to some extent. In a nutshell, being a teacher is a secondary reason students join teacher education because they were not accepted in their desired faculty or their parents asked them to join teacher education. However, most students across these two reasons believed that the English skills they received from the program were useful for any job, either becoming a teacher or choosing other professions.

### Career Intention

The interview findings revealed that none of eight private students chose to be teachers to prioritise career intention. Meanwhile, two of six private student teachers prioritise being a teacher after graduation. However, the students who did not prioritise teachers as their career intention mentioned that they could also become teachers if they had to, but it was not their main priority. Some students who chose ‘lecturer’ mentioned that they were only interested in joining the teaching profession as a lecturer, as being a lecturer is perceived having a better income, more prestigious and more prospective for the career path. The main student teachers’ motivation to join teacher education and career intention is shown in Table 2.

Table 2. Student Teachers’ Main Motivation for Joining ITE and Priority of Career Intention

State	Main reason for joining ITE	Career priority	Private	Main reason for joining ITE	Career priority
Student 1	Parents' suggestion	Lecturer	Student 7	Interest in English	Lecturer
Student 2	Alternative option	Lecturer	Student 8	Parents' suggestion	Lecturer
Student 3	Alternative option	Lecturer	Student 9	Parents' suggestion	Journalist
Student 4	Alternative option	Researcher	Student 10	Parents' suggestion	Lecturer
Student 5	Parents' suggestion	Teacher	Student 11	Alternative option	Ministry staff
Student 6	Parents' suggestion	Teacher	Student 12	Alternative option	Curriculum developer
			Student 13	Alternative option	Employee
			Student 14	Interest in English	Lecturer

The interview findings revealed the consistency between motivation and career intention. The majority of students who did not mention becoming a teacher as their primary motivation to join teacher education did not prioritise teaching as their career intention, even though student teachers mentioned interest in teaching or education after their primary reason. The students who choose to become a teacher after graduation are the ones who follow their parents' suggestions. While the three of four other students who follow their parents' suggestion prefer a teaching career in the higher institution as a lecturer. Lecturer becomes the most chosen career intention among other options, including choosing teacher education as an alternative option to continue higher education.

## Discussion

This study focused on student teachers' motivation to join teacher education. The investigation explored why student teachers chose to follow the teacher training program in the first place. The study aimed to gain more understanding on the extent of motivation to become a teacher by extending it with career intention and examining whether the motivation to join teacher education related to motivation to become a teacher and their career intention. The interview findings concerning motivation to join teacher education indicated that student teachers chose teacher education primarily due to external factors such as an alternative option to continue higher education and following parents' suggestion and internal motivation factor such as interest in English. The findings also imply that motivation to become teachers is a secondary motive besides an interest in English which is viewed as transferrable skills. Regarding career intention, the interview findings revealed that most student teachers viewed teachers as an alternative option for their career intention. The finding is similar to a study conducted by Suralaga (et al., 2020). The study result shows that many student teachers did not have genuine motives and commitment to teaching. The findings suggest that when student teachers join teacher education to become a teacher as a secondary reason, they might choose a teacher as an alternative career intention.

A possible explanation for student teachers to choose ITE as an alternative option is because the admission process is relatively easy, especially since some ITE institutions have more available spaces than candidates who apply. Everybody will likely be accepted regardless of their motivation and abilities. The significant role of parents in influencing their children education could explain why some student teachers follow their parents' suggestion to join teacher education, mainly when their parents are teachers as they are familiar with teachers' roles. English as an international language that can be used in any job (a valuable transferrable skill) could be attributed to the fact that students chose English Department in teacher education. The results on how student teachers' motivation to join teacher education relate to career intention could be interpreted several ways. Student teachers had probably determined from the beginning that they did not want to become teachers, so the learning experience in ITE did not have much effect on them. Another plausible explanation was that student teachers considered teacher as their intention, but they were not sure if they were capable. Besides that, job security and payment could also become factors in why student teachers did not prioritise teaching because they were not sure whether they could make a living with that profession. Another possible reason was that students did not like the nature of teaching jobs such as working with students, fixed schedules, demand and low payment. In a similar vein, Bruinsma & Jansen (2010) asserts that students with an external motivation to join teacher education negatively correlated with their career intention.

Lacking motivation in teacher education is an important issue that should not be ignored. If teacher education does not consider student teachers' motivation in the recruitment process and during the learning process, the quality of graduates will be affected. Figure 1 shows the snowball effect of lacking motivation in ITE in the long run.

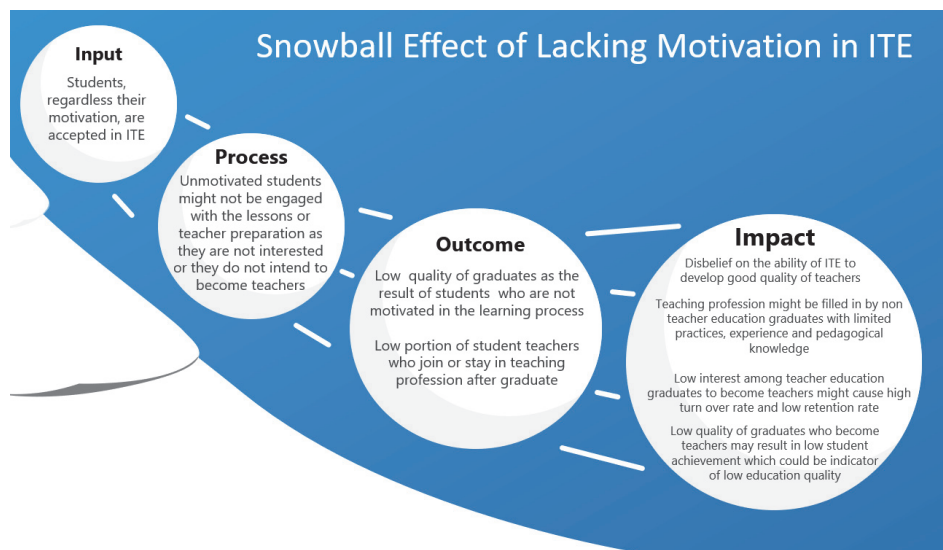


Figure 1. Snowball effect of lacking motivation in ITE

Even though the societal and educational impact seen in the figure can be caused by other factors, lacking motivation can be considered one of the contributing factors that need to be taken into account. One potential limitation of this qualitative study is the small sample, which means that this study cannot generalise the findings. Nevertheless, this study might offer some significant contributions to understanding student teachers' motivation to join teacher education and its impact on the process, career intention, and education in the long run. The study suggests that motivation needs to be taken seriously in teacher education, not compromised or forgotten. One possible practical implication of this study is to filter the candidates who enrol in teacher education based on their motivation to become teachers as one possible solution to improve the quality of teacher education graduates.

## Conclusion

This study explores student teachers' primary motivation in joining teacher education and the priority of their career intention. The results suggest that being a teacher is the secondary reason why student teachers choose teacher education and link to how they view the teacher as an alternative option to their career intention. In other words, student teachers joining teacher education do not necessarily mean they want to become teachers. While contextual factors and learning experience in teacher preparation may influence their career preference, motivation at the beginning of the program is noticeably closely related to their interest in the job. These findings have substantial implications for teacher education practices, specifically in the admission process. The possible impact of lacking motivation in teacher education on graduates' quality and career intention implies that teacher education needs to consider taking student teachers' motivation into account

in the admission process. Student teachers who are motivated to become teachers are expected to prevent the snowball effect of lacking motivation in ITE to education in the long run and increase the number of student teachers who stay in the teaching profession.

**Acknowledgement:** This work was supported by Indonesia Endowment Fund for Education (LPDP).

## References

- Abonyi, U. K., Awhireng, D., & Luguterah, A. W. (2021). Motivations of pre-service teachers in the colleges of education in Ghana for choosing teaching as a career. *Cogent Education*, 8(1), 1870803. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1870803>
- Abotsi, A. K., Dsane, C. F., Babah, P. A., & Kwarteng, P. (2020). Factors influencing the choice of teaching as a career: an empirical study of students in colleges of education in Ghana. *Contemporary Social Science*, 15(4), 446–460. <https://doi.org/10.1080/21582041.2019.1675092>
- Akpochofo, G. O. (2020). Factors influencing undergraduates' choice of teaching as a career (Fit-choice) in Nigeria. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 121–133. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.121.133>
- Azkiyah, S. N., & Mukminin, A. (2017). In search of teaching quality of EFL student teachers through teaching practicum: Lessons from a teacher education program. *CEPS Journal : Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(4), 105–124. <https://search.proquest.com/docview/1988414330?accountid=15690>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60.
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185–200. <https://doi.org/10.1080/02619760903512927>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 1* (pp. 416–437). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.NV-1>
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). The Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249–269. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700043>
- Giersch, J. (2021). Motivations to enter teaching: an investigation with non-education university students. *Journal of Education for Teaching*, 00(00), 1–14. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1880870>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Ivanec, T. P. (2020). Exploring pre-service teachers' emotional competence and motivation for the choice of a teaching career. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(12), 230–245. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.12.12>
- Klassen, R. M., Kim, L. E., Rushby, J. V., & Bardach, L. (2020). Can we improve how we screen applicants for initial teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 87(102949), 102949. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102949>
- Klassen, R. M., Rushby, J. V., Durksen, T. L., & Bardach, L. (2021). Examining teacher recruitment strategies in England. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 163–185. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1876501>
- König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S., & Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' professional knowledge for teaching English as a foreign language: Assessing the

- outcomes of Teacher education. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 320–337. <https://doi.org/10.1177/0022487116644956>
- Kuswandono, P. (2014). Voices of pre-service English teachers: Reflecting motivations during practicum learning. *TEFLIN Journal - A Publication on the Teaching and Learning of English*, 25(2), 185. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v25i2/185-202>
- Lamb, M., & Wyatt, M. (2019). Teacher motivation: The missing ingredient in teacher education. *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*, 522–535.
- Masbirorotni, Mukminin, A., Muhaimin, Habibi, A., Haryanto, E., Hidayat, M., Marzulina, L., Harto, K., Erlina, D., & Kamil, D. (2020). Why student teachers major in English education: An analysis of motives for becoming future teachers. *Journal of Elementary Education*, 13(4), 429–451. <https://doi.org/10.18690/rei.13.4.429-452.2020>
- Mukminin, A., Rohayati, T., Putra, H. A., Habibi, A., & Aina, M. (2017). The long walk to quality teacher education in Indonesia: EFL student teachers' motives to become a teacher and policy implications. *Elementary Education Online*, 16(1), 35–59. <https://doi.org/10.17051/ieo.2017.16366>
- Robinson, K. S., & Aronica, L. (2014). *Finding your element: How to discover your talents and passions and transform your life*. Penguin.
- Rosyid, A. (2017). Motivations to be school teacher: an examination of student teachers' reasons. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, Volume 58, 58, 27–32. <https://doi.org/10.2991/icece-16.2017.5>
- Rots, I., Aelterman, A., & Devos, G. (2014). Teacher education graduates' choice (not) to enter the teaching profession: Does teacher education matter? *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 279–294. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845164>
- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.008>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Suralaga, F., Azkiyah, S. N., Rumtini, R., Rahmawati, Y., & Nisa, Y. F. (2020). Motivation and commitment of English student teachers of some universities in Indonesia. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(6), 1642–1658. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i6.5323>
- Surya, P. (2016). Student teacher recruitment in Indonesia : an Initial step to promote teacher professionalism and teaching professionalization. *Advances in Economic, Business and Management Research*, 14, 457–462.
- Suryani, A. (2017). Motivations and aspirations of teacher education students in Indonesia. In H. M. G. Watt, K. Smith, & P. W. Richardson (Eds.), *Global Perspectives on Teacher Motivation* (pp. 248–296). Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI:10.1017/9781316225202.010>
- Suryani, A. (2020). "I chose teacher education because...": a look into Indonesian future teachers. *Asia Pacific Journal of Education*, 00(00), 1–19. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1783202>
- Suryani, A., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2016). Students' motivations to become teachers: FIT-Choice findings from Indonesia. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 3(3), 179. <https://doi.org/10.1504/ijqre.2016.077802>
- Trent, J. (2019). Why some graduating teachers choose not to teach: teacher attrition and the discourse-practice gap in becoming a teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(5), 554–570. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1555791>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy – Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

УДК 378: 51-7

## Метод измерения результатов образовательного процесса в вузе: теория и практика

Александр И. Бокарев<sup>1</sup>, Елена С. Денисова<sup>2</sup>, Иван А. Игнатович<sup>3</sup>, Сергей Ф. Храпский<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Омский государственный технический университет, Омск, Россия

E-mail: bokarev\_ai@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4712-8629>

<sup>2</sup>Омский государственный технический университет, Омск, Россия

E-mail: denisova\_100@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0136-858X>

<sup>3</sup>Омский государственный технический университет, Омск, Россия

E-mail: bgd@omgtu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4696-0950>

<sup>4</sup>Омский государственный технический университет, Омск, Россия

E-mail: bgd@omgtu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4767-7604>

DOI: 10.26907/esd.16.3.08

Дата поступления: 22 ноября 2019; Дата принятия в печать: 6 мая 2020

### Аннотация

В статье рассмотрены пути сближения результатов выпуска специалистов с заданием по их подготовке (термин «выпуск» понимается как конечный результат подготовки специалиста). Установлена необходимость совершенствования управления образовательным процессом на основе данных о подготовке и выпуске специалистов. Цель исследования – изучение одного из методов измерения результатов образовательного процесса. Показано, что результаты подготовки специалистов необходимо регулярно измерять и соотносить с заданными параметрами. Для этого правомерно использовать теорему умножения вероятностей зависимых событий. Полученные данные показывают масштаб подготовки и выпуска специалистов относительно задания по их подготовке и служат информационной базой для принятия субъектами адекватных управленческих решений, ориентированных на сближение результатов выпускников с заданием по их подготовке. Исследование позволило расширить возможности по управлению образовательным процессом, что представляет практическую и научную значимость для учреждений профессионального образования в вопросах разработки управленческих решений по подготовке специалистов, а также для аспирантов и научных работников, занимающихся вопросами исследования эффективности управления образовательным процессом.

**Ключевые слова:** образовательный процесс вуза, выпуск специалистов, задание по подготовке специалистов, уровень выпуска специалистов, метод управления образовательным процессом в вузе.

## A Method for Evaluating the Results of the Educational Process: Theory and Practice

Aleksandr I. Bokarev <sup>1</sup>, Elena S. Denisova <sup>2</sup>, Ivan A. Ignatovich <sup>3</sup>,  
Sergei F. Khrapsky <sup>4</sup>

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

E-mail: bokarev\_ai@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4712-8629>

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

E-mail: denisova\_100@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0136-858X>

<sup>3</sup> Omsk State Technical University, Omsk, Russia

E-mail: bgd@omgtu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4696-0950>

<sup>4</sup> Omsk State Technical University, Omsk, Russia

E-mail: bgd@omgtu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4767-7604>

DOI: 10.26907/esd.16.3.08

Submitted: 22 November 2019; Accepted: 6 May 2020

### Abstract

The article addresses the problem of evaluating the results of specialists as they graduate from their training. There are difficulties, not only with the decreasing number of students in training courses, but also with inadequate methods for educational management. There is a growing need for managers and subject lecturers to obtain information on the results of specialists' training and graduation. This article sets out a method for evaluating the results of the educational management using the probability multiplication theorem for dependent events. The study shows that the results of the educational process can - and should - be managed if the results of training and graduation are periodically evaluated. At the same time, the evaluation results are of great value to the university and improve the educational management. They show the scale of the specialists' training and graduation in relation to their training task and create a data base for subjects enabling appropriate managerial decisions aimed at maximizing approaching the results of the specialists' graduation to their training task. It is of practical and scientific importance for the permanent staff of vocational educational institutions when developing managerial decisions for qualified specialists' training, as well as for graduate students and researchers involved in the study of the effectiveness of educational management.

**Keywords:** educational management, specialists' graduation, standards of specialists' graduation, levels of specialists' graduation, method of educational management.

### Введение

Известно, что в соответствии с государственной политикой России в области образования, в частности с Федеральным законом РФ от 29.12.2012 № 273 (ред. от 19.12.2017, ст. 2) «Об образовании», образование (в педагогике это образовательный процесс) следует рассматривать не только как целенаправленный процесс воспитания и обучения, но и как результат подготовки (имеются в виду результаты теоретической, промежуточной и итоговой аттестации по курсам обучения) выпускников



в соответствии с заданием по их подготовке (Senashenko, 2017; Gelmanova & Ossik, 2016; Bokarev, Denisova, Dobrenko, & Serdyuk, 2018).

Следует заметить: именно результаты подготовки специалистов непосредственно формируют конечный результат – профессиональный уровень выпускника. Следовательно, основной задачей вузов, ради чего они и созданы, является подготовка и выпуск достаточного количества квалифицированных специалистов для предприятий соответствующих отраслей.

Решение указанной задачи обуславливает необходимость измерения результатов образовательного процесса в вузе, что и стало предметом настоящего исследования – на примере измерения результатов выпуска специалистов как конечного результата образовательного процесса. Это определило необходимость рассмотреть основные сведения о выпуске специалистов.

Задание по подготовке специалистов ( $N_0$ ) должно выполняться в полном объеме как по количеству ( $N_4$ ), так и по качеству ( $N_{K4}$ ) выпуска специалистов. Это означает, что выпуск специалистов по количеству должен соответствовать заданию по их подготовке при условии, что все выпускники окончили обучение с хорошими и отличными оценками. Из этого следует, что выпуск специалистов есть дифференцированный показатель образовательного процесса и представляет собой не что иное, как полноту (долю) выполненного задания (ПВЗ<sub>4</sub>) по подготовке специалистов, и для его измерения следует использовать такие показателями, как

- уровень выпуска специалистов по профилю подготовки ( $УВС_4 = N_4 / N_0$ );
- уровень качества выпуска специалистов по профилю подготовки ( $УКВС_4 = N_{K4} / N_0$ ) (Рис. 1).

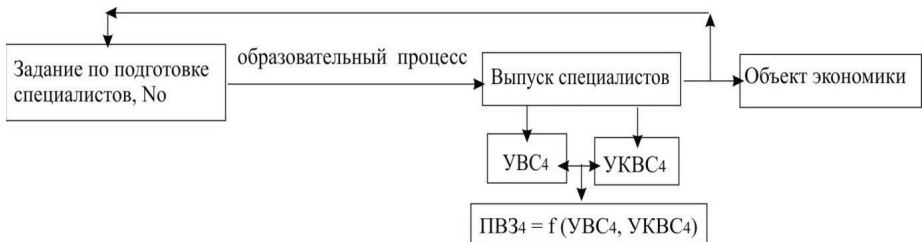


Рис. 1. Основной результат образовательного процесса и ход его измерения

Сказанное означает, во-первых, что  $УВС_4$  и  $УКВС_4$  являются относительными показателями, каждый из которых измеряет одну из сторон  $ПВЗ_4$  по подготовке специалистов (см. Рис.1). Следовательно, каждый из них в отдельности не может полноценно измерять  $ПВЗ_4$  по подготовке специалистов.

Очевидно, что для измерения  $ПВЗ_4$  по подготовке специалистов необходимо относительные показатели  $УВС_4$  и  $УКВС_4$  увязывать между собой, что и является новым решением известной задачи, т.е.  $ПВЗ_4 = f(УВС_4, UKVC_4)$ .

Во-вторых, необходимо согласиться, что измеренная  $ПВЗ_4$  по подготовке специалистов представляет большую ценность для вуза. Она измеряет масштаб выпуска специалистов относительно задания и может служить оценкой многогранной деятельности вузов.

В-третьих, результаты выполняемого исследования показывают, что в ряде случаев  $УВС_4$  меньше задания по подготовке специалистов и  $УКВС_4$  меньше, чем  $УВС_4$ , следовательно, можно сказать, что в целом и  $ПВЗ_4 < 1,0$ :

$$ПВЗ_4 = 1,0 \begin{cases} \text{если } УВС_4 = N_0 \\ \text{при условии, что} \\ \text{УКВС}_4 = УВС_4 \end{cases} \quad (1)$$

Такое несоответствие возникает вследствие следующих причин:

– снижение численности студентов по курсам обучения из-за отсева ряда студентов;

– снижение численности студентов с отличными и хорошими оценками из-за предрасположенности ряда студентов к достижению удовлетворительных результатов в обучении (Bokarev et al., 2018; Mironova & Burlyeva, 2016; Ovcharov & Lopatkin, 2015; Gorbunova, 2018; Gorbunova, Ulyanov, & Furmanov, 2017; Smyk, Prusova, Zimanov & Solntsev, 2019).

Выявленное несоответствие (ПВЗ<sub>4</sub> по подготовке специалистов меньше задания по их подготовке) нежелательно и обуславливает необходимость принятия управленческих решений, направленных на сближение результатов выпуска специалистов с заданием по их подготовке.

Следует отметить, что принятие управленческих решений требует знания не только законов, стандартов, положений и т.п. в области образования, но и результатов подготовки и выпуска специалистов, полученных, в частности, в ходе выполненного исследования.

Практика показывает, что в ряде случаев управленческие решения принимаются по стандартным правилам (они содержатся в законах, стандартах, положениях и т.п.), что в дальнейшем вызывает необходимость их корректировки. Такое положение можно объяснить недостаточной разработанностью методов управления образовательным процессом по результатам при возрастающей потребности руководителей и преподавателей (субъектов) к получению информации о результатах подготовки и выпуска специалистов.

Таким образом, выявленное несоответствие свидетельствует о наличии проблемы в деятельности вузов. Проблема заключается в необходимости сближения результатов выпуска специалистов с заданием по их подготовке. Её решение во многом зависит от выбранных технологий управления образовательным процессом, которым посвящено достаточно много исследований. Среди них следует выделить исследования, проведенные Н. Б. Головановой и А. В. Бекаевой (Golovanova & Bekaeva, 2015), Н. М. Паньковой и Н. Н. Кабановой (Pankova & Kabanova 2015), О. В. Шаляпиным, А. Д. Лопуха и И. А. Федосеевой (Shalyarin, Lopukha, & Fedoseeva, 2015). Авторы работ в целом отмечают необходимость внедрения новых инновационных технологий (методов) по управлению результатами образовательного процесса в вузе.

С проблемой неполноты выполнения заданий по подготовке специалистов сталкиваются и вузы зарубежных стран (Costa, Bispo, & Pereira, 2018; McCowan, 2018). Большинство исследователей (например, Т. Маккоуэн, Ф. Коста и др.) исследуют данную проблему через такие элементы управления, как автоматизация процесса контроля, повышение квалификации преподавателей, измерение качества подготовки студентов.

Высоко оценивая полученные в вышеназванных работах результаты, необходимо отметить, что в них недостаточно полно рассматриваются методы управления образовательным процессом по результатам подготовки и выпуска специалистов. В данной исследовательской работе предпринята попытка восполнить данный пробел.

Цель исследования заключается в изложении методов измерения и оценки результатов образовательного процесса, обеспечивающих решение важной прикладной задачи по сближению результатов выпуска специалистов с заданием по их подготовке. Она обуславливает необходимость решения следующих задач:

1. Разработку метода измерения результатов образовательного процесса.

2. Разработку метода оценки управления образовательным процессом по результатам подготовки и выпуска специалистов.

3. Разработку проекта информационной системы (технологии) оперативного управления результатами образовательного процесса в режиме реального времени.

В данной статье, в силу дискуссионности указанных задач, рассматривается первая из них, решение которой обеспечивает разработку последующих. Остальные задачи станут предметом обсуждения в следующих публикациях.

### Материалы и методы исследования

В рамках настоящего исследования изучались материалы по подготовке и выпуску специалистов за период с 2012 г. по 2019 г., которые позволили

1) выявить следующие тенденции в подготовке специалистов:

а) снижение численности студентов вследствие отсева ряда студентов по курсам обучения;

б) снижение численности студентов с отличными и хорошими оценками вследствие предрасположенности ряда студентов к достижению удовлетворительных результатов при обучении;

2) сформировать базу исходных данных для решения поставленной задачи.

Так как установленные тенденции для каждого профиля подготовки в целом подобны, в статье приводятся материалы выпуска специалистов на примере одной учебной группы. Для удобства пользования они сведены в Таблицу 1.

Таблица 1. База исходных данных для решения поставленной задачи

Профиль подготовки	Наименование показателя	Значения показателя
Бакалавриат	задание по подготовке специалистов ( $N_0$ ), % (чел.)	100 (28)
	уровень выпуска специалистов ( $УВС_4$ ), % (чел.)	75 (21)
	уровень качества выпуска специалистов ( $УКВС_4$ ), % (чел.)	61 (17)

Материалы выполненного исследования показывают, что управлять результатами образовательного процесса можно и нужно. Для этого необходимо научиться измерять результаты образовательного процесса относительно задания по подготовке специалистов.

Кратко рассмотрим этапы разработки метода измерения результатов образовательного процесса на примере измерения результатов выпуска специалистов как конечного результата образовательного процесса.

Вначале следует отметить, что замысел метода заключается в увязке между собой относительных показателей  $УВС_4$  и  $УКВС_4$ , т.е.  $ПВЗ_4 = f(УВС_4, УКВС_4)$ .

Первый этап заключался в выборе и измерении исходных данных.

Как ранее отмечалось, величина  $ПВЗ_4$  по подготовке специалистов непосредственно зависит от достигнутых  $УВС_4$  и  $УКВС_4$ . Следовательно, они служат исходными данными для измерения  $ПВЗ_4$  по подготовке специалистов. При этом относительные показатели представляют собой результат деления текущего показателя ( $N_4$  или  $N_{K4}$ ) на базовый ( $N_0$ ):

$$УВС_4 = (N_4 / N_0) \cdot 100\%, \quad (2)$$

$$УКВС_4 = (N_{K4} / N_0) \cdot 100\%, \quad (3)$$

где  $N_4$  – количество выпущенных специалистов при 4-хлетнем обучении, чел.;

$N_{к4}$  – количество выпущенных специалистов, окончивших вуз с хорошими и отличными оценками при 4-хлетнем обучении, чел.;

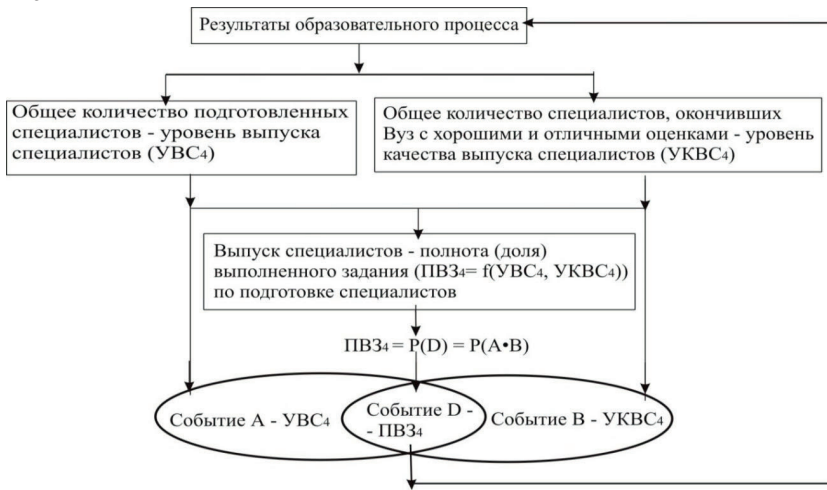
$N_0$  – задание по подготовке специалистов, чел.

Измеренные таким образом относительные данные (см. Табл. 1) показывают, какую долю они составляют относительно  $N_0$ . При этом каждый из относительных показателей в отдельности не может полноценно измерять ПВЗ<sub>4</sub> по подготовке специалистов. Например, если  $УВС_4 = 75\%$  или  $УКВС_4 = 61\%$ , то возникает вопрос, чему равна ПВЗ<sub>4</sub> по подготовке специалистов. Ответ на него можно получить, если относительные показатели соотносить друг с другом.

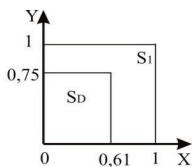
Второй этап заключался в увязке между собой относительных показателей образовательного процесса.

Ход решения данной задачи для наглядности представим в виде блок-схемы (Рис. 2).

а



б



а – схема измерения вероятности наступления события D;

б – схема измерения геометрической вероятности наступления события D.

Рис. 2. Ход измерения конечного результата образовательного процесса в вузе

Будем считать, что  $УВС_4$  – это случайное событие А.

Событие А обуславливает появление события В –  $УКВС_4$ , что означает:

– события А и В зависимы. При этом вероятность наступления события В исчисляется исходя из предположения уже совершенного события А и является условной, т.е.  $P(B | A)$ ;

– события A и B совместны, что выражается в их пересечении и создании общей области D (см. Рис. 2а).

При этом вероятность появления события D, как результата пересечения двух зависимых событий A и B, целесообразно вычислять, используя теорему умножения вероятностей зависимых событий, т.е.  $P(D) = P(A \cdot B) = P(A) \cdot P(B | A)$  (Kostenko & Tolstyh, 2018).

Следует отметить, что результатом пересечения двух зависимых событий A и B является появление события D, которое представляет собой не что иное, как полноту выполненного задания по подготовке специалистов, т.е.  $P(D) = ПВЗ_4 = f(УВС_4, УКВС_4)$ .

Таким образом, для измерения  $ПВЗ_4$  по подготовке специалистов правомерно использовать теорему умножения вероятностей зависимых событий (см. Рис. 2а):

$$ПВЗ_4 = P(A \cdot B) = P(A) \cdot P(B | A), \quad (4)$$

Для подтверждения достоверности полученной информации можно использовать геометрическую вероятность события D при условии единичного измерения меры, например площади  $S_1$  (см. Рис. 2б) (Filatov, 2016).

### Результаты исследования

В рамках разработанного метода, используя исходные данные, представленные в Табл. 1, то есть  $УВС_4 = 75\%$  ( $P(A)=0,75$ , вероятность появления события A);  $УКВС_4 = 61\%$  ( $P(B | A)=0,61$  – условная вероятность появления события B), запишем:

$$ПВЗ_4 = P(A \cdot B) = P(A) \cdot P(B | A) = 0,75 \cdot 0,61 = 0,4575 = 0,46 \text{ (или 46\%)}$$

Полученный результат ( $ПВЗ_4 = 0,46$ ) подтверждается измерением геометрической вероятности события D (см. Рис. 2б). Для нашего случая площадь  $S_D$  – часть единичной площади  $S_1$ , вероятность наступления события D вычислялась как  $P(D)=ПВЗ_4 = S_D/S_1 = 0,46 / 1,0 = 0,46$ .

Предложенный метод обладает не только новизной (предложено новое решение известной задачи), но и практической и научной значимостью.

Практическая значимость метода заключается в возможности измерения результатов подготовки и выпуска специалистов относительно задания по их подготовке и разработке субъектами соответствующих управленческих решений. При этом измеренной  $ПВЗ_4$  по подготовке специалистов можно оценивать всю многогранную деятельность вуза, что служит основанием для придания ему статуса показателя аккредитации вузов.

Подтверждается это следующими выводами.

Во-первых,  $ПВЗ_4$  по подготовке специалистов формируется под воздействием различных видов работ (Рис. 3) и является конечным результатом образовательного процесса (см. Рис. 1 и 2).

Чтобы обеспечить выпуск достаточного количества специалистов, необходимо эффективно планировать, организовывать и проводить образовательный процесс (1), включающий в себя учебную и воспитательную работу (см. Рис. 3). При этом учебная и воспитательная работы могут быть полноценными по ведению и оптимальными по результату (2) при наличии эффективной методической (3) и научной работы (4), современной учебно-материальной базы (5), квалифицированного профессорско-преподавательского состава (6), при управлении образовательным процессом на основе новых информационных технологий (7) и эффективной финансово-хозяйственной деятельности (8), проводимых в масштабах вуза, факультетов и кафедр.

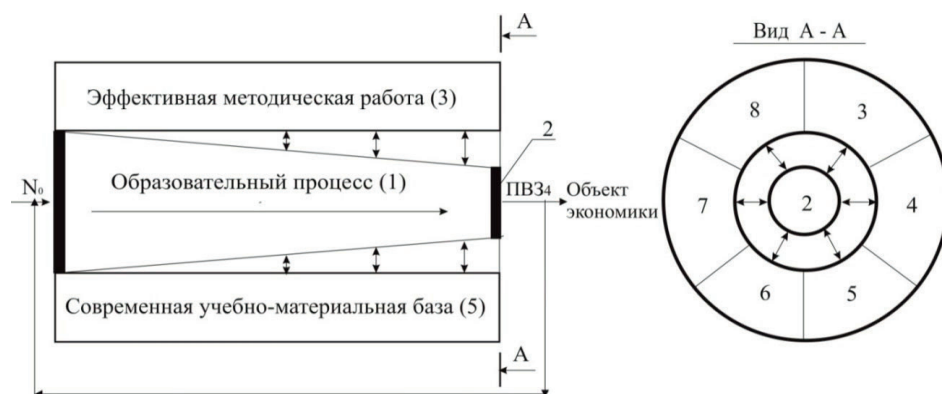


Рис. 3. Основные виды работ образовательной деятельности вуза и ход формирования конечного результата образовательного процесса

Во-вторых, принятые показатели аккредитации дают лишь частную оценку образовательной деятельности вузов, а ПВЗ<sub>4</sub> по подготовке специалистов наиболее полно оценивает всю их многогранную деятельность (Motova, 2017).

Научная значимость метода проявляется в возможности усиления целенаправленного характера образовательного процесса (измеренный результат предопределяет необходимость принятия соответствующих решений, ориентированных на достижение цели) и создания предпосылок, обеспечивающих разработку метода оценки управления образовательным процессом по результатам подготовки и выпуска специалистов.

### Обсуждение результатов

Обсуждение среди преподавателей–практиков результатов выполненного исследования подтвердило:

- проблема сближения выпуска специалистов с заданием по их подготовке характерна как для РФ, так и для зарубежных стран. Необходимость ее решения обуславливает проведение научных исследований прикладного характера в вузах, ориентированных на поиск новых решений известной задачи;

- целесообразность внедрения в образовательный процесс метода подтверждается тем, что измеренные результаты образовательного процесса представляют большую ценность для вуза. Они показывают масштаб подготовки и выпуска специалистов относительно задания по подготовке и обуславливают принятие соответствующих управленческих решений.

Дискуссионными остаются следующие вопросы:

1. Поиск оптимального способа оперативного получения субъектами информации о масштабах подготовки и выпуска специалистов. Решение этой трудоемкой задачи предусматривает не только разработку метода оценки управления образовательным процессом по результатам подготовки и выпуска специалистов, но и проектирование информационной системы (технологии) оперативного управления результатами образовательного процесса, включающей автоматизированные рабочие места «кафедра–деканат–ректорат» и «подпитывающие» друг друга в режиме реального времени.

2. Оценка эффективности образовательного процесса. Преподаватели–практики считают, что образовательный процесс считается эффективным, если  $УВС_4 = 0,9$

(90% – количество выпущенных специалистов от задания по их подготовке, то есть отсева студентов не более 10%) и  $УКВС_4 = 0,8$  (80% – количество выпущенных специалистов, окончивших вуз с хорошими и отличными оценками). В этом случае  $ПВЗ_4 = 0,72$  (72%). Уменьшение численности студентов по курсам обучения объясняется естественным отсевом (отсевом студентов, осознавших и самостоятельно покинувших вуз в силу невозможности овладения профессиональными знаниями), что обеспечивает подготовку достаточного количества квалифицированных специалистов и оптимальное соотношение между результатом и затраченными ресурсами.

### **Заключение**

Таким образом, анализ результатов выполненного исследования дает основание констатировать следующее:

1. В соответствии с государственной политикой России в области образования основной задачей вузов является подготовка и выпуск достаточного количества квалифицированных специалистов согласно заданию по их подготовке. Это означает, что вузы должны ежегодно показывать масштаб подготовки и выпуска специалистов относительно задания по их подготовке. Для решения данной задачи необходимо научиться измерять результаты образовательного процесса.

2. Разработанный метод измерения результатов образовательного процесса обладает не только новизной (предложено новое решение известной задачи), но и практической и научной значимостью.

Так, метод позволяет измерять масштабы подготовки и выпуска специалистов. Измеренные таким образом результаты образовательного процесса служат информационной базой для принятия субъектами соответствующих управленческих решений, ориентированных на сближение результатов выпуска специалистов с заданием по их подготовке. При этом измеренный конечный результат образовательного процесса может служить показателем аккредитации вуза.

Стоит отметить и научную значимость метода. Она проявляется в возможности усиления целенаправленного характера образовательного процесса (измеренный результат обуславливает принятие соответствующих решений, ориентированных на достижение цели), а также в создании предпосылок, обеспечивающих разработку метода оценки управления образовательным процессом по результатам подготовки и выпуска специалистов. При этом разработанный метод будет способствовать созданию информационной системы (технологии) оперативного управления результатами образовательного процесса, что и станет предметом обсуждения в последующих статьях.

Материалы статьи могут быть полезными составу учреждений профессионального образования при измерении результатов образовательного процесса, а также аспирантам и научным работникам, занимающимся вопросами исследования эффективности управления образовательным процессом.

### **Благодарность**

Исследование выполнено на базе ОмГТУ в рамках НИР «Управление качеством профессионального образования на основе новых информационных технологий»: научный руководитель – профессор В. С. Сердюк, № госрегистрации АААА-А18-118020890021-6.

## Список литературы

Бокарев, А. И., Денисова, Е. С., Добренко, А. М., Сердюк, В. С. Методика оптимизации численности студентов профессиональных образовательных учреждений // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22. – № 4. – С. 648–662. <http://doi.org/10.15507/1991-9468.093.022.201804.648-662>

Горбунова, Е. В. Выбытия студентов из вузов: исследования в России и США // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 110–131. <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-110-131>

Гельманова, З. С., Осик, Ю. И. Деятельность вуза в контексте качества подготовки специалистов // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 1. – С. 31–36. – URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=9381> (дата обращения: 03.03.2020).

Голованова, Н. Б., Бекаева, А. В. Современные технологии управления и основы их реализации в образовательных организациях высшего образования // Управление экономическими системами. – 2015. – № 10. – С. 49. – URL: <http://uecs.ru/uecs-82-822015/item/3777-2015-10-29-11-35-04> (дата обращения: 27.02.2020).

Горбунова, Е. В., Ульянов, В. В., Фурманов, К. К. Построение модели выбытия студентов по данным университетов с разной периодичностью рубежного контроля // Прикладная эконометрика. – 2017. – Т. 45. – С. 116–135. – URL: [http://pe.cemi.rssi.ru/pe\\_2017\\_45\\_116-135.pdf](http://pe.cemi.rssi.ru/pe_2017_45_116-135.pdf) (дата обращения: 24.01.2020).

Костенко, Е. Г., Толстых, О. С. Актуальность применения теорем теории вероятностей в туристической деятельности // Образование и наука России и за рубежом. – 2018. – № 6. – С. 36–39. – URL: <https://www.gyrnal.ru/uploads/архив/pn3crwubp vkisnsevq214ldnttuxizmxcgzu3kqi.pdf> (дата обращения: 24.01.2020)

Миронова, М. П., Бурляева, О. В. Независимый мониторинг образовательных результатов и качества образования в практике работы педагогического вуза // Высшее образование в России. – 2016. – № 10 (205). – С. 101–106. – URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/865/786> (дата обращения: 27.02.2020).

Мотова, Г. Н. Эволюция системы аккредитации в сфере высшего образования России // Высшее образование в России. – 2017. – № 10 (216). – С. 13–25. – URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1162/1003> (дата обращения: 07.10.2019).

Овчаров, А. В., Лопаткин, В. М. Проблема сохранности контингента студентов в условиях современной модели обучения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 58–67. <http://doi.org/10.15293/2226-3365.1506.07>

Панькова, Н. М., Кабанова, Н. Н. Современные образовательные технологии в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-3. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23746> (дата обращения: 27.02.2020).

Сенашенко, В. С. О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. – 2017. – № 6 (213). – С. 5–15. – URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1071/944> (дата обращения: 27.02.2020).

Смык, А. Ф., Прусова, В. И., Зиманов, Л. Л., Солнцев, А. А. Анализ масштабов и причин отсева студентов в техническом университете // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 6. – С. 52–62. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-52-62>.

Филатов, О. В. Применение геометрической вероятности для изменения вероятности нахождения серий случайных выпадений монеты // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 22 (64). – С. 5–14.



Шаляпин, О. В., Лопуха, А. Д., Федосеева, И. А. Концепция управления системой образования в современном высшем учебном заведении на основе синергетического подхода // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 111-120. <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1506.1>.

Costa, F. J., Bispo, M. S., Pereira, R. C. F. Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University // RAUSP Management Journal. – 2018. – Vol. 53 – Is. 1. – P. 74-85. <http://doi.org/10.1016/j.rauspm.2017.12.007>.

McCowan, T. Quality of higher education in Kenya: Addressing the conundrum // International Journal of Educational Development. – 2018. – Vol. 60. – P. 128-137. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.002>.

## References

- Bokarev, A. I., Denisova, E. S., Dobrenko, A. M., & Serdyuk, V. S. (2018). Methodology for Optimization of Student Number in Higher Educational Institutions. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 22(4), 618–632. Retrieved from <http://doi.org/10.15507/1991-9468.093.022.201804.618-632>.
- Costa, F. J., Bispo, M. S., & Pereira, R. C. F. (2018). Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University. *RAUSP Management Journal*, 53(1), 74–85. Retrieved from <http://doi.org/10.1016/j.rauspm.2017.12.007>.
- Filatov, O. V. (2016). The use of geometric probability to change the probability to determine a series of random coin fallouts. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya – Problems of modern science and education*, 22(64), 5–14. Retrieved from [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_26528745\\_29089791.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_26528745_29089791.pdf).
- Gelmanova, Z. S., & Ossik, Y. I. (2016). Activities in the context of higher quality training. *Mezhdunarodnyj zhurnal e'ksperimental'nogo obrazovaniya – International journal of experimental education*, 1, 31–36. Retrieved from <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=9381>.
- Golovanova, N. B., & Bekaeva, A. V. (2015) Modern control technology and the basis of their implementation in educational institutions VPO. *Upravlenie ekonomicheskimi sistemami: elektronnyj nauchnyj zhurnal – Management of economic systems: electronic scientific journal*, 10, 49. Retrieved from <http://uecs.ru/uecs-82-822015/item/3777-2015-10-29-11-35-04>.
- Gorbunova, E. (2018). Elaboration of Research on Student Withdrawal from Universities in Russia and the United States. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 1, 110–131. Retrieved from <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-110-131>. <https://vo.hse.ru/data/2018/03/22/1163962059/05%20Gorbunova.pdf>.
- Gorbunova, E. V., Ulyanov, V. V., & Furmanov, K. (2017). Using data from universities with different structure of academic year to model student attrition. *Prikladnaya yekonometrika – Applied Econometrics*, 45, 116–135. Retrieved from [http://pe.cemi.rssi.ru/pe\\_2017\\_45\\_116-135.pdf](http://pe.cemi.rssi.ru/pe_2017_45_116-135.pdf).
- Kostenko, E. G., & Tolstyh, O. S. (2018). Relevance of the main theorems of probability theory in tourism activities. *Obrazovanie i nauka Rossii i za rubezhom – Education and science in Russia and abroad*, 6, 36–39. Retrieved from <https://www.gyrnal.ru/uploads/axiv/pn3crwu6pvkisinsevq214ldnttuxizmxcgzu3kqi.pdf>.
- McCowan, T. (2018) Quality of higher education in Kenya: Addressing the conundrum. *International Journal of Educational Development*, 60, 128–137. Retrieved from <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.002>.
- Mironova, M. P., & Burlyaeva, O. V. (2016). Independent Monitoring of Educational Outcomes and Quality of Education in the Practice of Pedagogical College. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 10(205), 101–106. Retrieved from <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/865/786>.
- Motova, G. N. (2017). Evolution of Accreditation System in Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 10(216), 13–25.
- Ovcharov, A. V., & Lopatkin, V. M. (2015). The problem of maintaining student population in contemporary higher education. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo*

- universiteta – Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 6, 58–67. Retrieved from <http://doi.org/10.15293/2226–3365.1506.07>.
- Pankova, N. M., & Kabanova, N. N. (2015). Contemporary educational technologies at university. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*, 2(3). Retrieved from <http://science–education.ru/ru/article/view?id=23746>.
- Senashenko, V. S. (2017). On the Reforming of National Higher Education System. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 6(213), 5–15. Retrieved from <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1071/944>.
- Shalyapin, O. V., Lopukha, A. D., & Fedoseeva, I. A. (2015). The synergetic approach to the concept of educational management in contemporary higher education institutions. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 6, 111–120. Retrieved from <http://doi.org/10.15293/2226–3365.1506.12>.
- Smyk, A. F., Prusova, V. I., Zimanov, L. L., & Solntsev, A. A. (2019). Study of the Scale and the Reasons of Student Dropout from Technical University. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 6, 52–62. Retrieved from <https://doi.org/10.31992/0869–3617–2019–28–6–52–62>.

УДК 37.013.2

## Обоснование признаков образовательной парадигмы ближайшего будущего. Культурологический контекст

Андрей Г. Теслинов

*Научно-консалтинговая группа «DBA-concept»*

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,  
Москва, Россия*

*E-mail: ananda@teslinov.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5235-3324>*

DOI: 10.26907/esd.16.3.09

*Дата поступления: 25 ноября 2019; Дата принятия в печать: 19 августа 2020*

### **Аннотация**

В статье обосновывается идея исчерпания продуктивного ресурса существующей парадигмы образования, проводится анализ закономерной динамики парадигм образования и обосновывается облик образования ближайшего будущего. Исследование содержит определение закономерностей исторической смены образовательных парадигм и анализ актуального состояния развития образования, осмысление основных тенденций в образовании и критику его существующей парадигмы, выявление объективных преград на пути повышения качества образования и поиск подходов к их преодолению, а также конструирование предположений по признакам новой парадигмы образования.

В результате определена формула и ряд отличительных признаков образовательной парадигмы ближайшего будущего. В центр доказательства положены идеи о трансформации целей образования и инварианта его функции. Статья адресована разработчикам образовательных систем, сред и программ для студентов вузов и дополнительного профессионального образования, субъектам самообразования. Развернутые в ней положения позволят преодолеть редуцированный подход к образованию, не ориентированному на опережающее овладение будущим, в котором стремительно устаревают образовательные стандарты.

**Ключевые слова:** образование, образовательная парадигма, признаки образовательной парадигмы, качество образования, барьеры качества образования, развитие образования, культура.

## The Characteristics of the Educational Paradigm of the Near Future: Cultural Context

Andrey G. Teslinov

*Scientific consulting group "DBA-concept"*

*Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia*

*E-mail: ananda@teslinov.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5235-3324>*

DOI: 10.26907/esd.16.3.09

*Submitted: 25 November 2019; Accepted: 19 August 2020*

### Abstract

There are insufficient resources to continue with the existing educational paradigm. This article analyses the natural dynamics of educational paradigms and sets out an educational model for the near future. The research examined basic educational patterns and their current state of development, and investigated the barriers to improving the quality of education and how they may be overcome. It offers a criticism of existing educational paradigms and how they have changed over time, and then constructs proposals for a number of features of a new educational paradigm. This leads to the formulation of a new educational paradigm for the near future with a number of distinctive features. At its centre are ideas of transformation 'gates' of education and their functional invariants. The notions set out in the article are intended for developers of educational systems, environments, and programs for rapidly maturing students and adults. This will enable us to overcome the deficiencies in current approaches to education, and focus on advanced mastery of the future, in which the current educational standards are extremely out of date.

**Keywords:** education, quality of education, quality barriers, development, scientific paradigm, culture.

### Введение

Образование как продукт культуры функционирует в соответствии с теми же закономерностями, что и все живое, то есть существующее лишь за счет обменных процессов и умирающее при их прекращении. В застывших обстоятельствах его обновление поддерживается механизмом замещения, при котором одно поколение образовательных программ, технологий и преподавательского состава образовательного учреждения замещается подобным, без существенного видоизменения, хотя и с обновлением некоторых форм деятельности. Это режим функционирования. В обстоятельствах быстрых перемен средством его существования становится развитие, то есть усложнение (Sedov, 1988). При этом, как и в любом живом организме, действительной причиной развития образования является усложнение условий образовательной деятельности, которое происходит с очевидностью и с ускорением.

В этих условиях сложившиеся подходы к образованию, формы организации образовательной деятельности (оргформы), модели образовательных процессов, содержание и технологии образования перестают обеспечивать желаемые результаты. И тогда повышение качества образования уже не может быть достигнуто путем совершенствования, улучшения его методов. Это повышение окажется возможным лишь после смены базового образца мышления образования, который по законам культуры определяет отношение к нему самому. Речь идет о смене парадигмы образования.

В настоящее время научное сообщество все чаще обращается к исследованию научной парадигмы образования (Kolesnikova, 1999; Gramolin & Dudina, 2006; Novikov, 2008; Karyakin, 2009; Verbitskiy, 2019a). Однако сложность выбора оснований для обсуждения и сравнения представлений о таком непросто-м предмете, как образовательная парадигма, оставляет вопрос о ее облике открытым. Целью настоящего исследования является поиск оснований конструктивной трансформации существующей образовательной парадигмы в контексте имеющихся обстоятельств социокультурного развития общества.

В статье обосновывается гипотеза о том, что образование будущего сменит инвариант своей базовой функции и покинет искусственно созданное пространство, усложнив способы достижения образовательных целей. Эта гипотеза противостоит расхожей идее о том, что развитие образования тождественно его цифровизации.

Траектория предпринятого поиска проходит через обобщение ряда тенденций в образовании, анализ состояния актуальной фазы его развития, исследование объективных преград на пути повышения результативности образования и подходов к их преодолению, критику существующей парадигмы образования, выявление закономерностей исторической смены образцов образования и конструирование предложений относительно формулы и признаков парадигмы образования ближайшего будущего. При этом используются методы концептуального анализа сложной предметной области (Nikanorov, 2009).

### **Обстоятельства развития современного образования**

По многим признакам условия образовательной деятельности меняются:

- усложняются формы жизни, принуждая людей к ускоренному освоению нового и целого;
- повышается самость учеников, вовлеченных в потоки «произведения произведений» (Bibler, 1997), которые неуклонно меняют облик культур и тем самым создают вызовы субъектности;
- усиливается ответственность и учеников, и учителей за совместно творимое будущее;
- стремительно расширяется медиасфера образования, в которую внедряются разнообразные новшества, порой без особого смысла, усложняя выбор необходимого;
- усиливается разрыв между миром в «знаках» и реальным миром, из деятельностей вымывается действительное, которое замещается кажущимся (Pelipenko, 2017);
- границы профессий размываются, вследствие чего стандарты компетенций больше не могут выступать в роли оснований целеполагания в образовании, что лишает их прежней полезности (Fawcett & Gunson, 2020).

В этих обстоятельствах человек вынужден непрерывно формировать свое бытие, определять границы своей ответственности, искать новые основания своей социальности и нравственности. «Никто за меня это уже не обеспечит, история и дом меня не подпирают, инерция завершена» (Bibler, 1997, p. 169). Объективно возрастает спрос на радикальное обновление облика образования и теряется интерес к способам поддержки его функционирования. Наши поступки все отчетливее определяются изменением бытия, а не его стабильными формами. В этих условиях средством повышения качества образования, а именно его животворных свойств, становится развитие.

Как и все живое, образование развивается в ходе плавного накопления своего потенциала, которое когда-то сменяется скачкообразным переходом к новому ка-

честву. Судя по ряду симптомов, плавный режим себя исчерпал. Обновление образования путем разнообразия технических средств, учебных дисциплин и даже оргформ учебной деятельности без существенного обновления его облика больше не приносит желаемого результата, не повышает качества образования. Увеличение количества тактик без изменения стратегии существования – знак заморозки развития. Его «размораживание» теперь возможно лишь решительным переходом к образованию другого типа. Однако такому переходу препятствуют три барьера: бедность образовательных тактик; слабость образовательных стратегий; устаревший характер образца (парадигмы) образования (Рис. 1).



Рисунок 1. Модель трех уровней барьеров на пути к повышению качества образования

Первый барьер (тактики) в практике современного образования, можно считать, преодолен обилием цифровых и других искусственных средств учебной деятельности. Многие участники образовательного пространства вооружены разнообразными инструментами «доставки» любого контента в любую «точку» образовательного пространства, а арсенал педагогических приемов современного преподавателя переполнен.

Второй барьер (стратегии), судя по многим вузам России, тоже преодолен. Вузы выбрали определенную стратегию и следуют ей. Это индивидуализация, технологизация (цифровизация), межкультурная коммуникация и немного другое. Но все подобные стратегии приносят сомнительный и временный успех.

Так, индивидуализация образовательных траекторий студентов строится на комбинации курсов «вчерашнего дня», сделанных по вчерашнему образцу. Курсы, из которых пытаются скомбинировать новое, уже существуют и заведомо устарели, поскольку построены и по-прежнему строятся в логике изживающего себя компетентностного подхода к образованию (Teslinov, 2015). Сама же идея развития через комбинаторику существующего, которая предполагает, что можно прорваться в новое будущее, не меняя существа образования, лишена смысла. Более того, цифровизация образования все устойчивее доводит индивидуализацию до абсурда. Участники цифрового образовательного пространства действительно изолируются (индивидуализируются) друг от друга, поскольку «взаимодействие с машиной не является диалогом по своему внутреннему содержанию» (Verbitskiy, 2019b).

Технологизация современного образования оказалась направлена в первую очередь на его периферийные формы и не затрагивает его сути. Технологизируется

(автоматизируется, цифровизируется, упорядочивается методами) лишь простое – то, что связано с обработкой информации. Практически не технологизируется то, что связано со смыслами – подлинными «единицами» образования. Это обусловлено тем, что в развивающем полагании общество рассматривается частично – как экономическая система. Целым здесь мог бы быть взгляд на общество как на развивающую себя культуру (Teslinov, 2020).

Межкультурная коммуникация, пожалуй, единственно продуктивная стратегия развития образования, поскольку «запускает» фундаментальный механизм развивающего диалога культур. Но в условиях, когда школы образования активно копируют друг друга, эти диалоги быстро становятся диалогами равных и перестают генерировать новизну. Более того, даже будучи включенной в перекрестные межкультурные диалоги (диалоги Болонского процесса), наша образовательная система не создает масштабных прецедентов повышения качества, поскольку в этих диалогах удерживает себя в своих прежних представлениях о качестве (Motova, 2018). По оценкам объединения The European Higher Education Area (EHEA), «Россия являет собой особый случай: в стране есть агентства, зарегистрированные в EQAR и продвигающие новые парадигмы развития высшего образования, но право принятия решения по гарантии качества остается за государственным органом управления» (2018).

В этих условиях становится понятно, что не преодолен третий барьер – барьер образовательной парадигмы.

«Механика» понижения качества и результативности образовательной деятельности принуждает к запуску трех «кругов ее рефлексии» (Рис. 2).



Рисунок 2. Модель трех кругов рефлексии образовательной деятельности

Первый круг – это контроль формальных процедур исполнения образовательных норм и стандартов, соответствующих выбранной стратегии образования. В России этот контроль осуществляют специалисты Рособрнадзора. Судя по отчетам последнего, существенных изъянов не обнаруживается. Далее формальных

недостатков будет еще меньше, поскольку основные силы вузов брошены на удовлетворение надзора, отчего развитием самого образования заниматься некогда.

Второй круг – перепроверка стратегий развития образования. В России это делается с оглядкой на примеры Запада. Поскольку там тоже занимаются индивидуализацией, технологизацией и коммуникациями, то перепроверка стратегий ничего не дает. Скорее, она укрепляет уверенность в правильности выбранного пути.

В этих условиях последней надеждой на выход к причинам ползучего (не взрывного) повышения качества образования становится третий круг рефлексии – обращение к действующей образовательной парадигме. Во всех подобных случаях это выглядит как сомнение в успешности классики в новых обстоятельствах.

#### *Об исчерпании классической парадигмы образования*

Хотя за последние полтора десятка лет облик образования изменился, его классические основания остаются теми же. По-прежнему это та же классно-урочная система освоения учебных предметов в логике «универсального искусства обучать всех всему» (Komenskiy, 1982), но частично обновленная. Разумеется, ведение уроков в форме выполнения исследовательских проектов, формирование разнородных по составу участников исследовательских групп, разрушение формальных границ между учителями и учениками, созданное институтом тьюторской деятельности, и ряд других новшеств современного образования эти основания во многом размыли. Однако, как и прежде, основными принципами образования являются принципы «Великой дидактики»: природосообразность, наглядность, последовательность, сознательность, прочность, систематичность.

Я. А. Коменский писал: «Есть надежда, что должна быть изобретена организация школ, похожая на часы. Искусство обучения не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предмета и метода» (Komenskiy, 1982, p. 316). Действительно ли эти «часы» могут показывать точное «время» и в наши дни? По-прежнему ли все это уместно в изменившемся мире, который все быстрее отказывается от природосообразных форм деятельности и самой жизни?

Усилим наше вопрошание «современной» парадигмы образования следующим образом:

– Насколько модернизированная «классика» надежна: гарантируют ли достижение результатов многочисленные тренинги, мастер-классы, онлайн-курсы, оргдеятельностные игры, кейс-технологии, защиты дипломных проектов при повторении их в новых профессиональных, возрастных и культурных контекстах?

– Насколько она непротиворечива: устраняет ли несоответствия, вызванные разнородными, противоположными друг другу суждениями и выводами о том, чему учить, кого и как? Устраняет ли сомнение в том, что для будущего достаточно, не меняя типа мышления обучающихся, осваивать новые приемы поведения и информацию?

– Насколько эффективны современные образовательные рекомендации, превращенные в потоки простых готовых рецептов (так называемых *life hacks*) от наиболее успешных практиков – представителей так называемых *best practice* – в разрешении разнообразных образовательных проблем? Какова польза от чужих советов по развитию практик, о которых «советчики» ничего не знают?

– Насколько продуктивна парадигма образования, которая ведет к порождению бесчисленных однотипных, хотя и все более разветвленных матриц компетенций и созданию на их основе федеральных стандартов? Способен ли этот идеал образования порождать новые продукты, то есть новых людей?



– Насколько результативна современная классическая система образования: способна ли она своими методами обеспечить результаты, которые от нее ожидают в меняющихся свое содержание средах?

Ответы, которые уже содержатся в этих риторических по сути вопросах, свидетельствуют о двух обстоятельствах:

1. Существенно нового в образовании не появляется. Оно демонстрирует почти все признаки сложившегося образца мышления: устойчивую линию в методах исследования и решений – абсолютное большинство научных работ отсылает к компетентностному подходу к образованию; отсутствие серьезного пересмотра правил образовательной деятельности – они не выходят за круг общепризнанных (в основном) в западной риторике работ; согласованность выводов с традицией – значения государственных показателей качества образования медленно, но растут; регулярность открытий – каждая новая диссертация приносит в педагогику «научную новизну», используя уже известные методы; большое количество сторонников; устойчивый поток публикаций; устойчивый поток тиражируемых решений. Последнее обстоятельство подтверждается фактами многочисленного плагиата именно в области педагогики. Так, по версии «Диссернета», в 2018 году лидером по количеству защищенных кандидатских и докторских работ с признаками плагиата стал Московский педагогический государственный университет, принявший к защите 232 подобные диссертации (<https://www.rbc.ru/society/17/01/2018/5a5c5fcc9a79470152e8bbe9>). Все это ставит под сомнение перспективность попыток придать образованию прогрессивный характер, например, за счет создания цифровых образовательных платформ. Они надолго закрепят устаревший образец образования, придав ему технологичную форму.

2. Созрели признаки кризиса парадигмы образования. Во-первых, заметна тенденция к появлению нетрадиционных научных теорий образования и образовательных школ. Так, создаются особенные пространства с альтернативными подходами к образованию (колледж физтеха, «нешколы», «школы без стен», «уличные академии», «открытые школы», «школы необучения», институты типа Aspen Institute, Университет поисков в Канаде и др.). В какой-то мере это повторяет давний всплеск создания университетов, которые родились прежде всего как очаги образования с особенным, отличным от других, элитным качеством: Гарвард (1636), Принстон (1746), Оксфорд (1096), Кембридж (1214), Сорбонна (1215), Москва (1755), Токио (1886) и другие ведущие университеты мира. Во-вторых, все чаще в научном сообществе подвергается сомнению правильность пути, выбранного образованием. В-третьих, растет сопротивление тем предложениям о развитии образования, которые выходят за границы общего русла. Так, например, произошло с Концепцией развития непрерывного образования взрослых в РФ, обсужденной в Минобрнауке без серьезного противодействия и критики (Teslinov et al., 2014). Вопреки традиционному уже формальному, неформальному и информальному образованию она предусматривала создание условий для порождения большого разнообразия содержания, технологий и форм организации образовательной деятельности при множестве форм независимой экспертизы ее качества. Сама система непрерывного образования представлена в концепции как продуктивная открытая целостность в виде образовательного «лифта» с генератором саморазвития. Принятие концепции просто отложено... уже на пять лет.

По сути, исчерпана философия образования, которая может быть представлена следующими обобщенными признаками (Verbitskiy, 1999):

- основная миссия образования – подготовка подрастающего и взрослого поколения к жизни и профессиональному труду;

- человек – относительно несложная, понятная система, вполне моделируемая матрицами знаний, умений, навыков и, возможно, чего-то еще;
- знания подаются в аудитории знатоками из «вчерашнего дня»;
- образование представляет собой процесс передачи ученикам понятий кем-то знаний, готовых образцов мудрости в виде учебных дисциплин, закрепляющихся в умениях, доведенных до навыков;
- ученик – объект воздействия, существо обучаемое, с рядом особенностей восприятия педагогического воздействия;
- отношения между учителем и учеником субъектно-объектные;
- деятельность обучаемого носит характер «ответной», репродуктивной, умеренно творческой активности.

Черты новой парадигмы образования уже давно обсуждаются в публичной риторике, но еще не создают того желаемого перехода к взрывному преобразению его дидактики и организации деятельности, хотя подобный переход уже существенно опаздывает. Можно сказать, что они подготавливают переход, поскольку задают направление мыслям об образовании будущего, определяя его как всеобщую форму становления Человека в человеке:

- основная миссия образования – обеспечение условий для саморазвития личности;
- человек – это сложная, полисистемная целостность;
- знания приходят из будущего – их надо добывать («школа понимания»);
- образование происходит в виде созидания человеком образа мира в себе самом;
- ученик – субъект познавательной деятельности, творящий реальность в особенном культурном контексте;
- отношения между учителем и учеником – субъект-субъектные;
- деятельность обучаемого носит активный, творческий характер.

Сопоставляя возможные последствия этих двух установок образования, можно понять, что они объективно создадут разные «волны» в содержании, технологиях образования и организации образовательной деятельности. Иными словами, предъявленные обществу философы относительно зарождающейся парадигмы образования уже подготавливают нас к тому, чтобы вывести формулу образования близкого будущего.

### **Ретроспектива развития образовательных парадигм**

В отношении научных парадигм известно, что их смена «меняет историческую перспективу для сообщества» (Кун, 1997). Этот же эффект сопровождает и смену образовательных парадигм, которые во многом обусловлены динамикой научного знания. Но как это происходит? Поставим вопрос по-другому: как это происходило в культурогенезе? Возможно, ответ на этот вопрос приведет нас к пониманию закономерностей смены парадигм образования и поможет обосновать ближайшую.

Анализ этого великого исторического процесса показывает, что с момента появления homo sapiens он происходил не менее пяти раз.

Первую образовательную парадигму можно назвать «игра». Как доказала антропология, одним из наиболее серьезных факторов, благодаря которым приматы смогли выпасть из «первой природы» во «вторую», в культуру, было то, что они дольше всех играли со своими детьми, подготавливая их к взрослой жизни (Butovskaya & Fainberg, 1993). Видимо, это было главным условием, при котором существо с новым органом, продуцирующим сознание, не имеющее завершенных программ поведения (инстинктов), смогло обеспечить свою живучесть в потоке

«эволюции, осознавшей саму себя» (de Sharden, 1987). Это случилось около 2 млн лет назад. С тех пор высшие приматы (шимпанзе, гориллы и др.), можно сказать, образуют своих детенышей дольше всех животных на земле.

Вторая парадигма образования сложилась, скорее всего, вместе с возникновением племен (мезолит – около 8 тыс. лет назад). И хотя игра по-прежнему выполняла важную функцию в культурогенезе людей, но племенное разделение труда и потребления, социальная стратификация членов племен создали новые формы этого процесса. Имя второй парадигмы – «племя». Образцы поведения и мышления в эту пору были прочно связаны с архаическим укладом племен и образом жизни конкретного народа. В этот доинституциональный период «основным механизмом наследования социального опыта служили подражание, следование примеру, принуждение. Это составило “натуральную” образовательную парадигму, отражающую ценности и условия жизни той или иной замкнутой группы людей – рода, племени, селения» (Verbitskiy, 2019a, p. 42).

Третья парадигма образования начала формироваться примерно 2500 лет назад с появлением так называемого осевого времени (Yaspers, 1991). Это время появления философских, и в первую очередь религиозных, систем, посредством которых в мировоззрении и поведении людей постепенно утверждалась идея разномасштабного «должного». Примеры образования в эту пору зарождались и крепились в организациях, следующих за так или иначе понимаемым логосом. Наиболее близким по существу именем этой парадигмы является «церковь».

Начало четвертой парадигмы образования можно связать с реформаторским движением в католической церкви, начавшимся в Англии в 1540-х годах, после которого значение религиозного (логоцентрического) фактора в образовании, как и во всей европейской политике, стало снижаться. Постепенно идеи образования стали перемещаться в область семейных и общественных отношений, освободившихся от церковного порядка. Разумеется, все они продолжали развиваться в русле предыдущих образцов мышления образования, но приобретали особенности более свободных, частных взглядов на то, кого, чему и как учить.

Историческое начало пятой образовательной парадигмы отчетливее всех предыдущих – 1633–1638 годы. Это время появления упомянутой уже «Великой дидактики» Яна Коменского. Ее эпохальное значение состояло в обосновании необходимости и возможности вывести образовательный процесс из семейных и других локальных субкультур и погрузить его в инструментально организованные аудитории с универсальным подходом к обучению. Так открылся простор для широкомасштабной экспансии технологичного образования на арене соревнования между школами. Как справедливо замечает академик РАО А. Вербицкий, «по сути, еще в XVII в. выдающийся чешский педагог-исследователь сформулировал научные основы объяснительно-иллюстративного типа обучения, которое до сих пор доминирует, несмотря на все инновации, накопленные во многих странах больше чем за три с половиной столетия (традиционная парадигма обучения)» (Verbitskiy & Trunova, 2017, p. 94).

О чем нам говорят эти исторические уроки? Прежде всего, они демонстрируют закономерность усложнения идеалов образования: каждый следующий разнообразнее, структурно сложнее предыдущего. В таком открытии нет новизны, поскольку повсюду развитие демонстрирует этот уже упомянутый признак.

Второе и существенное для нашего исследования открытие состоит в том, что примеры смены парадигм образования демонстрируют развивающую динамику его потенциала в коридоре двух полярностей: один полюс – это естественные формы образования, основанные на взрослении и восхождении к мудрости через постиже-

ние самой жизни в процессе ее «проживания»; второй полюс – это искусственные формы образования, основанные на создании специальных сред для встраивания людей в культурные потоки с последующим переносом достигнутого в жизнь. Приближение конкретного идеала образования к своим предельным формам неизбежно разворачивало его к противоположному полюсу, демонстрируя удивительную и закономерную игру явлений и тенденций. Это такие периоды диалектического становления нового качества, в которые наибольшей силой обладает то, что находится в меньшинстве (Maslennikov & Teslinov, 1999).

Так объективный ход развития образования привел к ситуации, в которой оно находится теперь, ища новые формы своего продуктивного существования (Рис. 3).



Рисунок 3. Диалектика развития парадигм образования

И теперь на вопрос о том, какова будет образовательная парадигма в уже наступившем завтра, ответ может быть получен из продолжения проявленной в ходе исторического анализа диалектической закономерности. Это будет обращение образования вновь к естественной среде, но с качественно новыми свойствами и среды, и самого образования. Это будет образование через «проживание», ставящее его непосредственно перед «лицом» реальной жизни, все быстрее меняющей свое содержание и формы.

Как это понимать?

*Признаки нарастающей образовательной парадигмы*

Разумеется, образование через «проживание» не будет тождественным безынструментальному образованию, образованию без технологий, без высочайшей дидактики, без тонкого различения подходов к разнородным участникам этого процесса, имеющего экзистенциальное значение для разумных живых целостностей. Оно не будет тождественным образованию как услуге. Напротив, это будет всеобщим технологичным образованием принуждающего типа, построенным на разнообразии интенсивных методов овладения реальностью через ее исследование в ходе проживания и ответственного преобразования. Некоторыми существенными признаками такого образования могут быть следующие.

- Поскольку любые аудиторские занятия являются специально создаваемыми искусственными средами, в которых проводятся образовательные интервенции в динамичные естественные процессы, происходящие «здесь и сейчас», то закономерен увеличивающийся разрыв между тем, что люди осваивают в этих аудиториях, и тем, что происходит на самом деле. Образование будущего покинет классные

аудитории. Оно уже покидает их. Уже большая часть образовательного процесса происходит не в аудиториях, а в интернете и «на улице». Особенно это заметно на примере образования представителей новых поколений. Возможно, поначалу аудитории переоборудуются в исследовательские лаборатории, затем исследовательский процесс выйдет на простор и приживется на разнообразных профессиональных и социальных площадках, а потом в квартирах и в обыденной жизни. На первых порах это будет выглядеть как аномалия, а затем примет масштабный характер. Разумеется, это потребует преобразования «аудиторной» дидактики в «уличную».

- Поскольку учебная и в целом образовательная деятельность покинет аудитории, то произойдет ее взрывное соприкосновение с открытым миром в его естественном существовании как социокультурной реальности. Как следствие, образование окажется погруженным в разнородные слои и подсистемы субкультур реальной жизни – технологическую, социальную, идеологическую и др. (White, 2004). Это погружение трансформирует образовательное пространство. Еще какое-то время раздельно, с минимальным «пересечением», просуществуют учебная, профессиональная и социальная среды. Это объективное разделение сейчас отражается в содержании и формах образовательной деятельности – в каждой из этих сред она своя. Область «пересечений сред» уже давно увеличивается (Protasova & Teslinov, 2008). В скором времени среды сольются в одну, имя которой – культура.

- Поскольку образование окажется в непосредственной зависимости от тех культурных контекстов, в которых оно будет осуществляться, на его переднем плане окажутся не отвлеченные «единицы» информации, а отношения, которыми пронизаны и которыми развиваются сами культуры. Это приведет к разрушению прямой связи между качеством образования и количеством информации, помещаемой в человеческие головы. Речь идет о той связи, которая лежит в основании существующей образовательной парадигмы. Образование как передача (доставка) контента к обучающимся умрет. Отрасль образования в виде передачи информации (с доминирующей «передаточной» ролью) переродится в «добывающую», где базовой деятельностью будет добыча значений любых «отрезков» реальности в разнообразных контекстах, то есть добыча смыслов. Эта мысль восходит к основаниям культуры, «единицей» которой является не поведение людей и даже не ценности, а смысл (Pelipenko, 2017). Востребованность смысловой работы образования по мере усложнения структуры отношений человека с реальностью и, как следствие, усложнения информационного и семиотического пространства людей будет усиливаться.

- Поскольку образование изменит ряд своих функций (передаточные – на смыслодобывающие), то роль преподавателей как «передавателей» знаний исчезнет. Их место займут технологи смыслоизвлечения. Эта деятельность будет находить инструментальные формы своего исполнения, ориентированные на растущее разнообразие условий добычи смыслов – в диалогах, в живом личном опыте, в опыте профессиональной деятельности, в беспешном размышлении, во время работы на кухне, в спортзале и других «образовательных ситуациях». В связи с этим риторика о первостепенном развитии мышления, предшествующем развитию профессиональных компетенций, которая незаметно сопровождает весь период торжественного шествия компетентностной идеи (Winther, Festner, Sangmeister, & Klotz, 2016), в новом образце образования усилит свою аргументацию. Объективно овладение усложняющейся реальностью станет возможным лишь при усилении мышления людей в виде повышения рангов рефлексии происходящего. Это обстоятельство потребует увеличения в образовательных программах доли практик,

развивающих само мышление, взамен практик освоения готовых примеров чужого творчества. Требование «думать о том, как думать и делать» станет определяющим во всех образовательных программах, работающих с живым опытом.

- Сопровождающая это преобразование дидактика «научится» работать с таким опытом. А поскольку в условиях гипердинамики условий жизни именно он становится генератором несказуемого, генератором того, что уже существует, но еще не может быть выражено и превращено в предметы образовательных программ, то именно он, живой опыт станет объектом глубокого развивающего технологического исследования, станет главной фигурой образования. Опыт возвысится от способа формирования навыков через многократное повторение однотипных операций с выключенным разумом (чем по определению являются тренинги) до способа инструментального овладения имплицитного, непередаваемого словами содержания опыта (образовательные трансценденции).

- Вследствие этих перемен существенно увеличится разнообразие компонентов образовательного пространства, в первую очередь содержаний и технологий образования, способов организации образовательной деятельности. Разумеется, это усложнит людям выбор свободной траектории в образовании и потребует повышения качества экспертизы образовательных практик. В связи с этим закономерно увеличится разнообразие экспертных площадок. Это обстоятельство приведет к повышению качества исследования образованием самого себя. Такого рода повышение рангов рефлексии образования благодатно отразится на его способности опережать будущее.

- Востребованная образованием высота рангов рефлексии самого себя вернет в него науку и философию, поскольку «размышление без научения вредно, а учение без размышления – напрасный труд». Науку не будут сводить к «прикладной» деятельности академий, лишая их свободного поиска фундаментальных оснований бытия, а превратят в ежедневную практику постижения усложняющейся реальности и средство образования. Философия перестанет быть историческим памятником мысли и вернется к своей главной функции – опережающего фундаментального вопрошания и изготовления концептов.

- Эти перемены потребуют развития целеполагания образования. Его целью станет выращивание в людях субъектов трех типов – субъектов образования, субъектов развития и субъектов культуры (Teslinov & Protasova, 2016). Образование как деятельность по заполнению в людях матриц «незнаний», «неумений», «ненавыков» потеряет смысл.

Образовательная парадигма ближайшего будущего с такими признаками позволит образованию избавиться от роли догоняющей деятельности, подтягивающей незнających до узнавших. Оно возьмет на себя ответственность за то, чтобы выявлять неизвестное и сознательно выбирать из него то, что непременно необходимо исследовать и понять, а что временно не трогать ради устойчивости хода эволюции.

Как следствие, все эти перемены в образовании изменят инвариант его функции. Образование как «культурное образцевание» изживет себя и станет «культурным пробрасыванием», то есть деятельностью, отправляющей в будущее идеалы культуры с повышенной жизненной силой и прокладывающей пути к этим идеалам. Человек в подобной деятельности будет выступать не как незаполненная матрица компетентности, ориентированная на соответствие уже существующим, кем-то созданным практикам, а как развивающая себя культура.

## Результаты

В статье с разной степенью аргументации представлены следующие результаты.

1. Выявлены симптомы того, что образование исчерпало свой потенциал в обеспечении качества, требуемого в современных социокультурных условиях. Показано, что средства повышения качества образования не могут быть связаны с его совершенствованием, улучшением, модернизацией и другими формами плавной трансформации. Таким средством должно стать развитие образования.

2. Выдвинута гипотеза о том, что образование будущего сменит инвариант своей базовой функции и покинет искусственно созданные образовательные пространства, усложнив способы достижения новых целей.

3. Предложена модель трех уровней барьеров на пути движения образования к высокому уровню качества. Это бедность образовательных тактик; слабость образовательных стратегий; устаревший характер парадигмы образования. Приведены аргументы в подтверждение того, что наиболее трудным для преодоления является последний барьер.

4. Обоснован вывод о том, что при внешнем изменении облика образования его классические основания остаются прежними, восходящими к универсальному искусству «обучать всех всему». Критическое вопрошание относительно существующего идеала образования приведено к обнажению его кризисного состояния. Обобщены исследовательские попытки обосновать образовательную парадигму, которая могла бы придать образованию решительное обновление.

5. Предложена концепция исторической смены образовательных парадигм, существовавших в культуре с момента ее рождения. Показано, что их было пять, сменяющих друг друга в диалектической развертке потенциала культуры и самого образования, и что эта динамика происходила между полярными средами – «искусственной» и «естественной», в которых возникали и трансформировались различные образовательные практики и философии образования.

6. На основе анализа выявленной закономерности исторического развития образовательных парадигм сделано предположение о том, что грядущая образовательная парадигма будет носить характер образования через «проживание» и что оно станет всеобщим технологичным образованием, построенным на разнообразии интенсивных методов овладения реальностью через ее исследование и ответственного преобразования в режиме реального «проживания».

7. Признаки образовательной парадигмы нового типа, выведенные из этого умозаключения, указывают на то, что она изменит инвариант своей функции. Образование станет деятельностью, отправляющей в будущее идеалы культуры с повышенной жизненной силой и прокладывающей пути к этим идеалам. Человек будет «взят» в эту деятельность как развивающая себя культура.

## Обсуждение

Различные аспекты предмета статьи неоднократно обсуждались в различных научно-образовательных средах:

– на экспериментальной образовательной площадке «Андрогоика развития» (2015–2019) в кругу специалистов в области развивающей дидактики и подходов к образованию, объединенных в проекты Международного института менеджмента ЛИНК (Жуковский);

– со специалистами в области цифровых образовательных технологий в ходе разработки цифровой образовательной платформы по проекту «Топ 5-100» (2018), инициированному Советом по повышению конкурентоспособности ведущих рос-

сийских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров, созданному по Указу Президента РФ (2012);

– на дискуссионных площадках в профессорско-преподавательской среде Тюменского (2018), Сургутского (2019) государственных университетов, Пермского национального исследовательского политехнического университета (2016–2019) и других вузов;

– в ходе разработки Концепции непрерывного образования взрослых в РФ на форумах, организованных Минобрнауки РФ.

При общей поддержке направления исследований наиболее проблемными вопросами, вызывающими критику, явились следующие:

- Каковы существенные различия подходов к образованию подрастающих поколений и взрослых людей и какие из них должны найти место в новой образовательной парадигме?

- Какой должна быть дидактика, выведенная за пределы аудиторных занятий?

- Каковы наиболее существенные аргументы за ограниченную конструктивность компетентностного подхода к образованию в условиях быстрой динамики профессиональных запросов к образовательным технологиям?

- Как обеспечить баланс темпов развития содержания образования и образовательных технологий в новых условиях?

- Какие концепции культуры наиболее уместны для развития суждений об образовательной парадигме ближайшего будущего?

Некоторые уже ответы на критику нашли отражение в представленной статье. Часть ответов тоже была дана в предыдущих публикациях автора. Однако ряд вопросов требует углубления предпринятого исследования.

## **Заключение**

Раскрытые в статье тезисы еще не являются рекомендациями относительно развития практики образования, но содержат смыслы, которые могут быть конструктивно развернуты в различных образовательных обстоятельствах. Они ориентированы на разработчиков образовательных систем, разнородных образовательных сред, курсов и программ. На шкале возрастных особенностей непрерывного образования это относится к образованию студентов вузов, программ дополнительного профессионального образования и самообразования. Эти смыслы позволят преодолеть редуцированный подход к образованию, в котором стандарты стремительно устаревают.

Как и всюду, «может» еще не означает «будет». Однако развитие не зависит от нашей готовности что-то менять в себе. И если среда для перемен созрела, то они не могут не произойти.

## **Благодарность**

Автор выражает благодарность академику РАО, профессору, доктору педагогических наук Андрею Александровичу Вербицкому за мотивацию к исследованию исторической динамики парадигм образования, за пробуждение вкуса к новаторскому подходу к образованию и тщательному исследованию оснований для формирования признаков новой образовательной парадигмы.

## **Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов**

Статья является самостоятельным теоретическим исследованием, основанным на авторском подходе к разрешению концептуальных противоречий изучаемой



предметной области. В связи с этим отсутствует необходимость предоставлять сведения о соблюдении прав лиц, вовлеченных в исследование, заявлять об отсутствии причиненного вреда и соблюдении анонимности, предоставлять информацию об открытом доступе к данным.

При написании и опубликовании статьи конфликт интересов отсутствует.

### Список литературы

- Библер, В. С. На гранях логики культуры / Кн. избр. очерков - М.: Рус. феноменол. о-во, 1997. – 440 с.
- Бутовская, М. Л. У истоков человеческого общества: Поведенческие аспекты эволюции человека. – М.: Наука, 1993. – 253 с.
- Вербицкий, А. А. (а). Контекстное образование в России и США. – М., СП-б.: Нестор-История, 2019. – 317 с.
- Вербицкий, А. А. (б). Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Homo Cyberus. – 2019. – №1(6). [Электронный ресурс]. URL: [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019)
- Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
- Вербицкий, А. А., Трунова, Е. Г. Проблемы адекватности понятийного аппарата современного образования // Педагогика. – 2017. – №8. – С. 3-15.
- Грамолин, А. Б., Дудина, М. Н. Философия, антропология и педагогика ненасилия / Сборник статей. – Екатеринбург: Филантроп, 2006. – 132 с.
- де Шарден, П. Т. Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
- Карякин, Ю. В. Новая парадигма образования // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 329. – С. 39-43.
- Колесникова, И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: Изд-во С.- Петерб. гос. ун-та, 1999. – 242 с.
- Коменский, Я. А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения. – М.: Уч. пед. издат, 1955. – 638 с.
- Кун, Т. Структура научных революций. – М.: «Издательство АСТ», 2002. – 608 с.
- Масленников, В. Г., Теслинов, А. Г. Теория и практика диалектического мышления. – Жуковский: Международный институт менеджмента «ЛИНК», 1999. – 125 с.
- Мотова, Г. Н. Двойные стандарты гарантии качество образования: Россия в Болонском процессе // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 11. – С. 9-21. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-9-21>
- Никаноров, С. П. Концептуализация предметных областей. – М.: Концепт, 2009. – 268 с.
- Новиков, А. М. Постиндустриальное образование: публицистическая полемическая монография. – М.: Эгвес, 2008. – 135 с.
- Пелипенко, А. А. Постижение культуры: в 2 ч. Часть 2. Мифоритуальная система. Книга 1. Медиационная парадигма. – М.: РОССПЭН, 2017. – 503 с.
- Протасова, И. А., Теслинов, А. Г. Расширение принципа «трех сред» в профессиональном обучении менеджера среднего звена // Успехи современного естествознания. – 2008. – №4. – С. 54-56.
- Седов, Е. А. Информационные критерии упорядоченности и сложности организации структуры систем // Системная концепция информационных процессов. – 1998. – Вып. 3. – С. 37-46.
- Теслинов, А. Г. О снятии противоречий в образовании взрослых / Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире: Материалы XII Международной научно-практической конференции. – СП-б, т. 3, 2015. – С. 80-89
- Теслинов, А. Г. Стратегия действительной цифровой трансформации общества // Экономические стратегии. – 2020. – № 1. – С. 100-107.
- Теслинов, А. Г., Безлепкин, В. В., Петров, В. Л., Щенников, С. А. Обоснование российской концепции непрерывного образования взрослых. – М.: Изд. Дом МИСиС, 2014. – 128 с.

- Теслинов, А. Г., Протасова, И. А. Образование по-взрослому. Дух андрагогики развития. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – 112 с.
- Уайт, Л. Избранное: Наука о культуре. – М.: РОССПЭН 2004. – 960 с.
- Ясперс, К. Смысл и назначение истории. – М., 1994. – 527 с.
- Fawcett, J., Gunson, R. The attributes of a 21st century skills system in Wales. – Institute for Public Policy Research, 2020. URL: <https://www.jstor.org/stable/resrep21893.7>
- The European Higher Education Area in 2018, Bologna Process (2018). Implementation Report. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/%20eurydice/content/european-higher-education-%20area-2018-bologna-process-implementation-%20report\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/%20eurydice/content/european-higher-education-%20area-2018-bologna-process-implementation-%20report_en)
- Winther, E., Festner, D., Sangmeister, J., Klotz, V., Facing, K. Commercial competence: modeling domain-linked and domain specific competence as key elements of vocational development. – Economic Competence and Financial Literacy of Young, 2016. – Pp. 149-164. URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk29d.10>

## References

- Bibler, V. S. (1997). *On the edges of the logic of culture. Selected essays*. Moscow: Russkoe fenomenologicheskoe obshchestvo.
- Butovskaya, M., & Fainberg, I. (1993). *At the origins of human society, behavioral aspects of human evolution*. Moscow: Nauka.
- de Sharden, T. P. (1987). *The phenomenon of man*. Moscow: Nauka.
- Fawcett, J., & Gunson, R. (2020) The attributes of a 21st century skills system in Wales. *Institute for Public Policy Research*. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/resrep21893.7>
- Gramolin, A. B., & Dudina, M. N. (2006). *Philosophy, anthropology and pedagogy of nonviolence: Collection of articles*. Yekaterinburg: Philanthropist.
- Karyakin, Yu. V. (2009). A new paradigm of education. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Tomsk State University*, 329, 39-43. Retrieved from [http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal\\_page=archive&id=842&article\\_id=14153](http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=842&article_id=14153)
- Kolesnikova, I. A. (1999). *Pedagogical reality in the mirror of inter-paradigm reflection*. St. Petersburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta.
- Komenskiy, Ya. A. (1982). *Great didactics: Selected pedagogical works* (vol. 1-2). Moscow: Pedagogika.
- Kun, T. (1997). *The structure of scientific revolutions*. Moscow: Progress.
- Maslennikov, V. G. & Teslinov, A. G. (1999). *Theory and practice of dialectical thinking: Humanitarian education of a manager*. Zhukovsky: Mezhdunarodnyy institut menedzhmenta «LINK»
- Motova, G. N. (2018). Double standards of quality assurance of education: Russia in the Bologna process. *Vyisshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 27(11), 9-21.
- Nikanorov, S. P. (2009). *Conceptualization of subject areas*. Moscow: Kontsept.
- Novikov, A. M. (2008). *Post-industrial education, a journalistic polemical monograph*. Moscow: Egves.
- Pelipenko, A. A. (2017). *Comprehension of culture. The miforital system: a mediation paradigm*. Moscow: ROSSPAN
- Protasova, I. A. & Teslinov, A. G. (2008). Extension of the principle of "three environments" in the professional training of a middle-level manager. *Uspehi sovremennogo obrazovaniya – Advances in Modern Natural Science*, 4, 54-56.
- Sedov, E. A. (1988). Information criteria for the order and complexity of the organization of the structure of systems. *Sistemnaya koncepciya informacionnyh processov – System concept of information processes*, 3, 37 - 46.
- Teslinov, A. G. (2015). On the removal of contradictions in adult education. *Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference*, 3, 80-89.
- Teslinov, A. G. (2020). The strategy of the actual digital transformation of society. *Ekonomicheskiye strategii – Economic Strategies*, 1, 100-107.
- Teslinov, A. G., Bezlepkin, V. V., Petrov, V. L. & Shennikov, S. A. (2014). *Substantiation of the Russian concept of continuous adult education*. Moscow: Publishing house of MISIS
- Teslinov, A. G., Protasova, I. A. (2016). *Adult education. The spirit of andragogy of development*. Moscow: FLINTA, Nauka.

- The European Higher Education Area in 2018, Bologna Process (2018). *Implementation Report*. Retrieved from [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/%20eurydice/content/european-higher-education-%20area-2018-bologna-process-implementation-%20report\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/%20eurydice/content/european-higher-education-%20area-2018-bologna-process-implementation-%20report_en)
- White, L. (2004). *Selected works: The science of culture*. Moscow: ROSSPEN.
- Verbitskiy, A. A., & Trunova, E. G. (2017). Problems of adequacy of the conceptual apparatus of modern education. *Pedagogika – Pedagogy*, 8, 3-15.
- Verbitskiy, A. A. (1999). *A new educational paradigm and contextual learning*. Moscow: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.
- Verbitskiy, A. A. (2019a). *Contextual education in Russia and the USA*. Moscow, St. Petersburg: Nestor-History.
- Verbitskiy, A. A. (2019b). Digital learning: problems, risks and prospects. *Elektronnyi nauchno-publicisticheskiy jurnal 'Homo Cyberus' – Electronic scientific journal 'Homo Cyberus'*, 1(6). Retrieved from [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019)
- Winther, E., Festner, D., Sangmeister, J., & Klotz, V. K. (2016). Facing commercial competence: modeling domain-linked and domain-specific competence as key elements of vocational development. *Economic competence and financial literacy of young adults: status and challenges*. *Budrich, Opladen*, 149-164. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk29d.10>
- Yaspers, K. (1991). *The meaning and purpose of the story*. Moscow: Politizdat.

УДК 378.1

## Современная парадигма и модернизационные компоненты высшего образования

Ирина А. Троян<sup>1</sup>, Лариса А. Кравченко<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Симферополь, Россия

E-mail: troyan.irin@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5694-9843>

<sup>2</sup> Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Симферополь, Россия

E-mail: kravchenko\_l.a@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1621-4495>

DOI: 10.26907/esd.16.3.10

Дата поступления: 27 января 2020; Дата принятия в печать: 19 августа 2020

### Аннотация

Актуальность исследования парадигмы высшего образования обусловлена динамичными изменениями в глобальном образовательном пространстве высшей школы, вызванными мировыми тенденциями, которые требуют использования информационно-коммуникационных, цифровых и инновационных технологий и подходов к обучению. Целью статьи стало раскрытие современной парадигмы и определение модернизационных компонентов высшего образования. В ходе данного исследования использовались сравнительный анализ, методы синтеза, обобщения и систематизации различных научных подходов и графический метод. В статье рассмотрены модели высшего образования в зарубежных странах в контексте их адаптации к использованию в России. Раскрыты характерные черты традиционного и модернизированного высшего образования. Особое внимание уделяется роли учреждений высшего образования в подготовке специалистов, соответствующих современным требованиям рынка труда, формирующих их самостоятельность в выборе направлений, курсов, программ, внедряющих прогрессивные формы, методики и технологии образовательного процесса. Авторами показано, что цифровизация глубоко проникает в управленческую среду высшего образования, в то же время определены проблемы и перспективы внедрения в России современных средств электронного обучения, индивидуальных образовательных траекторий, дистанционных образовательных технологий.

Авторами обоснована необходимость обновления современной парадигмы высшего образования, его модернизации по всем основным компонентам (управленческой, методической, знаниевой, инновационной, институциональной). Определены ключевые фокусы и стратегические задачи развития высшего образования, что может стать полезным в образовательной практике современного университета.

**Ключевые слова:** высшее образование, парадигма высшего образования, индивидуальная образовательная траектория, глобализация, модернизация высшего образования.

# The Modern Paradigm and Components for the Modernization of Higher Education

Irina A. Troyan<sup>1</sup>, Larisa A. Kravchenko<sup>2</sup>

<sup>1</sup> V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia

E-mail: troyan.irin@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5694-9843>

<sup>2</sup> V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia

Email: [kravchenko\\_la@mail.ru](mailto:kravchenko_la@mail.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1621-4495>

DOI: 10.26907/esd.16.3.10

Submitted: 27 January 2020; Accepted: 19 August 2020

## Abstract

Global trends that require the use of information and communication, digital and innovative technologies and approaches to learning require us in turn, to re-examine the current educational paradigm. This article examines the modern paradigm and define the components for the modernization of higher education. The study used a comparative analysis, methods of synthesis, generalization and systematization of various scientific approaches, and a graphical method. It considers models of higher education in foreign countries in the context of their adaptation in Russia and examines characteristic features of traditional and modern higher education. Special attention was paid to the role of higher education institutions in training specialists. These meet the current requirements of the labor market, through their independence in strategy, courses, programs, as well as the introduction of progressive forms of teaching methods and educational technologies. The authors show that digitalization is deeply embedded into the administrative and managerial environment of higher education. They identify problems and prospects for the introduction of modern e-learning tools, individual educational trajectories, and distance learning technologies in Russia. This provides the justification for updating the modern paradigm and reorienting it to the components for the modernization of higher education (managerial, methodological, knowledge, innovative, and institutional). The authors develop key foci and define strategic objectives for the development of higher education which can inform educational practice in a modern university.

**Keywords:** higher education, higher education, individual educational trajectory, globalization, modernization of higher education, paradigm.

## Введение

### 1.1. Актуальность проблемы

Роль высшего образования как социального института в глобальном мире, несомненно, является основополагающей по сравнению с другими сферами общественной жизни. Как социальный институт, высшее образование включает в себя идеи, цели и людей, работающих в организациях и органах управления учебным процессом. Стремительный прогресс высшего образования обуславливает постоянный интерес научного сообщества к проблемам, тенденциям и особенностям академического развития в национальном и глобальном аспектах. Именно высшее образование дает возможность студентам получать новые знания, в то же время развивает профессиональные навыки и способности, а также является движущей силой перемен в мире. Ведущую роль в высшем образовании играют современные университеты. Университет – это ключевой связующий элемент между человеком и обществом, экономикой, культурой, политикой и другими сферами жизни.

Система высшего образования сегодня претерпевает существенные изменения, связанные с процессами глобализации, распространением информационно-ком-

муникационных технологий, формированием новых стандартов образования, вызовами рынка труда, влиянием множества экзогенных факторов и др. Современный этап развития высшего образования максимально глобализирован, что обусловлено цифровым прорывом и влиянием мировых тенденций социально-экономического развития. Осмысление проблем отечественного образования в контексте глобальных тенденций требует обновления компонентов высшего образования на общетеоретическом уровне и конструирования современной образовательной парадигмы.

Целью исследования является модернизация компонентов высшего образования в современной парадигме. Основная гипотеза данной статьи – необходимость обновления парадигмы высшего образования в условиях глобализации.

### *1.2. Анализ литературы*

Теоретические и практические проблемы развития высшего образования, а также вопросы интернационализации высшей школы рассмотрены в работах российских ученых: Смолякова Д. А. (Smolyakov, 2019), Резника Г. А., Курдовой М. А. (Reznik & Kurdova, 2017), Лашмановой В. Ф. (Lashmanova, 2018), Береговой О. А. и Кудашова В. И. (Beregovaya & Kudashov, 2019), Закировой А. Ф., Володиной Е. Н. (Zakirova & Volodina, 2018); зарубежных ученых: Ад-Дулайми (Al-Dulaimi, 2016), Р. Барнетта (Barnett, 2012).

### **Методы исследования**

Работа выполнена на основе методологической концепции высшего образования с использованием ретроспективного и сравнительного анализа для исследования различных научных подходов, определения основ традиционного высшего образования, а также ключевых особенностей национальных моделей высшей школы. Методы синтеза и обобщения применены для выявления фокусов развития высшего образования в современных условиях. Метод систематизации и графический подход использованы для представления результатов в табличной и графической форме.

### **Результаты**

Для повышения эффективности образовательного учреждения определены ключевые компоненты модернизации высшего образования, на которые должны акцентировать внимание современные высшие учебные заведения с целью сохранения конкурентоспособности и повышения эффективности образовательной деятельности (Рис. 1).

Современные трансформационные процессы в обществе невозможно объяснить с позиции только традиционных подходов. Проблемы развития высшего образования как социального института, его тесное переплетение с другими сферами человеческой деятельности требует синтеза методологических приемов не только общественных, но и других наук. Для объяснения процесса изменения отдельных концептуальных структур, в том числе в высшем образовании, применяется термин «парадигма». Современная парадигма высшего образования – это определенная модель или образец, которая опирается на одно или несколько прошлых научных достижений и предполагает объединение устоявшихся концепций с новейшими с точки зрения их прогрессивности, модернизации и мировых тенденций.

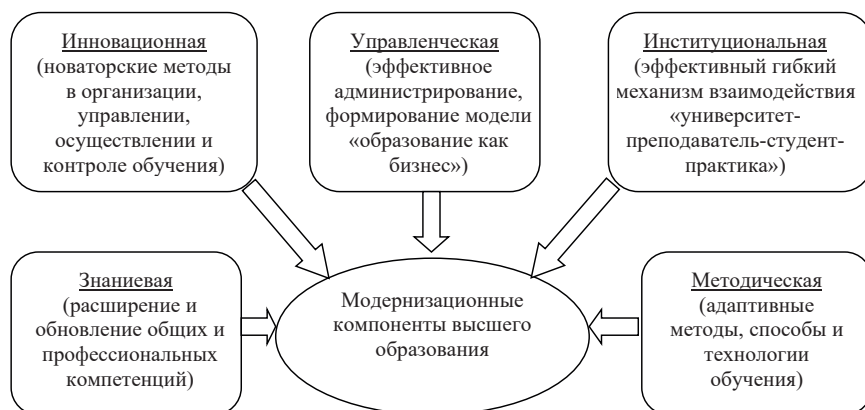


Рисунок 1. Модернизационные компоненты высшего образования  
Разработано авторами.

Высшее образование в мире максимально разнообразно (религиозное, независимое, государственное, частное и другое) и имеет специфические национальные особенности. Однако у всех учреждений высшего образования есть общая черта – стремление максимально адаптироваться под изменяющиеся внешние условия, а именно: под конъюнктуру на рынке труда, региональные и национальные социально-экономические условия. Глобальные образовательные тенденции требуют использования информационно-коммуникационных, цифровых и инновационных технологий и подходов к обучению. Происходит переход к смешанному, гибриднему подходу – объединению аспектов существующей педагогики с новыми инструментами получения знаний.

Рассмотренные глобальные тенденции и соответствующие модернизационные компоненты современной парадигмы высшего образования позволили разработать ключевые фокусы развития и поставить стратегические задачи высшего образования, направленные на повышение эффективности деятельности университета (Табл. 1).

Таблица 1. Фокусы развития высшего образования в современных условиях

Фокусы развития высшего образования	Стратегические задачи университета
Фокус развития I. Доступность и открытость высшего образования.	1. Применение дистанционной и электронной форм обучения наряду с традиционными аудиторными занятиями. 2. Обеспечение качественного непрерывного образования. Недопущение старения знаний. 3. Внедрение идеологии массовизации высшего образования.
Фокус развития II. Смещение к персонализированному (индивидуальному) обучению.	1. Формирование гибких образовательных траекторий (большой выбор направлений, курсов, модулей для студента). 2. Повышение уровня профессионализма преподавательского состава и их цифровой грамотности. 3. Развитие системы корпоративного образования и усиление прикладного характера обучения. 4. Усиление научно-исследовательского направления деятельности высших учебных заведений.

Фокусы развития высшего образования	Стратегические задачи университета
Фокус развития III. Инновационный путь развития.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Формирование концептуального видения инновационного развития высшего образования с целью повышения эффективности управления, в том числе ресурсного обеспечения.</li> <li>2. Более действенное и точечное влияние на инновационное развитие высшего образования с использованием Big Data.</li> <li>3. Совершенствование (углубление) информационной базы регулирования инновационного развития сферы высшего образования (внедрение технологии Blockchain) с целью принятия научно обоснованных решений.</li> <li>4. Мотивация профессиональной и инновационной деятельности и развитие научно-педагогических кадров.</li> </ol>
Фокус развития IV. Формирование модели «Высшее образование – бизнес». Коммодификация образования.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Усиление конкурентных позиций высшего учебного заведения на основе дифференциации источников дохода и эффективного его перераспределения.</li> <li>2. Налаживание механизма коммерциализации результатов научных исследований.</li> <li>3. Бизнес-аналитика рынка труда как ключевого внешнего драйвера развития и направленности высшего образования.</li> </ol>
Фокус развития V. Адаптивные средства и методы обучения.	Усиление использования новых способов обучения и технологий (онлайн обучение, геймификация, мобильное обучение, микрообучение, Soft Skills и др.).

### Дискуссионные вопросы

Высшие учебные заведения включают в себя не только университеты, но и другие образовательные институциональные единицы, осуществляющие профессиональную подготовку и имеющие разрешение на выдачу соответствующих образовательных документов (ученая степень, диплом об образовании, свидетельство и прочее). Как считает американский исследователь Ш. Ротблат, тренд будущего развития университетского образования достаточно четко определяется уже сейчас. В дальнейшем высшее образование должно стать еще более массовым, хотя 100 лет назад оно было преимущественно элитарным (Rothblatt, 2012). Действительно, с каждым годом темпы расширения высшего образования по всему миру стремительно растут, что обусловлено серьезными изменениями на рынке образовательных услуг. Массовость высшего образования обуславливается также возможностями академической мобильности и сетевого взаимодействия.

Так, программа Европейского Союза по обучению за рубежом Erasmus ежегодно направляет сотни тысяч студентов и преподавателей в 4000 учреждений в 33 странах. Страны Персидского залива объединяют международные филиалы с инвестициями в сотни миллионов долларов. Образовательный кампус в г. Дохе включает шесть американских университетов на 14 квадратных километрах. Планируется открытие нового кампуса Университета Нью-Йорка в г. Абу-Даби, в котором обучается 2 % от общего числа студентов из 39 стран. В Азии и на Ближнем Востоке насчитывается не менее 162 филиалов западных университетов. В Сингапуре обучаются 90 000 иностранных студентов, также функционирует кампус INSEAD, глобальной школы бизнеса, и программ с четырьмя американскими университетами (Bodnar & Clark, 2017).

Китай спровоцировал настоящий взрыв в высшем образовании в истории человечества. Так, в период с 1999 г. по 2005 г. число получателей дипломов увели-



чилось в четыре раза и достигло около 3 миллионов. Ожидается, что Китай станет крупнейшим в мире «производителем» докторских диссертаций. В Индии число обучающихся в университетах удвоилось с 1990-х годов, и спрос на высшее образование продолжает расти. Министр развития человеческих ресурсов Индии заявил, что стране необходимо до 800 новых высших учебных заведений в 2020 г. (Bodnar & Clark, 2017).

В настоящее время характер высшего образования в значительной степени обусловлен сложившимися образовательными моделями в развитых странах Западной Европы (Германии, Великобритании, Франции), а также в США. Во Франции и в Германии национальные модели высшего образования характеризуются государственным управлением. При этом французское высшее образование является бесплатным для всех, кто успешно сдал вступительные экзамены. Однако если во Франции в целом наблюдается единообразие учебного плана по всей стране, то в Германии региональные университеты имеют большую автономию в определении своей учебной программы. Кроме того, немецкое высшее образование характеризуется мобильностью студентов и преподавателей, а также более свободной индивидуальной образовательной траекторией. У студентов существует возможность получать одновременно образование в нескольких учебных заведениях, преподаватели свободно работают в нескольких вузах страны.

Автономия высших учебных заведений ярко выражена в Великобритании. Университеты страны обладают максимальной автономией в управлении, выборе направлений подготовки, разработке учебных программ. Тем не менее высшие учебные заведения Соединенного Королевства финансово во многом зависят от государства. Следует отметить, что предъявляемые к абитуриентам требования отличаются особой жесткостью и сложностью, наличием узкоспециализированных знаний. Национальная образовательная модель Великобритании была частично взята за основу в таких странах, как Канада, Индия, Австралия, Новая Зеландия и других.

Система высшего образования в США несколько отличается от европейских аналогов. Университеты, предоставляющие четырехлетние учебные курсы, являются либо частными фондами, либо государственными или городскими фондами, которые в значительной степени зависят от финансовой поддержки правительства. Частные университеты и колледжи напрямую связаны с платой за обучение, взимаемой со студентов. В первые два года обучения обучающиеся проходят обязательные модули по широкому кругу предметов и по некоторым выбранным факультетам. При дальнейшем обучении студент выбирает одну или несколько специализаций. Характерной чертой высшего образования в США является отсутствие жесткой привязки к лекционным занятиям, поощрение письменных творческих работ и дискуссий, а знания студентов проходят оценку на каждом отдельном модуле. Национальная модель высшего образования в США взята за основу в таких странах, как Япония, Филиппины, Тайвань.

Высшее образование в России характеризуется значительным государственным управлением. Отличие российской образовательной системы заключается в том, что она, кроме традиционных направлений очного обучения, включает значительное количество направлений очно-заочной, заочной и дистанционной форм. Зачисление в вузы проходит на основе конкурсных экзаменов. Учебный план включает обязательные, вариативные и дополнительные дисциплины и модули.

Национальные модели высшего образования опираются на сложившуюся парадигму высшего образования, которая, однако, ограничена временем, количеством, содержанием и аспектами применения. «Образовательная парадигма понимается как основа, содержащая ключевые положения и идеи, признанные педагогической

общественностью в течение конкретного периода времени» (Sydykova et al., 2018, p. 2855). Важно отметить, что эта парадигма формировалась на протяжении длительного времени, меняя формы и части концепта. Таким образом, современная парадигма высшего образования формирует основополагающие черты, идеи и подходы к проектированию образовательной системы, ее базовой модели. В контексте нашего исследования современная парадигма предопределяет векторы или фокусы развития высшего образования в условиях глобализации.

Образование в социальном и экономическом контексте носит многоплановый характер. Появляется широкий спектр проблем и возможностей, имеющих много политических, экономических и социальных взаимосвязей. Наиболее значительными являются проблемы, связанные с изменением перспективы и контента самих знаний, которые сильно влияют на роль и ответственность университетов в обществе. Университеты имеют существенный потенциал связующего звена между местным и глобальным, и это дает им значительные возможности адаптации к изменяющимся условиям и влияния на социально-экономическое развитие общества.

К примеру, в настоящее время в европейской политике в области высшего образования доминирует масштабная модернизация национальных систем высшего образования. Политики, заинтересованные лица и администрации университетов находятся в поиске новой идентичности и нового стратегического закрепления роли современного университета в обществе. В этом процессе они обращаются к использованию так называемой «третьей миссии», включающей в себя задачи, которые не полностью охвачены первыми двумя традиционными основными функциями университетов – преподаванием и исследованием (Mahrl & Pausits, 2011). Новые задачи ректоров состоят в том, чтобы разработать институциональный профиль своих университетов, определить и использовать внешнее финансирование, создать более эффективные и действенные организации и поддерживать академическое превосходство со стратегическими преимуществами. Европейский союз пытается выдвинуть некоторые инициативы, такие как обновленный Болонский процесс, приоритетность трудоустройства и «Альянсы знаний». В основном это сводится к научным, социальным и экономическим отношениям университетов с обществом. Интересной является предложенная Г. М. Кершенштейнером дуальная (или практико-ориентированная) модель образования, рассматриваемая как вид обучения, в ходе которого теоретическая часть реализуется на базе образовательной организации, а практическая – на предприятии (Ruvennyu & Avvakumov, 2018).

Однако важно понимать, что не существует единой модели успеха университета, нет «глобального эталонного университета», к которому все должны стремиться. Разнообразные национальные модели высшего образования обусловлены стратегическими направлениями социально-экономического развития государства, традициями и ментальностью.

Традиционную модель высшего образования связывают с академическим образованием через призму сохранения культурного наследия и обеспечения разнообразия знаний, умений и навыков студента (Gnatyuk, 2014). Современная парадигма высшего образования включает в себя четыре компонента (студент, преподаватель, знания, методы), и предлагаемые модели высшего образования в той или иной степени фокусируются на одном из данных компонентов. Тип образовательной системы будет «догматический, если в центре преподаватель; просветительский, если главным является знание как ценность; позитивистский, если главное – технологии; гуманистический, если цель – становление свободной личности» (Valitskaya,

2014). Многие существенные последствия многолетних преобразований в моделях высшего образования недостаточно отвечают новым вызовам времени, и логично возникает принципиальный вопрос о необходимости формирования новой современной парадигмы высшего образования. Мы признаем необходимость обновления парадигмы высшего образования под воздействием как изменяющихся внешних условий, развития экономики, так и под влиянием научных исследований.

Следует отметить, что все современные модели высшей школы в некотором роде отражают существующие мировые образовательные тренды. Так, по мнению Р. Барнетта (Barnett, 2012), несмотря на то что высшее образование в каждой стране имеет свои различия, однако в образовании большинства стран можно определить довольно схожие тенденции. Многие российские исследователи называют следующие мировые тенденции, которые оказывают влияние на обновление содержания высшего образования: гуманизация и гуманитаризация высшего образования, его прагматизация, дифференцированный подход, междисциплинарность в обучении, использование достижений развития информационно-коммуникационных технологий (Leskova, 2016). В последнее время ученые также отмечают такие тенденции развития системы высшего образования, как разнообразие моделей обучения; приоритет профессиональной подготовки, развитие профессиональных навыков; взаимозависимость мировой экономики и рынка труда; международное и социальное партнерство в сфере высшего образования.

В развитии европейского образовательного процесса выделяют следующие тенденции: интернационализация и транснационализация высшего образования, обеспечение качества высшего образования; повышение роли университетов в консолидации и усилении социального единства, развитие культуры академической автономии и творчества высших учебных заведений, формирование институтов как гарантии устойчивого саморазвития; гармоничное сочетание научных исследований, бизнеса и практических занятий (Avdeeva, Kulik, Kosareva, Zhilkina, & Belogurov, 2017). Отмечается существенная академическая свобода высшего учебного заведения, его автономия и наделение ответственностью (Annamaria, 2015).

Сегодня одной из определяющих глобальных тенденций развития высшего образования, которая все в большей степени проявляется среди ведущих университетов, является их автономия и коммерциализация образования. Все чаще государство укрупняет образовательные учреждения и предоставляет им большую самостоятельность в выборе направлений, курсов, программ, а также методик и технологий обучения.

В Российской Федерации сейчас происходит переход от федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) к самостоятельно устанавливаемым стандартам образования (СУОС). В Соединенных Штатах наиболее ярким примером является система Университета Калифорнии, золотого стандарта высшего общественного образования в Америке. Недостаток государственных доходов здесь привел к сокращению бюджетов университетов, вследствие чего студенты ощутили значительное увеличение платы за обучение и уменьшение количества доступных мест. Высшее образование в Соединенном Королевстве сталкивается с аналогичными проблемами и вызовами.

Стремительное внедрение прогрессивных форм обучения становится одним из важных факторов повышения профессиональной подготовки будущих бакалавров и магистров, обеспечивает необходимый уровень их конкурентоспособности на рынке труда. Университеты должны соответствовать растущим потребностям региональных работодателей, чтобы оставаться жизненно важными двигателями экономики.

Учреждение высшего образования нового типа должно стать более клиентоориентированным и инновационным для подготовки специалистов, которые будут способны заниматься инновационными видами деятельности с целью обеспечения трансформационных сдвигов в отраслевой структуре экономики в соответствии с глобальными вызовами. Важно понимать, адекватно и своевременно реагировать на изменения в структуре занятости и в должностных инструкциях, которые неизбежно происходят во всех отраслях и во всех национальных экономиках. Молодым людям сегодня нужны широкие возможности для реализации полученного образования, что требует еще более глубоких знаний и навыков. Некоторые отечественные ученые отмечают низкое качество образовательных услуг высшей школы Российской Федерации, отрыв когнитивного наполнения образования от потребностей развития практики (Grechko, 2016). Это, в свою очередь, вызывает необходимость реформирования отдельных аспектов системы высшего образования, модернизации контента и средств обучения. С этой целью в Тюменском государственном университете активно внедряется система индивидуальной образовательной траектории на основе непосредственного выбора студентом дисциплин и модулей без привязки к направлению подготовки. Таким образом, элективы объединяют студентов разных направлений и курсов.

Современная цифровая экономика требует соответствующей системы высшего образования, которая гарантировала бы своим выпускникам овладение необходимыми компетенциями. Трансформация традиционных форм и методов обучения в высшем образовании предусматривает возможность широкого применения информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе, совершенствование организации и управления. Многие цифровые инструменты и методы уже являются базовыми в учебном процессе: от предоставления материалов курса студентам до того, как проводятся научные исследования. Виртуальная учебная среда, платформы электронного портфеля, студенческие порталы и т.п. являются стандартным технологическим средством в большинстве передовых вузов. Поэтому цифровая грамотность – один из основных навыков, необходимых в современной парадигме высшего образования.

Мир открытого и онлайн образования меняет способ предоставления образования. По прогнозам, в следующем десятилетии электронное обучение вырастет в пятнадцать раз, составляя 30 % всех образовательных услуг. Динамичный спрос на онлайн обучение обусловил возникновение Интернет-университетов. Современные исследователи выделяют три модели: бимодальную (сочетание традиционной системы образования и онлайн университета и / или дистанционного обучения), дистанционную (исключительно дистанционное образование) и модель консорциума (организация, состоящая из нескольких взаимодействующих онлайн университетов, которые могут поделиться ресурсами и оборудованием для оказания образовательных услуг) (Martinez, 2015).

Кроме того, цифровизация глубоко проникает в административную и управленческую среду высшего образования. Учебные заведения теперь могут системно отслеживать данные абитуриентов, студентов и выпускников для формирования важной бизнес-аналитики. Если раньше единственными доступными технологическими средствами были контроль посещаемости и результаты тестов, то в настоящее время сотрудники могут отслеживать участие студентов в онлайн-дискуссионных группах, их владение темами с помощью самооценочных онлайн-опросов и даже время, которое они проводят в онлайн-библиотеках.

Так, в Ноттингемском Трентском университете у студентов есть информационная панель, которая сравнивает их показатели с данными сверстников. Сотрудни-

ки могут быстрее «включаться» в дела учащихся, которые испытывают трудности в обучении. Кроме того, эта информация может быть использована для оказания помощи преподавательскому составу в адаптации доставки курсов и концепций.

Образовательные учреждения давно признаны драйверами инноваций и предпринимательства. Американская ассоциация страхования и аннуитета учителей (ТИАА) опубликовала исследование, в котором были определены факторы, необходимые для поддержки стратегических инноваций. Одним из выявленных факторов было наличие группы людей, «которые привносят различные навыки и мнения». Это имеет значение для преподавания и для того, как технологии могут использоваться для поддержки инноваций. Например, преподаватели должны не выступать с лекциями со стационарной трибуны, а взять на себя роль фасилитаторов, чтобы группы могли работать вместе, генерировать новые идеи.

Многие зарубежные ученые отмечают важность такой мировой образовательной тенденции, как геймификация (Bodnar & Clark, 2017). Интеграция игровых механизмов в образование (GBL) может сделать занятия более интерактивными, интересными и эффективными, что связано с перемещением фокуса внимания с преподавателя на студента (Esteves, Pereira, Veiga, Vasco, & Veiga, 2018).

Внедрение электронного обучения, а также дистанционных образовательных технологий становятся одними из наиболее распространенных трендов развития современного общества. Однако ситуация с электронным образованием неоднозначна. Дискуссионными остаются многие вопросы, связанные с:

- формированием практической составляющей будущей профессиональной деятельности;
- определением способов и индикаторов оценки качества образования;
- обеспечением соответствующей квалификации и навыков педагогов по предоставлению образовательной услуги с помощью технологии электронного и дистанционного обучения;
- низкой самомотивацией у студентов;
- недостаточным финансовым обеспечением;
- отсутствием возможности контролировать обратную связь со слушателями.

В то время как многие преподаватели признают, что мобильные устройства могут улучшить образование, некоторые по-прежнему считают их отвлекающим фактором в аудиториях. Однако поставщики образовательных услуг могут использовать мобильную технологию именно для повышения вовлеченности учащихся в образовательный процесс.

Некоторые университеты создают собственные приложения для мобильного обучения и поддержки своих студентов. Вовлечение в процесс разработки ключевых заинтересованных сторон, таких как студенты и преподаватели, обеспечивает соответствие разработанных приложений потребностям тех, кто их использует.

Технический университет Колорадо предлагает интересный пример того, как практика с участием студентов в разработке мобильных приложений обучения может улучшить образовательную среду. Большинство отзывов студентов указывают, что мобильное приложение помогает им фокусироваться на доступе в университет онлайн, более эффективно управлять временем в процессе образования. Разработчики продолжают прислушиваться к отзывам студентов, чтобы обеспечить лучший пользовательский опыт и включить предлагаемые изменения в будущие обновления.

По мере внедрения новых технологий меняются и способы предоставления образования, современные занятия больше не ограничиваются аудиторией, самостоятельным обучением в библиотеке или пассивным пребыванием в лекционном

зале. Контент может быть получен в групповых коллаборациях в онлайнowych группах, в любое время дня и ночи на смартфоне или с помощью моделей 3D или виртуальной реальности с использованием сделанных на заказ приложений. Применение современных информационно-коммуникационных средств предопределяет модернизацию высшего образования (Табл. 2).

Таблица 2. Характеристика традиционного и модернизационного высшего образования

Черты	Высшее образование	
	Традиционное	Модернизационное
Роль образовательного учреждения в обществе.	Профессиональная общекультурная, экономическая, правовая, гуманитарная, нравственно-эстетическая, коммуникативная роли.	Профессиональная, коммуникативная, гуманитарная, экономическая, инновационная роли.
Формат предоставления знаний.	Преподаватель, кафедра, лекционный зал, физическое присутствие студентов.	Онлайн платформы, аудио- и видеопредставление.
Форма обучения.	Очная, очно-заочная, заочная, сетевая.	Электронная, дистанционная.
Оценка качества образования.	Аудиторный контроль знаний.	Онлайн тренажеры, симуляторы и т.п.
Требования к образовательному контенту.	Освоение профессиональных компетенций.	Цифровая грамотность, совместная работа, подготовка ко многим профессиям, ориентация на практическую составляющую.

Несомненно, внедрение новых технологий происходит не без риска и затрат. Но оно может принести большие выгоды с точки зрения вовлеченности студентов, оценок, выпускных курсов и возможности трудоустройства. Университет должен стать институциональной единицей, которая отражает именно эти инновационные цифровые тенденции.

Для поддержки этих разработок поставщики образовательных услуг должны обеспечить создание соответствующей инфраструктуры, изменить пространство обучения для поддержки новых методик преподавания и обучить преподавательский состав эффективно использовать технологии, что, безусловно, связано с капиталовложениями и создает серьезную финансовую нагрузку. Однако университет сегодня – это своего рода бизнес, а потому и такие финансовые расходы стоит рассматривать как инвестиционный проект.

Венгерские исследователи А. Страмбу-Дима и К. Вегес считают, что предпринимательские университеты XXI в. могут удержать высокий конкурентный статус через усиление внутреннего управления; расширение сфер деятельности; диверсификации ресурсной базы; стимулирование научных исследований; создание предпринимательской культуры (Strambu-Dima & Veghes, 2008).

Все в большей мере образовательные учреждения прибегают к управлению маркетингом, используют стратегии, методы и инструменты, которые в мире бизнеса давно приняты. Во-первых, это понимание необходимо для сегментации их рынков и нацеливания на правильные сегменты. Во-вторых, это важно для углубленного изучения причин и следствия поведения потребителей в рамках отдельных сегментов, а также мотиваторы, которые лежат в основе этого поведения. Сегодня среди мотивов студентов в выборе университета на первое место выдвигаются

гаются позиции и статус образовательного учреждения в обществе, возможности трудоустройства, качество образовательной услуги, а также ряд факторов внешней (влияние общества, родителей и т.п.) и внутренней среды (личные качества студента, его убеждения и желания, финансовые ресурсы, религия, семейные ценности, социальный статус и прочее). В социологических исследованиях отмечается, что среди разнообразия социальных и индивидуальных факторов, которые обуславливают образовательные устремления, есть и родительская поддержка, влияние других лиц, успеваемость (Maniu, 2019).

Стоит ожидать, что университеты будут применять новые педагогические подходы, сохраняя при этом основу традиционных методов. При этом высшее образование будет в значительной степени зависеть от перехода на новые методы, обусловленные возможностями, стоимостью и потребностями учащихся и родителей. Новые технические возможности позволят преподавателям значительно разнообразить формы проведения занятий (Yevdokimova, 2019). Университеты в большей степени будут стремиться обеспечивать доступность высшего образования через мобильную, финансовую и физиологическую способность каждого гражданина получить образовательно-квалификационный уровень в соответствии с личными потребностями и возможными ожиданиями.

Особую актуальность приобретает вопрос поиска дополнительных возможностей по финансовому обеспечению инновационного развития сферы высшего образования. Коммодификация университетов часто тесно связывают с процессами коммерциализации, приватизации, маркетизации. В сфере высшего образования коммодификация в обществе превращает государственные школы, университеты в предприятия, производящие стоимость (Rui, 2006). Установлено, что сегодня развитые страны мира используют четыре ведущие модели организации финансирования высшего образования: «Финансирование, ориентированное на нужды»; «Покупка государством образовательных услуг»; «Финансирование, основанное на оценке результатов работы»; «Финансирование, которое осуществляется потребителем». Для отечественных заведений сферы высшего образования достаточно остро стоит проблема поиска дополнительных источников ресурсов, поэтому адаптация мирового опыта в области соответствующего финансирования является весьма актуальной. Это может быть образовательное кредитование; образовательные сбережения; грантовое кредитование; получение платы за обучение от потребителей (заказчиков) образовательных услуг; корпоративное финансирование (за счет средств корпораций или будущих работодателей).

## **Заключение**

В контексте перехода отечественной экономики к цифровой возникает объективная необходимость в обновлении технологий предоставления знаний современному студенту, создании более гибких и персонализированных образовательных траекторий, придании образовательному процессу адаптивности в условиях динамического развития рынка труда. Российский рынок образовательных услуг требует от вуза стратегического управления своей деятельностью с целью обеспечения конкурентоспособности самого образовательного учреждения и образовательной услуги. В основе таких конкурентных преимуществ должны быть навыки, компетенции научно-педагогических работников. А также соответствующая инновационная инфраструктура образовательного процесса. Конкурентоспособность вуза также определяется образовательным контентом, который соответствует современным требованиям, отвечает глобальным вызовам и тенденциям.

Современная парадигма высшего образования должна основываться на следующих модернизационных компонентах: инновационный и бизнес-ориентированный подход к организации, управлению и контролю системы высшего образования, моделированию и технологиям образования; новые концептуальные методологические и методические подходы к разработке, институциональной, связанной со смещением акцентов на обучение по индивидуальной образовательной траектории и взаимодействием с предприятиями; расширение и углубление контента обучения с акцентом на практическую составляющую обучения.

Обновление современной парадигмы высшего образования предусматривает смещение акцентов в деятельности университета по таким векторам: обеспечение доступности и открытости высшего образования, активизация персонализированного (индивидуального) обучения, организация инновационного пути развития, формирование модели «Высшее образование–бизнес», а также коммодификация образования и широкое использование адаптивных средств и методов обучения.

Практическая значимость проведенного научного исследования заключается в возможности использования предложенных фокусов развития и соответствующих стратегических задач в современной парадигме высшего образования Российской Федерации.

#### **Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов**

Исследование проводилось в соответствии с правилами этики. Доступ к данным исследования является открытым. Конфликт интересов относительно публикуемой работы отсутствует.

#### **Список литературы**

- Береговая, О. А., Кудашов, В. И. Интернационализация высшего образования в условиях глобализации // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 3 (39). – С. 31-43.
- Валицкая, А. П. Теория образования в контексте современности: учеб. пособие. – СПб.: Астерион. 2014. – 132 с.
- Гнатюк, О. Л. Современные модели высшей школы часть 2. Дилеммы выбора российской модели высшего образования // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2014. – № 2(3). – С.202-210 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-modeli-vysshey-shkoly-chast-2-dilemmy-vybora-rossiyskoj-modeli-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 17.01.2020).
- Гречко, М. В. Сектор услуг высшего образования отечественной экономики в эпоху «Глобальных изменений»: состояние, функции, перспективы // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2016. – №2 (335). – С.17-26.
- Евдокимова, М. В. Высшее образование и образование фальсеоинтеракций: реформирование и оптимизация или имитация? // Манускрипт. – 2019. – №12 (12). – С. 197-201. <https://doi.org/10.30853/manuscript.2019.12.38>.
- Закирова, А. Ф., Володина, Е. Н. Исследование тенденций и перспектив модернизации образования: герменевтический подход // Образование и наука. – 2018. – №20(9). – С. 9-34. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-9-9-34>.
- Лашманова, В. Ф. Образовательные услуги вуза и потребности рынка труда // Перспективы науки и образования. – 2018. – №3 (33). – С.59-62.
- Лескова, И. А. Обновление содержания высшего образования в контексте мировых тенденций развития образования // Преподаватель XXI век. – 2016. – №1. – С. 9-21.
- Резник, Г. А., Курдова, М. А. Функции российского университета в условиях формирования инновационно-ориентированной экономики // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21, № 3. – С.441-458. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.088.021.201703.441-458>.
- Рувенный, И. Я., Аввакумов, А. А. Дуальное образование как инновационное направление повышения качества высшего образование в Республике Башкортостан // Бизнес. Образование. Право. – 2018. – № 1 (42). – С. 116-121.



- Смоляков, Д. А. О генезисе интернационализации высшего образования // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, №8. – С. 9-28. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-8-9-28>.
- Annamaria, C. Bologna Process. International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences (second ed.). – 2015. – Pp. 741-746.
- Avdeeva, T. I., Kulik, A. D., Kosareva, L. A., Zhilkina, T. A., Belogurov, A. Yu. Problems and Prospects of Higher Education System Development in Modern Society // European Research Studies Journal. – 2017. – V. 0(4B). – Pp. 112-124.
- Barnett, R. (ed.) The Future University: Ideas and Possibilities. New York and London: Routledge. – 2012. – 233 p.
- Bodnar, C. A., Clark, R. M. Can Game-Based Learning Enhance Engineering Communication Skills? // IEEE Transactions on Professional Communication. – 2017. – V. 60(1). – P. 24-41. DOI: <https://doi.org/10.1109/TPC.2016.2632838>.
- Esteves, M., Pereira, A., Veiga, N., Vasco, R., Veiga, A. The Use of New Learning Technologies in Higher Education Classroom: A Case Study // International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP). – 2018. – V.8. – P. 115. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijep.v8i2.8146>.
- Mahrl, M., Pausits, A. Third mission indicators for new ranking methodologies // Evaluation in Higher Education. – 2011. – V. 5(1). – Pp. 43-54.
- Maniu, I. A Model of Students' University Decision. Making Behavior. SEA - Practical Application of Science. – 2019. – V. 6. – Pp. 431-435.
- Martinez, D. Language, history, politics, and culture in global communication through the Bologna process documentation. Computers and Composition. – 2015. – V. 38(B). – Pp. 151-163.
- Rothblatt, S. The future isn't waiting. (ed. By Barnett R.). The Future University: Ideas and Possibilities. New York and London: Routledge, 2012. – 233 p.
- Rui, Y. The Commodification of Education and Its Effects on Developing Countries: A Focus on China // Journal für Entwicklungspolitik. – 2006. – V. 22. – Pp. 52-69. DOI: <https://doi.org/10.20446/JEP-2414-3197-22-4-52>.
- Strambu-Dima, A., Veghes, C. Entrepreneurial University “A New Vision On The Academic Competitiveness In A World In Motion” // Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica, Faculty of Sciences. – 2008. – V. 2(10) – Pp. 56-56.
- Sydykova, R., Ospanov, B., Anessova, A., Mergaliev, D., Esdauletova, K., Tobagabylova, A., Kuzikeev, R. Theoretical foundations of modernized education paradigm // The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication. TOJDAC, Special Edition. – 2018. – Pp. 2855-2863. DOI: <https://doi.org/10.7456/1080SSE/364>.
- AL-Dulaimi, Z. Y. S. Education, Educational Services and their Quality // Journal of Marketing Management. – 2016 – V. 4. – No. 1. – P.58-66. DOI: <https://doi.org/10.15640/jmm.v4n1a6.P63>.

## References

- Al-Dulaimi, Z. Y. S. (2016). Education, educational services and their quality. *Journal of Marketing Management*, 4(1), 58-66.
- Annamaria, C. (2015). Bologna Process. International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences (Second Edition), 741-746.
- Avdeeva, T. I., Kulik, A. D., Kosareva, L. A., Zhilkina, T. A., & Belogurov, A. Yu. (2017). Problems and Prospects of Higher Education System Development in Modern Society. *European Research Studies Journal*, 0(4B), 112-124.
- Barnett, R. (ed.) (2012). *The Future University: Ideas and Possibilities*. New York and London: Routledge.
- Beregovaya, O. A., & Kudashov, V. I. (2019). Internationalization of higher education in the context of globalization. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Prospects for science and education*, 3(39), 31-43.
- Bodnar, C. A., & Clark, R. M. (2017). Can Game-Based Learning Enhance Engineering Communication Skills? *IEEE Transactions on Professional Communication*, 60(1), 24-41. DOI: <https://doi.org/10.1109/TPC.2016.2632838>.
- Esteves, M., Pereira, A., Veiga, N., Vasco, R., Veiga, A. (2018). The use of new learning technologies in higher education classroom: a case study. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 8, 115-115. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijep.v8i2.8146>.

- Gnatyuk, O. L. (2014). Modern models of higher education, part 2. Dilemmas of the choice of the Russian model of higher education. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina – Bulletin of Leningrad State University after A.S. Pushkin*, 2(3), 202-210. Accessed January 17th, 2020 at <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-modeli-vysshey-shkoly-chast-2-dilemmy-vybora-rossiyskoy-modeli-vysshego-obrazovaniya>.
- Grechko, M. V. (2016). The higher education services sector of the domestic economy in the era of “Global changes”: state, functions, prospects. *Natsional'nyye interesy: priority i bezopasnost' – National interests: priorities and security*, 2(335), 17-26.
- Lashmanova, V. F. (2018). Educational services of the university and the needs of the labor market. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Prospects for science and education*, 3(33), 59-62.
- Leskova, I. A. (2016). Updating the content of higher education in the context of global trends in the development of education. *Prepodavatel' XXI vek – Teacher of the XXI century*, 1, 9-21.
- Mahrl, M., & Pausits, A. (2011). Third mission indicators for new ranking methodologies. *Evaluation in Higher Education*, 5(1), 43-54
- Maniu, I. (2019). A Model of Students' University Decision. *Making Behavior. SEA - Practical Application of Science*, 5, 431-435.
- Martinez, D. (2015). *Language, history, politics, and culture in global communication through the Bologna process documentation. Computers and Composition*, 38(B), 151-163.
- Reznik, G. A., & Kurdova, M. A. (2017). Functions of the Russian University in the Formation of an Innovation-Oriented Economy. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 21(3), 441-458. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.088.021.201703.441-458>
- Rothblatt, S. (2012). The future isn't waiting. In R. Barnett (Ed.), *The future university: Ideas and Possibilities* (pp. 27-37). New York and London: Routledge.
- Rui, Y. (2006). The Commodification of Education and Its Effects on Developing Countries: A Focus on China. *Journal für Entwicklungspolitik*, 22, 52-69. DOI: <https://doi.org/10.20446/JEP-2414-3197-22-4-52>.
- Ruvenyy, I. Ya., & Avvakumov, A. A. (2018). Dual education as an innovative direction in improving the quality of higher education in the Republic of Bashkortostan. *Biznes. Obrazovaniye. Pravo – Business. Education. Right*, 1(42), 116-121.
- Smolyakov, D. A. (2019). On the Genesis of the Internationalization of Higher Education. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 21(8), 9-28. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-8-9-28>.
- Strambu-Dima, A., & Veghes, C. (2008) Entrepreneurial University ‘a new vision on the academic competitiveness in a world in motion’. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 2(10), 56-56.
- Sydykova, R., Ospanov, B., Anessova, A., Mergaliev, D., Esdauletova, K., Tobagabylova, A., & Kuzikeev, R. (2018). Theoretical foundations of modernized education paradigm. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*, Special Edition, 2855-2863. DOI: <https://doi.org/10.7456/1080SSE/364>.
- Valitskaya, A. P. (2014). *Theory of education in the context of modernity*. St. Petersburg: Asterion.
- Yevdokimova, M. V. (2019). Higher education and the formation of falseo-interactions: reform and optimization or imitation? *Manuskript – Manuscript*, 12(12), 197-201. DOI: <https://doi.org/10.30853/manuskript.2019.12.38>.
- Zakirova, A. F., & Volodina, Ye. N. (2018). The study of trends and prospects for the modernization of education: hermeneutic approach. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 20(9), 9-34. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-9-9-34>.

УДК 159.923

## Психологические механизмы формирования профессиональной надежности будущих педагогов

Ольга Л. Осадчук<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет, Омск, Россия

E-mail: ool58@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1749-6087>

DOI: 10.26907/esd.16.3.11

Дата поступления: 12 февраля 2020; Дата принятия в печать: 9 сентября 2020

### Аннотация

*Актуальность* исследования проблемы формирования профессиональной надежности будущих педагогов обусловлена социальным заказом на подготовку в вузе педагогических работников с новыми профессиональными качествами. Необходимость выполнения данного социального заказа определяет социокультурную и научную значимость исследований, посвященных поиску способов развития у будущих педагогов таких качеств.

Данная статья выполнена в рамках авторского докторского диссертационного исследования, подготовленного к защите.

*Цель* исследования состояла в выявлении психологических механизмов профессиональной надежности будущих педагогов.

*Методологическую базу* исследования составили субъектный и личностно развивающий подходы.

*Ведущими методами* исследования являлись: психологическое тестирование, экспертное оценивание и педагогический эксперимент. Были использованы: методика диагностики идентичности (Schneider, 2007), методика диагностики рефлексивности (Karpov, 2003), карта диагностики профессиональной надежности будущих педагогов (Osadchuk, 2007). Проведенный педагогический эксперимент являлся естественным экспериментом, т. к. осуществлялся в условиях, привычных для обучающихся. Этот эксперимент был проведен в Омском государственном педагогическом университете (Россия), в нем приняли участие 75 студентов и 4 преподавателя.

*Результаты.* В статье приведены экспериментальные данные, показывающие существование связей между показателями профессиональной надёжности, идентичности и рефлексивности будущих педагогов.

*Вывод.* Гипотеза исследования подтвердилась: психологическими механизмами формирования профессиональной надежности будущих педагогов выступали механизмы идентификации и рефлексии.

*Новизна.* Впервые представлен разработанный и апробированный в опытно-экспериментальной работе комплекс педагогических средств, актуализирующих психологические механизмы формирования профессиональной надежности будущих педагогов. Данный комплекс составили: типы самостоятельных работ, приемы мотивирования, методы обучения, тактики педагогической поддержки.

Статья содержит разработанную автором карту диагностики профессиональной надежности будущих педагогов, которая может выступать одним из инструментов мониторинга качества образования в педагогических вузах.

*Практическая значимость* результатов исследования заключается в возможности их использования при проектировании образовательных программ, методической документации, а также мероприятий, связанных с обновлением педагогического образования.

**Ключевые слова:** будущие педагоги, профессиональная надежность, психологические механизмы, идентификация, идентичность, рефлексия, рефлексивность.

# Psychological Mechanisms of Student Teachers' Professional Reliability Training

Olga L. Osadchuk<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Siberian State Automobile and Highway University, Omsk, Russia

Email: ool58@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1749-6087>

DOI: 10.26907/esd.16.3.11

Submitted: 12 February 2020; Accepted: 9 September 2020

## Abstract

Society demands higher education teachers with new professional skills. Satisfying this demand requires socio-cultural and scientific research to discover ways to develop such qualities in student teachers. This article was written as part of the author's doctoral dissertation research: *Student teachers' professional reliability formation*. The purpose of this study was to identify the psychological mechanisms of student teachers' professional reliability training.

*Methodology.* The following research methods were used: psychological testing, expert evaluation and pedagogical experiment. Additional methods included: Method of Identity Diagnostics (Schneider, 2007), Method of Reflexivity Diagnostics (Karpov, 2003), Diagnostic Map of Professional Reliability of Student teachers (Osadchuk, 2007). The study carried out at Omsk State Pedagogical University (Russia) involved 75 students and 4 teachers. The educational experiment was carried out in the natural conditions that were familiar to students, and the natural course of the educational process was not interrupted.

*Novelty.* The author developed and pilot-tested a range of new educational tools to actualize the psychological mechanisms to train professional reliability of student teachers. These tools included different types of unsupervised activities, motivation training, teaching methods, and pedagogical support strategies.

*Results.* The article presents experimental data showing the correlation between indicators of professional reliability, identity, and reflexivity of student teachers. It contains a diagnostic map of professional reliability for student teachers developed by the author, which can serve as one of the tools for monitoring the education quality in teacher training courses. The findings can be used in educational program development, organizational and methodological documentation, as well as educational and extra-curricular activities related to higher teaching education goals and syllabi.

**Keywords:** student teachers, professional reliability, psychological mechanisms, identification, identity, reflection, reflexive property.

## Введение

### *Актуальность исследования*

В программно-целевых документах Российской Федерации, определяющих мероприятия в области повышения профессионального уровня педагогических работников подчеркивается, что «при сохранении лучших традиций подготовки российских педагогов необходимо развивать их новые профессиональные качества в соответствии со стандартом профессиональной деятельности в области обучения, воспитания и развития» (Comprehensive program, 2014, p. 1).

Дружилов (Druzhilov, 2012, p. 36) дает определение профессионализма как «свойства субъекта систематически, эффективно и надежно выполнять профессиональную деятельность в разнообразных условиях». Использование данного определения позволило считать профессиональную надежность одним из признаков профессионализма педагога.

В ряде публикаций (Afon'kina, 2014; Voroshilova, Tikhomirova, Sinel'nikova & Romanova, 2014; Romanov, Guseva, Potemina, Evmenenko & Litvinyuk, 2004; Soltyk,

2014) профессиональная надежность педагога рассматривается как характеристика профессионализма и способности к нравственно-волевому самообладанию в затруднительных ситуациях педагогической деятельности.

Профессиональная надежность педагога представляет собой «интегративное качество, отражающее единство личностных свойств и профессиональных умений, которое обуславливает способность к сохранению педагогической целесообразности и эффективности действий в различных, в том числе затруднительных ситуациях» (Osadchuk, 2007, p. 52).

Нормами профессиональной надежности педагога являются нравственные, праксеологические, правовые, эргономические нормы осуществления педагогического труда, отраженные в нормативах и стандартах в сфере образования.

Нарушение профессиональной надежности педагога представляет собой неспособность поддерживать эффективность педагогической деятельности в различных ситуациях и проявляется в формах ошибок в целеполагании и выборе средств достижения педагогических целей; в конфликтах с воспитанниками, коллегами и родителями; в профессиональных деформациях личности (неадекватности самооценки, разрушении профессиональной мотивации, утрате смысла профессионального роста и др.).

Осмысление представленных в литературе материалов и результатов проведенных автором опросов студентов и педагогических работников позволило выделить критерии (т. е. признаки соответствия предъявляемым требованиям) профессиональной надежности будущих педагогов:

- 1) осознанность миссии педагога – понимание предназначения педагогической профессии, соблюдение норм педагогической деятельности;
- 2) структурированность методического арсенала – упорядочение накопленных педагогических методов и приемов в систему, объединенную педагогической идеей, отвечающую требованиям необходимости и достаточности;
- 3) целесообразность педагогических действий – их выстраивание с ориентацией на поставленную педагогическую цель;
- 4) оперативность и вариативность педагогических действий – своевременное реагирование на сложившуюся педагогическую ситуацию, самостоятельный и эффективный выбор педагогических средств.

#### *Постановка проблемы*

В то же время анализ защищенных диссертаций показал, что в большинстве из них раскрываются содержание и условия овладения будущими педагогами в период подготовки в вузе определенной суммой специальных знаний, умений и навыков, усвоения ценностей, соответствующих педагогической профессии. При этом лишь незначительная часть этих диссертационных работ посвящена способам развития у будущих педагогов профессионально важных личностных качеств.

В соответствии с этим в теории и практике высшего педагогического образования зафиксировано наличие проблемы, которая состоит в выявлении психологических механизмов формирования профессиональной надежности будущих педагогов. Для решения указанной проблемы было выполнено исследование, результаты которого представлены в настоящей статье.

Объект исследования – процесс формирования профессиональной надежности будущих педагогов.

Предметом исследования выступали психологические механизмы формирования профессиональной надежности будущих педагогов.

*Цель, гипотеза и задачи исследования*

Цель исследования заключалась в выявлении психологических механизмов профессиональной надежности будущих педагогов.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что психологическими механизмами формирования профессиональной надежности будущих педагогов могут выступать механизмы идентификации и рефлексии.

В соответствии с целью и гипотезой были определены задачи исследования:

1. Выявить теоретическое состояние проблемы формирования профессиональной надежности будущих педагогов.
2. Провести педагогический эксперимент по формированию профессиональной надежности будущих педагогов.
3. Определить взаимосвязь профессиональной надежности с идентичностью и рефлексивностью будущих педагогов.

**Методология исследования**

Методологическую базу составили: субъектный подход к выявлению педагогических средств формирования профессиональной надежности будущих педагогов как проявления субъектно-авторской позиции (Mukhtarova, Volkov, & Mukhametzyanova, 2019; Osnitsky, 2018); лично развивающий подход к исследованию процесса формирования профессиональной надежности как одного из аспектов становления ценностно-смысловой сферы личности будущих педагогов (Serikov, 2018).

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

- теоретические методы (анализ и синтез, классификация, конкретизация и абстрагирование, сравнение и обобщение);
- эмпирические методы (психологическое тестирование, экспертное оценивание, педагогический эксперимент);
- методы обработки данных (расчет коэффициента линейной корреляции  $\chi^2$  Пирсона).

Опытно-экспериментальное исследование, включающее проверку предположения о влиянии психологических механизмов идентификации и рефлексии на формирование профессиональной надежности будущих педагогов, проводилось в 2007-2011 гг. в Омском государственном педагогическом университете (Россия) в три этапа (констатирующий, преобразующий, контрольный) в соответствии с логикой решения поставленных в исследовании задач. Экспериментальную группу составили 75 студентов указанного вуза.

Профессиональная идентичность будущих педагогов экспериментальной группы определялась с помощью психодиагностической методики Schneider (2007). Данная методика включает наборы слов, характеризующих человека в двух категориях: «профессионал» и «непрофессионал». С помощью данной методики выявлялось три уровня идентичности будущих педагогов: высокий, средний и низкий.

Рефлексивность будущих педагогов определялась посредством психодиагностической методики Кагров (2003). Данная методика включает 27 утверждений, представляющих собой описания жизненных ситуаций. С помощью данной методики выявлялось три уровня рефлексивности будущих педагогов: высокий, средний и низкий.

Профессиональная надежность будущих педагогов определялась экспертами (преподавателями вуза) с помощью разработанной автором диагностической карты, представленной в Таблице 1.

Таблица 1. Карта диагностики профессиональной надежности будущих педагогов

Критерии	Шкала оценивания		
	3 балла	2 балла	1 балл
1. Осознанность миссии педагога	Педагогические действия связаны с достижением положительного эффекта с ориентацией на общечеловеческие и педагогические ценности. Дан конструктивный вариант реагирования на педагогическую ситуацию (сотрудничество, компромисс)	Педагогические действия осуществлены путем ориентации на образец. Выбран нейтральный вариант реагирования на педагогическую ситуацию (приспособление, уклонение)	Педагогические действия определены стремлением избежать наказания, извлечь выгоду. Выбран неконструктивный вариант реагирования на педагогическую ситуацию (борьба, принуждение)
2. Структурированность методического арсенала	Педагогические методы и приемы дополняют друг друга. При их выборе учитываются: цели и содержание образования, материальные и организационные условия образовательного процесса, индивидуальные особенности его участников. Проявляется стремление оптимизировать методический арсенал	Педагогические методы и приемы выступают способами реализации целей и содержания образования. Проявляется стремление пополнять методический арсенал	Выбор педагогических методов и приемов осуществляется неосознанно. Стремление расширять методический арсенал не проявляется
3. Целесообразность педагогических действий	Осуществление педагогических действий с обоснованием, включающим: анализ ситуации, понимание причин ее возникновения, постановку педагогической цели, предвидение ответных реакций участников ситуации и результатов педагогического влияния	Осуществление педагогических действий с недостаточным обоснованием. Направленность на положительный эффект не подкреплена анализом причин возникновения ситуации, последствий выбранного способа педагогического влияния	Осуществление педагогических действий без обоснования или приведенное обоснование является несущественным
4. Оперативность и вариативность педагогических действий	Своевременное осуществление педагогических действий в типичных и нетипичных педагогических ситуациях путем творческого применения разнообразных педагогических средств	Своевременное осуществление педагогических действий в типичных и нетипичных педагогических ситуациях на основе использования педагогических средств одной группы	Осуществление педагогических действий с небольшим запаздыванием в типичных педагогических ситуациях посредством использования одного педагогического средства
Результат	Высокий уровень (12–9 баллов)	Средний уровень (8–5 баллов)	Низкий уровень (4 балла и менее)

Заполнение карты проводилось на основе анализа решения будущими педагогами кейсов, представляющих собой описания конкретных педагогических ситуаций. С помощью карты выявлялось три уровня профессиональной надежности будущих педагогов: высокий, средний и низкий.

Оценка статистической достоверности связей профессиональной надежности с идентичностью и рефлексивностью будущих педагогов осуществлялась посредством вычисления коэффициента линейной корреляции  $\chi^2$  Пирсона. Выбор этого метода математической статистики определялся возможностью выявления с его помощью различий в распределении двух исследуемых признаков.

## Результаты исследования

### *Констатирующий этап*

Первая задача исследования состояла в проведении теоретического анализа проблемы формирования профессиональной надежности будущих педагогов.

Анализ литературы показал, что к настоящему времени в науке сформировались теоретические предпосылки исследования психологических механизмов формирования профессиональной надежности будущих педагогов.

Идеи, высказанные учеными о самосозидающей сущности человека, объясняют возможность профессионально-личностного развития будущих педагогов за счет внутренней активности.

В ряде работ (Glukhanyuk, 2005; Guslyakova, 2013; Mitina, 2018) показано, что профессиональное развитие педагогов активизируется внутренними факторами, которыми выступают психологические механизмы развития личности.

Анцыферова дает определение психологических механизмов развития личности. Они представляют собой «закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способы ее преобразования, в результате чего в ней появляются новообразования, повышается уровень организованности личностной системы» (Antsyferova, 2004, p. 63).

В результате анализа работ в области возрастного развития человека (Mukhina, 2019; Slobodchikov & Isaev, 2013) обнаружено, что механизм идентификации, который представляет собой самоотожествление субъекта со значимым человеком, играет важную роль в процессе личностного развития в юности.

Поваренков эмпирически обосновал, что «ведущей характеристикой профессионального развития человека, которая свидетельствует о степени принятия им избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и саморазвития, выступает профессиональная идентичность» (Povarenkov, 2002, p. 110).

Шнейдер выявила, что «достижение профессиональной идентичности предполагает высокую готовность смысловых и регуляторных основ поведения, осуществление профессионального самоопределения, интеграцию субъекта в профессиональное сообщество, формирование представления о себе как специалисте» (Schneider, 2007, p. 5).

Теоретический анализ работ в области возрастной психологии обнаружил, что рефлексия является одним из важнейших механизмов развития личности в юности. Позиция по отношению к «Я» определяет и позицию в отношении к миру. Как показывают результаты исследований, выполненных Мухиной, «отличительной особенностью юношеского возраста является резкое усиление рефлексии, проявляющееся в установлении связей между конкретной ситуацией и мировоззрением, а также ценностями личности» (Mukhina, 2019, p. 492).



В ряде работ показано, что гармоничное профессиональное развитие специалиста невозможно без профессиональной рефлексии. Так, результаты исследования Метаевой свидетельствуют, что «педагогическая рефлексия, выступающая способностью педагога прогнозировать и адекватно оценивать идеальные и реальные результаты своих действий, является необходимой составляющей педагогического опыта, способствующего достижению наивысших результатов в деятельности» (Metaeva, 2006, p. 41).

В работе Бизяевой указано, что «рефлексия педагогом своих действий, осуществляемая как синхронно с ними, так и ретроспективно, позволяет удерживаться от импульсивных и стереотипных действий и сознательно регулировать свою деятельность с учетом условий» (Bizyaeva, 2004, p. 120).

Имеются работы, посвященные поиску способов профессионально-личностного развития педагогов. Так, по мнению Боднар и Журат (Bodnar & Zhurat, 2013), подготовка будущего педагога как субъекта профессиональной активности должна осуществляться в условиях, максимально приближенных к реальным условиям будущей педагогической деятельности.

Как показали результаты исследования, выполненного Абировой (Abirova, 2013), использование интерактивных методов обучения позволяет будущему педагогу раскрыть себя, почувствовать свою успешность и тем самым сделать процесс обучения более продуктивным.

Таким образом, теоретический анализ литературы показал, что в науке имеется ценный материал, который может быть использован в качестве теоретической основы исследования психологических механизмов формирования профессиональной надежности будущих педагогов.

#### *Преобразующий этап*

В соответствии со второй задачей исследования в Омском государственном педагогическом университете (Россия) в течение 3-х лет (2007-2011 гг.) был проведен педагогический эксперимент, заключающийся в проверке предположения о влиянии психологических механизмов идентификации и рефлексии на формирование профессиональной надежности будущих педагогов.

Данный педагогический эксперимент являлся естественным экспериментом, т. е. осуществлялся в условиях, привычных для обучающихся, без нарушения естественного хода учебного процесса.

Содержание эксперимента составила апробация комплекса педагогических средств, актуализирующих психологические механизмы формирования профессиональной надежности будущих педагогов. Данный комплекс средств включал:

- 1) типы самостоятельных работ, побуждающих будущих педагогов к выявлению коллизии, связанной с необходимостью достижения педагогической цели;
- 2) приемы, мотивирующие будущих педагогов учитывать собственные внутренние ресурсы при осуществлении педагогической деятельности;
- 3) методы обучения, активизирующие сопоставление будущими педагогами индивидуального и общественного опыта педагогической деятельности;
- 4) тактики поддержки субъектной позиции будущих педагогов в педагогической деятельности.

Актуализацию (т. е. практическую реализацию потенциальных возможностей) механизма идентификации у будущих педагогов обеспечивали когнитивные коллизии, представляющие собой противоположные побуждения, связанные со столкновением целей и смыслов осуществления педагогической деятельности. Возникновению когнитивных коллизий у будущих педагогов способствовали: а) вос-

производящие самостоятельные работы, предполагающие сравнение собственных действий с известным образцом, узнавание и распознавание материала, запоминание и демонстрацию образцов выполнения способов деятельности (терминологический диктант, упражнение); б) реконструктивно-вариативные самостоятельные работы, позволяющие сформировать умения актуализации и воспроизведения усвоенной информации по памяти, а также на основе частично самостоятельного поиска решения типовых учебных задач (заполнение таблицы, составление схемы, написание рецензии).

Актуализацию механизма рефлексии обеспечивали смыслопоисковые коллизии, представляющие собой противоположные побуждения, связанные со столкновением целей и смыслов осуществления педагогической деятельности. Возникновению смыслопоисковых коллизий у будущих педагогов способствовали: а) частично-поисковые (эвристические) самостоятельные работы, позволяющие сформировать умения актуализации и воспроизведения усвоенной информации по памяти, а также на основе частично самостоятельного поиска решения типовых учебных задач (составление отчета по практике, участие в ролевой/деловой игре, анализ видеозаписи урока, участие в учебной дискуссии, решение кейса); б) творческие самостоятельные работы, направленные на творческую деятельность, установление новых фактов и их преобразование (написание сочинения-эссе, выполнение проекта, проведение исследования).

Учет будущими педагогами собственного внутреннего потенциала обеспечивался использованием преподавателем определенных приемов мотивирования. Наиболее продуктивными оказались: а) эмоциональные приемы мотивирования: ободрение – выражение отношения через подбадривающие слова, открытую позу, доброжелательную мимику; активизация чувства собственного достоинства – побуждение самоуважения; похвала – положительный отзыв о сильных сторонах и достижениях; создание интриги – возбуждение интереса в результате умышленных недомолвок и намеков; б) социальные приемы мотивирования: обозначение личностной позиции – определение своего отношения к происходящим событиям; общественное мнение – коллективная оценка событий; организация соревнования – придание естественной потребности в соперничестве воспитательной направленности; пример – воздействие положительными образцами для подражания.

Ведущими методами обучения, активизирующими действия будущих педагогов по сопоставлению индивидуального и общественного опыта педагогической деятельности, являлись: а) методы проблемного обучения, побуждающие к поиску способа решения проблемы; б) методы развития критического мышления, обеспечивающие выдвижение новых идей и их взвешенную оценку; в) методы интерактивного обучения, ориентированные на осознание ценности других людей и продуктивное взаимодействие с ними; г) методы контекстного обучения, моделирующие педагогическую деятельность и позволяющие будущим педагогам реализовать в ней свой внутренний резерв.

Поддержка субъектной позиции будущих педагогов в педагогической деятельности строилась по принципу постепенного ослабления поддерживающей функции преподавателя, что проявлялось в переходе от тактики помощи к тактике взаимодействия. Тактика помощи реализовалась посредством использования приемов доверия, поддержки принятия решения, скрытой помощи. Тактика взаимодействия предполагала применение приемов определения альтернатив, составления договора, обмена ролями.

*Контрольный этап*

Третий этап исследования состоял в определении взаимосвязи профессиональной надежности с идентичностью и рефлексивностью будущих педагогов после проведения педагогического эксперимента.

Результаты исследования связей профессиональной надежности с профессиональной идентичностью и рефлексивностью будущих педагогов в экспериментальной группе отражены в Таблице 2.

*Таблица 2. Значения связей профессиональной надежности с идентичностью и рефлексивностью будущих педагогов в экспериментальной группе, баллы*

		Уровни профессиональной надежности		
		Высокий	Средний	Низкий
Уровни профессиональной идентичности	Высокий	<b>+0,57*</b>	+0,19	-0,07
	Средний	-0,18	<b>+0,26*</b>	-0,19
	Низкий	-0,02	-0,15	+0,24
Уровни рефлексивности	Высокий	<b>+0,56*</b>	+0,20	-0,10
	Средний	-0,16	<b>+0,29*</b>	-0,14
	Низкий	-0,03	-0,14	<b>+0,27*</b>

Примечание: \* отмечены статистически значимые коэффициенты корреляции при  $p < 0,05$ ; + положительные связи; - отрицательные связи.

Согласно таблице критических значений линейной корреляции  $\chi^2$  Пирсона для уровней статистической значимости  $p < 0,05$ , критическое значение  $\chi^2$  при  $n=75$  равно 0,24.

В результате вычислений  $\chi^2$  Пирсона обнаружены статистически значимые положительные связи средней силы (им соответствуют значения коэффициентов корреляции более 0,5, но менее 0,7; они выделены в Таблице 2 жирным шрифтом):

- высокого уровня профессиональной надежности с высоким уровнем профессиональной идентичности будущих педагогов, которую характеризует сформированность лично значимых целей, обеспечивающих направленность и осмысленность действий в актуальной ситуации;

- высокого уровня профессиональной надежности с высоким уровнем рефлексивности будущих педагогов, который характеризует обдуманность, взвешенность принятых решений, т.е. соотнесение целей с актуальной ситуацией, координацию своих действий в соответствии с условиями и собственным физическим и психическим состоянием.

Выявленные связи исследуемых показателей означали, что формирование профессиональной надежности будущих педагогов в период подготовки в вузе выступило продуктом согласования опыта педагогической деятельности с требованиями осваиваемой профессии.

Полученные в исследовании результаты, отражающие процесс и результаты формирования профессиональной надежности будущих педагогов, могут быть использованы при проектировании образовательных программ, организационно-методической документации, а также учебных и внеучебных мероприятий, связанных с обновлением целей, содержания, процесса высшего педагогического образования.

### **Дискуссионные вопросы**

Дискуссионными остаются вопросы, связанные с выявлением закономерностей формирования профессиональной надежности будущих педагогов, которые представляют объективно существующие, устойчиво повторяющиеся связи между компонентами данного педагогического процесса, вскрывающие тенденции преобразования профессиональной надежности будущих педагогов под влиянием целенаправленного воздействия преподавателей.

### **Заключение**

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась: психологическими механизмами формирования профессиональной надежности будущих педагогов, обеспечивающей способность к сохранению педагогической целесообразности и эффективности действий в различных, в том числе затруднительных, ситуациях, выступали механизмы идентификации (установления своего соответствия педагогической профессии) и рефлексии (осмысления себя как субъекта педагогической деятельности).

Комплекс педагогических средств, включающий определенные типы самостоятельных работ, приемы мотивирования, методы обучения, тактики педагогической поддержки, актуализирует психологические механизмы формирования профессиональной надежности будущих педагогов. Данный комплекс педагогических средств можно использовать при проектировании образовательных программ, организационно-методической документации, а также учебных и внеучебных мероприятий, связанных с обновлением целей, содержания, процесса высшего педагогического образования.

Карту диагностики профессиональной надежности будущих педагогов можно применять в качестве одного из инструментов мониторинга качества образования в педагогических вузах.

### **Подтверждение**

Данная статья отражает результаты авторского докторского диссертационного исследования на тему «Система формирования профессиональной надежности будущих педагогов», выполненного в Федеральном государственном бюджетном научном учреждении «Институт стратегии развития образования Российской академии образования».

### **Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов**

Доступ к данным может быть предоставлен при обращении по электронной почте к автору данной работы. Автор заявляет о гарантии прав лиц, вовлеченных в исследование, об отсутствии причиненного вреда и соблюдении анонимности, а также об отсутствии конфликта интересов относительно публикуемой работы.

### **Список литературы**

- Анцыферова, Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – 413 с.
- Афонькина, Ю. А. Аудит личностных качеств и профессиональных компетенций педагога ДОО: диагностический журнал. – М.: Учитель, 2014. – 93 с.
- Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ, 2004. – 216 с.

- Боднар, А.Я., Журат, Ю.В. Психолого-педагогичний аналіз проблеми суб'єкта та суб'єктності в процесі становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя // Наукові записки. – 2013. – Т. 149. – С. 37-42.
- Ворошилова, И. С., Тихомирова, Т. В., Синельникова, Н. А., Романова, М. Л. Модели профессиональной надежности педагога // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2014. – № 9(115). – С. 14-17.
- Глуханюк, Н. С. Психология профессионализации педагога. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2005. – 261 с.
- Гуслякова, Н. И. Профессиональное сознание учителя: психологический аспект. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2013. – 284 с.
- Дружилов, С. А. Профессионализм педагога: психологический ракурс // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 69-79.
- Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.
- Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством РФ 28.05.2014 года № 3241п-П8). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70616270/>
- Метаева, В. А. Рефлексия как механизм развития педагогического опыта // Педагогические науки. – 2006. – № 2. – С. 40-42.
- Митина, Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. – М.; СПб: Нестор-История, 2018. – 454 с.
- Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития. – М.: Академия, 2019. – 656 с.
- Мухтарова, Л. М., Волов, В. В., Мухаметзянова, Ф.Г. Социокультурный феномен субъектности // Казанский вестник молодых ученых. – 2019. – Т. 3. – № 2. – С. 48-56.
- Осадчук, О. Л. Оценка профессиональной надежности педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – № 7. – С. 52-56.
- Осницкий, А. К. Деятельность, сознание, саморегуляция // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 2018. – С. 1996-2005.
- Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
- Романов, Д. А., Гусева, Д. Н., Потемина, С. В., Евмененко, А. С., Литвинюк, Н. И. Профессиональная надежность педагога // Наука. Техника. Технологии. – 2004. – № 2. – С. 83-87.
- Сериков, В. В. Опыт научно-педагогической школы личностно-развивающего образования // Вестник Воронежского государственного университета. – 2018. – № 2. – С. 11-18.
- Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 395 с.
- Солтык, А. А. Психология профессиональной надежности преподавателя физического воспитания: стратегия и пути ее реализации // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 1(107). – С. 102-107.
- Шнейдер, Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
- Abirova, G. R. Interactive methods in teaching foreign languages // Economic Development and National Character building to meet the global economic: materials of the 3rd Uzbekistan-Indonesia International Joint Conference. – West Java: Gunadarma Publisher, 2013. – Pp. 247-250.

## References

- Abirova G. R. (2013). *Interactive methods in teaching foreign languages*. Materials of the 3rd Uzbekistan-Indonesia International Joint Conference 'Economic Development and National Character building to meet the global economic'. Zapadnaya Yava, 247-250.
- Afon'kina, Yu. A. (2014). *Audit of personal qualities and professional competencies of a DOO teacher: diagnostic journal*. Moscow: Uchitel'.
- Antsyferova, L. I. (2004). *Personal development and problems of gerontopsychology*. Moscow: In-t psihologii RAN.

- Bizyaeva, A. A. (2004). *Psychology of the thinking teacher: Pedagogical reflection*. Pskov: PGPI.
- Bodnar, A. Ya., & Zhurat, Yu. V. (2013). Psychological-pedagogical analysis of the problem of the subject and of subjectivity in the process of formation of professional subjectivity of future teachers. *Scientific notes*, 149, 37-42.
- Comprehensive program for improving the professional level of teaching staff in general education organizations (2014). Retrieved from <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70616270/>
- Druzhilov, S. A. (2012). Teacher's professionalism: a psychological perspective. *Pedagogika. - Pedagogy*, 6, 69-79.
- Glukhanyuk, N. S. (2005). *Psychology of teacher professionalization*. Yekaterinburg: Izd-vo RGPPU.
- Guslyakova, N. I. (2013). *Professional consciousness of the teacher: psychological aspect*. Chelyabinsk: Izd-vo CHGPU.
- Karpov, A. V. (2003). Reflexivity as a mental property and the method of its diagnosis. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological journal*, 24(5), 45-57.
- Metaeva, V. A. (2006). Reflection as a mechanism for developing pedagogical experience. *Pedagogicheskie nauki – Pedagogical science*, 2, 40-42.
- Mitina, L. M. (2018). *Psychology of personal and professional development of educational subjects*. Moscow; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya.
- Mukhina, V. S. (2019). *Age psychology: phenomenology of development*. Moscow: Akademiya.
- Mukhtarova, L. M., Volkov, V. V., & Mukhametzyanova, F. G. (2019). Socio-Cultural phenomenon of subjectivity. *Kazanskiy vestnik molodykh uchenykh – Kazan Bulletin of Young Scientists*, 3(2), 48-56.
- Osadchuk, O. L. (2007). Assessment of professional reliability of the teacher. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of the Tomsk state pedagogical University*, 7, 52-56.
- Osnitsky, A. K. (2018). Activity, consciousness, self-regulation. In *Human psychology as a subject of cognition, communication and activity* (pp. 1996-2005). Moscow: Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences.
- Povarenkov, Yu. P. (2002). *Psychological content of a person's professional development*. Moscow: Izd-vo URAO.
- Romanov, D. A., Guseva, D. N., Potemina, S. V., Evmenenko, A. S., & Litvinyuk, N. I. (2004). Professional reliability of the teacher. *Nauka. Tekhnika. Tekhnologii – The Science. Technic. Technologies*, 2, 83-87.
- Serikov, V. V. (2018). Experience of the scientific and pedagogical school of personal development education. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta – Proceedings of Voronezh State University*, 2, 11-18.
- Schneider, L. B. (2007). *Personal, gender and professional identity: theory and methods of diagnostics*. Moscow: Moskovskij psihologo-social'nyj institute.
- Slobodchikov, V. I., & Isaev, E. I. (2013). *Psychology of human development. Development of subjective reality in ontogenesis*. Moscow: Izd-vo PSTGU.
- Soltyk, A. A. (2014). Psychology of professional reliability of a physical education teacher: strategy and ways to implement it. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta –Scientific notes of the University. P. F. Lesgafta*, 1(107), 102-107.
- Voroshilova, I. S., Tikhomirova, T. V., Sinel'nikova, N. A., & Romanova, M. L. (2014). Models of professional reliability of a teacher. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta – Scientific notes of the University. P. F. Lesgafta*, 9(115), 14-17.

УДК 37.025.2:378

## Развивающий потенциал технологий визуализации в гибридном обучении студентов

Изабелла Д. Белоновская<sup>1</sup>, Аида В. Кирьякова<sup>2</sup>, Татьяна А. Горяйнова<sup>3</sup>,  
Марина А. Дробот<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Оренбургский государственный университет, Оренбург, Россия

E-mail: t251589@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0968-8764>

<sup>2</sup> Оренбургский государственный университет, Оренбург, Россия

E-mail: aida.osu@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6289-3797>

<sup>3</sup> Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета, Бузулук, Россия

E-mail: t.goryaynova@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4395-5643>

<sup>4</sup> Оренбургский государственный университет, Оренбург, Россия

E-mail: sanft@yandex.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5773-840X>

DOI: 10.26907/esd.16.3.12

Дата поступления: 20 февраля 2021; Дата принятия в печать: 10 июня 2021

### Аннотация

В экстремальный период мировых пандемических локдаунов обострилась проблема наглядности в гибридном обучении при сочетании очных практических занятий и дистанционных лекций. Реализация гибридного обучения проявила комплекс образовательных рисков. Выявлено снижение внимания к содержанию профессионально ориентированных текстов и инфографике презентаций. Установлено ослабление ассоциативных связей учебного материала с реальностью профессии. Отмечается неконкретность визуального представления объектов производства. Студенты не получают адекватного представления о скорости и динамике изучаемых производственных процессов. Для снижения негативных эффектов гибридного обучения педагогический опыт ориентирует на развивающий потенциал технологий визуализации. Целью исследования является выявление и экспериментальная проверка развивающего эффекта технологий визуализации контента профессионально ориентированных учебных дисциплин в условиях гибридного обучения на уровне бакалавриата. Теоретический метод исследования – анализ развивающего потенциала педагогических технологий визуализации в отечественных и зарубежных вузах. Экспериментальные методы – реализация модернизированных педагогических технологий, таких как кейс-визуализация, Flickr-иллюстрирование презентаций, прототипирование, статико-динамическая анимация, видео-квалиметрические работы. Диагностические методы – анализ результатов анкетирования студентов, продуктов обучения и результатов учебной успеваемости. В исследовании приняли участие 103 студента 2-3 курсов бакалавриата. Доказана востребованность и продуктивность технологий визуализации в гибридном обучении на уровне бакалавриата. Большинство студентов достаточно высоко оценили использованные технологии и получили оценки учебной успеваемости выше среднего уровня. Показано, что кейс-визуализация обеспечивает реалистичность представления профессионально ориентированных ситуаций. Отмечен эффект развития абстрактного мышления, наблюдательности, повышения концентрации внимания, профессиональной заинтересованности студентов. Flickr-иллюстрирование презентаций студентами обеспечивало

развитие навыка командной работы в территориально распределенном удаленном формате. Видео-квалиметрические работы стимулировали более глубокое изучение производственных процессов. Студенты получали возможность просмотра видеозаписей в удобное для них время, а также их повтора, приобретали умения визуальных наблюдений и квалиметрических действий с типовыми мерительными приборами. Таким образом, технологии визуализации в современном цифровом варианте обеспечивают повышение качества профессионального образования как в очном, так и в удаленном формате проведения занятий в вузах. Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных курсов на платформах MOODLE, а также в иных цифровых образовательных средах, реализуемых в рамках высшего образования.

**Ключевые слова:** гибридное обучение, кейс-визуализация, Flickr-иллюстрирование, анимация, квалиметрические работы.

## Developing the Potential of Visualization Technologies in Hybrid Tuition

Izabella D. Belonovskaya<sup>1</sup>, Aida V. Kiryakova<sup>2</sup>, Tatiana A. Goriainova<sup>3</sup>,  
Marina A. Drobot<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Orenburg State University, Orenburg, Russia

E-mail: [t251589@mail.ru](mailto:t251589@mail.ru)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0968-8764>

<sup>2</sup> Orenburg State University, Orenburg, Russia

E-mail: [aida.osu@gmail.com](mailto:aida.osu@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6289-3797>

<sup>3</sup> Buzuluk Institute of Humanitarian Technology (branch) of Orenburg State University, Buzuluk, Russia

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

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4395-5643>

<sup>4</sup> Orenburg State University, Orenburg, Russia

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

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5773-840X>

DOI: 10.26907/esd.16.3.12

Submitted: 20 February 2021; Accepted: 10 June 2021

### Abstract

*Research problem.* The problem of the pedagogical technologies effectiveness for students' distance learning has grown more acute in the extreme period of the world pandemic lockdowns. The analysis of the training quality and students' estimations showed a decrease in the significance of vocational and oriented texts; weak association between educational material and the reality of the profession; vagueness of visual representation of study objects; misunderstanding of the processes studied; reluctance to read the texts of methodological materials; misunderstanding of presentation graphics; rapid fatigue and reduced concentration of attention in monologue lectures. The research focuses on the experience of using the developing potential of imaging technologies in hybrid training.

*Research aim:* To analyze the experience of implementing various modern technologies for visualizing the content of vocational and oriented educational disciplines in hybrid university tuition; to identify and experimentally test the positive effects of the influence of visualization technologies in hybrid tuition.



*Research methods:* Theoretical methods – the analysis of the developing potential of pedagogical technologies for visualizing objects and processes in domestic and foreign universities. Experimental methods included: case visualization; Flickr-illustration of presentations; static and dynamic animation; video and qualimetric analysis. Empirical methods included; statistical analysis of the students' questionnaire results; learning products and the results of academic achievements. The study involved 103 students on 2-3 undergraduate courses.

*Conclusions and recommendations.* The research provides conclusions about the significant developing potential of pedagogical technologies of visualization in the educational process of the university. The analysis of the educational results demonstrated the demand for visualization technologies. Most assessments of academic achievements and the students' own predictions were above average. Case visualization as a variant of visualization technology provides a realistic presentation of real-life situations. Flickr-illustration of presentations is based on advanced Internet skills. The cooperative presentations by several students ensured the development of teamwork in a geographically distributed remote format. The animated images and dynamism of the objects revived lectures; reduced the fatigue; and the monotony of teachers' and students' distance meetings. This method contributed to the concentration of attention and the development of students' professional intuition. It provides the ability to repeat and watch video recordings of laboratory at a convenient time for detailed monitoring of the process under study. Thus, visualization technologies in the modern digital version improve the quality of professional education both in full-time and in a distance format of training in the universities.

*Application:* In the development of training courses on MOODLE platforms as well as other digital higher education educational environments.

**Keywords:** hybrid training, case visualization, Flickr illustration, presentation, animation, video laboratory work.

## Введение

### 1.1. Актуальность проблемы

В экстремальный период мировых пандемических локдаунов дистанционное образование обрело всеобщий характер. Социально-экономическая неопределенность обусловила востребованность обучения в удаленном варианте. Первоначально пандемия развивалась неуклонно и стремительно. Экономический спад предвещал рост конкуренции на рынке профессий, повышение требований работодателей к компетенциям выпускников (Yarosh & Zinoviev, 2021). В экстренном порядке в вузах были актуализированы различные информационно-коммуникационные способы удаленного взаимодействия. В процессе ослабления карантина и изоляции возникла возможность сочетания удаленного и очного обучения. Формат такого обучения получил название «гибридный» и закрепился, очевидно, на длительный срок во всех профилях, уровнях, направлениях и системах профессионального образования.

В этой связи в центре внимания отечественного и зарубежного научно-педагогического поиска оказались результативные технологии образного представления мира профессии в учебном контенте. Такие задачи в дидактике решаются на основе технологии визуализации. Остро встала проблема повышения развивающего потенциала технологии визуализации для «удаленного» развития профессиональных компетенций студентов в гибридном обучении.

### 1.2. Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования

Развитие гибридного обучения в период пандемии опиралось на имеющийся опыт дистанционного обучения в профессиональном образовании (Latham, 2002; Huang, 2010; Sameer, 2016; Belonovskaya et al., 2019). Гибридное обучение в актуальном понимании представляет собой сочетание различных форматов обучения (с обязательным электронным удаленным взаимодействием) (Sun, 2020; Redkina,

Firova, & Solomonova, 2020; Vlasova, 2020). Чаще всего оно интегрирует проведение очных практических занятий и дистанционных лекционных курсов. В таком варианте гибридное обучение стало неотъемлемой частью профессионального образования (Redkina et al., 2020).

Потенциал гибридного обучения обеспечивается полнотой и доступностью научно-образовательных ресурсов. Их развивающее влияние в учебном процессе обусловлено массивом актуальной информации и возможностью интерактивного взаимодействия «студент-преподаватель».

В то же время дискуссионным является вопрос выбора педагогических технологий. Заинтересованность педагогического сообщества отразилась в дискуссиях и публикациях на тему поиска результативных технологий реализации гибридного обучения.

Полномасштабная реализация гибридного обучения в период коронавирусной изоляции проявила комплекс образовательных рисков (Akhunova, 2020; Dzhikiya, 2020; Olkhovaya & Poyarkova, 2020). У студентов различных направлений подготовки отмечается снижение внимания и интереса к содержанию учебных кейсов и презентаций. Утрачивается представление о динамике процессов (Ladyzhets, Neborskiy Boguslavsky, & Naumova, 2020; Maloney & Kim, 2020; Maksimenkova & Neznanov, 2019). Нивелируется осознание проблем и опасностей производства (Belonovskaya et al., 2020).

Внимание исследователей сфокусировалось на раскрытии потенциала педагогических технологий и анализе их влияния на профессионально-личностное развитие студентов в экстремальных условиях гибридного обучения (Sun 2020). Для снижения некоторых негативных эффектов гибридного обучения педагогический опыт ориентирует на развивающий потенциал технологий визуализации.

Визуализация активно использовалась в условиях дистанционных (в том числе гибридных) форматов обучения в профессиональном образовании. Основная цель визуализации состоит в создании у обучающихся ясного образного представления учебной информации. Накоплен определенный зарубежный (Arcavi, 2003; Berk, 2009; Güney, 2019; Kirk, 2012; Lengler & Eppler, 2007; Toumey, Nerlich, & Robinson, 2015) и отечественный (Knyazeva, 2010; Makarova & Makarova, 2019; Motornaya, 2020; Shorina, 2017) опыт использования технологий визуализации, в том числе в образовательных целях.

В научной литературе понятие «визуализация» трактуется как свертка мыслительных действий в яркий образ на основе демонстрации объектов, процессов и изображений. Чаще всего в современных условиях используется презентация (Arcavi, 2003; Berk, 2009). Практикуется дополнение текстов кейс-стади презентациями (Kiryakova & Lopanova, 2015) и фотографиями (Repyakh & Belonovskaya, 2018).

Результативность визуализации обеспечивает феномен наглядности. С позиций современной психологии наглядность определяется способностью образа или информации быть ясно и понятно воспринятой человеком зрительно (визуально) или логически. Наглядность выступает важнейшим дидактическим принципом и лежит в основе создания наглядных средств обучения (Repyakh & Belonovskaya, 2018; Knyazeva, 2010; Makarova & Makarova, 2019).

Для обеспечения наглядности в современной педагогической технологии визуализации в России и за рубежом применяются технические устройства и электронные среды (Lengler & Eppler, 2007; Güney, 2019; Morozov & Shorina, 2017; Skorochkina, 2017). С их помощью создается яркий образ реального объекта. Он может быть

двухмерным, объемным, может иметь виртуальные эффекты (Belonovskaya, Kolga, & Goryainova, 2021). Такой образ воспринимается обучающимися и становится необходимой базой для выполнения необходимых и различных профессиональных действий (Motornaya, 2020).

Высокая значимость визуализации в учебном процессе определяется особенностью человеческой психики (Motornaya, 2020). По данным психологических исследований, основная часть воспринимаемой информации (87%) поступает к человеческий мозг по зрительным каналам. В результате, по признанным статическим данным, 35-45% обучающихся относится к типу «визуалов». Использование визуальных эффектов и маркеров в тексте и в презентациях является для таких студентов существенной поддержкой в изучении как технических, так и социально-экономических дисциплин (Sidelnikova, 2009).

В зарубежной вузовской практике (Güney, 2019) исследована визуализация как средство обучения дизайн-проектированию. Автор проанализировал перцептивные и теоретические основы визуального обучения и когнитивные факторы визуальных образов. В результате удалось выделить этапы систематической оценки создаваемых визуальных образов в электронной среде на основе фаз зрительного восприятия информации.

В качестве дополнения к содержанию учебных курсов используются как статичные презентации, так и элементы анимации, фотографирования, видеосъемки и тиражирования видеofilмов и клипов (Berk, 2009).

Визуализация позволяет успешно сочетать в университетах учебную и исследовательскую деятельность. Так, например, на основе трех базовых аспектов визуализации (масштаба, цвета и техники) проведены исследования галактических явлений (Toumey, Nerlich, & Robinson, 2015).

В условиях цифровизации образования потенциал визуализации существенно возрос. Основную роль в наращивании потенциала сыграла техническая оснащенность. В настоящее время задействовано все доступное многообразие компьютерной техники, аудиосвязи, гаджетов. Стало возможно создание физических прототипов объектов изучения. Отметим, что гибридное обучение реализуется компьютерными телекоммуникационными ресурсами сети Интернет, корпоративными сетевыми мессенджерами, электронными образовательными средами программных комплексов, виртуальными лабораториями. Иммерсионные средства обучения непрерывно совершенствуются, их спектр быстро расширяется.

Доступность цифровых сред позволила упростить, ускорить и автоматизировать создание и обработку изображений. При этом проявились и риски необоснованного расширения области использования визуализации. По мнению исследователей, объемы визуальной информации в интернет-пространстве значительно превышают студенческие возможности их критического анализа (Skorochkina, 2017). Сформировались такие понятия, как информационное перенасыщение, цифровой мусор, клиповое мышление (Berk, 2009; Maloney & Kim, 2020). В этой связи исследователи акцентируют внимание на смысловой ценности изображений, на морально-этических, психолого-педагогических аспектах выбора визуальных средств в обучении (Ladyzhets et al., 2020; Maloney & Kim, 2020; Sun, 2020). Эти аспекты напрямую связаны с проблемами результативности технологий визуализации.

Традиционные варианты визуализации в условиях гибридного обучения уже не отвечают возросшим запросам студентов. Статичные презентации не создают полноту и однозначность восприятия и понимания учебного контента. Схемы и чертежи не определяют адекватность отражения реальных объектов в сознания

обучающихся. Клипы не обеспечивают соотнесенность транслируемых процессов с динамикой процессов производственных. Образовательная ценность и профессиональная значимость изученного материала не отвечает требованиям подготовки студента (Sun 2020). Недостаточная коммуникация в гибридном обучении препятствует формированию умений командной работы. Обилие несистематизированной интернет-информации и отсутствие целенаправленного педагогического сопровождения не стимулирует поиск новой актуальной информации о профессии.

Таким образом, научно-педагогические исследования и вузовская практика гибридного обучения определили ряд актуальных вопросов: как в гибридном обучении привлечь внимания студента к учебному контенту в отсутствие преподавателя, как добиться наиболее полного восприятия информации, как обеспечить однозначное понимание учебного контента, как создать адекватное отражение изученного материала в сознании студента, как соотнести учебный контент с реальностью и миром профессии и сформировать востребованные умения?

### **1.3. Цель и задачи исследования**

*Целью исследования* является выявление и экспериментальная проверка развивающих эффектов технологий визуализации контента профессионально ориентированных учебных дисциплин в условиях гибридного обучения на уровне бакалавриата.

*Задачи:*

- 1) представление вариантов технологий визуализации для гибридного обучения в профессиональном образовании;
- 2) апробация и критическая оценка развивающего потенциала предложенных технологий визуализации в гибридном обучении;
- 3) представление рекомендаций по использованию технологий визуализации и их адресации.

### **1.4. Теоретический и практический вклад материалов статьи**

*Теоретический вклад* состоит в выявлении развивающих эффектов визуализации учебного материала в гибридном профессиональном образовании. Дидактика профессионального образования обогащена за счет визуальных вариантов ранее известных педагогических технологий кейс-стади, презентаций, анимации и видео. Расширены границы применимости этих технологий в условиях гибридного обучения.

*Практический вклад* заключается в разработке новых визуальных вариантов педагогических технологий профессионального образования: кейс-визуализации, Flickr-иллюстрирования презентаций, статико-динамической анимации, видео-квалиметрических работ. Выявлены границы применимости данных технологий в гибридном обучении студентов различных форм обучения. Даны рекомендации по наилучшему использованию развивающего потенциала данных технологий. Разработаны методики оценки результативности внедрения предложенных технологий в обучении будущих бакалавров технических направлений подготовки.

## **Методология исследования**

**2.1. Методы и методики исследования, обоснование выбора методов и методик исследования, краткое описание выбранных методов и методик и их предназначение**

В исследовании реализован деятельностный подход как ведущая методологическая основа. Деятельностный подход в современной профессиональной педа-

гоике состоит в управляемой педагогом специальной организации деятельности студента по решению профессионально ориентированных задач и проблем в различных формах и видах учебной деятельности.

*Методы исследования* определяются логикой деятельностного подхода «цель-мотивы-содержание-средства-деятельность-результат».

*Теоретические методы:* анализ развивающего потенциала педагогических технологий визуализации на основе критического изучения и обобщения международного педагогического опыта использования технологий визуализации в гибридном обучении.

*Экспериментальные методы:* реализация модернизированных педагогических технологий (кейс-визуализация, Flickr-иллюстрирование презентаций, статико-динамическая анимация, видео-квалиметрические работы) в условиях гибридного обучения студентов-будущих бакалавров инженерно-технических направлений подготовки в вузе.

*Диагностические методики:* анкетирование студентов, анализ продуктов обучения и результатов учебной успеваемости в контрольных и экспериментальных группах, методы математической статистики. На констатирующем этапе осуществлялась предварительная оценка продуктов обучения и учебной успеваемости в контрольных и экспериментальных группах. Затем (на формирующем этапе) реализовались технологии визуализации в экспериментальной группе. После этого проводилась диагностика результатов продуктов обучения и учебной успеваемости в обеих группах, сравнивались результаты, использовались методы математической статистики. В результате был сделан вывод о развивающем эффекте технологий визуализации.

## **2.2. Экспериментальная база исследования, обоснование выбора экспериментальной базы, обоснование выбора контингента испытуемых, описание состава контрольных и экспериментальных групп**

В исследовании участвовали студенты бакалавриата Оренбургского государственного университета (далее ОГУ), а также его филиала – Бузулукского гуманитарно-технологического института (БГТИ) в г. Бузулук. В исследовании приняли участие 103 студента 2-3 курсов бакалавриата инженерно-технических направлений подготовки. Обоснованием выбора экспериментальной базы стала доступность проведения эксперимента в период гибридного обучения.

Студенты участвовали в эксперименте посредством электронной образовательной среды MOODLE Оренбургского государственного университета, а также взаимодействие проводилось посредством электронной среды TEAMS. Непосредственное (очное) взаимодействие осуществлялось в ходе практических занятий и лабораторных работ. Дистанционное взаимодействие проходило в ходе лекций, практических и лабораторных работ в период пандемической изоляции. В TEAMS были созданы три команды участников контрольной группы (19, 19, 18 человек) и три команды участников экспериментальной группы (17, 19, 11 человек).

На контрольном этапе эксперимента проверялась гипотеза Н0: «Учебная успешность студентов в обеих группах одинакова». Для диагностики использована экспертная оценка, данная преподавателями. Преподаватели имели опыт работы в вузе не менее двух лет. У студентов оценивались адекватность представления о профессии, внимание к содержанию образования, наличие ассоциативных связей учебного материала и мира профессии, корректность визуального представления объектов профессии, корректность представления о скорости и динамике профес-

сиональных процессов, адекватность представления профессиональных опасностей, признание ценности профессии, мотивация обучения, интерес к обучению, командные умения, умения поиска актуальной профессионально ориентированной информации, успеваемость по общепрофессиональным дисциплинам учебного плана.

На контрольном этапе группы были статистически неразличимы по критерию Уилкоксона–Манна–Уитни. Критическое значение критерия составляло 1,96, эмпирическое – 0,91. То есть характеристики сравниваемых выборок совпадали на уровне значимости 5%.

### 2.3. Этапы исследования – описание этапов эксперимента, его хода и логики

В ходе формирующего эксперимента в экспериментальной группе в гибридном обучении использовались модернизированные авторами педагогические технологии. Занятия проводились по общепрофессиональным дисциплинам («Основы технологии машиностроения», «Основы метрологии, стандартизации, сертификации и контроля качества», «Основы проектирования строительных конструкций», «Обследование и испытание зданий и сооружений»).

Таблица 1. Педагогические технологии гибридного обучения и их визуальная модернизация

<i>Технология гибридного обучения</i>	<i>Визуальная модернизация</i>
Кейс-стади	Кейс-визуализация
Презентация объектов учебного контента	Flickr-иллюстрирование Прототипирование
Презентация процессов профессионально ориентированного характера	Статико-динамическая анимация
Презентация наблюдений и измерений профессионально ориентированного характера	Видео-квалиметрические работы

**Кейс-визуализация.** Педагогическая технология кейс-стади была дополнена визуальными эффектами, представленными в хронологическом порядке развития событий кейса. Студентам предлагались профессионально ориентированные кейсы при изучении основ проектирования строительных конструкций. Кейсы содержали описание ситуаций жизненного цикла зданий и сооружений г. Бузулука. Так, рассматривался вопрос о возникновении, мониторинге и замеры разрушительных трещин в кирпичной кладке жилого здания. Кейс разрабатывался командами студентами старших курсов в ходе проектно-исследовательской деятельности. Кейсы размещались в среде MOODL для студентов контрольной и экспериментальной групп. В экспериментальной группе кейс имел краткое текстовое сопровождение и 3-7 фотографий состояния объектов строительства, расположенных в хронологическом порядке (Рис. 1). Работа с кейсом велась в командной форме (3-4 студента работали удаленно по конференцсвязи). В контрольной группе кейс представлялся подробным текстом и таблицами с количественными характеристиками изменения состояния объектов.



Рисунок 1. Пример кейс-визуализации учебного контента дисциплины «Обследование и испытание зданий и сооружений»

**Flickr-иллюстрирование презентаций.** Технология Flickr-иллюстрирование получила название «flickr» по наименованию крупнейшего хостинга фото- и видеоматериалов. Технология состояла в дополнении графических схематических изображений фотографиями реальных объектов. Студенты в гибридном обучении самостоятельно выполняли презентацию на заданные темы. В контрольной группе главным критерием качества презентации было наличие грамотных схем объектов, процессов и устройств. В экспериментальной группе оценивалась грамотность подбора фотографий технических объектов и процессов. Подбор фотографий или фотографирование объектов велось в командной форме (3-4 студента). В обоих случаях для организации работы студентам предлагались макеты (проекты) презентаций.

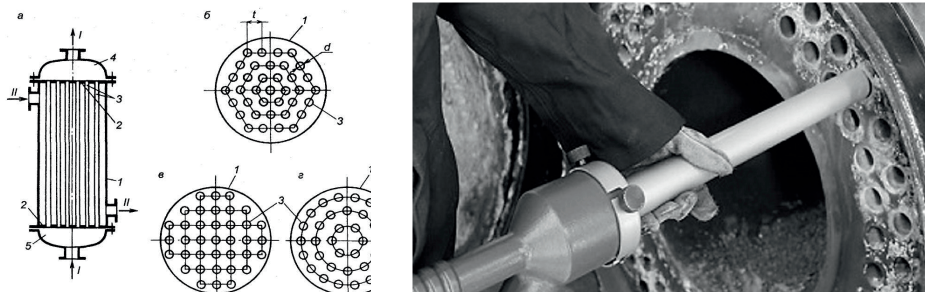
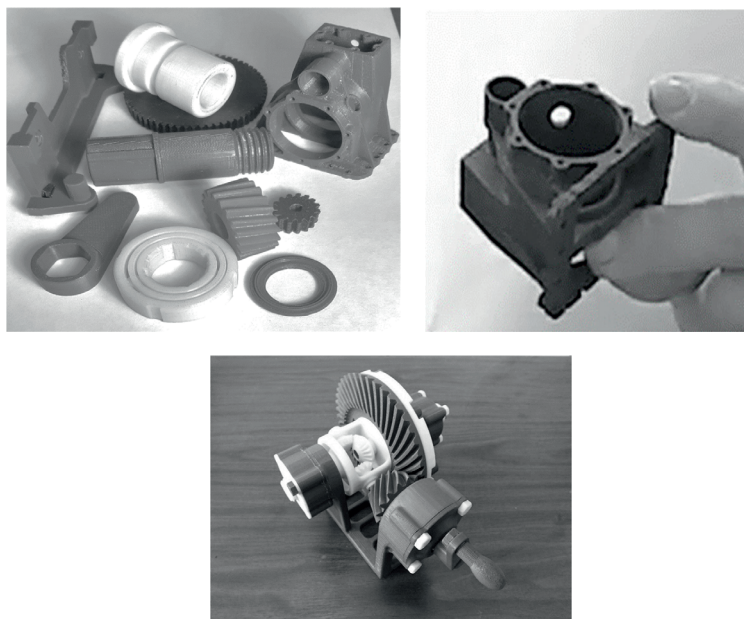


Рисунок 2. Слайд презентации «Очистка труб теплообменных аппаратов» с интегрированной фотографией объекта изучения (flickr-иллюстрация)

Вариантом визуализации мы считаем демонстрацию прототипов объектов изучения. Прототипирование состояло в изготовлении на 3D-принтерах физических моделей объектов методом аддитивных технологий. В контрольных группах лекции сопровождалась показом традиционных презентаций. В экспериментальной группе были использованы прототипы объектов. В условиях гибридного обучения для демонстрации в удаленном режиме изделий производства машиностроения в лаборатории ОГУ был изготовлен из пластмассы набор типовых деталей (Рис. 3).



*Рисунок 3. Детали и изделия, полученные методом прототипирования для демонстрации видеолекции в гибридном обучении*

Набор использовался для объяснения в удаленном режиме тем учебных курсов «Основы технологии машиностроения». Занятия проводились онлайн на платформах ZOOM и TEAMS. Материалы видеолекций представлялись в электронной образовательной системе MOODLE вуза, консультации и занятия проводились в TEAMS. Как показал наш опыт, такой набор изделий востребован при изучении тем «Типизация технологических процессов», «Базирование и базы в машиностроении», а также для консультаций по выполнению контрольных и курсовых работ. Прототипы могут быть размещены перед видеокамерой компьютера или ноутбука. Прототипы удобно поворачивать, приближать к камере, создавать более полное пространственное представление о механизмах или объектах. Возможно также самостоятельное изготовление студентами таких прототипов в рамках исследовательской команды.

**Статико-динамическая анимация использовалась** для создания иллюзии движущихся производственных объектов и динамичности процессов. В контрольных группах для разъяснения динамики процесса в ходе дистанционных лекций приводились количественные характеристики движения (скорость, ускорение, мощность). В экспериментальных группах в ходе лекций демонстрировались анимационные ролики. Опции анимации имеются во многих доступных программных продуктах для создания презентаций (например, PowerPoint, ProShow Producer, Canva и др.), но разработка анимационных роликов по инженерно-техническим дисциплинам требует специальной подготовки в области цифрового моделирования. В период гибридного обучения в связи с этим анимации создавались студентами старших курсов, подбирались в открытых Интернет-источниках (Рис. 4).



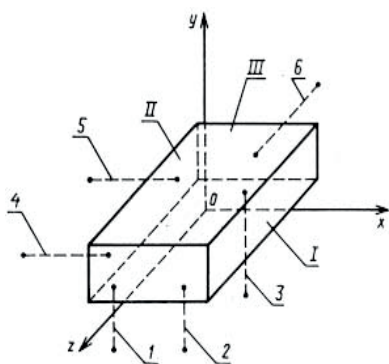


Рисунок 4. Пример замены или дополнения статичной презентации анимационным роликом

**Видео-квалиметрические работы.** Видеоролики внедрялись в лабораторных работах гибридного обучения. В экспериментальной группе видеозапись хода работ заменила наблюдение и измерение профессионально ориентированного характера. Видеоролики снимались преподавателем в лабораториях вуза доступными техническими средствами. На видео фиксировался ход лабораторной работы (основные моменты), процесс измерений, шкала мерительных приборов. Видеоальтернатива лабораторной работы включала запись процесса эксперимента с голосовым сопровождением преподавателя. Процесс измерения также записывался на видео, но студенты вели самостоятельное наблюдение по показаниям приборов. Ролики большого объема размещались в облачных хранилищах, а в образовательной среде MOODL размещались ссылки. Задача студентов экспериментальной группы состояла в наблюдении за ходом работ по видео, в фиксации измерений, обработке и анализе результатов, оформлении и размещении отчетов в MOODL. Работа велась командами по 3-5 человек. Фиксирование измерений велось в командной форме (3-4 студента). В контрольных группах занятия проводились традиционно в периоды очного обучения. В период пандемической изоляции студенты контрольной группы знакомились с теоретическими положениями лабораторной работы, описанием ее хода, данными измерений. Обработка результатов, анализ и подготовка отчетов проводились ими самостоятельно.

#### 2.4. Оценочные критерии – обоснование выбора оценочных критериев, описание выбранных критериев

В качестве оценочных критериев эффективности использования развивающего потенциала технологий визуализации были приняты показатели профессионально-личностной учебной успешности будущего бакалавра. Комплекс характеристик успешности будущего бакалавра инженерно-технических направлений подготовки интегрировал требования ФГОС ВО и профессиональных стандартов. Был проведен выборочный контент-анализ текстов этих документов (Goryainova, 2020). Эти характеристики были сопоставлены с выявленными рисками гибридного обучения. В результате определены оценочные критерии эффективности технологий визуализации (Табл. 2).

Таблица 2. Сопоставление рисков гибридного обучения и оценочных критериев эффективности технологий визуализации

<i>Риски гибридного обучения</i>	<i>Оценочный критерий</i>
Снижение образовательной ценности и профессиональной значимости изученного материала	Ценность и значимость изученного материала
Снижение внимания к содержанию лекций, кейсов, заданий	Внимание к содержанию образования
Недостаточные полнота и однозначность восприятия и понимания учебного контента	Ассоциативные связи учебного материала и профессии
Недостаточно ясное представление реальных объектов профессии	Ясность визуального представления объектов профессии
Слабое представление о динамике изучаемых процессов	Представление о динамике изучаемых процессов
Недостаточно ясное представление о реальных опасностях профессии	Представление о профессиональных опасностях
Непонимание ценностей профессии	Понимание ценностей профессии
Снижение мотивации к обучению	Мотивация к обучению
Снижение интереса к обучению	Интерес к обучению
Отсутствие командных умений работы	Командные умения
Отсутствие умения поиска актуальной информации	Умение поиска актуальной информации
Снижение успеваемости по предмету	Успеваемость по предмету

## Результаты

Диагностика по представленным критериям выполнялась по окончании обучения в июне 2020 г., а также в январе 2021 г. В диагностике использована экспертная оценка преподавателей. Оценка проводилась по 5-балльной шкале.

Преподаватели имели опыт не менее двух лет работы в вузе. Результаты представлены на Рисунке 5. Обработка данных велась методом математической статистики. На контрольном этапе группы были статистически неразличимы по критерию Уилкоксона–Манна–Уитни. Критическое значение критерия составляло 1,96, эмпирическое – 0,91. То есть характеристики сравниваемых выборок совпадали на уровне значимости 5%. По окончании эксперимента подтвердилась альтернативная гипотеза H1: «Характеристики сравниваемых выборок статистически различимы на уровне 95%» по критерию Уилкоксона–Манна–Уитни. Критическое значение критерия составляло 1,96, эмпирическое – 2,73.

Результаты показывают, что технологии визуализации обладают существенным развивающим потенциалом. Внимание к содержанию образованию при их использовании оценивается преподавателями как более высокое (4,3 балла против 2,6). Вырос интерес к обучению (4,1 балла против 3), мотивация к изучению общепрофессиональных дисциплин (3,8 против 2,4). Более конкретным стало представление о профессии (3,4 балла против 2,8). Получило развитие профессиональное самоопределение в аспекте роста ценности профессии, более четкого представления о ней и о профессиональных рисках.

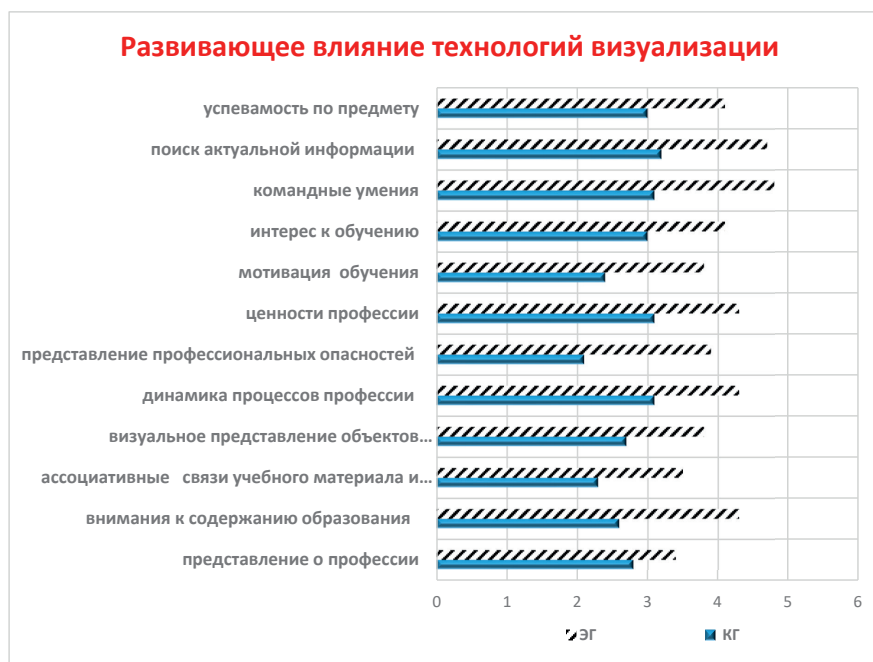


Рисунок 5. Результаты развивающего влияния технологий визуализации (сравнение контрольной и экспериментальной групп, средние значения в баллах)

В экспериментальной группе было дополнительно проведено анкетирование студентов по вопросу использования технологий визуализации в учебном процессе гибридного обучения. За «эталонный» вариант обучения была принята очная форма обучения и производственной практики (оценка – 5 баллов). Относительно этого эталона оценивались варианты технологий визуализации.

Таблица 3. Оценка студентами развивающего эффекта технологий визуализации в сравнении с очным обучением и производственной практикой

Компетенции и профессионально-личностные качества	Прототипирование	Flickr-иллюстрирование презентаций	Анимация	Видео-лабораторные
Представление о профессии	4,51	3,12	3,13	4,65
Усвоение информации	3,82	3,32	4,11	4,52
Визуальное представление объектов профессии	4,87	3,43	3,61	4,75
Умения командной работы	3	4,35	3,21	4,36
Профессиональная ответственность, понимание ценности профессии	3,11	3,21	2,86	4,21
Профессиональная опасность, понимание рисков	3,93	3,23	3,21	4,87
Внимание, наблюдательность	4,56	3,81	4,11	4,76
Инженерная интуиция	4,31	4,01	4,1	4,56

Анализ учебных результатов весеннего семестра 2019/2020 года и осеннего семестра 2020/2021 учебных годов доказал востребованность технологий визуализации, поскольку большинство оценок оказались выше среднего уровня.

### **Дискуссионные вопросы**

Реализация представленных технологий визуализации в гибридном обучении выявила ряд их развивающих эффектов. Кейс-визуализация стимулирует и повышает ценностное личностное восприятие профессии. В дополнение к эмоциональной насыщенности текстов кейсов визуализация конкретизирует и локализует условия кейса. Ситуация кейса и его проблема приобретает зримые очертания. При наличии комплекса кейсов с презентациями происходит систематизация и интеграция текстовой и визуальной информации. В ряде случаев студенты проводят аналогии событий, делают обобщения, прогностические выводы.

Демонстрация прототипов как вариант технологии визуализации обеспечивает реалистичность представления производственных объектов, развивает абстрактное мышление, наблюдательность, вызывает у студентов профессиональный интерес, способствует концентрации внимания.

Flickr-иллюстрирование презентаций основано на достаточно развитых умениях работы в интернет-средах (универсальная компетенция студентов), но выбор необходимого материала в объеме всей интернет-информации потребовал более глубокого изучения разделов учебного курса. Установление сроков сдачи презентации способствовало развитию дисциплинированности. Совместное выполнение презентаций несколькими студентами обеспечивало развитие навыка командной работы в территориально распределенном удаленном формате.

Использование анимации для представления абстрактных понятий техники (пространственная система координат, теория базирования, физико-химические процессы) снизило утомляемость и монотонность дистанционных лекций. Сократилось время на объяснение сложных процессов и взаимодействий, повысилась концентрация внимания, активизировалось развитие инженерной интуиции студентов.

Безусловными достоинствами отличается использование видео-лабораторных работ. В условиях дистанционного обучения они являются единственно возможным вариантом создания устойчивых связей теории с практикой. Как правило, студенты с интересом и практически полностью выполняли заданный объем работы. В беседах они отмечали главное преимущество – возможность просмотра видеозаписи в удобное время и ее повтора для более пристального наблюдения за ходом процесса. В то же время недостаточно решенным остаются технические вопросы видеозаписи, компоновки и качественного текстового сопровождения таких работ. Развивающим потенциалом обладают также игровые методики, дополняющие процедуру защиты лабораторных работ, и командные формы работы. В беседах студенты предлагали создавать видеотеки лабораторных работ в дополнение к очным форматам выполнения.

### **Заключение**

Таким образом, технологии визуализации в современном цифровом варианте обеспечивают повышение качества инженерного образования как в очном, так и в удаленном формате проведения занятий в вузах. Развивающий потенциал технологий визуализации в гибридном обучении различен. Кейс-визуализация обеспечивает ценностное личностное восприятие профессии. Дополнения презентаций визуальными эффектами фотографий и анимации при условии командной работы

студентов в гибридном обучении существенно повышает интерес к поиску актуальных материалов, способствует развитию умения работать в команде. Представление лабораторных работ видеoverсиями с возможностью выполнения квалитетрических действий позволяет понять и представить динамику процессов, развивает наблюдательность, инженерную интуицию. Использование прототипов объектов изучения позволяет усилить взаимосвязь качественных и количественных характеристик изучаемых объектов и процессов, создает представление о реальных пространственных формах. В целом развивающий потенциал технологий визуализации снижает образовательные риски гибридного обучения, способствует профессиональному самоопределению и становлению профессиональной идентичности студентов. Технологии визуализации могут быть использованы при разработке учебных курсов на платформах MOODLE, а также в иных цифровых образовательных средах, реализуемых в рамках высшего образования. Можно с уверенностью сказать, что востребованность таких технологий будет только нарастать.

### Список литературы

- Белоновская, И. Д., Кольга, В. В., Горайнова, Т. А. Технологии визуализации в гибридном обучении будущих инженеров: направления реализации и профессионально-личностная успешность // *Primo Aspectu*. – 2021. – №1(45). – С. 85-93.
- Власова, В. Ю. Как меняется жизнедеятельность студента в новых условиях: проблемы и возможности // *Скиф. Вопросы студенческой науки*. – 2020. – №11(51). – С. 138-142.
- Джикия, М. Д. Дает ли ковид право на скидку: юридические тонкости дистанционного образования // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. – 2020. – №11-4. – С. 75-78.
- Кирьякова, А. В., Лопанова, А. П. Кейс-технологии как аксиологический ресурс подготовки будущих юристов к кризисным ситуациям в сфере туризма // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 2-1. – С. 500-507
- Князева, Г. В. Виртуальная реальность и профессиональные технологии визуализации // *Вестник Поволжского государственного университета им. В.Н. Татищева*. – 2010. – №15. – С. 68-76.
- Ладыжец, Н. С., Неборский, Е. В., Богуславский, М. В., Наумова, Т. А. Социально-образовательные аспекты форсмажорной актуализации теории и практики цифрового университета в условиях пандемии COVID-19 // *Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения*. – 2020. – №4(2). – С.125-131.
- Макарова, Е. А., Макарова, Е. Л. Функциональная модель использования визуализации и цифровизации для развития медиаграмотности в процессе медиаобразования // *Медиаобразование*. – 2019. – №4. – С. 547-556
- Максименкова, О. В., Незнанов, А. А. Коллаборативные технологии в образовании: как построить эффективную поддержку гибридного обучения? // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2019. – Т.23. – №1-2. – С. 101-110.
- Морозов, А. В., Шорина, Т. В. Структура научно-методического обеспечения визуализации учебной информации в системе современного высшего образования // *Управление образованием: Теория и практика*. – 2017. – №4(28). – С. 14-24.
- Моторная, С.Е. Визуализация информации как технология обучения в высшей школе // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2020. – Т.9 – №2(31). – С. 177-183.
- Ольховая, Т. А., Пояркова, Е. В. Новые практики инженерного образования в условиях дистанционного обучения // *Высшее образование в России*. – 2020. – №8-9. – С.142-154.
- Редькина, Т. М., Фирова, И. П., Соломонова В. Н. Гибридные формы образования - средство обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования // *Глобальный научный потенциал*. – 2020. – №10(115). – С.163-165.
- Репях, Л. П., Белоновская, И. Д. Технологии визуализации и моделирования в подготовке персонала к производственным рискам в дополнительном профессиональном образова-

- нии // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2018. – Т.10. – №4(42). – С. 46-60.
- Сидельникова, Т. Т. Визуализация как инновационный метод изучения социально-политических явлений и процессов в курсах социально-гуманитарных дисциплин // Образование и саморазвитие. – 2009. – №2(12). – С.44-50.
- Скорочкина, Т. С. Информационные технологии визуализации бизнес-информации: учебное пособие. – М.: Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, 2017. – 74 с.
- Ярош, О. Б., Зинovieв, И. Ф. Образовательные стандарты и запросы современности: противоречия или возможности // Образование и саморазвитие. – 2021. – Т.16. – №1. – С.116-128.
- Akhunova, Ye. A. Certain aspects of e-learning course development for distance learning // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2020. – No. 6-1. – Pp. 69-71.
- Arcavi, A. The role of visual representations in the learning of mathematics // Educational Studies in Mathematics. – 2003. – Vol. 52. – No. 3. – Pp. 215-241.
- Belonovskaya, I. D., Kiryakov, D. A., Shukhman, A. E., Kolga, V. V., Ezhova, T. V. Infocommunication skills as part of universal competencies of transport engineers // Dilemas contemporaneos: Educacion, Politica y Valores. – 2019. – Vol. 6. – No. 3. – Pp. 9-11.
- Belonovskaya, I. D., Matvievskaia, E. G., Saitbaeva, E. R., Ksenofontova, A. N., Usmanov, S. M., Zatssepina, M. B., Bakshaeva, E. V. Digital Communication in Educational Process: Development Trends and New Opportunities // Online Journal of Communication and Media Technologies. – 2020. – Vol. 10. – No. 2. – Pp. 202008-202015.
- Berk, R. A. Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom // International Journal of Technology in Teaching and Learning. – 2009. – Vol. 1. – No. 5. – Pp. 1-21.
- Güney, Z. Visual literacy and visualization in instructional design and technology for learning environments // European Journal of Contemporary Education. – 2019. – Vol. 8. – №. 1. – Pp. 103-117.
- Huang, K. L. Planning and implementation framework for a hybrid e-learning model: The context of a part-time LIS postgraduate programme // Journal of Librarianship and Information Science. – 2010. – Vol. 42. – No. 1. – Pp. 45-69.
- Kirk, R. E. Experimental design. In Handbook of psychology: Research methods in psychology. – 2012. – Vol. 2. – Pp. 3-32. – Hoboken, NJ: Wiley.
- Latham, D. The Role of Technical and Professional Communication in the LIS Curriculum // Journal of Education for Library and Information Science. – 2002. – Vol. 42. – No. 1. – Pp. 155-163.
- Lengler, R., Eppler, M. J. Towards a periodic table of visualization methods for management // Institute of Corporate Communication University of Lugano, Switzerland GVE '07 Proceedings of the IASTED International Conference on Graphics and Visualization in Engineering. – 2007. – Pp. 83-88.
- Maloney, E. J., Kim, J. 15 Fall Scenarios: Higher education in a time of social distancing // Inside Higher Ed. May 29, 2020.
- Sameer, M. A. Hybrid learning in higher education // Society for Information Technology, Teacher Education International Conference: Jacksonville, Florida, United States University of Tabuk. March, 2016. – Pp. 214-220.
- Sun, T. How to create effective learning for students online // University World News. May 16, 2020.
- Toumey, C., Nerlich, B., Robinson, C. Technologies of Scientific Visualization // Leonardo. – 2015. – Vol. 48. – No. 1. – Pp. 61-63.

## References

- Akhunova, Ye. A. (2020). Certain aspects of e-learning course development for distance learning. *Mejdunarodnii jurnal gumanitarnih i estestvennih nauk - International Journal of Humanities and Natural Sciences*, (6-1), 69-71.
- Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 52(3), 215-241.

- Belonovskaya, I. D., Kolga, V. V., & Goryainova, T. A. (2021). Visualization technologies in hybrid training of future engineers: areas of implementation and professional and personal success. *PRIMO ASPECTU*, (1), 85-93.
- Belonovskaya, I. D., Matvievskaya, E. G., Saitbaeva, E. R., Ksenofontova, A. N., Usmanov, S. M., Zatsepina, M. B., & Bakshaeva, E. V. (2020). Digital Communication in Educational Process: Development Trends and New Opportunities. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 10(2), 202008-202015.
- Belonovskaya, I. D., Kiryakov, D. A., Shukhman, A. E., Kolga, V. V., & Ezhova, T. V. (2019). Infocommunication skills as part of universal competencies of transport engineers. *Dilemas contemporaneos: Educacion, Politica y Valores*, 6(3), 9-11.
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and MTV in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(5), 1-21.
- Dzhikiya, M. D. (2020). Does covid qualify for a discount: the Legal subtleties of distance education. *Mejdnarodnij jurnal humanitarnih i estestvennih nauk - International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 11(4), 75-78.
- Güney, Z. (2019). Visual literacy and visualization in instructional design and technology for learning environments. *European Journal of Contemporary Education*, 8(1), 103-117.
- Huang, K. L. (2010). Planning and implementation framework for a hybrid e-learning model: The context of a part-time LIS postgraduate programme. *Journal of Librarianship and Information Science*, 42(1), 45-69.
- Kirk, R. E. (2012). Experimental design. In *Handbook of psychology: Research methods in psychology* (pp. 3-32). Hoboken, NJ: Wiley.
- Kiryakova, A. V., & Lopanova, A. P. (2015). Case-technologies as an axiological resource for preparing future lawyers for crisis situations in the tourism sector. *Sovremennye problemi nauki i obrazovaniya - Modern problems of science and education*, (2-1), 500-507.
- Knyazeva, G. V. (2010). Virtual reality and professional visualization technologies. *Vestnik Povoljskogo gosudarstvennogo universiteta im. V.N. Tatischeva - Bulletin of the V. N. Tatischev Volga State University*, 15, 68-76.
- Ladyzhets, N. S., Neborskiy E. V., Boguslavsky M. V., & Naumova, T. A. (2020). Socio-educational aspects of force major actualization of theory and practice of digital university under the conditions of pandemia COVID-19. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Sociologiya. Politologiya. Mejdnarodnie otnosheniya - Bulletin of the Udmurt university*, 4(2), 125-131.
- Latham, D. (2002). The Role of Technical and Professional Communication in the LIS Curriculum. *Journal of Education for Library and Information Science*, 42(1), 155-163.
- Lengler, R., & Eppler, M. J. (2007). Towards a periodic table of visualization methods for management. *Institute of Corporate Communication University of Lugano, Switzerland GVE '07 Proceedings of the IASTED International Conference on Graphics and Visualization in Engineering*, 83-88.
- Makarova, E. A., & Makarova, E. L. (2019). Functional model of using visualization and digitalization for the development of media literacy in the process of media education. *Mediaobrazovanie - Media Education*, 4, 547-556.
- Maksimenkova, O. V., & Neznanov, A. A. (2019). Collaborative technologies in education: how to build effective support for hybrid learning? *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz - University management: practice and analysis*, 23(1-2), 101-110.
- Maloney, E. J., & Kim J. (2020). 15 Fall Scenarios: Higher education in a time of social distancing. *Inside Higher Ed*, May 29.
- Morozov, A. V., & Shorina, T. V. (2017). Structure of scientific and methodological support for visualization of educational information in the system of modern higher education. *Upravlenie obrazovaniem: Teoriya i praktika - Education Management: Theory and Practice*, 4(28), 14-24.
- Motornaya, S. E. (2020). Information visualization as a technology of teaching in higher education. *Azimut nauchnih issledovaniy: pedagogika i psihologiya - Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psihologiya*, 9(2(31)), 177-183.
- Olkhovaya, T. A., & Poyarkova, E. V. (2020). New practices of engineering education in the conditions of distance learning. *Visshee obrazovanie v Rossii - Higher Education in Russia*, (8-9), 142-154.

- Redkina, T. M., Firova, I. P., & Solomonova, V. N. (2020). Hybrid forms of education - a means of ensuring the global competitiveness of Russian education. *Globalnii nauchnii potencial - Global Scientific Capacity*, 10(115), 163-165.
- Repyakh, L. P., & Belonovskaya, I. D. (2018). Visualization and modeling technologies in personnel training for production risks in further professional education. *Contemporary higher education: innovative aspects*, 10(4(42)), 46-60.
- Sameer, M. A. (2016). Hybrid learning in higher education. *Society for Information Technology, Teacher Education International Conference: Jacksonville, Florida, United States University of Tabuk*, 214-220.
- Sidelnikova, T. T. (2009). Visualization as an innovative method of studying socio-political phenomena and processes in the courses of socio-humanitarian disciplines. *Obrazovanie i samorazvitie - Education and self-development*, 12(2), 44-50.
- Skorochkina, T. S. (2017). *Information technologies of visualization of business information: textbook*. Moscow: Finansovii universitet pri pravitelstve Rossiiskoi Federacii.
- Sun, T. (2020). *How to create effective learning for students online*. *University World News*, May 16.
- Toumey, C., Nerlich, B., & Robinson, C. (2015). Technologies of Scientific Visualization. *Leonardo*, 48(1), 61-63.
- Vlasova, V. Yu. (2020). How the student's life activity changes in the new conditions: problems and opportunities. *Skif. Voprosi studentcheskoi nauki - Questions of Student Science*, 11(51), 138-142.
- Yarosh, O. B., & Zinovev, I. F. (2021). Educational standards and modern demands: contradictions or opportunities. *Obrazovanie i samorazvitie - Education and self-development*, 16(1), 116-128.



**Материалы  
VII Международного форума  
по педагогическому образованию**

**Proceedings of the 7th International Forum  
on Teacher Education (IFTE)**

## От редактора: Современная миссия крупных университетских комплексов в педагогическом образовании

Ильшат Р. Гафуров

*Казанский федеральный университет, Казань, Россия*

*E-mail: public.mail@kpfu.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7744-2067>*

DOI: 10.26907/esd.16.3.21R

Роль педагогического образования в повышении качества образовательных систем постоянно повышается. Показательно, что именно этот сегмент находился в последние годы в фокусе образовательной политики многих стран мира (Tatto & Menter, 2020). На педагогическое образование сегодня возлагается особая ответственность, так как его основной задачей является подготовка нового поколения учителей, способных работать в условиях современных вызовов, быстро и адекватно реагировать на любые внешние воздействия (Teacher Education in a Time of Change, 2016). Это требует не только кардинальной трансформации технологий и коммуникации при передаче знаний в процессе обучения, формирования нового понимания безопасной среды, но и серьезного обновления философии и теории образования. Это неизбежно повлечет за собой появление новых или модернизацию существующих образовательных концепций, а также моделей и технологий подготовки учителя (Preston, 2017).

В течение прошедшего года многие из нас стали участниками международных дискуссий о влиянии пандемии на образование (Gafurov et al., 2020; Yakovleva & Koryakina, 2020), что позволило получить важный опыт, предоставило возможность сравнить эффективность санитарно-эпидемиологических мероприятий, национальные практики по трансформации обучения в школах, университетах и других образовательных организациях. Эти знания бесценны, так как в каждой стране специфическая система образования, обусловленная историческим прошлым, традициями, политическим строем и социально-экономической ситуацией.

Россия в этом отношении уникальна. Особенности образования в нашей стране связаны, во-первых, с огромной территорией, разнообразием этнического состава, сложностью административно-территориального деления. Во-вторых, только в XX веке здесь произошло несколько масштабных революций и реформ, кардинально изменивших теорию и практику образования.

В-третьих, переходный период, начавшийся ещё в 1990-е годы, сильно затянулся, и, формируя новый социально-экономический уклад, в образовании мы продолжали сохранять некоторые традиции социалистической эпохи: преобладание государственного сектора в образовательной системе, абсолютная доступность всех уровней образования, социальные гарантии обучающимся и др.

В то же время развивались и современные международные тренды, в частности, произошло присоединение к Болонскому процессу, повысился уровень интернационализации образования и мобильности студентов, сократилось число узко специализированных вузов, стал развиваться коммерческий сектор, появилась дифференциация учебных заведений.

В дополнение к указанным изменениям, в системе педагогического образования России сформировалась диверсифицированная структура подготовки учителей. Существуют разные подходы к её оценке, и всё же диверсификацию следует рассматривать как достаточно перспективную тенденцию прежде всего потому, что она позволила успешно решить многие задачи современного педагогического образования. И сегодня российская структура подготовки учителей входит в число наиболее разветвленных и вариативных в мире (Valeeva & Kalimullin, 2019).

Одно из важнейших преимуществ российской системы – доступность педагогического образования, ставшая возможной благодаря преобладающей доле бесплатного, государственного обучения будущих педагогов. И сегодня очень значительным является количество бюджетных мест по программам среднеспециального и высшего образования подготовки учителей, что еще раз подчеркивает приоритетность этого сектора в государственной образовательной политике Российской Федерации.

Вместе с тем время предъявило педагогическому образованию ряд вызовов, среди которых изменение статуса и роли учителя (переход от «инструктора» к «фасилитатору»), трансформация социальных запросов и общественных ожиданий, преломления в личностных установках учеников, а также природные и социальные катаклизмы, терроризм, миграция. Многие из них стали особенно очевидными именно в период пандемии COVID-19, потребовавшей серьезно переосмыслить наши взгляды на подготовку учителя.

В целом российская образовательная система достаточно успешно справляется с вызовами пандемии. Здесь, на наш взгляд, решающую роль сыграла жесткая централизация управления образованием на всех уровнях, позволившая наладить неукоснительное выполнение санитарно-эпидемиологических мероприятий и нормативных актов по изменению учебного процесса во всех образовательных организациях страны. Необходимая социально-экономическая и медицинская поддержка была оказана государством студентам, преподавателям и сотрудникам высших учебных заведений.

Ни одна страна в мире, в том числе Россия, не может быть уверена, что она застрахована от чрезвычайных ситуаций: эпидемий, социальных протестов, войн, террористических актов, миграций, природных катаклизмов и т. д. Эти вызовы необходимо учитывать уже в процессе подготовки учителя, которому предстоит переживать их последствия. Поэтому сегодня ведущие страны мира стремятся развивать сбалансированные и устойчивые образовательные системы, способные на быструю адаптацию к меняющимся условиям.

Пандемия подтолкнула российские вузы, реализующие программы подготовки учителей, к поиску новых решений. Наибольшее влияние на разработку новых стратегий оказал потенциал вузов, их способность к междисциплинарным исследованиям, учитывающим весь спектр возникших проблем. Именно такой подход был выбран для новой концепции, разрабатываемой в Казанском федеральном университете в рамках стартовой в 2021 году государственной программы «Приоритет 2030». Её ключевая цель – создание такой модели подготовки учителя, которая будет исследовательски ориентирована и направлена на формирование саморегулирующегося педагога, владеющего адаптивной и рефлексивной компетенциями. Хорошей базой для достижения этой цели стали успехи педагогического образования КФУ, достигнутые в 2015-2020 годы.

В ходе реализации государственного Проекта 5-100 КФУ стал единственным участником программы, назвавшим педагогическое образование приоритетным направлением. В основе такого решения лежало понимание важнейшей социаль-

ной миссии университета в Приволжском федеральном округе, где обучалось более 10 тысяч студентов по всем направлениям и на всех уровнях высшего педагогического образования, а кроме того, ежегодно повышали квалификацию около 9 тысяч действующих учителей.

Формирование новой университетской модели подготовки учителей в КФУ стало примером общенационального масштаба, так как присоединение специализированных педагогических учебных заведений к федеральным, классическим и иным университетам первоначально не имело четкой стратегии их дальнейшего развития. Поэтому сегодня, как никогда, актуален успешный опыт развития объединенных вузов, педагогический сегмент которых смог адаптироваться к условиям крупных университетских комплексов. Примеры этому можно найти в Казанском, Южном и Балтийском федеральных, Вятском государственном университетах.

Новая система педагогического образования позволила вывести КФУ на международный уровень. Еще десять лет назад никто не ассоциировал Казанский университет с подготовкой учителей, более того, до 2015 года многие считали, что в результате присоединения педагогических вузов эта сфера образования в регионе вообще будет уничтожена. А сегодня Казанский федеральный университет является единственным высшим учебным заведением в России с массовой подготовкой учителей, не просто представленным в ведущих мировых рейтингах, но входящим в ТОП-100 лучших университетов мира в предметной области «Образование». При этом КФУ первым попал в эту почетную группу в 2020 г., а в 2021 г. в неё вошли Высшая школа экономики и Московский государственный университет. Это достижение повышает престиж российского образования на международной арене, укрепляет авторитет российской науки в мировом научно-педагогическом сообществе. Кейсы Казанского федерального университета по реформированию подготовки учителей, в том числе многие его новации, признаны перспективными в ряде стран мира.

Особого внимания заслуживает инфраструктура педагогического образования КФУ, созданная за эти годы. По сути, она представляет собой замкнутый цикл, который обслуживает процесс подготовки учителя. Наряду с решением образовательных задач, объекты инфраструктуры представляют собой полноценные научно-экспериментальные площадки для исследовательской работы. Это позволило нам максимально приблизить научную деятельность к образовательной практике, сконцентрироваться на исследовании актуальных проблем школы и вуза. Отражением нашего продвижения в этой области стали объективные наукометрические показатели, прежде всего в международных базах данных Scopus и Web of Science, вся исследовательская деятельность ученых КФУ, публикации которых по качеству, количеству и цитируемости сопоставимы с трудами университетов Хельсинки, Свободного университета Берлина и др. Мы стараемся ориентироваться на модели развития ведущих исследовательских университетов в области образования – Оксфорда, Гарварда, Кембриджа и др.

Практически в каждой стране мира подготовку учителей осуществляет большое число учебных заведений, различающихся размерами, основной специализацией, потенциалом, ресурсами, приоритетами и т. д. При этом их подавляющая часть ориентирована в основном на задачи регионального рынка труда и не имеет необходимых условий для решения серьезных научных проблем. Но одновременно в каждой стране имеется несколько ведущих университетов, определяющих образовательную политику, содержание программ, исследовательскую повестку в национальном масштабе (Niemi & Nevgi, 2014; Munthe & Rogne, 2015). Как правило, это

всемирно известные университеты, авторитет которых обеспечен их репутацией, наукометрикой, именами крупных ученых.

Подобная структура исторически формировалась и в нашей стране. Традиционно к ведущим центрам педагогического образования и науки относились крупнейшие специализированные высшие учебные заведения – Московский педагогический государственный, Российский государственный педагогический, Московский государственный психолого-педагогический университеты. В последние годы к ним присоединилось несколько крупных многопрофильных вузов, таких как Казанский федеральный университет, Высшая школа экономики, Московский городской педагогический университет и др.

Процесс формирования Казанского федерального университета в качестве исследовательского центра в области образования имеет ряд особенностей. Условия большого многопрофильного университета, прежде всего наличие широкого круга научных направлений, позволили наладить разностороннюю исследовательскую деятельность на стыке образования и других наук. Междисциплинарный подход способствовал повышению актуальности и значимости исследований в области образования, открыл уникальные возможности для включения в процесс изучения образовательных проблем представителей других научных направлений (педагогика, психологии, социологии, экономики, политологии, медицины, демографии и др.). Не секрет, что обычно коммуникация между ними затруднена из-за структурной разобщенности. В КФУ были созданы эффективные мотивационные механизмы формирования междисциплинарных команд в форме научных лабораторий, центров превосходства, финансирование которых осуществлялось как из собственных средств, так и за счет федеральных и региональных грантов. Такое финансирование возросло за последние годы в три раза.

Безусловно, этому способствовали ресурсы Проекта 5-100, позволившие привлечь к новым исследованиям в качестве лидеров и соисполнителей ведущих зарубежных и российских ученых. Финансированию предшествовала экспертная работа по выявлению наиболее перспективных заявок. Так в КФУ сформировалось несколько междисциплинарных исследовательских групп мирового уровня, достигших значимых научных и практических результатов: появилось внешнее финансирование от государственных и частных фондов, сделаны доклады на ведущих международных конференциях (WERA, AERA, ECER, BERA, ISATT и др.), опубликованы труды в высокорейтинговых международных журналах категории Q-1 и Q-2, в ведущих издательствах мира, выросли цитируемость и индивидуальные наукометрические достижения сотрудников.

В настоящее время ученые Казанского федерального университета участвуют более чем в 30 крупных международных сетевых исследовательских проектах, как правило, инициированных профильными научными ассоциациями. Это Всемирная, Американская, Европейская, Британская ассоциации исследований в образовании, а также ряд сообществ, связанных с педагогическим образованием (ATEE, ISAAT, IPDA и др.). Эти ассоциации ежегодно организуют представительные конференции, которые являются мировыми центрами научной коммуникации. При большом числе из них установлен жесткий экспертный отбор, определяющий актуальность, уровень и качество исследований. Ученые КФУ регулярно получают приглашения на такие конференции, где зачастую являются практически единственными представителями российской педагогической науки. В 2019 году делегация Казанского федерального университета стала самой представительной на конференции BERA из числа неанглоязычных университетов мира. В 2020-2021 годах, несмотря на то что многие научные мероприятия перешли в онлайн формат, более

50 исследователей КФУ получили приглашения выступить на ведущих международных конференциях, что свидетельствует об актуальности и высоком качестве исследований, проводимых в университете. Эта деятельность позволяет сопоставлять российское образование с международным и предугадывать тенденции ближайшего развития.

Подобные проекты имеют высокий статус в мировом научно-педагогическом сообществе и публикуются в журналах с высокой репутацией, в ведущих международных издательствах, таких как Oxford university press, Taylor and Frencies, Routledge, Elsevier, Bloomsbery и др. Обычно сетевые исследовательские проекты инициируются ведущими учеными, представляющими наиболее известные университеты мира. Одним из наиболее важных для российской педагогической науки событий в 2021 году стала поддержка Всемирной ассоциацией исследований в образовании (WERA) проекта ученых КФУ «Глобализация и педагогическое образование в странах БРИКС: позиционирование исследований и практики, содействие интеграции университетско-школьных систем».

На основе достигнутых результатов КФУ переходит к новому этапу в организации исследовательской деятельности в рамках Программы «Приоритет 2030». Принимая во внимание, что педагогический блок в общей структуре нашего университета занимает сейчас почти 20 процентов, мы предполагаем вовлечь в полноценную исследовательскую работу большое число педагогов, психологов и представителей других наук. С этой целью разрабатываются новые организационные подходы к управлению научной активностью наших сотрудников. В частности, проведена паспортизация всех исследований КФУ в области образования. Её можно назвать картой научных проектов, связанных с педагогическим блоком. Каждый паспорт унифицирован по структуре, что дает возможность администрации, заведующим кафедрами, а самое главное, коллегам увидеть реальную картину научной работы каждого преподавателя. Для администрации и заведующих кафедрами это важно с точки зрения мотивации профессионального роста сотрудников, кадровой политики, для коллег – для налаживания продуктивного взаимодействия и взаимопомощи.

В настоящее время в процессе создания находится специализированный сайт, посвященный педагогическому образованию. Здесь будут размещены сведения об ученых КФУ, паспорта их исследований, приглашения к участию в проектах, полнотекстовые публикации, информация о конференциях, полезные ссылки и многое другое. Будут приглашены к взаимодействию ученые из других российских и зарубежных университетов. Уже сейчас есть международные научные ассоциации, готовые поддержать наш сайт своими ресурсами. Система предположительно будет работать по принципу ResearchGate, но в применении к проблемам подготовки учителей, и позволит сплотить ученых не только российских, но зарубежных университетов в едином научно-педагогическом пространстве.

Таким образом, опыт КФУ по модернизации педагогического образования представляет значительный научно-практический интерес, демонстрирующий успешность новой модели подготовки учителей на общенациональном уровне. Синергетический эффект модели позволил превратить подготовку учителей в одно из наиболее успешных направлений работы большого многопрофильного университета. Это доказывают результаты образовательной и научно-исследовательской деятельности, финансовые показатели, международное признание, отзывы работодателей. Опыт нашего университета может быть применим и на международном уровне. Мобилизация всех ресурсов крупного университетского комплекса эффективно способствовала совершенствованию педагогического образования.

Поиск, реализация и экспертиза новаций ежегодно освещаются на площадках Международного форума по педагогическому образованию (IFTE) (<http://ife.kpfu.ru/ru/glavnaaya/>), который вносит большой и позитивный вклад в решение не только национальных, но и глобальных проблем подготовки учителей, остро стоящих перед современным миром. В 2021 году в Форуме приняли участие более 1500 ученых из 38 стран, 213 вузов, научных и образовательных организаций, в том числе из 57 зарубежных университетов. С ключевыми докладами выступили известные исследователи из ведущих университетов России, Великобритании, США, Ирландии и других стран. Партнерами Форума выступили Российская академия образования и ряд международных научных ассоциаций. Участникам и организаторам удалось на высоком уровне провести это мероприятие в очно-виртуальном формате. Избранные материалы Форума-2021 представлены в данном специальном выпуске журнала.

### Список литературы

- Гафуров И. Р., Ибрагимов Г. И., Калимуллин А. М., Алишев Т. Б Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки //Высшее образование в России. – 2020. – № 10. – С. 101-112.
- Яковлева Т. А., Корякина А. А. Влияние распространения коронавируса COVID-19 на организацию высшего образования в России //Право и образование. – 2020. – № 12. – С. 14-21.
- Menter, I. (Ed.) (2021). *Teacher Education in Russia*. London: Routledge
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). *Research based teacher education*. *Teaching and teacher education* 46: 17-24.
- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). *Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education*. *Teaching and Teacher Education* 43, 131-142.
- Preston, C. (2017). *University-Based Teacher Preparation and Middle Grades Teacher Effectiveness*. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 102–116. doi: 10.1177/0022487116660151.
- Tatto, M.T. and Menter, I. (Eds.) (2020). *Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education: a Cross-National Study*. London: Bloomsbury
- Teacher Education in a Time of Change* (2016). Bristol: Policy Press (The Teacher Education Group).
- Valeeva, R., Kalimullin, A. (2019). *Teacher Education in Russia*. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Ed. Jo Lampert. New York: Oxford University Press, doi: <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.446> 42-360.

### References

- Gafurov, I. R., Ibragimov, H. I., Kalimullin, A. M., & Alishev, T. B. (2020). *Transformation of Higher Education During the Pandemic: Pain Points*. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 29(10), 101-112.
- Menter, I. (Ed.) (2021). *Teacher Education in Russia*. London: Routledge
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). *Research based teacher education*. *Teaching and teacher education* 46: 17-24.
- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). *Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education*. *Teaching and Teacher Education* 43, 131-142.
- Preston, C. (2017). *University-Based Teacher Preparation and Middle Grades Teacher Effectiveness*. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 102–116. doi: 10.1177/0022487116660151.
- Tatto, M.T. and Menter, I. (Eds.) (2020). *Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education: a Cross-National Study*. London: Bloomsbury
- Teacher Education in a Time of Change* (2016). Bristol: Policy Press (The Teacher Education Group).
- Valeeva, R., Kalimullin, A. (2019). *Teacher Education in Russia*. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Ed. Jo Lampert. New York: Oxford University Press, doi: <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.446> 42-360.
- Yakovleva, T. A., & Koryakina, A. A. (2020). *The impact of the spread of COVID-19 on the higher education sector in Russia*. *Pravo i obrazovaniye – Law and Education*, 12, 14-21.

## Editorial: Contemporary Mission of Large Universities in Teacher Education

Ishat R. Gafurov

*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

*E-mail: public.mail@kpfu.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7744-2067>*

DOI: 10.26907/esd.16.3.21

The role of teacher education in improving the quality of educational systems is constantly increasing. Notably, this particular segment of education has been the focus of educational policy in many countries in recent years (Tatto & Menter, 2020). Teacher education today has a special responsibility, since its main task is to train a new generation of teachers who are able to work in the face of modern challenges and respond quickly and adequately to any external influences (Beauchamp et al., 2015). This requires not only a radical transformation of technology and communication in the transfer of knowledge in the learning process and the formation of a new understanding of a safe environment, but also a serious renewal of the philosophy and theory of education. This will inevitably entail the emergence of new or modernization of existing educational concepts, as well as models and technologies for teacher training (Preston, 2017).

Over the past year, there have been heated discussions about the impact of the pandemic on education (Gafurov et al., 2020; Yakovleva & Koryakina, 2020). This created important experience, provided an opportunity to compare the effectiveness of health and epidemiological measures, national practices for transforming education in schools, universities and other educational organizations, and much more. This knowledge is invaluable, because due to history, traditions, political systems, and the socio-economic situation, each country has its own educational specifics.

Russia is unique in this respect. Firstly, this is due to the vast extent of the country's territory, ethnic diversity, and the complexity of its administrative division. Secondly, during the 20th century alone, there were several large-scale revolutions and reforms in Russia, which had a mutually diametrical impact on the theory and practice of education. Thirdly, the protracted transition period since the early 1990s during which, while forming a new socio-economic structure, we preserved some traditions and foundations of the socialist era in education. In comparison with other countries with market economies, this manifested itself in the predominance of the public sector in the education system of Russia, the accessibility of all levels of education, and broad social guarantees for students.

At the same time, contemporary international trends began to seep into Russian realities, including the accession to the Bologna process, the greater internationalization of education and student mobility, the decrease of the number of universities with narrow specializations, the emergence of the private sector in education, the differentiation of educational institutions, and differences in conditions. Such contradictory developments led to a number of moral and psychological problems which we can witness today in young people.

In addition to these changes, a diversified structure of teacher training has emerged in Russian pedagogical education. There are differing opinions about this, but diversification should be considered as a promising trend, primarily because it has allowed us to more fully understand the diversity and specificity of contemporary problems in teacher



education. As a result, the Russian system of teacher training is today one of the most variable and branched in the world in terms of its structure (Valeeva & Kalimullin, 2019).

One of the most important advantages of the Russian system is the high availability of teacher education due to the prevailing share of free state-funded education for future teachers. Currently, the number of state-funded institutions for programs of secondary, vocational and higher education in teacher training is one of the largest in the country, which once again emphasizes how this sector is prioritized in the educational policy of the Russian Federation.

With that in mind, it is necessary to outline a number of serious challenges for teacher education, including the changing status and role of the teacher (the transition from “instructor” to “facilitator”); changing social demands and public expectations; changes in students; natural and social disasters, terrorism, and migration. Many of these became particularly apparent during the COVID-19 pandemic, which entailed a serious rethinking of our views on teacher training.

In general, the Russian education system is coping quite successfully with the challenges of the pandemic. In our opinion, the decisive role was played by the rigid centralization of education management at all levels, which made it possible to establish the strict implementation of health and epidemiological measures and regulations to change the educational process in all educational organizations of the country. The necessary social, economic and medical support was provided by the state to students, teachers and employees of higher educational institutions.

However, not a single country, including Russia, can be sure that they are immune to COVID-19 or other emergencies which may befall humanity in the future. It is no coincidence that the developed countries have become even more focused on the development of balanced and sustainable education systems capable of quick adaptation to changing conditions. These include not only the traditional evolutionary changes regularly experienced by mankind, but also emergencies in the form of epidemics, social protests, wars, terrorism, migrations and natural disasters. It is clear that such topics must become a part of the process of teacher training designed to anticipate and prevent possible educational problems.

The pandemic has stimulated those Russian higher education institutions offering teacher training programs to intensify their search for answers to the contemporary challenges. Undoubtedly, the potential of universities, and above all, their ability for interdisciplinary research in teacher education in the context of a wide variety of problems, has had a serious impact on the development of strategies. It was this idea that served as the basis for a new concept being developed at Kazan Federal University within the framework of the State Program “Priority 2030”, which was launched in 2021. Its key goal is to create a research-oriented model aimed at introducing a system of adaptive, reflexive, self-regulatory teacher training. The foundation for this was laid by the previous stage of transformation of the university’s pedagogical education system in 2015-2020.

While implementing Project 5-100, KFU became the only participant to put forth pedagogical education as one of its priorities. Initially, this decision was based on an understanding of the social mission of Kazan Federal University in the regional context of the Volga Federal District, where our university had the biggest presence in teacher training, enrolling more than 10,000 students in all programs and levels of teacher education. About 9,000 teachers undergo advanced training annually at KFU.

The formation of a new university model of teacher training at KFU became an example on a national scale, since the initial massive accession of specialized pedagogical educational institutions to federal, traditional and other universities was not accompanied by a clear strategy for their further development. Therefore today, the successful practices

of such united universities where the pedagogical segment was able to successfully adapt to the conditions of larger organizational structures are more relevant than ever. Some examples of this are the experiences of Kazan Federal, Southern Federal, Baltic Federal, Vyatka State, and a number of other universities.

Our consistent work on shaping a new system of teacher education gradually attracted attention to KFU's experience on an international level. Ten years ago, no one associated Kazan University with teacher training; moreover, until 2015, many believed that as a result of the merger with pedagogical universities, this line of professional instruction in the region would be shambolic! However, today Kazan Federal University is the only higher educational institution in Russia with mass training of teachers represented in relevant global rankings and included in the top 100 universities in the Education subject area. It should be noted that KFU was the first to reach this high bar in 2020, and the Higher School of Economics and Moscow State University achieved this in 2021. The importance of such accomplishments is in increasing the prestige of Russian education in the world and sharing the Russian experience with the global scientific and pedagogical community.

Kazan Federal University's reshaping of teacher training, including its numerous innovations, has piqued interest in many countries. KFU's infrastructure of teacher education deserves special attention. It is a complete cycle of teacher preparation. Along with the use for educational purposes, our infrastructural facilities are full-fledged scientific and experimental platforms for research. This is another positive aspect of developing teacher education within a big university. This allowed us to bring scientific inquiry as close as possible to educational practice, to concentrate on the urgent issues of school and university education. Objective scientometric indicators of KFU's research activities, primarily in Scopus and Web of Science, have become markers of our progress in this area. They already match in quality, quantity, and citation indices to the University of Helsinki, Free University of Berlin, and others. We try to benchmark ourselves against the development models of leading research universities in education, such as Oxford, Harvard, or Cambridge.

In most countries of the world, teacher training is provided by a large number of educational institutions differing not only in size, areas of expertise, but also in their potential, resources, and priorities. At the same time, the majority of them are primarily focused on the needs of regional labor markets and do not have the capacity to tackle scientific problems. Then, each country has several leading universities which determine educational policy, program content, and research agenda on a national scale (Niemi & Nevgi, 2014; Munthe & Rogne, 2015). Generally, these are well-known universities with established reputation, convincing scientometric results, and distinguished staff.

A similar pattern has emerged historically in our country. Traditionally, the largest specialized higher educational institutions, such as Moscow State Pedagogical, Russian State Pedagogical, and Moscow State Psychological and Pedagogical University, were centers of research. In recent years, they have been joined by several large multidisciplinary universities, such as Kazan Federal University, Higher School of Economics, Moscow City Pedagogical University, and others.

The growth of Kazan Federal University as an educational research center has a number of peculiarities. The specifics of a large multidisciplinary university, mainly characterized by the presence of a wide range of research areas, facilitated the emergence of multifaceted research activities at the intersections of education with other domains. An interdisciplinary approach has contributed to an increase in the relevance and significance of research in education, has opened up unique opportunities for the inclusion of experts from other disciplines (pedagogy, psychology, sociology, economics,

political science, medicine, demography, etc.) in the research. It is no secret that usually such a communication is hindered by structural factors, individual priorities, and general problems of interpersonal interaction. However, as a part of the KFU research strategy, effective motivational mechanisms were created for the cohesion of interdisciplinary teams at scientific laboratories, centers of excellence, while financing them through federal and regional grants and their own funds. This funding has tripled in recent years.

Notably, this was partly facilitated by the resources of Project 5-100, which attracted prominent foreign and Russian scientists to new projects as supervisors and co-workers. The funding was disbursed on the basis of competitive evaluations of applications. As a result, over the course of several years, KFU has established several interdisciplinary world-class research groups which have achieved significant scientific and practical results. The results are attested by the funding raised from public and private sources, participation in major thematic forums (by WERA, AERA, EERA, BERA, ISATT), publications in high-ranking international journals in Q1 and Q2, published books, high numbers of citations and individual scientometric achievements of researchers.

Currently, scientists from Kazan Federal University are involved in more than 30 large international network research projects, mostly initiated by specialized scientific associations. These are the World, American, European, British Educational Research Associations, as well as a number of organizations focusing on teacher education (for example, ATEE, ISAAT, IPDA). The annual conferences organized by these entities are global hubs of scientific communication. Most have rigorous selection processes based on relevance, level and quality of research. Our scientists regularly attend such forums, where they are usually among the very few representatives of Russia. There are other achievements, for instance, in 2019, the delegation from the Kazan Federal University became the most representative of the non-English-speaking universities in the world at the BERA conference. In 2020-2021, despite the fact that many scientific events went online, more than 50 KFU researchers received invitations to speak at leading international conferences. This is evidence of the relevance and quality of research taking place at the university.

This research is significant because it helps us to compare Russian educational developments with international trends, and in some cases predict the yet barely discernible phenomena that are set to become part of our lives. Traditionally, such projects are of high standing in the global scientific and pedagogical community and are published in reputable journals and international publishing houses, such as Oxford University Press, Taylor & Francis, Routledge, Elsevier, Bloomsbury and others. Network research projects are usually initiated by leading scholars representing the most famous universities in the world. However, one of the most important events for Russian pedagogical science in 2021 was the support lent by the World Education Research Association (WERA) to KFU's project "Globalization and Teacher Education in the BRICS Countries: The Positioning of Research and Practice, Promotion of Integration of University-School Systems."

Based on the existing results, KFU is moving to a new stage in organizing its research activities within the framework of Priority 2030. Keeping in mind that pedagogical domain now accounts for 20 percent of the university staff, the objective is to involve a greater number of teachers and psychologists, as well as representatives of other sciences, in fully-fledged research work. For this purpose, new organizational approaches to managing the scientific activity of our employees are being developed. In particular, we have categorized all ongoing KFU research activity in education into "passports". This is a map of scientific projects implemented by everyone connected in any way to the pedagogical sphere. Each "passport" is unified in structure, which makes it possible for the management, heads of departments, and most importantly for colleagues, to see the real

picture of every employee's work. For the management and heads of departments, this is important because this knowledge helps to fine-tune motivational and staff policies; for peers, it helps them establish productive interaction and mutual assistance.

At present, we are working on a website dedicated to teacher education internationally and in Russia. Initially, information about our scientists, their research passports, full-text publications, information about conferences, useful links and much more will be posted there. Afterwards, we will invite researchers from other Russian and foreign universities to participate in our projects. There is already support from a number of international scientific associations who have pledged their resources. This system will work in a similar way to ResearchGate, but focusing on the issues of teacher training, and will unite scientists from Russian and overseas universities in a single research and education space.

KFU's experience in modernization is of significant scientific and practical interest, demonstrating the success of a new model of teacher training at a national level. Synergistic effects have significantly transformed teacher training and made this area one of the most successful in such a large multidisciplinary university. This is demonstrated by the results of educational and research activities, financial indicators, international recognition, and feedback from employers. With regards to the search for effective models of teacher training in many countries, the experience of this individual university can be applied at an international level. The concentration of resources within the framework of large university complexes can help increase the quantitative and qualitative indicators of teacher education.

The search, implementation and examination of successful innovations are discussed annually at the International Forum on Teacher Education (IFTE)

(<http://ifte.kpfu.ru/ru/glavnaya/>) and traditionally make a positive contribution to finding solutions to global and national issues of teacher training, which are undoubtedly very pertinent for us today. In 2021, more than 1,500 scientists from 38 countries, 213 universities, scientific and educational organizations, including 57 foreign universities, took part in IFTE. Keynotes were delivered by renowned international researchers from leading universities of Russia, the United Kingdom, the USA, Ireland, and other countries. The forum partners were the Russian Academy of Education and a number of international scientific associations. The participants and organizers of the Forum managed to hold the forum in a mixed format with much success. Selected contributions from the 2021 conference are featured in this special issue.

### Список литературы

- Гафуров И. Р., Ибрагимов Г. И., Калимуллин А. М., Алишев Т. Б Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки //Высшее образование в России. – 2020. – № 10. – С. 101-112.
- Яковлева Т. А., Корякина А. А. Влияние распространения коронавируса COVID-19 на организацию высшего образования в России //Право и образование. – 2020. – № 12. – С. 14-21.
- Menter, I. (Ed.) (2021). *Teacher Education in Russia*. London: Routledge
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and teacher education* 46: 17-24.
- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education* 43, 131-142.
- Preston, C. (2017). University-Based Teacher Preparation and Middle Grades Teacher Effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 102–116. doi: 10.1177/0022487116660151.
- Tatto, M.T. and Menter, I. (Eds.) (2020). *Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education: a Cross-National Study*. London: Bloomsbury
- Teacher Education in a Time of Change (2016). Bristol: Policy Press (The Teacher Education Group).

Valeeva, R., Kalimullin, A. (2019). Teacher Education in Russia. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Ed. Jo Lampert. New York: Oxford University Press, doi: <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.446> 42-360.

## References

- Beauchamp, G., Clarke, L., Hulme, M., Jephcote, M., Kennedy, A., Magennis, G., Menter, I., Murray, J., Mutton, T., O'Doherty, T., & Peiser, G. (2015). *Teacher Education in Times of Change*. (1st ed.) Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447318538.003.0002>.
- Gafurov, I. R., Ibragimov, H. I., Kalimullin, A. M., & Alishev, T. B. (2020). Transformation of Higher Education During the Pandemic: Pain Points. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 29(10), 101-112.
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17-24.
- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142.
- Preston, C. (2017). University-Based Teacher Preparation and Middle Grades Teacher Effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 102–116. DOI: 10.1177/0022487116660151.
- Tatto, M. T., & Menter, I. (Eds.) (2020). *Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education: a Cross-National Study*. London: Bloomsbury
- Valeeva, R., & Kalimullin, A. (2019). Teacher Education in Russia. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Ed. Jo Lampert. New York: Oxford University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.446> 42-360.
- Yakovleva, T. A., & Koryakina, A. A. (2020). The impact of the spread of COVID-19 on the higher education sector in Russia. *Pravo i obrazovaniye – Law and Education*, 12, 14-21.

## Teacher Education Research: Values-Based Planning in an Uncertain World

Ian Menter

*University of Oxford, Oxford, UK*

*Kazan Federal University, Tatarstan, Russian Federation*

*E-mail: [ian.menter@education.ox.ac.uk](mailto:ian.menter@education.ox.ac.uk)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6283-7496>*

DOI: 10.26907/esd.16.3.13

*Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021*

### **Abstract**

The global significance of teacher education has never been greater than it is today. In this world where migration, inequality, climate change, political upheavals and strife continue to be manifest in many locations around the world, governments and scholars alike are increasingly considering what role education systems can play in achieving stability and managed, sustainable economic development. With growing awareness that the quality of education is very closely related to the quality of teachers and teaching, teacher education has moved into a key strategic location in international debate and discussion. This proposition is as true and pertinent in the global south and east as it is in the northern and western worlds. All of these concerns have been amplified by the impact of the global viral pandemic. There are many moral challenges to be faced by teacher educators, policymakers and researchers.

## Исследования в области педагогического образования: ценностно-ориентированное планирование в неопределенном мире

Иэн Менгер

*Оксфордский университет, Оксфорд, Великобритания;*

*Казанский федеральный университет, Казань, Россия*

*E-mail: [ian.menter@education.ox.ac.uk](mailto:ian.menter@education.ox.ac.uk)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6283-7496>*

DOI: 10.26907/esd.16.3.13

*Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021*

### **Аннотация**

Педагогическое образование никогда не было столь значимым, как сегодня. В мире, где миграция, изменение климата, вирусная пандемия, политическая борьба наблюдаются во многих регионах, правительства и ученые все чаще задумываются о том, какую роль система образования может сыграть в обеспечении стабильности и устойчивого экономического развития. Растет осознание того, что качество образования тесно связано с качеством подготовки учителей, и педагогическое образование стало ключевым стратегическим пунктом в международных дискуссиях и дебатах. Это утверждение верно как для стран Юга и Востока, так и для северного и западного миров. Перед преподавателями, политиками и учеными стоит множество моральных вызовов.

## Introduction

In previous papers I have talked about the connections between research and teacher education and have referred to the BERA-RSA report from 2014. I have spoken about the vernacular globalisation effects that are evident in looking across teacher education systems in twelve different national settings, and about the twenty-one systems that make up Central and Eastern Europe. I have suggested eight themes that emerged from a consideration of how their approaches to teacher education are responding to the challenges and opportunities created by the process of democratisation.

In this article I want to highlight the importance of values in teacher education. I start by exploring (again) the relations between teacher education and research and seek to draw out the values dimensions in these relationships. I then turn to consider how teacher education has been developing in such an extraordinary way at KFU over the past ten years and suggest a number of underlying values that have informed these developments. In conclusion I suggest a number of questions that may be important to all of us as teacher educators and as researchers as we move forward - we hope - into a healthier and more stable future.

## Research and teacher education

An earlier article (Menter, 2017) discussed different relationships between teacher education and research. It suggested three particular relationships - research **in** teacher education, research **on** teacher education and research **around** teacher education.

### *Research in Teacher Education*

This, the most common approach to teacher education research, remains very important. If teaching itself is viewed as an inquiry-based profession, then it is important that teacher educators model an inquiry approach in their own work. In a major inquiry into the relationship between teacher education and research carried out in 2013–2014 by the British Educational Research Association (BERA) in partnership with the Royal Society for the Arts (RSA) the model of teaching and teacher education that emerged as the most productive is one that is indeed inquiry-based. The report (BERA-RSA, 2014) called for all teachers to be “research literate”—that is, all teachers should be equipped with the appropriate skills to evaluate educational research and also with the capacity to engage in inquiry themselves. The implications of this requirement are that all teacher education programs should seek to provide trained teachers with these qualities. The idea of “teacher as researcher” has a long tradition, not least in the UK, where that phrase was coined by Lawrence Stenhouse who saw teachers as curriculum researchers. However, Stenhouse, like many of those who followed in that tradition, believed that teacher research must be rigorous. One of the common criticisms of much teacher research is that it is not only small-scale but also that it can tend to be unsystematic and therefore of poor quality. In developing the idea of teacher as researcher in the United States, Cochran-Smith and her collaborators endorse the importance of rigour and also introduce the idea of teacher inquiry as stance (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

### *Research on Teacher Education*

Research that steps back from the practice and seeks to analyse and understand teacher education in a more “detached” way is still all too scarce. Very often such research is carried out by policy researchers who are interested in how programs are developed and in their effects. This approach to research often overlaps with effectiveness models that were mentioned earlier, but can also be very revealing of motives and values and may well challenge assumptions.

More of this kind of research is needed; it should be theoretically informed and should include work that is both large scale and longitudinal and that uses a full range of methods. One recent example is the SETE study carried out in Australia by a large consortium of researchers from several different institutions (Mayer et al., 2015). This is an important example of research on teacher education—although having been carried out by a team of teacher education practitioners, it also has elements of research in teacher education.

Some comparative education studies of teacher education also may be seen as good examples of research on teacher education. The “home international” study of teacher education policy and practice in the UK and Ireland is an example. It is very valuable to contrast and compare approaches—not least in neighbouring jurisdictions—to identify how different values and understandings of teaching may lead to very different approaches to teacher education. What has not been attempted to a great degree, however, are attempts to ascertain the effects of such different approaches on outcomes (Teacher Education Group, 2016).

#### *Research about Teacher Education*

If research on teacher education is relatively scarce, then research about teacher education is even scarcer. If it is agreed that approaches to teacher education have a deep symbolic significance culturally and sociologically in any social system (as was argued in the introduction to this article), then this dearth of theoretically well-informed and often interdisciplinary work is not only surprising, but a matter of concern. Research about teacher education means research that seeks to understand teacher education in a broader context, for example, taking historical, anthropological, political science, or social theory perspectives. Such work is likely to be essentially interdisciplinary and is designed to explore the relationship between teacher education and the wider society.

In the UK, two examples may be cited. The first is a study that seeks to draw explicitly on sociology, psychology, and philosophy in developing a deeper understanding of how teacher education might be reformulated in the 21st century, through the application of these disciplines. Edwards, Gilroy, and Hartley offer a stimulating challenge to contemporary teacher educators through their multiple disciplinary lens (Edwards et al., 2003). Furlong’s study (Furlong, 2013), though less explicitly interdisciplinary (being mainly sociological), nevertheless steps well outside the usual constraints of the study of teacher education by looking at the institutional and societal setting of teacher education during the 20th century and into the 21st century. This creates a set of significantly deeper insights than are achieved in much teacher education research that simply regards teacher education as a self-contained system.

#### *Summary*

As we have seen, one characteristic of teacher education research is indeed that much of it is often conducted by those who are also its practitioners, whether as teacher educators or as managers. The history of research *on* teacher education is complemented by research *in* teacher education and is intricately related to the trajectory over time of teacher educators as an ill-defined, under-researched, and sometimes beleaguered occupational group within higher education.

In all three cases we can see how important values are in undertaking research. There are values underlying the conceptions of the research, the framing of the questions to be investigated and also the methods to be adopted in undertaking the study. It has long been my contention that teacher educators as a professional community collectively manifest a deep commitment to humanistic values, including profound respect, empathy,



commitment to socially just approaches and to the betterment of society, including children and young people, tomorrow's citizens.

So, whatever the particular focus of the research we may be confident that it will be informed by such values and that the way in which it is conducted will demonstrate these commitments. Whether the methodologies deployed are quantitative or qualitative, large-scale or small-scale, psychological, philosophical or sociological, we can expect that care will be taken to ensure that the rights of those involved in the work will be protected and that the overall purpose of the research is some form of improvement. This improvement may be in policy and/or practice as may be expected from research in or on teacher education, and/or it may be about improvement of our understanding, including our theoretical understanding of teacher education, as may be the outcomes of research about teacher education. In broad terms these are some of the ethical dimensions of teacher education research.

In my own work, including that which I have been undertaking with my colleagues in Kazan, I have always aspired to maintain principles such as these. In taking a broadly sociological approach to the study of teacher education, working with colleagues, collaboration and joint development of projects has been crucial. In addition to the sociological dimension, the work has sought to recognise the significance of history and culture, thus the terms 'socio-historical' and 'socio-cultural' have been important. Certainly, in our book on teacher education in Russia (Menter, 2021), the socio-historical viewpoint has been the dominant one which we have adopted in trying to make sense of the past, present and future of policy and practice here. In my collaborations with Maria Teresa Tatto, as well as taking cognisance of the historical dimension, we have also been seeking to develop the cultural dimension. So, in our collaborations for the WERA-IRN work (Tatto & Menter, 2019) and in our two-nation study of policy and practice in teacher education in England and the US, we have sought to develop a distinctive methodological framework, which draws on Vygotskian theory, as well as the sociology of Basil Bernstein (Tatto et al, 2018). The approach is also informed by an ecological perspective, acknowledging the important interaction of processes at different levels, usually termed the macro, meso and micro. In a forthcoming paper written with one of the Oxford team, Katharine Burn, we have sought to demonstrate how such an approach may make a distinctive contribution to understanding the impact of processes of globalisation in teacher education in specific contexts (Burn & Menter, forthcoming).

### **Research as a dimension of professionalism in education**

The first part of this article established the significance of values in underlying and informing teacher education research, whatever its particular form. Now I want to try to link this with a wider conception of teaching and professionalism in education. Here I draw on work undertaken last year with our colleague Maria Assuncao Flores (Menter & Flores, 2020).

Research has been identified as a key dimension in enhancing the teaching profession and teacher education. However, this idea is controversial as it depends on political, institutional and ideological aspects. It depends for instance, on how the teaching profession is defined by governments and on how the professional profile of teachers is defined in teacher education programmes.

The importance for all beginning and early career teachers to become 'research literate' and to be provided with opportunities for engagement in research and inquiry has been advocated (for example, see BERA-RSA, 2014 and Beckett 2020). However, the place of research in teacher education continues to be contested and is seen by some as controversial. For instance, the emergence of an inquiry-based culture in the practicum

was seen as both innovative and controversial, incorporating tensions and challenges in regard to visions of teacher education, as well as (mis)matches between curriculum rhetoric and implementation. As Flores et al. (2016) have noted, the integration of an inquiry-based approach to teaching in teacher education faces a number of challenges. First of all, inquiry demands time and the condensation of initial teacher education in a two-year master programme represented a reduction of time allocated to school-based practice with implications for the opportunity to engage in pedagogical inquiry. Along with this is the risk of making the practicum more academic and less profession-oriented, for instance, by conceiving practicum reports as theoretical monographs or descriptions of empirical research unrelated to pedagogical action (Flores et al. 2016).

As mentioned earlier, Marilyn Cochran-Smith, several years ago, talked about 'inquiry as stance' in teaching and teacher education. This, I suggest is in essence a value position. It has implications for teaching and teacher education, for policy and practice in both.

### **The case of Kazan Federal University**

At Kazan Federal University there is a deep commitment to developing a research-based model of teacher education and drawing on the relevant chapter study included in our book on teacher education in Russia I wish to consider this case (Gafurov & Kalimullin, 2021).

The merger of seven higher education institutions and the creation of KFU in 2010 created the third largest teacher education centre in the Russian Federation. Given that two of the seven institutions were pedagogical universities it is no surprise that the potential for significant development in the field of teacher education was there from the start. However, it took a great deal of moral and professional courage to establish teacher education as a key focus of strategic development, given the competition from other important areas including medicine, information technology and earth sciences. In the decade that has passed since these mergers we have not only seen the quantitative growth of teacher education at KFU, we have also seen the creation of a distinctive, indeed unique approach to teacher education. KFU has indubitably become a centre of excellence for teacher education.

It is important to stress that the success of the emerging approach at KFU does draw on great traditions across the predecessor institutions - and there is much more detail on this in the chapter I referred to (Gafurov and Kalimullin, 2021). Furthermore, such progress would not have been achieved without the considerable backing of resources provided by Federal programmes, such as the Modernisation of Teacher Education, which is analysed in another chapter in the book (Revyakina, 2021).

We might single out four particular factors for comment. When we consider all four in combination, I suggest it begins to become clear why KFU has made such a distinctive contribution, not only regionally, but in the context of the wider Russian Federation and it reveals the values which inform this approach.

First, has been the significance attached to subject expertise. The collaboration between the Institute of Psychology and Education with other faculties across the university has been a key element in the development of enormous strength in the preparation of subject specialists. In this I am reminded of the Donaldson review of teacher education in Scotland, in which he called for much wider involvement of a range of university departments in teacher education (Donaldson, 2010).

Second, we have seen how the relationships with schools in the region have progressed. The importance of effective partnerships in successful teacher education

has been stressed by scholars around the world for many years now. At Oxford we saw the creation of the Education Deanery as the way forward or, in the USA, the model of Professional Development Schools. KFU's relationships with schools where beginning teacher undertake their practicum may be seen as a parallel development. Furthermore, the creation of KFU's own schools - the Lobachevsky grammar school with a focus on physics and mathematics; the IT boarding grammar school; and a secondary school under the patronage of the Elabuga Institute of KFU, as well as a kindergarten specialising in provision for children with Autism Spectrum Disorder - as sites of teacher education practice is exemplary and may be seen as a version of the practices adopted in Finland (or less wholeheartedly in England), in the creation of university schools.

Third, the recognition of the significance of the lifelong continuum of professional learning is demonstrated in the commitment to the provision of continuing professional development opportunities for teachers across the wider Volga region. The connections between initial (pre-service), induction and in-service training - the three Is as they were called in Northern Ireland - are more important today than they have ever been as our societies change and develop ever more rapidly.

Fourth I would draw attention to the importance that is attached at KFU to a research orientation in the approach to teacher education. Earlier in the talk I referred to the three key relationships between research and teacher education. It is clear to me that all three of these have a strong place in KFU's understanding of how the highest quality may be achieved in the creation of new teachers and in the support of serving teachers. In the BERA-RSA report from 2014, which I have referred to in previous talks at KFU, there was a model of the teacher that emphasised three dimensions. In my view what is happening at KFU reflects this kind of understanding of teaching and teacher education. It is a fundamentally 'research literate' approach, very much aligned with the model of teacher professionalism spelled out in the BERA-RSA (2014) report (see figure 1).



Figure 1. Dimensions of teacher effectiveness and teachers' professional identity

Given these four commitments and given the quality, skills and expertise that have underpinned the developments here, at all levels in the University and across all faculties, it is no surprise to me to see how KFU has rapidly risen through the international quality

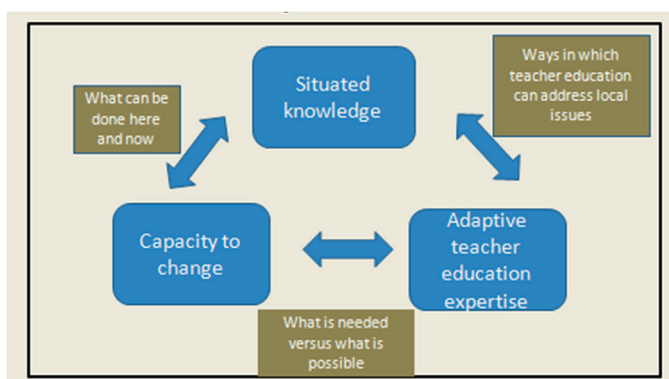
rankings in its provision in the field of education. I could also have referred to other aspects of the infrastructure that has been developed at KFU to support this work, examples include the Centre of Master's Studies, the Engelhardt Astronomical Observatory and Planetarium as well as the provision of cutting-edge information technology.

However, each of the four elements manifested in the KFU approach to teacher education to which I have chosen to draw attention, demonstrates a commitment to a particular value base. The commitment to subject expertise shows how teachers' knowledge base for their teaching is seen as of crucial importance. The importance of the relationships with schools and teachers in those schools demonstrates how there is deep respect for the professional community of teaching. That is also shown by the third element, recognition of the continuum of professional learning. Teaching is seen as a dynamic profession in which teachers are continuously needing to develop and adapt to changes - as has been demonstrated so clearly over the last months through the impact of the pandemic. And fourthly the commitment to research, or more broadly to an enquiry-oriented approach, shows how the drive for continuing development and improvement is an intellectual as well as a professional challenge.

However, before concluding I would want to suggest that underlying all of these particular values, applied to teacher education, is a broader set of values, a set of universal human values which imbues the approach at KFU. This set of values includes deep respect for human life. This applies to children, their families, to colleagues and the wider professional community. It also includes a recognition of difference and the need to respond positively and creatively to difference, for example in relation to ethnicity, language and culture, as well as differences in intellectual and physical capacities. And finally, I would suggest that these values of respect for humanity and for celebrating difference demonstrate the commitment to social justice and to developing a socially just approach to education generally and teacher education in particular.

## Conclusion

In a very recently published book, Clare Brooks from University College London, examines what she calls 'teacher education at scale'. Examining provision at five locations around the world she identifies five quality conundrums, what we might more conventionally call challenges, that face those of us seeking to ensure that large scale provision is of the highest quality. These she suggests are the conundrums of practice, research, knowledge, teacher educator and governance. She draws out a model of ITE practice based three particular forms of knowledge: situated knowledge; adaptive teacher education expertise; capacity to change (Brooks, 2021:204). See figure 2:



It is the ability to promote the interaction between these three, which makes the contribution of universities to teacher education so fundamental. And I should add, although Brooks did not take a Russian case in her study, that is what is so clearly demonstrated at KFU.

We have seen how the relationships between teaching, teacher professionalism, teacher education and educational research have been developing in many contexts over recent years, including here at KFU. It is my contention that these relationships can now provide key indicators for the evaluation of the condition of teaching and teacher education in any particular context. I wish to conclude (again drawing on my paper with Maria Flores) by offering a series of questions that might be used as the basis for such an evaluation.

- How is teacher professionalism defined and by whom?
- What is the nature of the relationships between the respective communities of policy, practice and research in teaching?
- To what extent is an enquiry approach embedded within, respectively, initial teacher education, teacher induction, continuing professional development?
- Who undertakes research into teaching and teacher education and what is its nature? Is a broad range of research methodologies employed? Is there evidence of independence and criticality in the research undertaken? How is such research disseminated and made use of?

If we can pursue answers to questions such as these within a particular context, we may then be able to offer an assessment of the state of health of the profession of teaching in that context. It is certainly not intended that such an approach will be in any way constraining. Indeed, we would expect to see great variation between the approaches taken in different settings, relating to the national specificities of the context, including historical trajectories and distinctive cultural characteristics. As I argued two years ago, the forces of globalisation have led to a certain degree of convergence at least in educational policy - if less so in educational practices - leading to forms of vernacular globalisation. In a world where education is still mainly organised at a national level - albeit with some regional elements, as in the European Union - it is desirable that such diversity continues. It is through comparative analysis that we may come to understand better both our own approaches and the approaches taken by others.

The second important rider to my conclusion is to remind ourselves of the dynamic and diachronic nature of teaching as a profession and of the interactions between research, policy and practice. The years 2020 and 2021 have shown dramatically how events can change expectations and experiences. The rapid move to online learning in response to the viral pandemic (see Breslin, 2021), the increasing urgency in addressing educational in/equality in the light of the Black Lives Matter movement, the desperate need to ensure a sustainable future for our planet in response to dramatic and damaging climate change - all of these are matters that have enormous implications for education. And, if they have implications for education systems, then they clearly have dramatic implications for teacher professionalism. Teaching is after all a profession concerned not only with knowledge and cognition, crucial though these are, but also with values and morality. It is challenges such as these that require a full recognition of the need to imbue teaching - and teacher education - with a sustainable enquiry orientation, indeed a base in education research. Through such an orientation teachers may be in a much stronger position to respond positively to the challenges they face on a day-to-day basis, but also to take a continually developing approach to their own capacity and skills over the lifetime

of their careers. This I suggest must be the basis of contemporary teacher professionalism and should shape our approaches to all aspects of teacher education.

## References

- Beckett, L., (Ed.) (2020). *Research-informed Teacher Learning*. London: Routledge.
- BERA-RSA. (2014). *Research and the teaching profession: Building the capacity for a self-improving education system. Final report of the BERA-RSA inquiry into the role of research in teacher education*, London. Retrieved from <https://www.thersa.org/discover/publications-and-articles/reports/research-and-the-teaching-profession-building-the-capacity-for-a-self-improving-education-system>
- Breslin, T. (2021) *Lessons from Lockdown*. London: Routledge.
- Brooks, C. (2021) *Initial Teacher Education at Scale - Quality Conundrums*. London: Routledge.
- Burn, K. & Menter, I. (Forthcoming) Making sense of teacher education in a globalising world: the distinctive contribution of a socio-cultural approach. *Comparative Education Review*
- Cochran-Smyth, M. & Lytle, S. (2009) *Inquiry as Stance - Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers' College.
- Donaldson, G. (2010) *Teaching Scotland's Future*. Edinburgh: The Scottish Government.
- Edwards, A., Gilroy, P. & Hartley, D. (2003) *Rethinking Teacher Education - Collaborative responses to uncertainty*. London: Routledge/Falmer.
- Flores, M. A., F. Vieira, J. L. Silva, and J. Almeida. 2016. "Integrating research into the practicum: Inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna initial teacher education in Portugal." In *Redefining teacher education for the post-2015 era: Global challenges and best practice*, M. A. Flores and T. Al-Barwani, (Eds.) 109-124. New York: Nova Publisher.
- Furlong, J. (2013) *Education; the anatomy of a discipline*. London: Routledge.
- Gafurov, I. & Kalimullin, A. (2021) 'Kazan Federal University - a case study in reform'. In Menter, I. (Ed.) *Teacher Education in Russia: Past, Present, Future*. London: Routledge.
- Mayer, D., Allard, A., Bates, R., Dixon, M., Doecke, B., Kline, J., Kostogriz, A., . . . Hodder, P. (2015). *Studying the effectiveness of teacher education—Final report*. Geelong, Victoria: Deakin University.
- Menter, I. (2017) 'Teacher Education Research' In *Oxford Encyclopaedia of Education*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.275
- Menter, I. (Ed.) (2021) *Teacher Education in Russia: past present and future*. London: Routledge.
- Menter, I. & Flores, M.A. (2020) Connecting research and professionalism in teacher education, *European Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/02619768.2020.1856811
- Revyakina, E. (2021) The modernisation of teacher education project: a case of vernacular globalisation. In Menter, I. (Ed.) *Teacher Education in Russia: past present and future*. London: Routledge.
- Tatto, M.T., Burn, K., Menter, I., Mutton, T. and Thompson, I. (2018) *Learning to Teach in England and the USA: the evolution of policy and practice*, London: Routledge.
- Tatto, M.T. and Menter, I. (eds.) (2019) *Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education – A Cross-National Study*. London: Bloomsbury.
- Teacher Education Group, The (2016) *Teacher Education in Times of Change*. Bristol: Policy Press.

## Systematic Reviews on In-Service Training Effectiveness. A Prior Comparative Analysis of the Used Terms

Laura Sara Agrati

University of Bergamo, Bergamo, Italy

E-mail: laurasara.agrati@unibg.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0108-5176>

DOI: 10.26907/esd.16.3.14

Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021

### Abstract

The professional development of teachers has a definite impact on the improvement of the entire educational system (OECD, 2018; Darling-Hammond, 2017). For this reason, the main international organizations - OECD (2013), European Commission (2012) - ask countries to establish feedback and accountability procedures for in-service training (ITT), for the 'process by which teachers engage in further education or training to refresh or upgrade their professional knowledge, skills and practices in the course of their employment' (UNESCO, 2019). Researchers state that here are numerous factors to be considered in carrying out this work: the type and quality of training, school climate, students' skills, knowledge domain, etc. (Lipowsky & Rzejak, 2015).

After a brief presentation of how the most recent systematic reviews on the topic have been conducted (Filges et al, 2019; Egert et al, 2018; Kalinowski et al., 2019), this article presents the results of a study on the terms and constructs in use in the context of the researches into in-service teacher/continuing professional training, impact/effect, and programs/instructions. The data and information collected offer a comparative analysis (Esser & Hanitzsch, 2012), based on systematic reviews (Polanin et al., 2019) and a meta-analysis, useful for setting up further meta-analytical investigations on the topic especially in terms of the disambiguation of terms and the narrowing of the field.

The training of in-service teachers in many countries has been made compulsory and structural and is conceived as an opportunity for growth and professional development for the entire school community, and a strategic and functional logic for improving the quality of the school system (Perla, 2019). However, ministries of education do not yet have a univocal model and shared procedures capable of describing and analysing the impact that the training provided has in the terms set out in the European Commission (2020): *output* - results achieved immediately, i.e. increase in skills-focus subject to training; *outcome* - wider benefits for involved teachers - improvement of teaching practices of teachers involved in training; *outreach* - effects on the institutional and social context of the school where and of the territory within which the teachers involved in the training.

**Keywords:** quality, professional development, evaluation, feedback.

## Систематический обзор эффективности обучения на месте работы. Предварительный сравнительный анализ используемых терминов

Лаура Сара Аграти

Университет Бергамо, Бергамо, Италия

E-mail: [laurasara.agrati@unibg.it](mailto:laurasara.agrati@unibg.it)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0108-5176>

DOI: 10.26907/esd.16.3.14

Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021

### Аннотация

Профессиональное развитие учителей оказывает влияние на совершенствование всей системы образования (OECD-TALIS, 2014; Darling-Hammond, 2017), по этой причине основные международные организации, ОЭСР (2013) и Европейская комиссия (2012), обратились к странам с просьбой разработать процедуры обратной связи и отчетности для обучения на месте работы. Под обучением на месте работы понимается «процесс, в ходе которого учителя получают дополнительное образование или обучение с целью усовершенствования своих знаний и навыков в процессе трудовой деятельности (UNESCO, 2019). Согласно результатам исследований, для реализации обучения без отрыва от производства необходимо учитывать множество факторов: тип и качество обучения, школьный климат, навыки учащихся, область знаний и т. д. (Lipowsky & Rzejak, 2015). После краткого описания систематических обзоров по этой теме (Filges, 2019; Egert, 2018; Kalinowski et al., 2019) статья представляет результаты исследования, направленного на изучение терминов и конструкторов, используемых в контексте рассматриваемой проблемы: преподаватель, непрерывное профессиональное обучение, влияние/эффект, программы/обучение. Собранные данные позволили провести сравнительный анализ (Esser & Hanitzsch, 2012), основанный на систематических обзорах (Polanin et al., 2019) и метаанализе, необходимый для организации дальнейших метааналитических исследований по теме, особенно с точки зрения устранения неоднозначности терминов и сужения области исследования. Хотя повышение квалификации учителей во многих странах стало обязательным и задумывалось как возможность роста и профессионального развития для всего школьного сообщества в стратегической и функциональной логике повышения качества школьной системы (Perla, 2020), министерства образования пока не имеют однозначной модели и общих процедур, способных описать и проанализировать влияние, которое оказывает обучение (EU-Strategic Partnership, 2020): краткосрочных результатов – результаты, достигнутые немедленно; долгосрочный результат – более существенные преимущества для вовлеченных учителей (совершенствование методов преподавания учителей, участвующих в обучении); характер охвата и информационного продвижения – влияние на институциональный и социальный контекст школы, в которой учителя проходят обучение.

**Ключевые слова:** качество, профессиональное развитие, оценка, обратная связь.

### Introduction

The quality of teaching has been recognized as one of the most important factors determining student achievement within the schools (Kunter et al. 2013; Hattie, 2012). The professional development of teachers has a certain impact on the improvement of the entire educational system (OECD, 2013; Darling-Hammond & Lieberman, 2012). Also, for this reason, the issue of the effectiveness of teaching - of the practice of teachers and teachers themselves (OECD, 2018) - has risen to the top of the educational policy agenda (Darling-Hammond, 2017). Many nations have recognized that teacher preparation and development are needed for effective education.



Beyond the specific organizational forms, local or national, state or provincial, the different teacher development systems (Darling-Hammond, 2017) bring together multiple components in equilibrium, ‘including the recruitment of qualified individuals into the profession; their preparation; their induction; their professional development; their evaluation and career development; and their conservation over time’ (*ibid*, p. 294). The main international organizations, OECD (2013), and the European Commission (2012, p. 42), ask countries to establish feedback and accountability procedures. Effective support for teachers’ lifelong learning is based on a perspective of career-long competence development, using tools such as the active involvement of teaching staff in lifelong learning as well as the progressive assessment of long-term competence development. We must not forget that ‘a more effective and efficient use of public funds must involve coherent and complete systems, not only for recruitment, selection and job placement, but also for professional development throughout the entire career of the teaching professions’ (European Commission, 2012). Thus, it becomes important for countries to have systems for evaluating the effectiveness of in-service training (ITT), the ‘process by which teachers engage in further education or training to refresh or upgrade their professional knowledge, skills and practices in the course of their employment’ (UNESCO, 2019), with a view to continuous professional development. This process must be able to ensure, over time, the characteristics of more effective teachers as shown in table 1.

Table 1. Characteristics of more effective teachers. European Commission, 2012

Cluster	Characteristic	Description
Professionalism	Commitment	Commitment to do everything possible for each student and enable all students to be successful
	Confidence	Belief in one’s ability to be effective and to take on challenges
	Trustworthiness	Being consistent and fair; keeping one’s word.
	Respect	Belief that all persons matter and deserve respect
Thinking/ reasoning	Analytical thinking	Ability to think logically, break things down, and recognize cause and effect
	Conceptual thinking	Ability to see patterns and connections, even when a great deal of detail is present
Expectations	Drive for improvement	Relentless energy for setting and meeting challenging targets, for students and the school
	Information-seeking	Drive to find out more and get to the heart of things; intellectual curiosity
	Initiative	Drive to act now to anticipate and pre-empt events
Leadership	Flexibility	Ability and willingness to adapt to the needs of a situation and change tactics
	Accountability	Drive and ability to set clear expectations and parameters and hold others accountable for performance
	Passion for learning	Drive and ability to support students in their learning and to help them become confident and independent learners.

The formative and summative uses of in-service teachers training (ITT) ‘should be clearly linked to tools and techniques, roles and responsibilities of different stakeholders, as well as to their prevailing focus on individual, school or system level - on input (e.g., professional development attendance) or outcome (change in teacher competences or

learner attainment)' (European Commission, 2012, p. 42). As noted by Timperley et al. (2007), after understanding the 'black box' between teaching activities and student achievement, it is necessary to discover the 'second black box', located between teachers' professional learning opportunities and their impact on teaching practice.

### **In-service training effectiveness: explicative models and levels**

Studies have shown that in-service teachers need regular training to maintain and strengthen their professionalism mainly because knowledge of pedagogical content does not automatically deepen as professional experience increases (Brunner et al., 2006). Several meta-analyses and reviews have shown that professional development programs can help promote teachers' knowledge, attitudes and pedagogical skills and indirectly student learning (Lipowsky & Rzejak, 2015, p. 28; Hattie, 2009; Timperley, et al, 2007; Yoon, et al, 2007). There is a large mix of characteristics that would make professional development programs for teachers effective: 'a combination of the input, application and output variables of the professional development process, a focus on training content, reference to the results of research on educational effectiveness and participant feedback, as well as the creation of situations in which participants experience self-efficacy and participate in professional communities focusing on student learning' (Lipowsky & Rzejak, 2015, p. 27) - type and quality of training, school climate, students 'skills, knowledge domain, etc. In order to measure the effects of in-service teachers training (ITT) it is possible to use the updated of the Kirkpatrick's Evaluation Training model, (Wade, 1984) which is divided into 4 levels:

1. *Reaction* - assess the teachers' response, in particular, how they felt about the training (using surveys and interviews on customer satisfaction, engagement, relevance, also in the Learning Management System - LMS). However, the link between participant satisfaction and changes in their knowledge and actions is generally weak (Lipowsky & Rzejak, 2015, p. 28; Goldschmidt & Phelps, 2007);

2. *Learnings* - defines the effectiveness with which the information has been learned by the teachers but also changes in their attitudes, beliefs and levels of motivation. These are considered to be important predictors for teaching quality and student learning (Lipowsky & Rzejak, 2015, p. 28) using a pre-and post-testing process of *knowledge, skill, attitude, confidence, commitment*. Specifically, the skills assessment can be carried out through the analysis of artefacts after sharing a scale on the quality levels with the schools; the assessment of confidence, on the other hand, can be achieved through narrative and phenomenological techniques;

3. *Behaviours* - describes the degree to which the training has influenced the in-class behaviour of teachers and students and how they are applying their new knowledge to their teaching practice (using observation scales and records of behaviours; content analysis of reward systems; the school's follow-up with stakeholders on the degree to which teachers apply what they have learned during the training when they are in the workplace);

4. *Results* - measures the impact that the training has had at the school level (achievement: if students achieve better learning outcomes; if their motivation increases, etc.) how it contributes to the success of the organization as a whole but also offers evidence for monitoring the training program itself (e.g., sample and control group - teachers involved or not involved in training). This refers to the school results themselves (e.g., multi-level metrics - customer satisfaction rating, turnover rate, development projects, with an impact on the return on investment - ROI) (leading indicators are: short-term observations and measurements suggesting that critical and focused behaviours could have an impact on desired results).

Many training analyses do not extend the 4-level assessment and schools do not take time and budget to measure the impact and make decisions on the design and delivery of training. From another perspective, the result chain, inspired by the Logic Model Approach (Margoluis & Salafsky, 1998) in the context of governance and development, allows us to extend the effect-study to at least five levels and target groups (teachers involved in the training, multidisciplinary team, school organization, final user citizen and local area level) and obtain effect measurement scales on the basis of 5 levels:

- *input* - i.e., money, staff time, materials and equipment, transport costs, infrastructure, etc.;
- *activities* - related the governance and development and, specifically, the training to be carried out;
- *outputs* - results achieved immediately and largely controlled; specifically, improvement of the skills for which the training was made (see levels 2-3 of Kirkpatrick Model);
- *outcomes* - expected benefits and derived over time, as achievement of an influenced result; it is always linked to something different (behavioural change) and better (change in performance): i.e., approval of a new law, change in user behaviour, adoption of new routines, etc. (see levels 3-4 of Kirkpatrick Model);
- *impact* - broader impact as a long-term effect (months, years, etc.) of programs, policies or services on the institutional and social context; the detectable improvement in the life of the people who deal with the schools involved in the training; the positive economic, social, cultural, institutional, environmental and technological changes in the life of a targeted population, for this reason necessarily related to broad national and international goals.

Lipowsky and Rzejak (2015) offered an integrative model of the factors influencing the effectiveness of professional development programs: quality and quantity of learning opportunities during the program; characteristics and skills of the facilitator; previous training received by the participants; general conditions in the schools where participants teach; interactions between these variables (Figure 1).

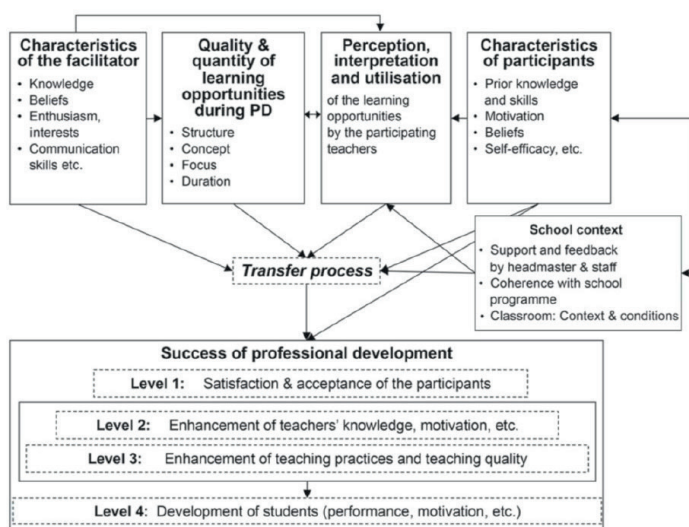


Figure 1. Analysis model for teacher professional development research. Source: Lipowsky and Rzejak, 2015

Lipowsky & Rzejak (2015) selected and analysed existing meta-analyses (Timperley et al., 2007; Tinoca, 2004; Yoon et al., 2007) and derived some recurring features in effective in-service teacher training. The selection criteria were studies referring to the levels of the reference model (see figure 1), in German or English, published in peer-reviewed journals or as monographs or, in in which the characteristics of effective training of teachers are explicit

*Characteristic of participant.* It is not clear whether previous teacher training is effective on student learning or not. Rank et al. (2011) demonstrate the positive effect, however, Landry et al. (2009) demonstrate a negative effect. Surveys on the influence of motivational variables have been more numerous and have highlighted the importance of participants' personal needs, interests, experiences and goals (Gorozydiz & Papaioannou, 2014) and, more generally, the influence of intrinsic motivation (Rzejak et al., 2014) as opposed to extrinsic motivation. However, Lipowsky & Rzejak (2015) note that these studies often reveal conceptual overlaps regarding constructs.

*Teaching quality of learning opportunities.* Lipowsky & Rzejak (2015) also analysed many studies of the effect of the structural and didactic characteristics. These include trainer characteristics (McDowall et al., 2007) as well as less standardized training programs. The relationship between the duration of teacher training and its effectiveness is not direct and straightforward (Timperley et al., 2007). A one-shot training program is generally considered to be of poor quality (Smith & Gillespie, 2007). However, Timperley et al. (2007) conclude that duration in itself is a necessary but not sufficient condition for effective learning; much depends on the educational objectives (e.g., declarative knowledge of teachers, classroom practices, student learning), the type of activity, and the depth of personal processing (Garet et al., 2001). In particular, some studies show that teacher training programs are articulated according to the circle of input, practice and reflection (Browder et al., 2012; Piwowar et al., 2013; Van den Bergh, Ros & Beijaard, 2014), aimed at complex skills, such as classroom management, and using microteaching or lesson analysis were effective (Lewis and Perry, 2014). This was especially so when teachers had the opportunity to analyse and grasp the link between their beliefs, their teaching practices and students' learning, i.e., recognize and evaluate the effects of their teaching and pedagogical actions on students (Lipowsky, Rzejak & Dorst, 2011; Timperley et al., 2007)

*Focus on student domain-specific learning.* 'Domain-specific' teacher training programs (Seidel & Shavelson, 2007), which aim to improve knowledge of pedagogical content, help teachers understand learning processes related to subjects such as science and mathematics, and help to overcome their misconceptions. Timperley et al (2007) point out that such programs also improve knowledge of disciplinary assessment.

### **Study of systematic reviews and meta-analyses**

A comparative analysis (Esser & Hanitzsch, 2012) of six meta-analyses concerning the effect of vocational training was carried out. Four references have been chosen, already selected and analysed by the synthetic study by Lipowsky & Rzejak (2015) - Tinoca (2004), Timperley et al. (2007), Blank & De las Alas (2009), and Hattie (2012) - together with two more recent ones by Egert et al. (2018) and Filges et al., 2019. The aim of the study was to identify evidence regarding the focal construct (in-service teacher/ continuing professional training; impact/effect; programs/instructions) and the analysis model adopted (e.g. standard deviation, effect-size).

*Comparative analysis*

Some of the most recent systematic reviews on the effects of in-service training in education are presented below (Egert et al., 2018, Filges et al., 2019 and Kalinowski et al., 2019). Egert et al. (2018) pointed out the correlation between in-service training for early childhood professionals, especially in caring skills, and external assessments of service quality as well as development outcomes in young children. The review summarizes the results of 36 experimental and quasi-experimental studies (2,891 teachers). The study revealed a mean effect of in-service training on process quality (effect size [ES] = 0.68, SE = 0.07,  $p < 0.001$ ). The study, conducted on nine studies (including 486 teachers and 4,504 children), in particular, also highlighted a mild effect on the child's development (SE = 0.14; SE = 0.02,  $p < 0.001$ ) and on the corresponding class (ES=0.45, SE=0.11,  $p < 0.001$ ).

Filges et al., (2019) conducted a systematic review of the social effects of vocational and in-service training of the care professions (educational, social, criminal and judicial outcomes for children and young people). The complete review was conducted on studies with experimental and quasi-experimental designs with a control group and validated with standardized tests. 5,146 potentially relevant studies were collected and 51 studies were reviewed, all belonging to the education sector (preschool educators and teachers). Specifically, it studied the effects of personal development on language development and literacy (38 studies), on social and emotional development (12 studies), and on stress reduction (1 study). Thirty-four of the 51 studies were conducted in the United States, two in the United Kingdom, and the rest in countries such as Australia, Chile, Denmark, Germany, Ireland, the Netherlands, New Zealand and Portugal. The standardized mean difference (SMD) through the Hedges  $g$  and the application of the small N correction was used as a model and analysis notation. 95% confidence intervals (CI) were used.

Kalinowski et al. (2019) focused their review on 38 studies related to the effect of professional and in-service teacher training on students' academic language competence when teaching subject areas. The study found not only a certain extent of effectiveness, but also allowed them to individualize some characteristics that the professional development of teachers must possess in order to be effective. The authors trust that 'professional development helps to change the thinking and practice of teachers and benefits students, if certain specific characteristics are taken into account, such as design and implementation, cooperation and collaboration, input, application, and reflection, active learning and materials for language support.

The studies presented, referring to the period 2018-2019, were compared with those already analysed by Lipowsky and Rzejak (2015) and referring to the period 2004-2009. Table 2 illustrates some meta-analyses focused on the effect of teacher training on student's outcomes. The effect varies with respect to the subject area and school grade.

Table 2. Meta-analyses focused on the effect of teacher training on student's outcomes

Reference	Construct	n. studies and period	Educational area	Model and notation
Tinoca (2004)	PD - professional learning	35, experimental or quasi-experimental design, after 1969	Science, secondary school	$d^* = 0.45$ $r = 0.22, p < 0.001$
Timperley et al. (2007)	PD	72, experimental or quasi-experimental design, after 1989	School, cross disciplinary	$d^* = 0.66$ $d = 0.94$ (science) $d = 0.50$ (math) $d = 0.4$ (literacy) $d = 0.61$ (1-6 <sup>th</sup> grade) $d = 0.36$ (7-8 <sup>th</sup> grade) $d = 0.60$ (9 <sup>th</sup> -up grade)
Blank & de Las Alas (2009)	PD	16, experimental or quasi-experimental design, between 1986-2007	Science and math, secondary school	$ES^{**} = 0.212$
Hattie (2012)	ISP in-service programs & PD	5 meta-analyses, between 1980-2007	School, cross disciplinary	$d^* = 0.62; SE = 0.034$
Egert et al. (2018)	IPD – In-service Professional Development	36	Pre-school and school	$ES^{**} = 0.68;$ $SE = 0.07; p < 0,001$ $ES = 0.45, SE = 0,11,$ $p < 0.001$ (class develop.) $ES = 0.14;$ $SE = 0.02, p < 0.001$ (single-child develop.)
Filges et al. (2019)	CPD – Continuing professional development	51, experimental or quasi-experimental design, after 1997	Pre-school and school	$d = 1.26; SD^* .59$ (language-literacy develop.) $d = 0.91; SD = 0.48$ (socio-emotional develop.)

\* medium-size effect (Cohen's *d*)

\*\*difference between experimental and control group/control group's Cohen's *d* (ES)

\*\*\* standardized mean difference (SMD), Hedges

### Comments and reflections

The comparative analysis (Esser & Hanitzsch, 2012) of six meta-analyses on the effect of professional development - Lipowsky & Rzejak (2015), Tinoca (2004), Timperley et al. (2007), Blank and De las Alas (2009), Hattie (2012), Egert et al. (2018), Filges et al., (2019) - highlighted differences in the construct-focus of professional development (PD) and the procedures for describing the effect.

The comparative analysis found the common problem of the lack of definition of concepts and an inconsistent use of terms, typical when the reviews are based on international research and in the field of education (Kalinowski et al. 2019). The suggestion to reduce the risk of misleading meanings is to carefully sift through the variety of synonyms used for each term / construct and first check the different combinations of words for syntax. The construct of 'professional development' (PD) turned out to be problematic on both a linguistic and procedural level. Table 2 illustrates a difference

between the meta-analyses conducted before 2012 and those conducted after. While the meta-analyses by Tinoca (2004), Timperley et al. (2007) and Blank and De las Alas (2009) use the unique construct of professional development (PD), those of Hattie (2012), Egert et al. (2018) and Filges et al., (2019) in contrast, differ by construct. In the first, 'in-service programs' (ISP) and 'professional development' (PD) are used interchangeably; in the second, 'in-service professional development' (IPD) is used; the third uses 'continuous professional development' (CPD). As Kalinowski et al (2019, p. 3) point out well, 'professional development' (PD) is a very broad and inconsistently used term in the literature'. In general, it is understood as 'any targeted, to some extent face-to-face, formalized and organized learning and / or training opportunity for in-service teachers' (*ibid*, p. 3). The comparative analysis also found it difficult to uniquely define professional development, as well as the creation of the 'appropriate research syntax' (*ibid*, p. 11).

The effectiveness of teacher professional development is usually described on the basis of dated models, such as Kirkpatrick (1979) and Wade (1984), referring to 4 levels of outcome (teacher reaction; teacher learning; teacher practice; students learning). Although Yoon et al. (2007) note a direct sequential relationship between professional development, teacher learning/practice, and student achievement, in general, four-level studies 'are neither unidirectional nor linear' (Kalinowski et al. 2019, p. 8; Reinold, 2016). The well-known meta-analysis by Hattie (2012) reported an overall effect size of 'professional development' of  $d=0.62$ , however 'it is not clear exactly how Hattie calculated this data' (Lipowsky & Rzejak, 2015, p. 29). Only in the area of language and literacy, do the studies agree on the direct effect between the extended professional development of teachers and the development of students' skills (Cheung & Slavin, 2012; Filges et al., 2019).

Table 2 also allows us to detect a difference between models and metric used to size the effect. The fifth column of the table shows that the data obtained ( $d$ ) differs greatly according to the field of extraction - reference discipline and school grade (Timperley, 2007), reference sample (Egert et al., 2018), skills to be learned (Filges et al., 2019). Above all, the statistical procedure often differs: medium-size effect (Cohen's  $d$ ) (Tinoca, 2004; Timperley et al., 2007; Hattie; 2012), the difference between experimental and control group divided by the control group's Cohen's  $d$  (ES) (Blank & de las Alas, 2009; Egert et al., 2018); standardized mean difference (SMD) through Hedges'  $g$  (Filges et al., 2019). As noted by Kalinowski et al, (2019, p. 11) 'drawing further conclusions with confidence is hampered by heterogeneous study designs, sometimes vague reports and missing information, and the extremely varied measures upon which the research examined is based, which could indicate a lack of standardization and appropriate tools in the field.' It then becomes necessary to carry out studies that systematically test the levels of efficacy to obtain information on the relationships between the levels, as well as follow-up studies that determine the sustainability of the effects (*ibid*).

Although the training of in-service teachers in many countries has been made compulsory and structural and conceived as opportunity for growth and professional development regards the entire school community, in a strategic and functional logic for improving the quality of the school system (Perla, 2019), ministries of education do not yet have a univocal model and shared procedures capable of describing and analysing the impact that the training provided has, using the terms of the (European Commission, 2020): *output* - results achieved immediately, i.e. increase in skills - focus subject to training; *outcome* - wider benefits for involved teachers - improvement of teaching practices of teachers involved in training; *outreach* - effects on the institutional and social context of the school where and of the territory within which the teachers involved in the training.

In conclusion, the study carried out supports the claim that most of the studies analysed on the effectiveness of teacher training programs are complex and consist of different components. So, it is often not possible to identify the individual characteristics responsible for the effectiveness of a positively evaluated training programme' (Lipowsky & Rzejak, 2015, p. 48). Lipowsky & Rzejak (*ibid*, p. 50) also underlined that 'despite the growing research efforts in recent years, many questions still need to be addressed in order to offer teachers a wide selection of high-quality professional development programs that will suit their individual interests, needs and goals'. The suggestion that the authors offer for future reviews and meta-analyses is to invest in the specificity of the teaching domains which should be analysed separately, but above all to differentiate the survey structure based on the dependent variables in relation to the 'levels' of educational success (level 2: teacher learning: teachers' attitudes, beliefs, knowledge and motivation; level 3: teaching actions; level 4: student learning). For this reason, they propose that the suggestions of Filges and colleague (Filges et al., 2019) that studies, in general, do not currently allow to offer interested parties robust evidence on the expected gains from professional development in the educational area, except language and literacy skills. This is why they advise countries outside the United States to carry out rigorous, randomized controlled trials in the thematic area of educational development. The data and information returned offer a comparative analysis (Esser & Hanitzsch, 2012), based on systematic reviews (Polanin et al., 2019) and meta-analysis, useful for setting up further meta-analytical investigations on the topic especially in terms of the disambiguation of terms and the narrowing of the field.

## References

- Blank R.K. & De las Alas N. (2009). *Effects of teacher professional development on gains in student achievement: How meta-analysis provides scientific evidence useful to education leaders*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Browder D.M., Jimenez B.A., Mims P.J., Knight V.F., Spooner F., Lee A. & Flowers C. (2012). The Effects of a "Tell-Show-Try-Apply" professional development package on teachers of students with severe developmental disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 35(3), pp. 212-227.
- Brunner M., Kunter M., Krauss S., Baumert J., Blum W., Dubberke T. & Neubrand M. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), pp. 521-544.
- Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2012). Effective reading programs for Spanish-dominant English language learners (ELLs) in the elementary grades: A synthesis of research. *Review of Educational Research*, 82(4), 351-395.
- Darling-Hammond L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40:3, 291-309.
- Darling-Hammond L. & Lieberman A. (Eds) (2012). *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (pp. 151-169). London: Routledge.
- Egert F., Fukkink R.G., & Eckhardt A.G. (2018) Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. 88(3): 401-433.
- Esser, F., & Hanitzsch, T. (Eds.). (2012). *Handbook of comparative communication research*. London: Routledge.
- European Commission (2012) Supporting Teaching Profession for Better Learning Outcomes. Accessed August 5, 2021 at: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2020). Erasmus+ Strategic Partnerships in the field of education, training and youth. Accessed August 5, 2021 at: [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en).



- Filges T., Torgerson C., Gascoine L., Dietrichson J., Nielsen C., & Viinholt B.A. (2019). Effectiveness of continuing professional development training of welfare professionals on outcomes for children and young people: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*. 2019; 15:e1060.
- Garet M.S., Porter A.C., Desimore L., Birman B.F. & Yoon K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), pp. 915-945.
- Goldschmidt P. & Phelps G. (2007). Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long? (CSE Technical Report No. 711). Los Angeles.
- Gorozidis G. & Papaioannou A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, pp. 1-11.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Kalinowski E., Gronostaj A., & Vock M. (2019). Effective Professional Development for Teachers to Foster Students' Academic Language Proficiency Across the Curriculum: A Systematic Review. *AERA Open*. January.
- Kirkpatrick D.L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, 33(6), pp. 78-92.
- Kunter M., Baumert J., Blum W., Klusmann U., Krauss S. & Neubrand M. (Eds.) (2013). Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers. Münster: Waxmann.
- Landry S.H., Anthony J.L., Swank P.R. & Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), pp. 448-465.
- Lewis C., & Perry R. (2014). Lesson study with mathematical resources: A sustainable model for locally-led teacher professional learning. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), pp. 22-42.
- Lipowsky F., Rzejak D. & Dorst G. (2011). Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung: Oder: Wie können Wirkungen des eigenen Handelns erfahrbar gemacht werden? *Pädagogik*, 63(12), pp. 38-41.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2015). Key features of effective professional development programmes for teachers. *Ricercazione*, 7(2), 27-51.
- Margoluis, R. & Salafsky, N. (1998) *Measures of Success: Designing, Managing and Monitoring Conservation and Development Projects*. Island Press, Washington DC.
- McDowall S., Cameron M., Dingle R., Gilmore A. & MacGibbon L. (2007). Evaluation of the Literacy Professional Development Project: Report prepared for the Ministry of Education. Wellington: Ministry of Education.
- OECD (2013). Fostering Learning Communities Among Teachers, *Teaching in focus* 2013(4). Accessed August 5, 2021 at: [https://www.oecd.org/education/school/TiF%20\(2013\)--N%C2%B04%20\(eng\)--v2.pdf](https://www.oecd.org/education/school/TiF%20(2013)--N%C2%B04%20(eng)--v2.pdf).
- OECD (2018) TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey. Accessed August 5, 2021 at: <https://www.oecd.org/education/talis>.
- Perla L. (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Morcelliana.
- Piwowar V., Thiel F. & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, pp. 1-12.
- Polanin, J.R, Pigott, T.D., Espelage, D.L., & Grotper, J.K. (2019). Best practice guidelines for abstract screening large-evidence systematic reviews and meta- analyses, *Res Syn Meth*, 10, 330-342.
- Rank A., Gebauer S., Fölling-Albers M., & Hartinger A. (2011). Vom Wissen zum Handeln in Diagnose und Förderung: Bedingungen des erfolgreichen Transfers einer situierten Lehrerfortbildung in die Praxis. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4(2), pp. 70-82.
- Reinold, M. (2016). *Lehrerfortbildungen zur Förderung proz- essbezogener Kompetenzen*. Wiesbaden: Springer Spektrum.

- Rzejak D., Künsting J., Lipowsky F., Fischer E., Dezhgahi U. & Reichardt A. (2014). Facets of teachers' motivation for professional development. Results of a factorial analysis. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), pp. 139-159.
- Seidel T. & Shavelson R.J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), pp. 454-499.
- Smith C. & Gillespie M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of Adult Learning and Literacy*, 7, pp. 205-244.
- Timperley H., Wilson A., Barrar H. & Fung I. (2007). Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES). Wellington: Ministry of Education.
- Tinoca L.F. (2004). From professional development for science teachers to student learning in science (Dissertation). University of Texas, Austin.
- UNESCO (2019). *Teacher Policy Development Guide*. Accessed August 5, 2021 at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966>.
- Van den Bergh L., Ros A. & Beijaard D. (2015), Teacher learning in the context of a continuing professional development programme: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 47, pp. 142-150.
- Wade, R.K. (1984) "What makes a difference in inservice teacher education: a meta-analysis of the research." Doctoral Dissertations 1896 - February 2014. 4148. Accessed August 5, 2021 at: [https://scholarworks.umass.edu/dissertations\\_1/4148](https://scholarworks.umass.edu/dissertations_1/4148).
- Yoon, K.S., Duncan, T., Lee, S.W., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. Issues & Answers. REL 2007-No. 033. Regional Educational Laboratory Southwest.

## Speaking and Learning Russian in Different International Contexts

Ekaterina Protassova<sup>1</sup>, Maria Yelenevskaya<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *University of Helsinki, Helsinki, Finland*

*E-mail: ekaterina.protassova@helsinki.fi*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8271-4909>

<sup>2</sup> *Technion – Israel Institute of Technology, Haifa, Israel*

*E-mail: ymaria@technion.ac.il*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7155-8755>

DOI: 10.26907/esd.16.3.15

*Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021*

### Abstract

The recent global spread of the Russian language is not solely due to ideological, but also to economic and practical reasons. As a lingua franca, it can be found in different regions of the world. Teaching Russian under new contexts demands alternative strategies and new thinking. Russian is still widespread in Tajikistan and Uzbekistan and is the first language for some of its citizens. Russia remains attractive for migrants, and many travel to Russia annually as labour migrants. Although the quality of Russian-language teaching in these countries has deteriorated, as some observers remark, the language is still used in the public sphere, in particular in the mass media, on the streets and in advertising. Multilingualism is a way of life for the vast majority of the population in Tajikistan and Uzbekistan. This article looks at the current state of the eternal problem of tension in the East-South contiguity in some Asian countries neighbouring Russia with the focus on the use of Russian as a soft power and as an instrument for building and maintaining relationships.

**Keywords:** Russian language pedagogies, regional varieties of Russian, motivation for language study.

## Использование и изучение русского языка в различных международных контекстах

Екатерина Протасова<sup>1</sup>, Мария Еленевская<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Хельсинкский университет, Хельсинки, Финляндия*

*E-mail: ekaterina.protassova@helsinki.fi*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8271-4909>

<sup>2</sup> *Технион – Израильский технологический институт, Хайфа, Израиль*

*E-mail: ymaria@technion.ac.il*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7155-8755>

DOI: 10.26907/esd.16.3.15

*Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021*

### Аннотация

Глобальное распространение русского языка происходило в последнее время не из-за идеологических, а из-за экономических и практических причин. В качестве лингва франка его можно обнаружить в разных регионах мира. Преподавание русского языка в новых условиях требует альтернативных стратегий и реновации. Русский все еще интенсивно используется

в городах Таджикистана и Узбекистана, оставаясь первым языком для некоторых из их граждан. Россия продолжает притягивать трудовых иммигрантов из этих стран, что является стимулом для изучения языка. Хотя качество преподавания русского в этих странах значительно упало, как замечают некоторые наблюдатели, он продолжает использоваться в публичной сфере, особенно в СМИ, на улицах и в рекламе. Многоязычие – неотъемлемая часть жизни большинства населения Узбекистана и Таджикистана. Мы попытаемся посмотреть на современное состояние вечной проблемы некоторой напряженности при соприкосновении Востока и Юга некоторых азиатских стран, соседствующих с Россией, фокусируясь на использовании русского языка в качестве мягкой силы и инструмента построения и поддержания отношений.

**Ключевые слова:** преподавание русского языка, региональные версии русского языка, мотивация в изучении языка.

## Introduction

As neighbours of the Russian Empire and former parts of the USSR, Uzbekistan and Tajikistan have a long history of intensive use of Russian (Aminov et al. 2010, Hogan-Brun & Melnyk 2012, Shelestyuk 2014). Yet, after the dissolution of the Soviet Union, the status of Russian has fallen. In some domains its use remains strong, while in others it has been curtailed. The number of proficient speakers in these two countries is also in decline (Aref'ev 2020). The unique constellation of majority and minority languages and socio-cultural remnants of belonging to the Soviet Union, which are manifested in communication patterns and the use of Russian, as well as the need to ameliorate the command of the foreign languages (European and Asiatic) still provide grounds for development of various types of multilingualism in these countries (Coleman et al. 2005).

The questions about the quality of education are highly relevant to Central Asia. Joint educational projects with Russian universities are numerous in this region, and the process and results are often published in the journal *Dialog*, as well as in respective national and minority language publications. There are intense migration flows between these countries and Russia (Rosstat, 2019). Due to several changes in the language policies of these countries in the post-Soviet period, teachers in these countries face a dilemma as to whether Russian should be taught as a foreign or as a second language. Moreover, irrespective of their country and institution's policies, language teachers have to know different didactic methods, and take advantage of Internet resources. They have to motivate students, taking into account their linguistic repertoires, differing needs and learning styles. They have to accumulate a rich base of materials and regularly update them. Overall, there is serious progress in all these domains, but, unfortunately, not all practitioners have sufficient knowledge and adequate skills to teach Russian as an international language (Yelenevskaya & Protassova, 2021) and to make the most of the new pedagogical resources.

## Goals and research questions

In order to be successful language education has to adjust teaching materials and methodologies to the needs of the learners. These in their turn depend on the sociocultural situation in the country, local language policies, possible contexts of the target language use and learners' language repertoires. The main goal of this article is to analyse what aspects of the sociocultural situation affect Russian-language education in Tajikistan and Uzbekistan. We will give a brief history of the Russian-language dissemination in the two countries and reflect on the changes in attitudes to it. We will look at some deviations in Russian as it is spoken in the countries under study from the metropolitan norm as it is prescribed in conventional Russian-language textbooks. Finally, we will discuss why after a serious

decline in the popularity of Russian there is a reverse trend today. With these problems in mind, we pose the following research questions:

- How have attitudes to the Russian language evolved in the post-Soviet times?
- What is the role of migration on the interest in studying languages?
- In what domains does Russian remain important?
- What channels does Russia use to reinforce its soft power?

### **Material and Methods**

Material for this article is drawn from three types of sources. We studied scholarly publications about the use and teaching of Russian in Tajikistan and Uzbekistan. We analysed mass media articles about life in these countries published locally and in Russia. We paid special attention to those articles that attracted readers' comments. In addition, we monitored discussions in eight Face Book groups and studied our own photo archives which document linguistic landscape: instructions for residents, street and road signs, shop names and advertising. Thus, we had samples both of formal and informal discourse. Following Ong (1996), we regard online discussions in forums and chat groups as quasi-oral communication. Triangulation in the choice of resources enabled us to look at the Russian-language use and learning from different perspectives. We applied thematic analysis to single out themes relevant to the aim of the articles and we employed critical discourse analysis to place Russian-language use into the socio-cultural context. In addition, we used included observation, relying on our ethnographic diaries kept during our visits to the countries under study.

### **The role of language in applying soft power**

Coined by Nyer in 1990, the term *soft power* was initially used to analyse the post-cold war situation in politics, but since then has come to be widely used in political science and sociology. Although he does not speak specifically about the role of language, Nyer (1990), sees the factors of technology, education, and economic growth as relevant to the countries' abilities to influence others. Clearly, neither of the three can function without a common language. In his later work Nyer (2008) emphasizes that soft power is more than just persuasion; rather it is the ability to entice and attract. So, in terms of soft power resources, it is the assets that produce attraction.

On the personal level, the assets include remaining kinship, friendships and professional ties. Since the last generations of people who grew up and socialized in the Soviet Union are still there, they are ready and willing to activate these ties through private companies, universities and NGOs. It is well known that contemporary publics are often sceptical of authority, and mistrust governments (Nyer 2008). This is true about ex-Soviets living in Russia and in the near- and far-abroad. Numerous joint projects in science, technology and education have been created thanks to common language, both in the literal and metaphoric sense, the latter including past experience and cultural values (Yelenevskaya & Fialkova 2009).

The Russian higher education system has developed various mechanisms to build up its soft power potential. Having introduced the Bologna Process, it has increased the state quota for foreign students to be trained at Russian universities. Moreover, some of the Russian universities have opened branches in Tajikistan and Uzbekistan, e.g., Moscow State University and the National University of Science and Technology (MISiS) have branches both in Dushanbe and Tashkent; Moscow State Institute of International Relations (MGIMO) functions in Tashkent, and the Russian-Tajik Slavonic University trains students in six faculties in a variety of disciplines in humanities and social sciences. At all these universities the language of instruction is Russian. Together with the

language, members of the new generation of the intellectual elite of the two countries absorb Russian values.

The frameworks for academic exchanges are gradually diversifying. Besides the state-funded 'slots' for foreign students there is direct student enrolment through competition at leading universities in Moscow, St. Petersburg and other cities. Moreover, there are collaboration programs with partner universities including joint undergraduate and graduate programs and joint projects (Sergunin & Karabeshkin 2015).

After cutting the use of the Russian language in the public sphere and education and changing local toponymics by removing the names of prominent Russian statesmen, writers and scientists from urban maps, the authorities in Tajikistan and Uzbekistan had to admit that the quality education required for economic and technological advances still needed the Russian language (Molodov 2017; Rizoyon 2021). While both countries try to pursue multi-vector policies presupposing development of English and Russian skills among the young, it has become clear that the goal of improving English studies is harder to achieve than those of the Russian studies. The recent programs of sending school textbooks as gifts to provincial schools and experienced educators for retraining Russian teachers is aimed at improving the level of language education. The emphasis in the retraining program is on state-of-the-art methods, teaching students with special needs and distance learning.

## Tajikistan

### *The sociolinguistic situation*

The first Russians settled in Tajikistan in the 1860s when it became part of the Russian Empire. The settlers were the military and traders, later joined by workers and engineers involved in building a railroad. In the Soviet times migration of Russian speakers intensified, and still followed the same trend of bringing in educated people, engineers, doctors and teachers who became an important part of local elites. In the education system, the Russian language gradually grew in importance. Parents who wanted their children to have multiple opportunities preferred to sign them up for schools in which the language of instruction was Russian. The socio-political and economic situation in the post-Soviet period has been constantly changing. Bugajski and Assenova (2016: 426-433) show that the country depends heavily on remittances from labour migrants employed in Russia. In 2018, they sent around \$2.5 billion home, which is about one-third of Tajikistan's GDP. Gusejnova (2017) ascribes to the Russian language humanitarian functions of being an interethnic, inter-state and interpersonal communicative tool, although the number of citizens who are native speakers of Russian diminished greatly in the years of independence and is now only about 3%. Still, it is a common second language for Tajiks (80 per cent of the population), Uzbeks (18 per cent), Kyrgyzs (1.5%) and other ethnicities (0.5%) (Demographics of Tajikistan 2021). The state policy supports the Russian language and undertakes measures to facilitate and support its teaching. Russian language learning is also encouraged by quotas to apply to Russian universities for studies, internships and advanced training courses run in major cities of Russia, and in branches of Russian universities in Dushanbe (Karimova 2012, Shambezoda 2014). Yet, despite these efforts the number of proficient speakers is dwindling. The quality of teaching has deteriorated in the post-Soviet period, and due to a growing demand to study English, it is becoming increasingly difficult to meet the needs of parents and students (Umarova 2014, Rozhkina 2016). The current law on language in the Republic was adopted in Soviet times, on 22 July 1989. Its main provisions concerning the status of the Russian language were subsequently fully preserved when the Constitution of the already sovereign state of Tajikistan was adopted in 1994. The Law of the Republic of Tajikistan 'On education' was

passed in 2004, and article 2 on language states that Russian as the language of interethnic communication functions freely in the territory of the Republic of Tajikistan. The 'State program for improving the teaching of Russian and English in the Republic of Tajikistan for 2004-2014 and 2015-2020' was issued by President Emomali Rahmon. The program is designed to cover all aspects of methodological and socio-pedagogical problems, including the training of the researchers and pedagogical staff, creating appropriate materials and a technical base for teaching Russian.

Russian is not a foreign language for many students. It is a required subject at school and normally it is studied from the 2<sup>nd</sup> grade on. Although second and foreign language development share considerable procedural similarities, they differ in two main aspects: (a) the amount of exposure to input and opportunities for output, and (b) the learner's probable motivation to engage in the additional language learning event. Exposure to and opportunities for target language interaction are most often restricted to the classroom. The second language learner may be immersed in the target language and culture and thus be provided with greater opportunities to use the target language. Regarding motivation, the foreign language learner's interest may range from the minimal input needed to meet a course requirement to a sincere desire to become fluent in the foreign language. However, the foreign language learner's motivation does not include the immediacy or the survival nature of the second language learner. For the second language learner, the need for language learning occurs not only in the safe confines of the language classroom, but in everyday situations that bring the learner into social interaction in the target culture (Hall & Verplause 2000). Moreover, in situations of natural communication second language users habitually engage in trans-languaging. The context of the communicative situation determines when participants use their L1 or L2. Both foreign- and second-language learners make mistakes caused by the interference with their L1. But while English interference guides are available (Swan & Smith 2001), their counterparts for Russian are not.

In schools where Russian is the primary language of instruction, classes are very big, and the majority of children cannot speak the language. The schools would require thousands more Russian language teachers. Not all teachers are competent; moreover, the textbooks used are obsolete and do not take into account changes in the sociolinguistic situation in the country (Nagzibekova 2016). Now, a new series of textbooks more appropriate to the needs of pupils is being written (Nagzibekova & Hodzhimatova 2019). In the cities and industrial zones, Russian continues to function, not only as the native language of Russians and people of other ethnicities, but also as the language of science, education, culture, mass media, tourism, sports, etc., although its use has significantly decreased. Academic life is still close to Russia, e.g., PhD theses have to be approved by the Russian Higher Attestation Commission, and research literature arrives mostly in Russian. Tajik linguists continue conducting comparative analyses of the functioning of the two contact languages in oral speech and in texts (Mukhtorov 2020), and Russian is used on TV and radio, although with some restrictions. There are newspapers, magazines and books published in Russian. About 40% of internet publications are in Russian. Citizens can write applications and fill in forms required by state agencies not only in the official language, but also in other languages, usually in Russian. Yet, in multi-ethnic groups with a predominance of Tajik speakers, the advantage is given to the Tajik language.

#### *Peculiarities of the Russian language in communication*

As mentioned earlier, in Internet communication conducted in Russian participants often trans-language, inserting phrases and whole sentences in Tajik. Quite often these

express feelings and emotions or use speech clichés: *Э қандта зан* ‘Oh, sweet woman’, *Аллох барака тияд* ‘Be healthy’, *Худобаишукр хамикаишдам* ‘Blessed be god, I sighed (with relief)’ and proverbs, e.g., *Неши ақраб на аз рӯи кин аст. Муқтазои табиатаи ҳаин аст* ‘The scorpion does not sting out of malice. It is in its nature’. Besides Tajik words, users sometimes insert English words in Cyrillic transliteration: *Это правда или фэйк?* ‘Is it true or a fake?’, *в формате таймлапс* ‘in the time lapse format’, *присоединиться к нашему челленджу* ‘to join our challenge’, *Что вы все с бушувалис это же маркетинг и не более* ‘Why are you all raging? This is no more than marketing’.

Many texts are written according to the official norms of the use of Russian language. Some grammar and spelling mistakes are similar to those made by Russian speakers in the metropolis and elsewhere in the diaspora. Other common mistakes in Russian are those caused by interference with the mother tongue. Among them are confusion between singular and plural: *выпуск этих продукции, медицинские оборудования* ‘non-countable nouns *production* and *equipment* are plural and agree with pronouns and adjectives in the plural’; problems with choosing gender: *они с такой путем* ‘in this way’; *Возьмите справку от врача что у Вас хронический болезнь* ‘Get a letter from your doctor that you have a chronic illness’; declension: *идите в прокуратура* ‘go to the public prosecutor’s office’, *ищу работу неподалёку от деревня Голубое* ‘I am looking for a job near Goluboye village’; verbal aspect: *ехать – поехать, терять – потерять*, e.g., *не дайте нам терять надежду* ‘don’t make us lose hope’; confusion in prepositional noun phrases: *организовать уход больных* instead of *организовать уход за больными* ‘arrange care of the sick’ (this usage can be also found among Russian speakers in Russia), *смотрели в телеку* instead of *смотрели по телеку* ‘watched on TV’, *сейчас всем дали приказ вакцинация* instead of *всем дали приказ вакцинироваться*, and others. There are many deviations from the dominant standard in the discourse related to government, administration and economics, e.g., *председатель города* ‘chairman of the city’, *уровень доходности населения* ‘the rate of return of the population’ instead of *уровень доходов населения* ‘the level of income of the population’, *налог на добавленную стоимость* instead of *налог на добавочную стоимость* ‘added value tax’, and others.

Some internet users resort to phonetic spelling. Apparently, these are people who have reasonable command of oral Russian but did not study the language in formal settings. Some examples are: *ты вызываешь о помощи у людей, Про вайну таджики тоже ваевали, сыревая база, во истину таджикское женское платье, не обходимые антибиётики*. Notably, it is archaic and academic vocabulary and metaphorical phrases that are often written with mistakes, pointing to the 1<sup>st</sup> language interference and confusion with other familiar words. At the same time, we come across idioms and speech metaphors that clearly point to the familiarity with clichés of contemporary informal talk in Russian: *главное надо вписаться в их среду* ‘the main thing is to integrate into their midst’, *мне тоже здесь комфортно. И не раз мне некто не сказала эй чурка... или что-то вроде. А если голова шарит то вообще можно хорошо зарабатывать* ‘I also feel comfortable here. Never has anyone said to me gook or anything of the sort. And if you are streetwise, you can even make good money’, *нужно стараться и всё будет в шоколаде* ‘one has to try hard and will be able to live large’, *крутой рецепт* ‘a cool recipe’, *квота – это просто хорошая кормушка* ‘quota is nothing but a gravy train’. The most likely sources of these words and expressions are Russian-language internet resources and circular migrants working in Russia, picking up new words and expressions and using them when they are back home.

The choice of the language used by the participants of online discussions depends on the interlocutors’ knowledge of each of them. In a widely circulated documentary, three taxi-drivers from Tajikistan (one an ethnic Uzbek in Moscow, two others working in New



York and in Dushanbe) use languages on the scale from several Russian words in Tajik to locally spoken Russian with some insertions from Tajik, to normative ‘Moscow-like’ Russian with insertions from English. Tajiks who studied some Russian have difficulties in pronunciation of Ы, ІІ, ІІІ etc. They fail to differentiate between hard and soft consonants, confuse stress and intonation, gender, and cases which are absent in their language. In Russian, animals are animated, in Tajik, only nouns denoting people may be used with pronouns ‘who, she, he’, and adjectives do not agree with nouns. Russian personal, possessive and reflexive pronouns are alien for Tajiks. Verbal aspect and different forms of numerals seem to be specific. In Tajik, verbs of motion are not differentiated, so, they try to replace all Russian verbs of motion with one verb or confound them. A Russian living in Tajikistan uses Russian in a way influenced by the Russian of his/her environment: *желающих посетить Таджикистан каждым годом возрастает; Россияне могут пересечь границу ПО ВОЗДУХУ общероссийскими паспортам и загранпаспортами; Въезд гражданам других стран по загранпаспортам при наличии визы; свою просьбу «сделать быстро» подождать небольшой суммой. Если есть время ждать 1-2 сутки, пока будут готовить документы, платить мзду не нужно. Никто у вас его не попросит.*

Many Russian trade, cultural and language agencies operate in Tajikistan. Recruitment to Russia, ranging from low-paid jobs to university education, is actively underway, including the provision of places for free language and professional training (Khoperskaya 2016). The numbers of migrants from Tajikistan vary from 3,500 in 2004 to 89,000 in 2019. This suggests that they learn at least a minimal degree of Russian and have command of the language enabling them to survive in the Russian-language medium. New secondary schools operating in Russian are welcoming thousands of students ready to study.

## Uzbekistan

### *The sociolinguistic situation*

The Turkestan Governor-Generalship was established in 1867 when Russian troops invaded Central Asia (Morrison 2008). The economic growth of the Russian Empire required more cotton, oil, gold, coal, natural gas, and later uranium and other strategic resources which were abundant there (cf. Monaghan 2011). Turkestan became a Soviet Republic in 1917, but civil struggle continued for four more years. The Uzbek Soviet Socialist Republic existed from 1924 to 1991. This period includes fast industrialization, expanding urbanization, the eradication of illiteracy, and the end of traditional ways of life. Like other peoples in the USSR, residents of Uzbekistan suffered from the Great Terror and participated in World War II. Tashkent became the evacuation hub for inhabitants of the European parts of the USSR. In 1966 the city was largely destroyed by a powerful earthquake but was quickly reconstructed thanks to the joint effort of the whole country. Each of these events brought an influx of Russian-speaking teachers, engineers, artists, architects, musicians and scientists. Most of them settled down in Tashkent, making it even more multicultural and dubbed the “city of peoples’ friendship” with many ethnic groups living together in harmony. The non-indigenous population used Russian as the vehicle of intercultural communication. In 1989 Uzbek was declared the state language and Russian the language of international communication. Raging interethnic riots in the Ferghana Valley in 1989 (Borthakur 2017) led to mass emigration from Uzbekistan and gave rise to nationalist ideas.

Having become a presidential republic, Uzbekistan sought to develop a market economy (Melvin 2005). In 1992, the knowledge of Uzbek became obligatory for holding positions in government institutions. Uzbekistan and Russia agreed on the mutual

protection of the rights of their citizens; one could choose between them as one's country of citizenship (Nikolaev 1994). Nevertheless, Russians were considered equal residents in the country, not a national minority. In 1995, Russian lost the status of an official language. Ethnic Russians were allowed to stay, but experienced difficulties as many lacked proficiency in Uzbek (Landau & Kellner-Heinkele 2001). Islam has a specific role in relationships with other states and inside the country (Rasanayagam 2011). Many ties still work between the two countries in the spheres of trade, education, science, mass media, mobile connections, the military, etc. The historical and contemporary political and socioeconomic situation in Uzbekistan is the subject of diverse multifaceted analyses (Schlyter 2014, Miles 2015, Bugajski & Assenova 2016).

Some Russian-speaking minorities have left the country. In 1991, 1.594 million Russians (7.7% of the population) lived there; in 2017, 730,000 Uzbekistan residents (2.2% of the population) were registered as Russian nationals (Demographics of Uzbekistan 2021). Today's culture is a conglomerate of different influences and traditions where Russian still plays a significant role (MacFadyen 2006). Rjazancev et al. 2018 showed that Russians largely feel comfortable in today's Uzbekistan and can continue to be Orthodox. There are still quite a few printed editions in Russian, and many agencies have parallel information in at least two languages (e.g., website *sputniknews-uz.com* posts in Uzbek Cyrillic, Uzbek Roman and Russian).

Language use in Uzbekistan has been widely studied (e.g., Alpatov 2004, Cyrjakina 2012). In the current socio-political situation, the influence of Russian is diminishing. In the schools with Russian as the language of instruction (836 out of 9,680 schools in 2017 compared to 739 in 2015), 80–90% of students come from Uzbek families (Perspectives 2017). The reasons to put children in such schools are quality of education, multicultural communication habits, variety of reading possibilities and future jobs in Russia. Among 4,808,058 students, 85.61% study in Uzbek, 9.94% in Russian, and 1% in Kazakh. About 1.5 million Uzbeks are estimated to be employed in Russia, sending their remittances to Uzbekistan (about \$2.7 million in 2016, or 4% of the state income). That is why, despite efforts to increase the prestige of English in education, Russian courses for adults are more popular than English ones. Today, Russian is turning *de facto* into a foreign language, which makes Russia apprehensive about losing its influence in Central Asia (Cooley 2012).

#### *Peculiarities of the Russian-language in communication*

In urban areas Russian is audible and visible. Many elderly and middle-aged people speak fluently and without any accent. Tourists addressing young people will have no trouble being understood and getting answers, though sometimes the hosts hesitate choosing words. The typical errors of Uzbeks in Russian are gender, animacy, declension, verbal aspect, reflexives, semantic categories of verbs and adjectives, and comparatives. Some examples from internet discussions are: *любая бизнес хороша, сколько нужно терпение, учёба в низком уровне, тут не имеет разницы в национальности, оставили без средств существования* etc. Even those who make few mistakes tend to confuse prefixes with prepositions and spell them separately: *на лицо попытка, государство который на плевал на свой народ, по закрывали нам магазины*. In the Uzbek view of the world, connotations of some of the key concepts, such as *house, stone, steel, bread, useful, beautiful, sweet*, and others, differ from those in Russian, and have been absorbed by the regional variety of the Russian language. The word order and word formation also affect the syntax of the speakers (Zaykova & Tayranova 2019). Uzbek writers insert Uzbekisms into their Russian (Kazakova 2015): sometimes they use parallel translations or explanations, but many Uzbekisms have been integrated into everyday language and

Russified through the use of affixation and formation of derivatives. Words like *dzhajljau* 'highland pasture' entered Uzbek Russian. Words like *divan* Rus. 'sofa' have several meanings in Uzbek: State Council, State chancellery, and administrative institutions. The word *sultan* means an Eastern ruler in Uzbek. This word is also used in this meaning in Russian, but it has acquired additional meanings: a plume made of feathers and decorating an officer's cap or a decoration attached to a horse's head during ceremonies. Uzbek *djigit* means a good guy, a courageous man; in Russian *dzhigit* denotes an able and brave horseman but it is also a slang ethnonym for a person from the Caucasus or Central Asia used ironically. Communicating in Russian, people often insert Uzbek toponyms, names of administrative bodies and documents, names of foods and objects related to the traditional way of life such as *ляган* 'serving dish', *самса* 'meat pie' (this word has entered Russian language officially, and it is part of the National Corpus), *махалля* 'neighborhood', *хоким* 'mayor', *хокимияты* 'municipalities', *чапан* 'gown' etc. Most of the frequently used Uzbekisms have been well integrated and supplied with Russian affixes. A relatively new phenomenon is insertion of anglicisms: *коворкинг-центр*, *дата-центр*, *инвазивный*, *хостелов*, *онлайн-уроки*, *фитнес центр*, *билборды*, *баннеры* and others.

Language issues are a subject of public concern. One of the liveliest discussions we recorded concerned the competency of a language teacher whose online lesson, or rather its fragment was posted on the internet. While some considered the quality of teaching inadequate, others were ready to be tolerant of her heavy accent but attacked those Russian speakers who did not bother learn Uzbek. At the same time there are many instances of derision of Uzbek accent in the Russian language: *Садис пят! Наш парявоз пирёд литит...* Both of these phenomena suggest tensions accompanying changes in the statuses of Uzbek and Russian in the country.

Online discussions demonstrated that the words and clichés incorporated into Russian in the post-Soviet period in the metropolis have also entered Russian as it is spoken in Uzbekistan: *рекламодатели, это было нереально круто, противостоять этому беспредела, беспределычики, вкусняшки, Он просто не дружит головой, Наши белинкие и пушыстые*. These and many other clichés testify that Russian in Uzbekistan is not isolated but keeps developing and absorbs Uzbek words that are needed in formal communication with the institutions functioning in Uzbek, but also borrows words, reflecting new phenomena of post-Soviet life in Russia.

The educational status of Russian is a non-native language but an obligatory discipline at school and at university. Since the collapse of the USSR in 1991, Uzbekistan has created programs for schools in seven languages: Uzbek, Russian, Kazakh, Tajik, Kyrgyz, Karakalpak and Turkmen. This can be interpreted as evidence of Uzbekistan being a multi-ethnic and multicultural state before the arrival of the Russians. Uzbekistan switched to the Romanized alphabet and intensively introduced languages like English, Chinese, Turkish and Arabic into the curriculum (Dzhusupov 2017, Gabdulhakov, Gabdulhakova 2014, Nishonov 2018).

## Discussion

In the big cities, some core values jointly developed in the times of the USSR are alive in Central Asia, such as the need to study and get a profession, joys of reading classic literature in Russian, going to watch drama, opera and ballet. Although Russian has stopped being an official language in Tajikistan and Uzbekistan, its legal status of the language of inter-ethnic communication formulated in the state laws for the time being secures functioning of the Russian language in most domains, although primarily in urban areas. In the old contact situations with Tajik and Uzbek, the borrowed words are

well integrated. They are used with Russian affixes and form derivatives. In Uzbekistan and Tajikistan, where there are still many people who have not learned English, English loan words penetrate idiolects through Russian as it is used in the metropolis, rather than directly from English (Ergashev 2019, Khuddaykulov 2020, Kudratov 2019). But as young people go to study and travel abroad and have more hours of English language learning, the situation may change and there will be more direct borrowing. Looking at the countries in Central Asia and their language policies we can see that their proximity to China and Afghanistan plays a crucial role (Mustajoki et al. 2019). Russia, nevertheless, is still attractive and important for this region because of the possibilities of work and higher education. Moreover, Russian cultural products continue to attract intellectual elites in both countries. Russia's attempts to increase its soft power in the region do not remain unnoticed and sometimes meet opposition on the part of nationalists. At the same time there are many people who still miss the lack of borders between the countries of the former Soviet Union and are nostalgic for it. Soft power can reside both in the realm of the imagination and within institutional and operationalized action. It involves the assimilation of thoughts, beliefs and values, through sometimes subtle and imperceptible means (Nisbet 2016).

Serving as a lingua franca, Russian is a compulsory subject at all schools and universities operating in the Uzbek, Karakalpak, Kazakh, Kyrgyz, Turkmen, and Tajik languages. Currently, Russian-language schooling is increasingly in demand. Students are motivated by the scope of literature in various fields of knowledge available in Russian and by career opportunities due to bilateral and multilateral economic ties with Russia. Another important factor for young people is the spread of circular migration. At school, Russian has to compete with English, which is introduced at an earlier age than before. The goal of functional multilingualism within a renewed set of languages set by the countries' educational systems still does not have a sufficient material base or enough motivation on the part of the population, but the tendencies are clear. New projects promoting multilingual education in multiple languages have been planned but pose methodological challenges for teachers who pilot them. Publication of textbooks and dictionaries reflecting local deviations and serving to teach young generations can be considered a new form of codification. Since language is never static but is constantly developing, one cannot live by rules that are seldom reconsidered. Language ideologies and language policies give food for thought to multilingual teachers, and their observations and self-reflections are fertile ground for research. In both countries we see confirmation of the familiar fact that individuals and language communities today are seldom mono- or even bilingual, but tend to operate with bigger language repertoires and have dominant language constellations enabling people to meet all their needs in multilingual environments (Aronin 2019), which is rather new for Russian speakers.

## Conclusions

Russian has become an important resource of soft power. Since ideologies in Russia and Central Asia are largely different, it is the educational opportunities, cultural richness and a wide scope of internet materials in Russian that attract young Uzbeks and Tajiks to Russian studies.

Multilingualism is one of the most visible features in informal communication in Tajikistan and Uzbekistan. All discussion forums we have monitored use titular languages, Russian and English. Trans-linguaging is the norm of communication and a source of linguistic creativity. The use of Cyrillic facilitates this because it does not require switches on the keyboard and keeps communication fast and smooth.

Like in other CIS countries, the Russian language in Tajikistan and Uzbekistan has changed and continues changing under the influence of nationalist language policies and changes in the political and socio-economic structure of the societies. At the same time, it absorbs lexical innovations from metropolitan Russian. Like in other countries of the former Soviet Union, Russian in Tajikistan and Uzbekistan demonstrates centripetal and centrifugal tendencies in development (Mustajoki et al. 2021). It would be important to document language changes and innovations systematically and establish new codified rules that would reflect the regional use of the language rather than imitate the Moscow norm. At the same time, based on analyses of these deviations, interference guides should be developed for Russian in Uzbekistan and Tajikistan. Such a project would be an essential source for instructors and developers of teaching materials.

## References

- Alpatov, V. M. (2004). Multilingualism in modern Tashkent. In: Rasuly-Palczek, G. (Ed.) *Wiener Zentralasien Studien*, V. 1. Wien: Lit, 219–224.
- Aminov, K., Jensen, V., Juraev, S., Overland, I., Tyan, D. & Uulu, Y. (2010). Language use and language policy in Central Asia. *Central Asia Regional Data Review*, 2(1), 1–29.
- Arefev, A. L. (Ed.). (2020). *Indeks polozhenija russkogo jazyka v mire*. Moscow: Pushkin SRLI.
- Aronin, L. (2019). What is multilingualism? In: Singleton, D. & Aronin, L. (Eds.) *Twelve Lectures on Multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 3–34.
- Borthakur, A. (2017). An analysis of the conflict in the Ferghana Valley. *Asian Affairs*, 48(2), 334–350.
- Bugajski, J. & Assenova, M. (2016). *Eurasian Disunion: Russia's Vulnerable Flanks*. Washington: The Jamestown Foundation.
- Coleman, H., Gulyamova, J. & Thomas, A. (Eds.) (2005). *National Development, Education and Language in Central Asia and Beyond*. Tashkent: British Council Uzbekistan.
- Cooley, A. (2012). *Great Games, Local Rules: The New Great Power Contest in Central Asia*. New York: OUP.
- Cyrjapkina, Y. N. (2015). Russians in Uzbekistan: Language practices and self-identification (based on field research in Fergana). *Tomskij zhurnal lingvistiki i antropologii*, 3(9), 18–28.
- Demographics of Uzbekistan (2021). Wikipedia.
- Demographics of Tajikistan (2021). Wikipedia.
- Dzhusupov, M. (2017). Russian and English languages in the system of multilingual secondary education of Uzbekistan. *Russistics in the CIS-countries. Russian Language Abroad*, special issue, 52–58.
- Ergashev, I. Y. (2019). Social aspects of foreign loan words in the Uzbek language. *Bulletin of Science and Practice*, 5(10), 317–322.
- Hogan-Brun, G. & Melnyk, S. (2012). Language policy management in the former Soviet sphere. In: Spolsky, B. (Ed.) *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: CUP, 592–616.
- Gabdulhakov, F. & Gabdulhakova, R. (2014). Razvitie metodiki obuchenija russkomu jazyku v Uzbekistane. *Etnodialogi*, 3(47), 133–136.
- Gusejnova, T. V. (2017). Status and functioning of the Russian language in the Republic of Tajikistan. *Russistics in the CIS-countries. Russian Language Abroad*, special number, 31–33.
- Hall, J. K. & Verplause, L. S. (2000). The development of second and foreign language learning through classroom interaction. In: Hall, J. K. & Verplause, L. S. (Eds.) *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. New York: Routledge, 1–20.
- Karimova, I. H. (2012). State policy of the Republic of Tajikistan in the sphere of development of Russian language in modern educational environment. *Slovo.ru. Baltijskij accent*, 2, 86–90.
- Kazakova, O. P. (2015). Specificities of the Russian language functioning in the countries of the Near Abroad (example of the Russian language in Uzbekistan). *Perspektivy razvitija Vostochnogo Donbassa*. Shahty: MON Rossijskoj Federacii, 439–445.
- Khoperskaya, L. L. (2016). State regulation of labour migration as a mechanism for ensuring social stability in the Republic of Tajikistan. *State and Municipal Administration. Scientific Notes of SKAGS*, 2, 190–194.

- Khuddaykulov, A. E. (2020). Anglicisms with the suffix *-ing* in the texts of Uzbek official-business documents. *Aktual'nye nauchnye issledovanija v sovremennom mire*, 10(6), 75–78.
- Kudratov, G. S. (2019). Specific features of football lexis and its influence on Uzbek. *Gumatitarnyj Traktat*, 72, 18–19.
- Landau, J. M. & Kellner-Heinkele, B. (2001). *Politics of Language in the Ex-Soviet Muslim States: Azerbaijan, Uzbekistan, Kazakhstan Kyrgyzstan, Turkmenistan and Tajikistan*. London: Hurst & Co.
- MacFadyen, D. (2006). *Russian Culture in Uzbekistan: One Language in the Middle of Nowhere*. New York: Routledge.
- Melvin, N. J. (2005). *Uzbekistan: Transition to Authoritarianism on the Silk Road*. Amsterdam: Taylor & Francis.
- Miles, S. A. (2015). *Uzbekistan and Kazakhstan: Migration, Language Politics and their Relations with Russia*. MA Thesis, The University of Texas at Austin.
- Molodov, A. B. (2017). Russkii yazyk kak instrument ispol'zovania "miagkoi sily v stranakh Tsentral'noy Azii". *Diskurs P*, 26(1), 93-100.
- Monaghan, A. (2011). Uzbekistan: Central Asian key. In: Dellecker, A. & Gomart, T. (Eds.) *Russian Energy Security and Foreign Policy*. London: Routledge, 121–131.
- Morrison, A. S. (2008). *Russian Rule in Samarkand 1868-1910: A Comparison with British India*. Oxford: OUP.
- Mukhtorov, Z. M. (2020). *The Structure and Semantics of the Text: Comparative Analysis of the Tajik and Russian Languages*. Dushanbe: Tajik National University.
- Mustajoki, A., Protassova, E., Yelenevskaya, M. (Eds.) (2019). *The Soft Power of the Russian Language: Pluricentricity, Politics and Policies*. London: Routledge.
- Mustajoki, A., Protassova, E. & Yelenevskaya, M. (2021). Centrifugal and centripetal forces driving Russian language norms. *Quaestio Rossica*, 9(2), 715–732.
- Nagzibekova, M. B. (2016). Russian language in Tajikistan: problems and prospects. *Evrazijskij vestnik gumanitarnyh issledovanij*, 1(4), 115–119.
- Nagzibekova, M. B., & Hodzhimatova, G. M. (2019). New approaches to drawing up methodological recommendations for the textbook of the Russian language for Tajik schools. In: Dejkina, A. D. (Ed.) *Aksiologicheskaja lingvometodika: mirovozzrencheskie i cennostnye aspekty v shkol'nom i vuzovskom prepodavanii russkogo jazyka*. Moscow: MPGU, 80–87.
- Nikolaev, Sergei (1994). Russians in Uzbekistan. In Vladimir Shlapentokh, Munir Sendich, & Emil Payin (eds.), *The New Russian Diaspora: Russian Minorities in the Former Soviet Republics*. New York: Sharpe, 107–121.
- Nisbet, M. (2016). Who Holds the Power in Soft Power? *Arts and International Affairs*, 1(1), 1–24.
- Nishonov, U. I. (2018). Teaching Russian as a foreign language in the higher schools of Uzbekistan. *Voprosy nauki i obrazovanija*, 2(14), 45–46.
- Nyer, J. S. (1990). Soft power. *Foreign Policy*, 80, 153–171.
- Nyer, J. S. (2008). Public diplomacy and soft power. *Annals, AAPSS*, 616, 94–109.
- Ong, W. J. (1996). Information and/or communication: Interactions. *Communication Research Trends*, 16(3), 3–16.
- Perspectives (2017). In Uzbekistan, Russian became one of the most demanded foreign languages. *Russkaja Evrazija*, 29.10.
- Rasanayagam, J. (2011). *Islam in Post-Soviet Uzbekistan: The Morality of Experience*. Cambridge: CUP.
- Rizoyon, Sh. Sh. (2021). Vneshnyaya obrazovatel'naya migraciya molodezhi Tadjikistana kak dvuxurovnevnyj resurs "myagkoj sily" *Discourse-P*, 1(42), 158–175.
- Rjazancev, I. P., Podlesnaja, M. A., Pisarevskij, V. G. & Kargin, E. A. (2018). Russkij mir v Uzbekistane segodnja. *Russkij Mir Publications*, 22.1. [russkiymir.ru/publications/236393](http://russkiymir.ru/publications/236393)
- Rosstat (2019). Statistika migracii po dannym Rosstat [Statistics of migration after Russian Statistical Bureau data]. [rosinfostat.ru/migratsia/#1-8](http://rosinfostat.ru/migratsia/#1-8) (accessed 21.6.2021)
- Rozhkina, M. A. (2016). Russian language in Tajikistan. *Rossija i novye gosudarstva Evrazii*, 1(30), 136–141.
- Schlyter, B. N. (Ed.) (2014). *Historiography and Nation-Building among Turkic Populations*. Stockholm: Swedish Institute in Istanbul.

- Sergunin, A. & Karabeshkin, L. (2015). Understanding Russia's soft power strategy. *Politics*, 35(3–4), 347–363.
- Shambezoda, K. J. (2014). Russian as an important component of language policy in Tajikistan. *Vestnik Universiteta (Rossijsko-Tadzhikskij (Slavjanskij) Universitet)*, 4(47), 205–209.
- Shelestyuk, E. (2014). Russia's national and language policy through its history. In Raitskaya L. K. (Ed.) *Jazyk i kommunikacija v sovremennom polikul'turnom sociume* [Language and communication in today's multicultural society]. Moscow: TransArt, 204–273.
- Swan, M. & Smith, B. (Eds.) (2001). *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*. Cambridge: CUP.
- Umarova, B. H. (2014). Factors of studying the Russian language in the conditions of independent Tajikistan. *Vestnik Tehnologicheskogo Universiteta Tadzhikistana*, 2(23), 111–115.
- Yelenevskaya, M. & Fialkova, L. (2009). The case of ex-Soviet scientists. In Ben-Rafael, E., Sternberg, Y., Bokser Liwerant, J. & Gorny, Y (Eds.) *Transnationalism: Diasporas and the Advent of a New (Dis)Order*. Leiden: Brill, 613–635.
- Yelenevskaya, M. & Protassova, E. (2021). Teaching languages in multicultural surroundings: New tendencies. *Russian Journal of Linguistics*, 25(2), 545–567.
- Zaykova, I. V. & Tayranova, Z. K. (2019). Comparative analysis of morphological features of Russian and Uzbek Languages. *Molodezhnyj Vestnik IrGTU*, 9(2), 166–169.

## Investigation of Stressors Teachers Face in Schools

Zdenka Gadušová<sup>1</sup>, Alena Hašková<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Constantine the Philosopher University in Nitra, Nitra, Slovakia*

*E-mail: zgadusova@ukf.sk*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8954-659X>

<sup>2</sup> *Constantine the Philosopher University in Nitra, Nitra, Slovakia*

*E-mail: aHaskova@ukf.sk*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8592-7451>

DOI: 10.26907/esd.16.3.16

*Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021*

### Abstract

Teachers have to face many different stressful situations in schools. In this context serious attention has been paid, and much research has been carried out, to investigate the issue of potential stressors occurring in school or class environment. Although pre-service teacher training does not usually include training related to the development of the teachers' competence to solve stressful situations in lessons, as soon as teachers start their teaching career, they are automatically considered to be equipped with this competence. In the research, presented in this paper, the main goal was to identify the most frequent stressors that primary and secondary school teachers face in their everyday teaching. Two methods were used to collect necessary research data: a semi-structured interview with teachers, and observation of teachers during the lessons they taught. Based on the interview data analyses the following nine stressors were identified as the most frequent and most serious (in order): difficult students, mismatch between students' performance requirements and their abilities, disruptive behavior of students, inadequate student attention, social and emotional factors of the environment in which students live, use of mobile phones during lessons, overwork and fatigue of teachers, insufficient school equipment and lack of teaching aids, conflicts among students. The aim of the observation was to confirm in practice, the types of the stressors identified from the interview data. Analysis of the records from observations, confirmed some of the previously (in interviews) identified stressors and also identified some further stressors.

**Keywords:** stress, stressors, teachers, stressful situation, solving stressful situation.



## Исследование факторов стресса, с которыми сталкиваются школьные учителя

Зденка Гадушова<sup>1</sup>, Алена Гашкова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Университет им. Константина Философа в Нитре, Нитра, Словакия

E-mail: [zgadusova@ukf.sk](mailto:zgadusova@ukf.sk)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8954-659X>

<sup>2</sup> Университет им. Константина Философа в Нитре, Нитра, Словакия

E-mail: [aHaskova@ukf.sk](mailto:aHaskova@ukf.sk)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8592-7451>

DOI: 10.26907/esd.16.3.16

Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021

### Аннотация

Учителям приходится сталкиваться в школе с различными стрессовыми ситуациями. В этой связи проведено много исследований, направленных на изучение потенциальных факторов стресса, присутствующих в школьной среде. Как правило, подготовка учителей не подразумевает развитие компетенций по разрешению стрессовых ситуаций на уроке. Однако, как только учителя начинают свою профессиональную карьеру, в список их навыков и умений автоматически включается и данная компетенция. Цель настоящего исследования – определить самые распространенные факторы стресса, с которыми сталкиваются учителя начальной и средней школы в своей повседневной преподавательской деятельности. Для сбора данных были использованы два метода: полуструктурированное интервью и наблюдения учителей во время их занятий. На основе данных, полученных в ходе интервью, были определены девять наиболее распространенных и серьезных факторов стресса: трудные ученики, несоответствие между требованиями к успеваемости учащихся и их способностями, деструктивное поведение учеников, недостаточное внимание учащихся, социальные и эмоциональные факторы среды, в которой живут учащиеся, использование мобильных телефонов во время занятий, чрезмерная нагрузка и усталость учителей, недостаточное материально-техническое обеспечение и отсутствие учебно-методических материалов, конфликты между учениками (указано в иерархическом порядке). Наблюдение было проведено с целью подтвердить на практике типы стрессоров, выявленных в ходе интервью. Анализ записей наблюдения подтвердил некоторые стрессоры, выявленные ранее, а также определил новые факторы стресса.

**Ключевые слова:** стресс, факторы стресса, учителя, стрессовая ситуация, разрешение стрессовой ситуации.

### Introduction

Work-related stress can be viewed as an imbalance between work demands and personal or environmental (working conditions, facilities) resources at work. Workers can experience stress when the work demands/requirements placed on them do not match their support at work, their knowledge, skills or ability to cope with work (Kyriacou, 2001). Teachers are not an exception. They face many different stressful situations every day in schools (Kozík, Kuna & Vanek, 2016). Though the stressful situation can follow various causes, in relation to teacher professional performance, so-called 'response-based stress situations' are more significant (Butler, 2003). In this context serious attention has been paid, and much research has been carried out, to investigate the issue of potential stressors occurring in school or class environment (Petlák, & Baranovská, 2016; Scrivener, 2012). However, pre-service teacher training does not usually include any training related to the development of their competence to solve stressful situations in lessons. But as soon as teachers start their teaching career, they are automatically considered to have acquired

this competence. Moreover, different research studies also show why it is so important to deal with this issue. Their authors have proved existence of a strong link between working conditions and occupational stress (Collie, Shapka & Perry, 2012; Descrumaux et al., 2015; Klassen et al., 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2016).

When thinking about the stressors teachers face, people often picture a hectic scene inside a disruptive classroom. But, maintaining classroom discipline is only one of the factors that cause teachers stress, and it is not even the most common stressor. In general, it can metaphorically be considered to be the top of the iceberg in relation to teachers' stressors (Vaško, 2017).

A unique international comparative survey about teaching and learning environments, teachers and their backgrounds, professional development, beliefs and attitudes about teaching at schools, generally known as TALIS (The Teaching and Learning International Survey), was initiated and sponsored by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). It was first administered in 2008 and then in 2013 and 2018. The survey carried out in 2018 asked teachers, for the first time, to what extent they experience stress in their work. The survey identified sources of teachers' stress related to three areas:

- sources related to workload (having too much administrative work – 49 % of teachers; having too much work in marking/grading the learners – 41 %; having too much work in lesson preparation – 33 %; having to teach too many lessons – 28 %; having extra duties due to absent teachers - 25 %);

- sources related to student behaviour (being held responsible for students' achievement – 44 %; maintaining classroom discipline – 38 %; being intimidated or verbally abused by students - 15 %);

- sources related to responsiveness to stakeholders (keeping up with changing requirements from local and national authorities – 41%; addressing parents' concerns – 34 %; modifying lessons for students with special needs – 31 %).

On average across the OECD, 18 % of teachers report experiencing a great deal of stress in their work. But of course, there is a great of variation across the countries surveyed (OECD, 2020). Besides that, the study also found other differences across the results. As examples of the most significant were:

- Female teachers experience stress a lot more frequently than their male peers (20% of female teachers compared to 15% of male teachers).

- Teachers under 30 reported experiencing stress a lot more often than teachers aged 50 and above 50 (20 % of teachers under 30 compared to 15 % teachers of 50 and above).

- Teachers working in schools in city areas are more likely to report experiencing stress than teachers in schools in villages and rural areas.

## Research problem

The main goal of the research was to find out which situations lower secondary school teachers in Slovakia consider to be stressing for them and in this way to identify the most frequent stressors they face in their everyday teaching. To collect the necessary research data two research methods were used. One of them was a semi-structured interview of teachers and the other one was direct qualitative observation of teachers during the lessons they taught.

The purpose of the semi-structured interviews was to find out which specific situations the teachers perceive to be stressful for them. As the data collection in this part of the research was based on the teachers' opinions and experiences, the findings derived from them might not be adequate, due to the subjective views of the teachers about the assessed situations. Thus, this part of the research was by observation in which the same teachers, ie. the interviewed teachers, were observed during some of their lessons.

The purpose of the direct qualitative observations of the teachers' performance during the lessons was to compare the findings from the interviews with their real teaching the classes. During the observation, attention was paid to the ways the teachers cope with potential stressful situations they experience while teaching. To eliminate subjectivism of the findings from the first part of the research, the set of the stressors identified in interviewing the teachers was compared with teacher behaviour during the lessons they taught. In this paper we present the data collected in the second part of the research in more detail.

### **Concept and methodology of the presented research**

The research sample consisted of 11 lower secondary school teachers from three different towns (four from Nitra, five from Levice, and two from Čachtice). Two of them were novice teachers with less than five years' experience, five of them were teachers with between five- and ten-years' experience, and four were teachers with a long experience (18, 20, 23 and over 30 years of teaching). The sample, on the average, had about 11 years of teaching experience. Of the 11 teachers, 10 were females and only one was a male. Originally 20 teachers were asked to participate in the planned research but nine of them refused to be involved, mainly because of the second part of the research within which they were to be observed.

Within the semi-structured interviews carried out during the first part of the research, all teachers included in the sample were given a series of questions asking them to list the most frequent stressors they face in a classroom. The key questions in the interviews were:

- What do you consider to be the most stressful situation while teaching the class?
- Do you think your colleagues tend to experience the same problems?
- Can you recall any specific stressful situation you have recently faced in a class?

Could you describe it in more detail, step-by-step?

- What, in your opinion, are the most frequent triggers of stressful situations?
- Do you think you can cope with stressful situations you face in classrooms? How do you cope with them?
- Do you think the teacher training institution you graduated from has prepared you for coping with stressful situations?
- Have you ever reflected on what happened in the class?

All the interviews were recorded and transcribed. Subsequently the transcripts of the interviews were analysed in a multistage process during which the processed information and data were categorized and tabulated together with frequency of their occurrence.

Based on the interview data analyses of the subjective teachers' opinions and experiences, the following nine stressors were identified in descending order of the most frequent and most serious:

- difficult students,
- mismatch between students' performance requirements and their abilities,
- disruptive behaviour of students,
- inadequate student attention,
- social and emotional factors of the environment in which students live,
- use of mobile phones during lessons,
- overwork and fatigue of teachers,
- insufficient school equipment and lack of teaching aids,
- conflicts among students.

However, a question was whether the situations reported and described in the interviews were identical with the situations the teachers experienced while teaching. For this reason, in the second part of the research, the teachers were observed so as to

compare findings from observations with the findings from the interviews. So, the research question in this part of the research was whether the situations which were described in the interviews were identical with the situations recorded while observing the teachers. The aim of the observation was to find out whether the types of stressors observed during the lessons coincide with the stressors reported by the teachers in the interviews. To identify the issues which cause stress to teachers during lessons we designed special observation sheets devoted to learners' and teachers' behaviour. The sheet was divided into three columns in which different data related to the category of *Student*, *Stimuli* and *Teacher* were recorded in narrative form.

Within the category of *Student*, the description of the undesirable situations and students' activities and behaviour in the situations were recorded. The category was divided into two subcategories:

- *Description of misbehaviour/stressful situation*: Description of the event identified as a stressor for the teacher while teaching, provision of a general framework of the whole incident.

- *What happened*: Description of what the students were doing, what was their behaviour like in the recorded situation or event.

The category *Stimuli* was also divided into two subcategories, within which the aim was to describe briefly events which elicited the undesirable situation:

- *What triggered the situation*: Description of the reasons which made the teacher to feel stressed out (on the basis of the findings resulted from the interviews this could have been, for example, disruptive behaviour of students, lack of time to prepare for the lesson or dysfunctional lesson plan).

- *When it happened*: Description of the time and phase of the lesson the event (stressful situation) occurred (for example, shortly before the end of the lesson or at the beginning of the lesson) and what were the students and the teacher doing at that moment.

In the category *Teacher* (re)acting of the teacher to manage and cope with the stressful situation was recorded and the column was also divided into two subcategories:

- *Response*: Description of the teacher's steps and behaviour occurring in response to the potentially stressful event (description of the acts, gestures, pitch and tone of their voice, from which one can make assumptions about the feelings and emotional status of the teacher), evaluation of the teacher's ability to cope with the situation or the used strategy, whether they were relevant and reasonable in managing the stress or not.

- *Solution/Results of the solution*: Comparison of the situation in a classroom at the beginning of the stressful event with the situation after the teacher's intervention, considering whether the teacher succeeded or not to cope with the stressor or to manage the situation successfully or whether they failed, considering other possible, alternative approaches that the teacher could have taken in order to cope with the stressful events.

Table 1. Example of the observation sheet

STUDENT		STIMULI		TEACHER	
Description of misbehaviour/stressful situation	What happened?	What triggered the situation?	When it happened?	Response	Solution/Results of the solution

## Research results and their discussion

Analysis of the observation records confirmed some of the previously identified (in interviews) stressors but on the other hand, identified some further stressors. In general, the teachers believed themselves to be able to cope with stressful situations by taking necessary problem-focused coping strategies. However, while observing, as well as while analysing the notes recorded in the observation sheets, we noticed that many stressful situations were left unsolved. The teachers did not cope with the stressful situations: they either ignored stressors or could not cope with them. But we also have to acknowledge, that some teachers took very efficient steps in order to manage stressful situations. These teachers seemed to be more experienced and have already acquired deeper understanding of class relationships, wider range of class management procedures, techniques, and routines. Novice teachers were far more likely to ignore stressful situations and questioned their knowledge of instructional content. Very frequently, teachers dealt with such issues as interruptions or disruptions in their lessons, lack of attention, lack of interest and motivation of students, verbally abusive behaviour of students, time pressure and students' passivity. Many stressful situations were caused by difficult (integrated) students who had been diagnosed with emotional or behavioural disorders, students discipline problems and their disruptive behaviour and, on the part of the teachers, by inadequate classroom management techniques which were used to intervene in stressful situations and contribute to their solutions. In a case of a novice teacher one stressful situation recorded was due to the teachers' inability to interact effectively with a partially deaf student. At this point we should also mention that teachers caused several of the observed stressful situations due to their inadequate reactions or responses to students' behaviour or by lack of teachers' skills needed to work with students efficiently. On the other hand, some teachers have mastered effective classroom managerial techniques at a very high level and they have been able to manage stressful situations very well. It has been shown, that highest priority stressor is associated with an inadequate, abusive or intimidating behaviour of difficult (integrated) students.

To summarize the findings of the observations, we can say that the most significant stressors which triggered the stressful situations were:

- difficult students,
- disruptive behaviour,
- inadequate and inefficient use of class management techniques and inadequate teacher reactions,
- group-work management,
- inattentive and shy students,
- working with integrated (disabled or SEN) students.

### *Difficult students*

The most frequent stressor appears to be interaction with difficult students. We recorded situations in which difficult students who were suffering from behavioural disorders were verbally attacking teachers or other students, but the majority of the teachers we observed ignored these incidents. This is a contradicting finding as almost all teachers interviewed stated they took actions in order to stop or prevent such situations. Even though some teachers were trying to control the situations, they eventually gave up their effort and ignored inappropriate students' behaviour. A 7<sup>th</sup> grade student diagnosed with ADHD can be mentioned as an example of this issue. He was constantly disrupting classwork and abusing various situations. Even though the teaching staff had agreed not to allow him to go to the toilet during the lesson, the teacher lost her patience and she allowed him to go there. He remained there until the end of the lesson so the atmosphere

in the classroom improved and the disruptions stopped. We believe that such coping strategy was not appropriate since the teacher did not know what the student could do outside the classroom or where he could go.

Another other example of this kind of the situation was another difficult student with the same diagnosis of ADHD, a student of the 8<sup>th</sup> grade who had a quarrel with his female schoolmate. We (the observer and the teacher) did not know what triggered their conflict, but it escalated and the student left the classroom yelling swear words and slammed the door. Everybody was surprised by his behaviour. Even the teacher was in a slight shock and did not take any steps to control the situation. She could have been scared of the student unpredictable and impulsive behaviour. But still, she sent another student to find the one who had left. However, the incident did not have any consequences for the students involved. The teacher just asked the student to come to her office as she wanted to speak to him during the break which followed the lesson.

One more example of a difficult student was a student in the 8<sup>th</sup> grade. Even though the teacher coped with his intentional misbehaviour, she told us that other members of the teaching staff gave up their efforts and they simply decided to treat him as other students were treated and engage the student in activities and discussions as the other students were. As we were told, teachers did not care whether the student was working or not, they ignored him so as to avoid the additional problems he caused. Assessment of his school achievements was not good enough to enable him to transfer to the next grade, so it looked like he would have to retake the 8<sup>th</sup> class. But his teachers wanted him to finish the lower secondary school attendance and let him study at upper-secondary school, so they were grading him so that he could pass. In this stressful situation, the teacher sat next to him in order to calm him down and stop his disruptive behaviour. This is exactly what Scrivener (2012) recommends when one student or a number of students in one part of the classroom starts being disruptive; to sit down next to the student wordlessly, without any shouting or mentoring, simply going over to the student and sit next to them, and then continue the lesson from there as if nothing unusual happened. When we looked at the student's social background we could see that he was living with his grandmother. As we were told by the class teacher, the grandmother was the person responsible for his upbringing and education. Considering her advanced age, she was not able to give him proper upbringing and satisfy all his social and material needs. The boy was living in an economically disadvantaged environment, in poverty, without his parents. These factors certainly have contributed to his difficult, disturbed behaviour. It is not easy to prove the relationship between difficult behaviour and inappropriate parenting, even though Sutherland points out that children with difficult temperament tended to elicit maladaptive parenting, leading to later behavioural deviance (Sutherland & Oswald, 2005).

*Disruptive behaviour, inadequate and inefficient use of class and group-work management*

As mentioned above, serious disruptive behaviour is often associated with difficult students. Smaller discipline problems manifested by disturbances may, however, be caused by the interplay of various factors. For example, we observed a situation in which a difficult student influenced another student sitting next to him to disturb the lesson. The inappropriate seating arrangement meant that they were disturbing others and many students did not work. Due to these conditions, the class was perceived as the difficult one to control and the teaching staff did not want to teach there. As Sutherland states (Sutherland & Oswald, 2005) a student may disrupt class, thereby escaping or avoiding academic instruction, and the teacher may subsequently provide less academic instruction

to this student and make fewer academic demands in order to escape or avoid aversive interactions.

Another example of the kind of similar disruptive behaviour was four male students in the 7<sup>th</sup> grade who did not bring their school things regularly and were refusing to work during lessons. The teacher tried both liberal and authoritative approaches to make them cooperate with her. However, they were not willing to interact and tried to ridicule her. As a consequence, the teacher gave up her efforts and shifted her attention to students who were willing to work and interact with her. The four students were sitting at the back of the classroom next to each other. This seating arrangement helped them interact with each other and influenced their behaviour aimed at disrupting the teacher's and other classmates' work. Inappropriate class management techniques and inappropriate seating arrangement caused the lesson to be less efficient and successful.

Disruptive behaviour is an element which often accompanies group-work activities. We could observe this in the 7<sup>th</sup> grade where group discussion turned into a disruptive behaviour of its members. They started to chat about things which were not related to the task and to what was going on in the lesson. The problem-solving activity which was designed by the teacher ran out of control and students started to chat with each other. Some of them even moved around the classroom without any permission from the teacher. In this case, the groups were formed randomly; the teacher let students to decide on who they would like to work with in groups. This situation would require more precise instructions and setting stricter rules to be followed in order to avoid chaos. Better class management would definitely prevent the occurrence of the situation.

#### *Inattentive and shy students*

Students who are passive and shy are usually afraid to speak and are not willing to interact and cooperate with teachers. In the 7<sup>th</sup> grade, the students were supposed to retell a story in English on the basis of its synopsis. They, however, did not want to speak and they were using only ungrammatical fragments of sentences to answer the teacher's questions. The teacher even introduced a short video, mentioned interesting facts in order to help his students to speak. Much effort and the teacher's input was in vain. Despite considerable effort, students remained silent and not willing to interact. As we have mentioned, a series of factors may influence the occurrence of stressful situations. In this case, we expect, there could have been a mismatch between the assignment and students' abilities, but we think such a scenario is less probable.

A similar scenario was been observed in the 8<sup>th</sup> grade, when students were asked to speak about the art and describe a portrait. The teacher tried hard to motivate them, but they used only incomplete sentences and were not at all active. We were told that the class was considered to be below average in their achievements. Other aspects that could have had impact on the students were the time of the lesson and curriculum content. The lesson was scheduled to be 5<sup>th</sup> in the timetable, so the students were tired and their attention was naturally lowered around noon. Moreover, we were told that the students were not interested in art or painting, so it was difficult for them to talk about the topic. The teacher admitted that he felt deeply disappointed, because he invested a lot of energy into the lesson preparation and the students' outcomes were not at all satisfactory for him.

Coping strategies are broadly divided into emotion focused and problem focused coping strategies. Emotion focused coping with a situation involves trying to reduce the negative emotional responses associated with stress, such as embarrassment, fear, anxiety, depression, excitement and frustration. This may be the only realistic option when the source of stress is outside the person's control. Problem focused coping targets the causes of the stress in practical ways which tackle the problem or stressful situation

that is causing the stress, consequently directly reducing the stress (Nazeer & Zubair, 2015). Teachers do not have the possibility to select emotion focused strategies while teaching. They have to tackle the problem in order to be able to proceed in the lesson. On the other hand, even problem focused coping strategies sometimes cannot be tackled in a satisfactory way. Even though teachers are trying hard, there can always be students or situations which are not easily to be changed or coped with. Interaction with shy students is always problematic. It certainly triggers stress in teachers if they are expected to meet certain standards with such students and they even may occur under the time pressure if the pace of lessons is slower than expected and planned.

#### *Working with integrated (disabled and SEN) students*

We did not record a stressful situation which would be related to disabled students in the answers from interviews. But the observations showed, that work with these students represents a significant potential stressor for teachers. As already mentioned, there was a female student in the 5<sup>th</sup> grade who was partially deaf and had great difficulty in hearing instructions. She was an integrated student and we felt that she was socially rejected by her peers. Nobody wanted to sit next to her and nobody talked to her. The novice teacher introduced activities based on the previous listening. She played the recording and then she set the limited time for students to finish exercises in their books. Then, she started to ask students individually about their solutions (completion of exercises). The first student asked was the disabled girl who was not able to complete the task because she could not hear the recording clearly. She also had speech problems, so it was difficult to understand what she said. The teacher realized what was happening only after other students reminded her that the girl was handicapped. The situation (behaviour of the teacher) elicited an awkward feeling in the class as the teacher did not feel sorry either for the girl or for her own behaviour; she just shifted her attention to other students. It appeared that the teacher wanted to avoid the stressful situation and so did not make any comment about it. On the other hand, the students definitely noticed the teacher expressions. After the lesson, we were told that other teachers were also not able to involve the student properly into learning activities. The girl was tested individually and teachers tried to involve her just in a few activities. This is a big problem in Slovak schools as they do not employ sufficient teaching assistants, and subject teachers blame the system. Because they do not have enough time to deal with such students, the situation escalates as such an approach exacerbates the situation and social isolation of disabled students integrated in regular schools.

According to Konza (2008) teachers' resistance reflects a lack of confidence in their own instructional methodologies, and in the quality and amount of support offered to them. This leads to a reluctance to integrate any students who place additional demands on them. Many teachers were trained in the period when mandatory special education modules were not included in their pre-service training. They do not see themselves as having the skills to teach students with widely varying abilities, nor do they have the desire to do so. But as the example of the novice teacher presented above shows, to cope with the work with integrated disabled students remains even now a stressor for teachers. Neither does the situation does seem to be different for teachers who studied more recently. Inadequate training of future teachers was also reported in the teacher interviews. All of them openly expressed the view that higher education studies did not prepare them for what they face and experience in schools. The above case clearly shows that teachers were unwilling to engage the deaf female student in their lessons and they did not know how to approach her. Instead of making any effort, they chose to ignore her. They decided not to experience stress caused by not having relevant competences and skills.



### *Other discipline problems*

Another phenomenon causing stress were problems connected with cell-phones. Many schools applied a policy that students are not allowed to use their mobile phones during lessons. Some teachers may find using these devices stressful, because they may distract students' attention, and students stop paying attention to what is going on in lessons. Ringing phones may divert students' attention from the study material and completion of activities in the lesson. Moreover, these electronic devices can easily be misused for cheating. Such a situation occurred in the 9<sup>th</sup> grade and in consequence, students did not pay attention to what the teacher was explaining and the topic had to be explained again. Then, there was insufficient time for all the activities which the teacher planned to do with the students and he felt stressed under the time pressure. The student whose cell-phone was ringing was asked to switch it off and put it into her schoolbag. But she left the phone on her desk and it was not clear whether she turned it off or not. The teacher could have prevented such stressful situations by making students aware of the behaviour rules during lessons and by strictly insisting on obeying the rules agreed.

Other discipline problems were connected with novice teachers. Not having developed and acquired necessary routines and competences, these teachers may easily find themselves in a stressful situation. Due to their lack of experience and inappropriate use of class management techniques students may not respect them or be disruptive in their lessons. This occurred in the 9<sup>th</sup> grade where students remained disruptive after the teacher entered the classroom; they behaved as if they did not notice their teacher was there. The teacher was not able to discipline them and gain the necessary amount of respect and attention, even though she tried to address individual students.

In another class students did not prepare for the lesson. They did not write their homework assignments – a short essay. The lesson was planned to use the essays and these should have been read and discussed. It was evident that the teacher was angry, but she tried to hide it. She improvised, so the students were doing exercises from their Work-books. At the end of the lesson, the teacher told the students that each of them would be given the grade 5 (fail). Her behaviour could be understood as a certain kind of revenge or punishment which for sure neither improved the relationship of the students with their teacher nor motivated the students to work harder and love the subject. However, as Tarman (2016) states, discipline is not consistent with such forms of punishment as isolation, removal, denial of privileges, or corporal punishment. In fact, punishment is viewed as a poor form of discipline since it stresses only what not to do rather than teaching what to do.

### **Conclusion**

The research was carried out before the Corona pandemic started. This means the stressors the teachers faced were studied in relation to face-to-face teaching. Under the Corona virus conditions, education was shifted on-line – a space without any personal contacts between teacher and students. It could therefore be assumed that a lot of stressors disappeared in the on-line teaching. But the question is whether they really disappeared. As experience with on-line education shows, the opposite is true – a lot of new stressors have appeared, and not only the technical stressors. Using new technology platforms such as Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom, which many teachers had never used before, to simulate a normal teaching process and school operation, posed a lot of challenges, some out of the teachers' control. At the same time, the very sudden and unexpected shift to distance teaching and learning has placed an unprecedented type of stress on teachers to adapt, quickly, their curricula into an on-line format accessible for all their students. Additionally, this work stress has been multiplied by the needs of many

teachers to manage their homes (for example, teaching and feeding their own children, helping aging parents, arranging their homes to become home-offices and many others).

In America in the years before the Covid-19 pandemic, according Goldring et al. (2014) about 8% of public-school teachers were leaving the profession annually, either via retirement or attrition. According to the results of a survey carried out by the RAND Corporation (an American non-profit research organization that develops solutions to public policy challenges) almost half (44%) of the American public-school teachers who voluntarily stopped teaching during COVID-19 and before their scheduled retirement cited the pandemic as the primary reason for their exit (Diliberti, Schwartz, Grant, 2021). The Covid pandemic seems to have exacerbated what were high stress levels pre-pandemic by forcing teacher to, among other things, work more hours and navigate an unfamiliar remote environment, often with frequent technical problems. A very interesting finding of the survey, was that stress in general is given, almost twice as frequently as insufficient pay, as the reason for leaving public school teaching early. This is corroborated by the fact that a majority of early leavers went on to take jobs with either less or around equal pay. Moreover, three in ten went on to work at a job with no health insurance or retirement benefits. About three in ten of the teacher leavers who are currently employed hold a non-education related job, three in ten have a different type of teaching position, and the rest are non-teaching education jobs.

In Slovakia the number of students enrolling in programs to become teachers has fallen over the past decade. It is too soon to tell whether Covid-19 will result in a further fall and whether, it will also increase the overall number of teachers leaving the profession. But even if some pandemic-related problems may eventually fade, the persistent structural stressors will still remain and they will likely outlast the pandemic unless there are changes to the teaching profession (decreasing the amount of administrative work, lesson preparation, number of lessons per week and number of students in classes, and others).

### Acknowledgement

This work was supported by the Slovak Research and Development Agency under the contract N° APVV-17-0071 and VEGA 1/0062/19.

### References

- Butler, G. (2003). Definitions of stress. *Occasional Paper Series*, 2003, 1-5. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2560943/pdf/occpaper00115-0007.pdf>.
- Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104, No. 4, 1189-1204. DOI: [dx.doi.org/10.1037/a0029356](https://doi.org/10.1037/a0029356).
- Desrumaux, P., Lapointe, D., Ntsame Sima, M., Boudrias, J. S., Savoie, A., & Brunet, L. (2015). The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work. What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction? *European Review of Applied Psychology*, Vol. 65, no. 4, 179-188. DOI: [dx.doi.org/10.1016/j.erap.2015.06.003](https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.06.003).
- Diliberti, M.K., Schwartz, H.L. & Grant, D. (2021) *Stress topped te reasons why public school teachers quit, even before Covid-19*. Document RR-A1121-2. Rand Corporation. DOI: <https://doi.org/10.7249/RR-A1121-2>
- Goldring, R., Taie, S., Riddles, M. & Owens C. (2014) *Teacher attrition and mobility: results from the 2021-13 teachers follow-up survey*. IES National Center for Education Statistics. Accessed September 9 2021 at: <https://nces.ed.gov/pubs2014/2014077.pdf>
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A.F.Y., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N. et al. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1289-1309. DOI: [dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x](https://doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x).

- Konza, D. (2017). Inclusion of students with disabilities in new times: responding to the challenge. Available at: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=edupapers>.
- Kozík, T., Kuna, P., & Vanek, L. (2016). Participation in a discussion about media: Technical education in Slovakia at the turn of the millennium. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*, 3(1), 106-110.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, vol. 53, no. 1, 27-35. DOI: [dx.doi.org/10.1080/00131919129933628](https://doi.org/10.1080/00131919129933628).
- Nazeer, H., & Zubair, A. (2015). Negative affectivity, coping strategies and burnout among school teachers. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, vol. 41, no.3, 85-93.
- OECD. (2020). *TALIS 2010 Results, Vol. II: Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing. DOI: [doi.org/10.1787/19cf08df-en](https://doi.org/10.1787/19cf08df-en).
- Petlák, E., & Barandovská, A. (2016). *Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2016
- Scrivener, J. (2012). *Classroom management techniques*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 13(7), 1785-1799. DOI: [dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182](https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182)
- Sutherland, K., & Oswald, D. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorder. *Journal of Child and Family Studies*. 14(1), 1-14.
- Tarman, B. (2016). Discipline or Classroom Management. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, no. 1 - 2, 37-44.
- Vaško, R. (2017). *Teachers' competences needed to sole stressful situation in the classroom*. Diploma thesis. Nitra, FF UKF.

## Experiential Education: A Pedagogical Alternative for Difficult Cases?

Herbert Zoglowek<sup>1</sup>, Hermann Kuhl<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *The Arctic University of Norway, Alta, Norway*

*E-mail: Herbert.Zoglowek@uit.no*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9929-5790>

<sup>2</sup> *Martin Luther Europaschule, Herten, Germany*

*E-mail: h.kuhl@herten.de*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6060-6571>

DOI: 10.26907/esd.16.3.17

*Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021*

### Abstract

The purpose of this action research project is to study the possibilities of the concept of experiential Education (in German: Erlebnispädagogik) for compensatory support in schoolwork. The article describes the experiences at a German secondary school. The main aim was to use the idea of experiential education to develop the social abilities of pupils who showed deviant behaviour at school and in relationships with others. First a short theoretical reflection about the concept of experiential education and its possible educational potential is given. This is followed by a description of the action research project and a discussion of the preliminary results. Schools have been struggling with a variety of problems in their teaching and educational mission. In the search for suitable concepts to counter the increasingly frequent learning and behavioural problems, experiential education has gained in importance. This concept places the experience at the centre of learning. The experience-action-oriented provision of learning situations is an interventive attempt at compensatory support for pupils with behavioural, social and/or communication problems. The initial findings from observations, interviews and action research related reflections on children's behaviour show that children with behavioural problems which are, in many respects, learning disabilities, can gain a different approach to themselves, to others and to the demands made in the subject lessons through special movement and socially related activity offers. The teachers involved report clear changes in children's behaviour and corresponding positive consequences for the regular lessons.

**Keywords:** experiential education, action research, compensatory education.

## Педагогика переживаний – педагогическая альтернатива?

Герберт Зогловек<sup>1</sup>, Герман Кюль<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Арктический университет Норвегии, Альта, Норвегия

E-mail: Herbert.Zoglowek@uit.no

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9929-5790>

<sup>2</sup> Европейская школа им. Мартина Лютера, Хертен, Германия

E-mail: h.kuhl@herten.de

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6060-6571>

DOI: 10.26907/esd.16.3.17

Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021

### Аннотация

Целью настоящего исследовательского проекта является изучение возможностей педагогики переживаний (Erlebnispädagogik) в отношении компенсаторной поддержки во время занятий. В статье описывается практический опыт средних школ Германии. Основная задача состояла в том, чтобы использовать идеи педагогики переживаний для развития навыков общения у учащихся, которые проявляют девиантное поведение в школе и по отношению к другим людям. В работе представлены результаты краткой теоретической рефлексии о концепции. Также следует описание исследовательского проекта и обсуждение предварительных результатов.

В рамках своей образовательной и воспитательной миссии школы борются со множеством проблем. В ходе поиска подходящих концепций для решения распространенных проблем обучения и поведения педагогика переживаний приобрела наиболее важное значение. Эта концепция ставит во главу угла опыт. Практико-ориентированный подход к учебным ситуациям рассматривается как основа компенсаторной поддержки обучающихся с поведенческими, социальными и коммуникативными проблемами.

Предварительные результаты, полученные в ходе наблюдений, интервью и исследования в действии, показали, что педагогика переживаний помогает детям с проблемным поведением, а также с особыми образовательными потребностями, изменить отношение к себе, окружающим людям и требованиям, предъявляемым на уроках, благодаря специальным действиям и заданиям. Учителя, принявшие участие в исследовании, сообщили о явных изменениях в поведении детей и положительном влиянии на течение занятий.

**Ключевые слова:** педагогика переживаний (Erlebnispädagogik), исследование в действии, компенсаторное образование.

### Introduction

Personality development and the opening of the world have always been the primary intentions of schools. In this task (which is not easy in principle) old and new problem areas continually emerge, so that pedagogical theory and pedagogical practice have to find each other again and again. There can be no question of *this* pedagogical theory or *that* pedagogical practice. For example, the present increasing technologization and digitalization of the entire living sphere and its situation poses new challenges. People are becoming more and more individually oriented, modern society is becoming more and more diverse, and the globalized world is becoming more and more complex. Thus, the schools' pedagogical work of mediating people, society and the world is facing an ever-increasing challenge. Pedagogy in theory and practice is permanently searching for help, solutions, or adaptations. There seems to be agreement that not only *one* pedagogical theory, only *one* concept or only *one* pedagogical approach can be the solution, but

diversity. Traditional thinking must be combined with new insights, and the latest technologies and methods must be tailored to the well-trying and tested. In fact, a variety of pedagogical theories are juxtaposed with a variety of pedagogical practices, which sometimes prove to be compatible, but often are not. "Pedagogical practitioners should not and cannot promise anything, but they may well give hope" (Michl, 1995, 96; author's translation).

In this context, action research appears to be a possibility to shed more light on existing practices and to search for adequate as well as innovative forms of learning and teaching in order to be able to confront current problems in the everyday pedagogical life of schools (Rauch, 2004). One of the special potentials of action research mentioned by Elliott is that teachers' self-initiated changes are at the centre of efforts, while prescribed reforms are often viewed critically and rejected (Elliott, 1991).

### **Purpose and objectives of the study**

This study presents an action research project in which behavioural problems in the classroom are addressed and alternative learning programs are developed. Research is iteratively linked to the further development of practice. The content draws on the concept of experiential education (Fischer & Ziegenspeck, 2008) and incorporating fundamental thoughts of *friluftsliv* [outdoor life] (Hofmann et al., 2015). The research methodology uses the conceptual ideas of action research as developed by Kurt Lewin (1890-1947) (Lewin, 1948; Zeichner, 2002; Rauch, 2004).

### **Theory**

#### *Problem outline*

The problem in schools of increasing behavioural problems of pupils is generally known. The spectrum ranges from mild attention deficit disorder and hyperactivity to grossly aggressive and destructive behaviour, bordering on violent or even criminal acts. When such behaviour becomes the order of the day at school, it is almost impossible to build a positive learning climate and conduct lessons. The frequently applied countermeasure of exclusion from class or even from school may temporarily improve the situation for the rest of the class, but it does little to help the excluded. Rather, it reinforces their underdevelopment in the social and intellectual spheres.

This briefly describes the situation at the school in Germany that is reported here. For years, attempts had been made to counter this problem with a wide variety of pedagogical means, but so far without lasting success. Finally, the teaching staff decided to look more intensively into the concept of experiential education. Other similar holistic concepts such as the 'elementary method' according to Pestalozzi, (1996) or '*friluftsliv*' [outdoor living] (Hofmann et al., 2015, 42ff), which is practiced in Scandinavia and focuses on sensual primary experiences in nature, are also included. In his elementary method, Pestalozzi describes a path of education through, and with, *head, heart, and hand*, which should lead from sensual experience and looking to useful experience and theoretical insight. The orientation of the *friluftsliv* can be understood in a similar way, but is mainly connected with experiencing nature. Physical, social, and aesthetic experiences in nature should contribute to building and strengthening ego competence and self-confidence. A sufficiently good emotional and social development is, according to the approach, seen as an essential basis for being interested in further development and learning in the first place. Through an experience-oriented program, the aim is to open up a different approach to learning that enables learning with (more) pleasure and interest.

With the approaches of action research, an attempt is made to cope with problems of practice itself, to carry out innovations and to reflect on them. Regarding teaching, Lewin is convinced that action research and education cannot be separated from each other and are always in a mutually dependent interrelationship (cf. Schratz, 2001).

*Experiential education (Erlebnispädagogik)*

Today's modern experiential education can be traced back to various sources and protagonists. These will not be discussed in detail here: for an insight into the history of development in the German-speaking world, please refer to Oelkers (1993) or Fischer and Ziegenspeck (2008). The basic idea of experiential education in the English-speaking world can be found in Kolb (1984). For more than a century, experiential education has seen itself as a complementary alternative to traditional and established educational institutions and forms. Its advantage is primarily seen in the holistic approach to the teaching and learning process. By addressing motor, social, affective, and cognitive areas simultaneously, experiential education attempts to open up new approaches to learning. In this view, experiencing and learning belong together. It should be noted that experiential education is not intended to replace cognitive learning, but rather to be a goal-oriented introduction or a helpful supplement in the learning process.

The educational theory and didactics of experiential education are based on the fundamental ideas of the German teacher and philosopher Wilhelm Dilthey (1833-1911). Based on his philosophical approach to life, Dilthey developed the foundations of a humanities-oriented pedagogy in the second half of the 19th century in his phenomenological work on experience (Dilthey, 1992). According to Dilthey, knowledge is only possible through experience, in the sense of reliving and processing the experience. He describes this epistemological process in the three-step '*experience - expression - understanding*'. Accordingly, it is not the experience as such that is decisive for learning and cognition, but the pedagogical reflection on this very experience. According to Waltraud Neubert who, in interpreting Dilthey, made the concept of experience accessible to pedagogy in this sense, experience is an "eternally valid methodological means" (Neubert, 1932, 60; author's translation).

Another dimension of experiential education that is crucial important in this project is the experiential therapy developed by Kurt Hahn (1886-1974) (Hahn, 1958). Here, it is a matter of attributing a compensatory intervening function to experiential education actions in a socio-therapeutic sense. Through targeted experience-oriented tasks and challenges, the developmental deficits of children and adolescents are to be intercepted and worked through. The primary aim is to build up and strengthen ego strength, strength of character and a sense of responsibility, and thus to develop and internalize positive forms of communication and behaviour. This is seen as an indispensable basis for developing the natural potential for talent and learning. The intervention aspect is particularly important, as experiential learning can open up a different approach to oneself and compensate for socio-cultural deficits. Children can learn many things differently through experiences, "their senses can be trained, and diverse experiences can be gained that they would not otherwise have at present in many families and in their living environment". (Höltershinken, 2013, 67; author's translation).

The experiential concept based on primary experiences is vividly illustrated by Ziegenspeck in the model of the 'human experience circle' (Figure 1).

<b>Individual level</b>		
<b>To be</b> Curiosity Pleasure Love Self-awareness identity	<b>To become</b> Courage Creativity Achievement Autonomy Mastering	<b>To want</b> Interest Responsibility Steering Emancipation Integration
<b>Heart</b> <b>Emotionality</b> Soul	<b>Hand</b> <b>Psycho-motorics</b> Body	<b>Mind</b> <b>Cognition</b> Spirit
Life Relationship Humanity <b>To be</b>	Activity Work Individuality <b>To become</b>	Learning Education Enlightenment <b>To want</b>
<b>Sociocultural level</b>		

Figure 1. The 'human experience circle' Ziegenspeck, 1992  
(from Fischer & Lehmann, 2009, 134; author's translation)

## Methodology

### *Action Research*

The project draws on the conceptual ideas of action research as developed by Kurt Lewin (1948) in the social sciences and later applied in the educational sciences (Posch, 2001; Reason & Bradbury, 2002). It is about tackling problems of practice oneself, trying out innovations and testing them oneself. The main intention is to improve the quality of work in a field of practice, here more precisely: teaching and learning at school and the conditions under which teachers and pupils work (Elliott, 1991; Rauch, 2004). Central moments are process orientation, dialogue orientation and reflection orientation.

From the perspective of teaching improvement and school development, the following aspects of an action research-oriented approach can be seen as beneficial (c.f. Rauch, 2004): the initiative comes from teachers who are interested in actively meeting existing challenges and improving their teaching situation and work. An important focus is on the pedagogical interaction between teachers and pupils, the evaluation is carried out by the teachers themselves, and quality characteristics are not externally predetermined, but emergently develop out of the reflection process.

Not least with reference to Dilthey's three-step approach, action research is understood here as a methodological approach "to realize the intervening and recursive connection between knowledge, action and reflection in relation to concrete social contexts" (Rauch, 2004, 19; author's translation).

### *Action research in practice*

A multi-professional team of teachers – headmaster, subject teachers, social worker, special needs teacher and leisure teacher – as well as a scientific supervisor form the core team of the action research group.

The initiative starts from the class teachers. They report those pupils who are permanently conspicuous and place an unacceptable burden on the class climate and the work in class. After closer observation, these pupils are taken out of class for a few hours a week and placed in intervention-experience groups. The experiential education program consists of movement activities and physical challenges such as nature walks, climbing, skating, canoeing, strength games and exercises, balancing and more.



The intention is that new experiential situations, which are rather unusual in the school context, are offered in order to open up blocked emotional or psychological access points and thus make the pupils stronger for 'normal' everyday school life. It is primarily about building up and supporting a positive self-image. Here, experiential education addresses "as pedagogy the ameliorative change of the respective personal situation" (Fischer, 2004, 8). The activities are guided and carried out by special educators and systematically observed. The headmaster and academic supervisor supervise both the activities and the reflection phases.

## Results

In action research, one can neither speak of measurable nor generalizable results. By iteratively linking research with the further development of practice, the quality of this research must rather be seen in its search and process character. Action research as intervention work for the development of teaching and learning is first and foremost reflection work. Donald Schön's conceptual thoughts on 'reflection in action' and 'reflection on action' can be used here (Schön, 1983; Altrichter, 1990), whereby the reflection work in this project must be done - albeit at different levels - by both the teachers and the pupils, since the aim is to improve the teaching and learning situation for both sides.

Action research as a qualitative research method also has to face other criteria of validity, and in this collaborative project communicative validation is particularly important.

This section therefore reports on different phases of reflection, which are mainly based on reflective 'naïve hermeneutics' (Rauch, 2004) of the teachers involved.

### *Reflection*

The reflection work takes place on two levels: after the experiential activities, and within the action research process. The first level is a part of the experiential didactic to promote the pupils, the second provides the evaluation of the experiential education measures and their effect on intended behavioural changes and learning progress.

### *Reflection on experience*

According to Dilthey's understanding, the experience only has an epistemic effect when it is reflected upon. This reflective work can be done in various ways (see Figure 2). Not only is the purely verbal description important, but also an individual emotional assessment of the experience. The more positive this is, the greater the chance for a general opening or stronger interest in similar situations or in other people. As methodological tools, well-known methods from social work will be used, such as 'analysis of energy level', 'movement analysis' or 'writing down thoughts with pen and paper' (Jugendleiterblog, 2018).

After the first descriptive and comprehending step, the next step in the reflection phase of the pupils is to transfer the experience, or more precisely, certain contents of the experience into a school and learning context. In this way, the experience can become knowledge.

The Diltheyan didactic three-step *experience - expression - understanding* is shown here in a double context. Intentionally, first to grasp and internalize the experiences through reflection and verbalization as an important experience - according to figure 2. But then also instrumentally, when the reflected experiences are taken as the starting point of an intended cognitive learning process. If the pupils are willing and able to put their activities, their experiences more precisely into words or even describe them in complete sentences, approaches of an alternative language and writing approach can be applied

here. Physical doing and experiencing leads not only to physical or emotional experience, but also to cognitive-abstract learning. Figures 3 and 4 exemplify these learning steps.

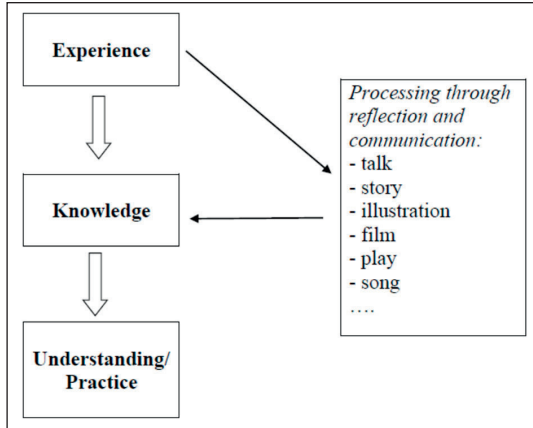


Figure 2. Experience – Expression – Understanding. (Zoglowek, 2009)

	Review	Experience	
Activity	place	equipment/material	evaluation
What have you done? Climbing	Where have you done this? Forest	What did you do this with? Rope, knots	How did you like it? super, easy, cool, it went like this, ...

Figure 3. Keyword description of the activities experienced

The keywords written down after the experience activities should now - and this is the professional learning component – be transformed into a coherent text, which can gradually be expanded into an experience report. Here the pupils can also add further comments such as photos or small film sequences. In this way, the experience reports based on experience-oriented activities can be used for the introduction and keeping of a report book in order to practice writing an internship report.

School as World of Experience
Activity: what, when, where ? <i>Yesterday we went again to the forest behind the school. We wanted to climb.</i>
Equipment/material: <i>Mr X had brought some long ropes. We were supposed to practice knots. He said, we would use the ropes for climbing.</i>
Evaluation: <i>At first it was boring. Why we should manage different knots? Later, when I slipped and nearly fell, the knot saved me. I was very glad.</i>
Comment/explanation: <i>I felt safest when Mr X was holding the rope.</i>
Pictures/Photos

Figure 4. More complex description of the activities experienced

### *Reflection on the action research approach*

Turning to the success of the project, this was about improving the teaching situation in general through unusual measures. In concrete terms, this means bringing about a profitable class climate, but at the same time not omitting or excluding the pupils at risk, and promoting them professionally, i.e., striving for long-term reintegration into the class.

From this perspective, each pupil who succeeds is of course a tremendous success. At the same time, one must be aware that individual success is still very fragile and must therefore always be supported and underpinned. This is a task for the entire teaching staff. What succeeds in one pupil does not necessarily succeed in another. Every single case where there is a positive change in behaviour, or sometimes even just the hint of one, is received with satisfaction and motivates everyone to continue.

In the project reflection phases, which involves all teachers and educators, the observations from different lessons as well as the class situation are discussed. It is reported that there is a clear improvement on the relationship level. The pupils show positive approaches in social behaviour and also in improved work behaviour. This can be cautiously seen as the first positive turns in personality development. Of course, this does not apply to the same extent to all pupils participating in the experiential activities. Basically, it can be said that the experience-oriented offer is positively accepted by all, but the effects on the class climate and professional transfer are different.

### **Discussion**

The relevance and generalization of action research related outcome was addressed earlier. The successes achieved within the project are of course only valid for this project: they are not only the results of this project, but also aspects that influenced the course of the project.

Findings from action research processes are not generalizable in the sense that these findings are equally valid and effective for all. But we can speak of a 'particular generalization', which in this case would mean a generalization of the kind of teaching that can be recognized as a 'general' pattern. Learning a new method or trying out an alternative teaching approach may lead more teachers to recognize or use this or a similar pattern in their own practice. This would be a type of 'particular generalization'.

The results of this project are to be understood in this sense. The experiences in general cannot be generalized positivistically, but they motivate the teachers involved to continue, and may also motivate other teachers to try something similar.

With regard to the objectives of the project, it can be cautiously assumed that positive body experiences contribute to positive self-discovery, which in turn has positive effects on social behaviour. Even if the activities do not appeal to everyone, every successful attempt can be seen as a confirmation and encouragement of this experiential education approach.

### **Conclusion**

Action research in schools has some characteristic features.

- The research is conducted by those directly involved in practical innovative action.
- Gaining knowledge about and changing teaching situations interact with each other.
- The investigation of one's own practical action also includes the possibility of changing classroom reality. This changed reality the subject of lasting systematic reflection by those who participate in it as actors.

Teaching and educational work is always a great challenge for which there are no generally valid and successful concepts. In general, successful pedagogical work cannot be planned in principle (Höltershinken, 2013). Success seems to be more achievable through diversity and variation of approaches and concepts, of methods and offers. The diversity of approaches also includes the concept of experiential education. A holistic, experience- and action-oriented approach can especially do justice to pupils who are individually or socio-culturally disadvantaged. An intervention and compensation offer in which specific deficits are addressed and worked through must specifically take into account the emotional, affective and social aspects in personality development. The preliminary results of this project show that for socially and intellectually disadvantaged pupils, self-esteem can be developed through (positive) physical challenges. If this is successful, it also opens up greater opportunities for social and cognitive learning.

## References

- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Dilthey, W. (1992). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. (Gesammelte Schriften, Bd. 7) Stuttgart: Teubner.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press. Milton Keynes.
- Fischer, T. (2004). Handlungs- und erlebnisorientiertes Lernen. Zur Wirklichkeit, Systembildung und Wirksamkeit der Erlebnispädagogik. *Zeitschrift für Erlebniserziehung*, 24 (11), pp. 3-16.
- Fischer, T. & Ziegenspeck, J.W. (2008). *Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, T. & Lehmann, J. (2009). *Studienbuch Erlebnispädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hahn, K. (1958). *Die nationale und internationale Aufgabe der Erziehung*. Düsseldorf: Industrie Club.
- Hofmann, A., Rolland, C., Rafoss, K. & Zoglowek, H. (2015). *Friluftsliv – ein norwegisches Phänomen*. Münster: Waxmann.
- Höltershinken, D. (2013). *Die Nichtplanbarkeit in Erziehung und Bildung*. Bochum/Freiburg: projektverlag.
- Jugendleiterblog: <https://www.jugendleiter-blog.de/2018/07/30/zehn-reflexions-methoden/> (Retrieved: 5.3.2020).
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*. Harper, New York.
- Michl, W. (1995). Die Wiederentdeckung der Erziehung. In: H.Kölsch (Hg.), *Wege moderner Erlebnispädagogik*. München: Fachhochschulschriften Sandmann.
- Neubert, W. (1932). *Das Erlebnis in der Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oelkers, J. (1993). Erlebnispädagogik. Ursprünge und Entwicklungen. In: H.G.Homfeldt (Hg.), *Erlebnispädagogik* (pp.7-26). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pestalozzi, J.H. (1996). *Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe*. Berlin/Zürich: de Gruyter.
- Posch, P. (2001). Aktionsforschung in der LehrerInnenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung* 3, 1, pp. 27-38.
- Rauch, F. (2004). Aktionsforschung als Intervention in der Unterrichts- und Schulentwicklung. <https://netlibrary.aau.at/kbif/content/titleinfo/2533335/full.pdf> (retrieved: 8.3.2021)
- Reason, P. & Bradbury, H. (eds.) (2002). *Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Schratz, M. (2001). Methoden der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Th. Hug (Hg.), *Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis*. Bd.2. (pp.413-433). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Zeichner, K. (2002). Educational Action Research. In: Reason, P. & Bradbury, H. (eds.): *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (pp. 273-284). London: Sage.
- Zoglowek, H. (2009). Bedeutung und Wirksamkeit des Erlebnisses im schulischen Unterricht. In: Spring University (eds.), *Changing education in a changing world*. (pp.197-208). Klaipeda: Universität.

## Development of Social and Intercultural Competence in Students through Peer Assessment

Ekaterina Z. Tomova

*Sofia University 'St. Kliment Ohridski', Sofia, Bulgaria*

*E-mail: eztomova@uni-sofia.bg*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8207-1205>*

*DOI: 10.26907/esd.16.3.18*

*Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021*

### **Abstract**

This article presents the results from research into the development of social and intercultural competence in student teachers through peer assessment. The purpose of the study is to identify and describe the degree to which peer assessment can influence the development of competencies. Also, to formulate recommendations for the integration of peer assessment in the education of students towards the development of social and intercultural competence. The theoretical analysis is based on a review of the scientific literature on social and intercultural competence and peer assessment, and it is followed by a quantitative and qualitative analysis. Twenty-five students, training to be teachers at Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of pedagogy, participated in the study. Each of them wrote an essay on intercultural competence and each of the students reviewed three of their colleagues' essays. The research confirms that providing feedback helps the development of social and intercultural competence in two directions: students form skills for providing constructive feedback and criticism; and they develop their abilities for accepting feedback, reflecting on their strengths and weaknesses, which leads to striving for self-improvement. Another conclusion, based on the analysis is, that by providing detailed instructions prior to peer assessment, by organizing a subsequent discussion and reflection, students would improve their skills in providing feedback, constructive criticism, considering the ideas of others with respect, understanding different perspectives. Hence, the study confirms that peer assessment provides educational opportunities for the development of social and intercultural competence.

**Keywords:** peer assessment, social competence, intercultural competence, students' training, pedagogical study.

## Развитие социальной и межкультурной компетенции у студентов посредством метода взаимного оценивания

Екатерина З. Томова

*Софийский университет им. Святого Климента Охридского, София, Болгария*

*E-mail: eztomova@uni-sofia.bg*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8207-1205>*

*DOI: 10.26907/esd.16.3.18*

*Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021*

### **Аннотация**

В статье представлены результаты исследования по развитию социальной и межкультурной компетенции у студентов педагогических направлений подготовки с помощью метода взаимного оценивания. Цель исследования – определить, как взаимное оценивание влияет на развитие компетенций, разработать рекомендации для интеграции данного метода в обучение студентов. На первом этапе был проведен теоретический анализ на основе обзора научной литературе по проблематике. Затем автором был проведен количественный и ка-

чественный анализ. В исследовании приняли участие 25 студентов педагогического факультета Софийского университета им. Святого Климента Охридского. Участникам необходимо было написать эссе о межкультурной компетенции и оценить три письменные работы своих сокурсников. Результаты исследования подтверждают, что предоставление обратной связи способствует развитию социальной и межкультурной компетенции в двух направлениях: у студентов формируются навыки предоставления обратной связи и конструктивной критики; студенты учатся принимать обратную связь, анализируя свои слабые и сильные стороны, что побуждает к самосовершенствованию. Автор также приходит к выводу, что детальные инструкции до проведения взаимного оценивания, а также последующая дискуссия и рефлексия помогают студентам гораздо легче оценивать работы сверстников и предлагать конструктивную критику. При этом они уважительно воспринимают идеи других людей и принимают разные точки зрения. Результаты исследования подтверждают, что взаимное оценивание способствует развитию социальной и межкультурной компетенции.

**Ключевые слова:** взаимное оценивание, социальная компетенция, межкультурная компетенция, подготовка студентов, педагогическое исследование.

## Introduction

Social and intercultural competence are an increasingly important area in pedagogy. They are thought to be very significant for the growth of children as accomplished individuals, due to the values and qualities that are formed in the process of developing these competencies, such as tolerance, communication, empathy, respect for others, the ability to create and maintain constructive interpersonal relationships. The construction of such a value system is also viewed as a key factor for the students, who as future teachers will participate in educational interactions aimed at the formation and development of competencies in children.

Social and intercultural competence are a part of a set of eight key competencies for lifelong learning (European Union, 2018), which emphasizes their importance in the overall formation of personality. Although not differentiated into a separate group, components of intercultural competence are present in other competencies (Chavdarova-Kostova, 2010). Knowledge, skills, and attitudes towards social and intercultural interactions are interrelated and intersecting. Giurova (2004) claims that social competence is an element in the field of intercultural competence, as it would not be possible to form productive relations with other people, other cultures if a person does not have empathy and communication skills, and the ability to solve conflicts. Furthermore, in her analysis of intercultural education, Chavdarova-Kostova (2010) argues, that interculturality is a value, which represents non-violence and highlights the peaceful ways of solving conflicts.

This prompts the interconnection between social and intercultural competencies. The culture of peace and non-violence, the rejection of prejudices towards the different is achievable if the child develops tolerance and empathy, and other personal qualities, oriented towards the well-being of people, society. Of crucial importance is the understanding of the value of others as individuals, their cultural identity, perceived not as an obstacle or a defect, but as a part of their overall nature, enriching themselves and the people with whom they interact. An element of the essence of interculturality and social competence is the perception of others not as a threat or carrier of negative feelings, but as an opportunity for enrichment of knowledge, feelings, emotions, and viewpoints. The interactions based on reciprocal tolerance and respect present opportunities for the development and improvement of individuals and society as a whole, for cooperation between people, regardless of their differences, oriented towards a better, more humane, more peaceful future.

Both these competencies include characteristics such as respect for the opinion of other people, the ability to perceive other points of view on a subject, to feel and express empathy and compassion, the capability to work in a team, and reflection on strengths and weaknesses. These values and qualities, together with others, are also essential for the process of peer assessment. According to numerous studies, peer assessment is useful for the development of skills for lifelong learning - critical thinking, reflection, providing and receiving feedback, meta-cognitive skills, and more (Ibarra-Saiz et al., 2020; Topping, 1998; Harrison, 2010; Alzaid, 2017; Wride, 2017). Furthermore, successful peer assessment requires the participants to be objective, to assess not on the basis of prejudice (race, gender, religion), but on observable facts and criteria. In this context, it can be suggested that peer assessment could be implemented in higher education for multiple educational purposes, including the development of social and intercultural competence in students.

### **Purpose and objectives of the study**

The present research aims to outline the connection between the development of social and intercultural competence and peer assessment. Its purpose is to examine whether the process of peer assessment could be beneficial to the development of these competencies. Among the main objectives are: to review the scientific literature and research on social competence, intercultural competence, and peer assessment; to study the influence of peer assessment on the development of different skills and attitudes in students; to determinate the key elements of the structure of peer assessment and underline several suggestions, which would favor its successful incorporation in students' training for the development of social and intercultural competence. The study also attempts to continue the discussions related to the competence approach in student training and peer assessment.

### **Literature review**

The dynamic processes in society, the changing needs, demands and interests of adolescents on the one hand, and socio-economic requirements on the other, are a prerequisite for changes in education. In today's world, a variety of values and qualities attract increased interest regarding social, personal, and professional realization. The Recommendation of the Council of the European Union and the European Parliament on a Framework for Key Competencies for lifelong learning was developed (European Union, 2018) in order to successfully prepare young people in the current conditions, and to provide a common basis for comparing school results and achievements at national and international, pan-European level.

The competence approach presents a valuable new paradigm, concentrated not solely on the knowledge, distanced from children's needs and interests, but focused on the learners and their prosperous inclusion in society. This approach integrates knowledge (the cognitive domain) with the affective domain. The process of forming values, attitudes, moral and social norms is embodied in the learning process (Chavdarova-Kostova, 2011). Specifically, the set of key competencies is orientated towards the formation and development of eight competencies, among which are social competence and intercultural competence.

Despite the recently increased significance of the topic of competencies, the term is not new in the scientific literature. According to McClelland (1973), tests for intelligence should be replaced with tests for competence. His argument is based on the fact that each profession requires specific knowledge, skills, and attitudes, which are important for the work performance, instead of knowledge that is not related to the field. There are various definitions that describe the term competence, and multiple classifications for the different

competencies (Andreev, 1998; Delibaltova, 2003; Merdzhanova, 2004; Chavdarova-Kostova, 2010; Emerling & Boyatzis, 2012; Desev, 2015). The varied definitions generally overlap and introduce particular aspects of the meaning of "competence", primarily referring to skills, knowledge, intelligence, abilities, qualities, experience, effectiveness as elements of the competence. The term is considered predominantly as a complex construct, multi-spectral personality formation, and an integrative personality trait, comprised of the characteristics listed above.

The term "competence" is characterized as the compilation of knowledge, skills, and attitudes in the Framework for Key Competencies for lifelong learning (European Union, 2018). Social competence is listed as fifth and it is perceived as one with the personal competence and competence to acquire learning skills. Intercultural competence is present in most (if not all) of the other competencies, primarily in regard to competence for cultural awareness and expression, multilingual competence, and social competence. Chavdarova-Kostova (2012b) states that the existence of intercultural competence is a key factor in effective communication, constructive interactions with diverse socio-cultural groups and individuals. In order to achieve such productive interrelations, one should express empathy, tolerance, willingness to cooperate with others, social awareness, and emotional intelligence. Consequently, intercultural competence is immanently connected to social competence, which also consists of the components specified above.

Numerous authors interpret the content of social competence. Cavell (1990) clarifies that the main components of social competence are social adjustment, social performance, and social skills. He describes particular skills, in relation to this competence, distributed in three groups: information coding (communicative) skills, decision-making skills, and performance skills. According to Orpinas (2010), social competence refers to the ability to create and maintain constructive social interactions, to adapt to different situations, to consider the emotions and decisions of other people. The author states that the understanding of social competence differs based on the different social situations, development, and cultural characteristics of each person.

Mizova & Tsvetanska (2013) describe this competence as a multidimensional construct, comprised of interrelated cognitive, affective, motivational-behavioral components aimed at achieving socially acceptable goals. Correlation can be identified between social competence and emotional intelligence, in regard to the various emotions and feelings which determine communication, and which are crucial for productive interactions. Also, the emotional and cognitive domains are interdependent areas of human identity (Gospodinov, 2010), therefore the emotional and rationale often merge during social situations. Orpinas (2010) suggests that there are four main emotional processes, associated with social competence: the awareness of diverse emotions in oneself and others, expressed verbally and nonverbally; the ability for self-regulation and self-control, maintaining equanimity; the capability for communicating with positivity, for recognition of negative emotions and connection on the base of similar interests; and the ability for the perception of the situation from other points of view, for empathy.

Social competence is a developmental construct for maintaining meaningful relationships with others, effectiveness in engaging in social interactions, "the behavioral manifestation of a child's emotional and regulatory competencies while interacting with other people" (Junge et al., 2020, p.2). A number of scientists illustrate the correlation between social competence and intercultural competence. The comprehension of the existence and development of the components of social competence vary, depending on the different contexts, cultural values, group social and moral norms, expectations of the concrete society and individuals (Topping et al., 2000; Orpinas, 2010). Thus, the socially and interculturally competent person understands that there are specifics in each social



context and is able to react accordingly - to express respect for other people's emotions, thoughts, values, and beliefs, to show solidarity, to be able to perceive situations from different perspectives, to solve social problems, and to communicate in a meaningful and constructive way.

Paelman and Verlot (2007) argue that intercultural competence is a set of skills for understanding and appreciation of socio-cultural differences, of the effective communication in a diverse cultural environment. Agatucci (2000) constructs a model for intercultural competence, primarily focusing on knowledge and cogitation about different cultures; experience in cross-cultural interactions; viewpoint and appreciation of oneself own culture and other cultures; intercultural sensitivity and participation in intercultural dialog; comprehension for the human unity and similarities, the ability for appropriate social actions, interactions, cooperation.

Deardorff and Jones (2012) note that the significance of intercultural competence is also increasing in higher education, dealing with the preparedness of young people to address and solve global issues, to live, work and interact in a globalized world. They also note the existence of ongoing debates on the essence, meaning, and components of intercultural competence. A number of studies outline tolerance, appreciation for other cultures, respect for all individuals regardless of cultural differences, ability to communicate effectively in a cross-cultural context as some of the main components of this competence. In this respect, Chavdarova-Kostova (2019) advocates that, with the move towards globalization, a new important aspect emerges, connected to the contemporary processes of convergence of people through technology, education, work, and travel. This leads to the necessity for the development of intercultural competence in children and adults, preparing them for prosperous adaptation in a multicultural society.

An intriguing approach is applied by Kim (2002), who discusses the distinction between intercultural communication competence and cultural communication competence. The components of the latter competence are specific for the different cultures, whereas the content field of intercultural communication competence is thought to be constant for all cross-cultural situations. In intercultural competence in the educational context, the individuality of the student has high value, and among the main purposes are the establishment of safe, creative, positive, empathetic surroundings, the encouragement of students' initiative, support, and acceptance of others, reciprocal tolerance, and solidarity (Vasileva, 2009). Communication in intercultural situations is dependent on multiple factors, including but not limited to the process of achieving understanding, knowledge of social principles and conventions in the use of language, subjective impressions, stereotypes and prejudices, contextual awareness, information gathering, emotion regulation (Spencer-Oatey & Franklin, 2009).

Various scientists have constructed models for the development of intercultural competence (Agatucci, 2000; Bennett, 1999; Bennett, 1986) focusing on overcoming prejudices, understanding differences and various cultures, while also underlining the importance of self-acknowledgment, maintaining a balance between appreciation of a person's own cultural heritage (traditions, values, beliefs, behavior concepts) and respect for other cultures. Thus, a person's world-view consists of the comprehension of diversity as a positive element, as an opportunity for enriching one's own experience, knowledge, and skills, of respect for human dignity and rights, and requisite for cooperation. Another model is the Hofstede model of six dimensions of national cultures - power distance, uncertainty avoidance, individualism/ collectivism, masculinity/femininity, long/short term orientation, and indulgence/restraint (Hofstede, 2011). This provides incredibly useful data, analysis, thoughts, and reflections, which guide researchers to this day in their studies in the areas of culture and interculturality.

This brief review of scientific publications on the subject of social and intercultural competence reveals the ongoing debate concerning the particular definitions and components of these competencies. In general, however, the theses for the main elements contained in the content field of the competencies are unambiguous - social awareness, tolerance and solidarity, respect for others, sympathy and support, cooperation; observance of social values and norms; taking into account one's own needs, opportunities, and interests; problem-solving and conflict resolution, decision making; productive communication and coexistence with other individuals in a society based on constructive interpersonal relationships.

There are numerous educational methods that can be applied in order to form and develop social and intercultural competence. Peer assessment, is a process, during which learners assess each other's work and provide feedback to their colleagues. It could be implemented for achieving the goal of development of social and intercultural competence.

In peer assessment students are involved in procedures of assessing their peers' performance, based on specific criteria (Tigelaar & Tartwijk, 2010). It is a social process in which providing and receiving feedback is essential for the improvement of each learner (Tillema, 2010). Gielen et al. (2011) claim that the two most common goals of peer assessment are as an assessment tool and for enhancing learning outcomes. The author mentions additional aims: development of social control, the formation of skills for self-regulation during lifelong learning, and encouraging the participation of students in the education process (Gielen et al., 2011).

According to Topping (2009), during peer assessment students reflect on the quality and quantity of their peers' work, which can be in the form of writing, verbal presentation, or another kind of a product. Peer assessment can be formative or summative, with the concept of helping students structure their learning, self-reflecting on their strengths and weaknesses, and developing a wide range of skills and abilities. Furthermore, peer learning is a part of socialization; it is a natural process, a fragment of development from the earliest years of a person's life (Boud & Falchikov, 2007). In this respect, peer assessment can contribute to collaborative work and problem-based learning, as the students engage in constructive criticism, exchange of opinions and argumentation, reflection and self-reflection, consideration of specific issues, and decision making.

Spiller (2012) lists several of the benefits which peer assessment provides for students:

- It can be used to help students collaborate in order to identify their omissions in learning and strive for improvement;
- Students engaged in commentary on the work of others can heighten their own capacity for judgment and making intellectual choices;
- Students receiving feedback from their peers can get a wider range of ideas about their work to promote development and improvement;
- Peer evaluation helps to lessen the power imbalance between teachers and students and can enhance the students' status in the learning process;
- The focus of peer feedback can be on process, encouraging students to clarify, review and edit their ideas;
- The processes can help students learn how to receive and give feedback, which is an important part of most work contexts (Spiller, 2012 p. 11-12)

Whereas the beneficial effects of peer assessment vary considerably, there are indications that this tool can influence the development of critical thinking, problem-solving and decision-making skills, communication skills, observational, self-reflecting and regulating skills, abilities for providing constructive feedback, and for receiving such, skills for self-criticism and evaluation, and striving for self-improvement (Tillema,

2010). Being a social process, peer assessment is related to various interpersonal and interactional processes, such as trust between peers, between peers and the educator, objectivity and fairness, interculturality (Tillema, 2010). Alzaid (2017) argues that peer assessment provides students with the opportunity to be more active and to participate to a greater degree in the learning process, to develop their abilities for critical thinking, teamwork, appreciation of others and their comments, and viewpoints.

Hence, the process of peer assessment could present educational opportunities, for developing social and intercultural competence, as both competencies consist of knowledge, skills, and attitudes, orientated towards the adequate assessment of social situations, understanding of other people's actions and intentions, feelings and needs, and compliance with them. This kind of appraisal could also be useful in terms of developing other characteristics of social and intercultural competence. However, certain aspects need to be considered.

While multiple studies are devoted to outlining the benefits of peer assessment, a number of them also trace the limitations of this process. Gielen et al. (2011) specify, that for each set goal of peer assessment there need to be clear criteria, compliant with the concrete aims. Panadero & Alqassab (2019) studied the influence of anonymity on students' performance and perspectives, feedback, grading accuracy, and on the social effects of the appraisal. When the peer assessment is public instead of anonymous and confidential, students often have difficulties with evaluating their friends, since expressing criticism might have an impact on the dynamics of the friendship (Tigelaar & Tartwijk, 2010). Even if the appraisal is confidential, peers may experience anxiety, before they receive their feedback, and humiliation if the feedback is negative and not constructive (Boud & Falchikov, 2005). Spiller concludes, that using marks could have negative repercussions, as students often focus on specific marks rather than on other important aspects of the assessment (Spiller, 2010).

For the process of peer assessment to be considered effective, the evaluation, feedback, commentary, and reflection need to be fair. Students need to be sure that they will receive objective feedback, that it will not be related to their interactions with others (whether well-developed or not), to their differences from others (religion, race, etc.) and that they can trust their peers. It is essential for the evaluation to be fully compliant with the actual results of the work, to delineate the strengths, and to constructively identify weaknesses and suggestions for improvement. Otherwise, peer assessment would not be helpful, but useless and distressing. Thus, guidelines need to be provided, and the assessment criteria should be clear and understandable (Tigelaar & Tartwijk, 2010). The formulation of concrete criteria might increase the honesty and credibility and reduce the eventual bias (Alzaid, 2017). An effective approach would also be for the students to be encouraged, well prepared, and to have the opportunity to practice beforehand, in order to be able to assess their peers efficiently (Boud & Falchikov, 2005).

Taking these characteristics of peer assessment into account, this research was conducted with appropriate precautions, regarding fairness, credibility, objectivity, and more.

### **Methodology**

The research was conducted during a training course in Intercultural education (pedagogy specialty), with twenty-five students in their 4th year of education in Sofia University "St. Kliment Ohridski". The training delivered through in the Learning Management System *Moodle*, because of the specific pandemic situation in the country, during the winter semester of the 2020/2021 academic year. The peer assessment was

intended to be formative and was based on adaptation of the model, presented by van den Berg et al., (2006), including essential design features for effective peer assessment in university teaching.

There were two main stages, at which the research was conducted. The first stage consisted of two steps:

During seminars the social and intercultural competencies were discussed, including their content fields, the relation between them, the competence approach in education.

The second step involved writing an essay on the subject "Forming intercultural competence in children - suitable activities."

Stage two of the research was constructed in 4 steps:

After each student wrote their essay, the texts were submitted to Moodle - on a "workshop" activity module, specifically planned for this purpose.

The students then proceeded to assess the essays. Each student reviewed and evaluated three essays, focusing on providing constructive feedback (outlining the strengths of the work and the weaknesses, providing suggestions for improvement, constructive criticism) and objectivity. The following criteria were specified, helping the students accomplish the assignment:

- there is a clear description of a specific activity for the formation of intercultural competence in the essay;
- the roles of the children and the teacher are commented on in the essay, appropriate means, methods, and resources are taken into account and a time frame for the implementation of the activity is presented;
- references for the ideas in the essay are presented and described correctly.

For each of the criteria, students had the option to select the degree, to which it is accomplished, through a scale from "good" to "poor", and to provide a comment accenting on strengths of the essay and elements which could be improved (including suggestions in this direction).

After all of the essays were assessed, the students reviewed the comments on their work. They were encouraged to reflect on the feedback they received and to use it as a motivation for self-improvement, rather than simple criticism. It was stressed, that the idea was for this feedback to be viewed as a contribution and direction for achieving better results.

The final step of stage two of the research was to discuss the process, to reflect on the students' experience, feelings and thoughts during the assignment and after receiving feedback from their colleagues. The main points of the discussion were:

If it was hard to be objective when evaluating someone else's work performance;

If it was difficult to receive feedback, especially if it includes critical observations and suggestions for improvement;

If a person can be objective toward oneself and to what degree

If there were any regrets or dissatisfactions during the process - if someone thought that their evaluation is not fair, or if they thought they gave an unfair assessment.

The process was monitored throughout the peer assessment in order to create a safe environment for the students, with no issues regarding intolerance, disrespect, insulting or tactless actions, and remarks. The students were encouraged to ask questions, to share their opinions, to cooperate and comment with one another, to use their problem-solving skills and critical thinking.

During the examination of the results, a two-stage analysis was carried out. First, the students' essays were analyzed, according to the following criteria: the degree to which students had formed intercultural competence; the level of comprehension of the

components related to the competence; preparedness of the students for the formation of the indicated competence in children. Then, the results from the peer assessment assignment were analyzed, on the basis of the four main components of social competence: communication skills, tolerance, empathy, and cooperation. The extent, to which students had formed skills and attitudes for providing constructive feedback was traced (along with other qualities and values that this ability includes). Further analysis examined if the process of providing, receiving, and reflecting on the feedback (together with the other elements of peer assessment) contained educational opportunities for the development of social and intercultural competence.

The theoretical analysis is based on the studies and theories of numerous authors, including Chavdarova-Kostova (2012a), Spiller (2012), Deardorff & Jones (2012), Hofstede (2011), Boud & Falchikov (2005), and others. The data analysis is based on the competence approach, specifically on the set of eight key competencies (European Union, 2018). The results are presented through Krathwohl's Taxonomy of Affective Learning (Allen & Friedman, 2010). The different levels of the taxonomy represent the different degrees to which students have formed and developed the competencies, based on the criteria.

## Results

Krathwohl's taxonomy of affective learning (Krathwohl, 1964) was used to present the results from the study, as the building blocks of affective learning are emotions, feelings, values, attitudes, which are identified, examined, and interiorized/rejected during the experience. With the interiorization (or rejection) of values, affective learning could lead to modifications in the worldview, behavior. Among the values and attitudes that can be formed during the process, are social justice, empathy, integrity, dignity, tolerance towards other people (Allen & Friedman 2010), as well as components associated with social and intercultural competence.

The taxonomy of affective learning consists of five levels - receiving, responding, valuing, organizing, characterization (interiorized values). Receiving is the lowest level of the taxonomy. The levels Receiving and Responding are connected to the students' perception and attitude, the degree to which they are attentive and responsive towards presented concepts, ideas, values. At these levels, students are willing to receive, respond, and react to information, to be active participants in the process, they are aware of the existence of different concepts. The third level (valuing) is associated with students' beliefs and attitudes about moral and social norms, values, virtues. At this level, they form their own ideas towards certain values, adopt them in their behavior, and are able to identify, describe and defend a value. The Organization level refers to the construction of one's own value system, based on the acceptance and interiorization of particular values from the previous level. The organization of the set of values consists of comparing values, resolving conflicts, systematizing different values. At the final level (characterization) a person can be characterized by their value system, their worldview is shaped according to their beliefs, their behavior is consistent with the set of interiorized values (Allen & Friedman 2010).

The results are described in two tables, presenting the number and percentage of students for each of the two stages during the research. Table 1 refers to the results from the essays and the degree to which students have formed intercultural competence, to which they comprehend the different components, and their readiness to form and develop intercultural competence in children.

Table 1. Results from the essays on the topic of intercultural competence

Level:	Formed intercultural competence	Comprehension of the components	Preparedness for forming intercultural competence
Characterization	13 (52%)	7 (28%)	9 (36%)
Organizing	7 (28%)	11 (44%)	6 (24%)
Valuing	2 (8%)	4 (16%)	5 (20%)
Responding	2 (8%)	2 (8%)	3 (12%)
Receiving	1 (4%)	1 (4%)	2 (8%)

Table 1 indicates that two of the students have formed intercultural competence at the Receiving level, based on the criteria. In the current context, this reveals that they are in the phase of being willing to receive information, to identify phenomena, and to ask questions about interculturality. In their essays, these two participants delineate the significance of intercultural competence for children's development, but they do not describe an adequate and thought-through activity. Thus, they are distributed in the column of the table related to preparedness for forming intercultural competence at the Receiving level. One of these students is registered at the Responding level for the criterion "comprehension of the components", along with another student. Participants at this level showed knowledge about intercultural competence and its components; they were able to provide answers on this topic. The activities they constructed can be noted at the same level of Krathwohl's taxonomy, indicating that they are not yet ready to form and develop intercultural competence in children.

At the Valuing level, two of the students showed that they can explain intercultural values, they can form an opinion regarding interculturality, and that they are able to justify their thesis. This level refers to the interiorization of specific values, hence the two participants have a positive attitude towards intercultural competence and their beliefs shape their behavior towards accepting social and moral norms. They, along with two other participants, also comprehend the main components of this competence: in their essays the students underline tolerance, empathy, solidarity, respect for others, and more of the base values and qualities included in the content field of intercultural competence. Five participants are ready to form this competence in children at the Valuing level. The understanding of the concept of interculturality is evident from the texts they presented - the described activities and the specific goals they set, in the direction of including all children, focusing on the positivity of diversity, compliance with children's needs, specifics, age, and individuality.

However, bearing in mind that Valuing is not the last level of the taxonomy, this indicates a need for ongoing work with these students, so they would be able to develop their skills, abilities, and attitudes in this aspect, and so they would organize their value system. Ordering a concrete set of values into a value system refers to the next level of Krathwohl's taxonomy, Organizing. From the data from the columns of the table, it is apparent, that a larger number of students (28%) have formed intercultural competence at the Organizing level where they are able to identify and compare different values and characteristics, to combine and arrange them into their own value system. They developed skills to defend their beliefs, to integrate values and virtues into their attitudes, and therefore modify their behavior according to the social and moral norms in this direction. This can be concluded from participants' essays and the way they describe intercultural competence, how they argue the significance of forming this competence in children.

Eleven of the students (including the participants mentioned above) are able to recognize and comprehend the essence of tolerance, solidarity, and the other universal values, as well as elements of intercultural competence. However, only six of them are ready to facilitate an activity related to the formation of these components at the Organizing level. The conclusion that could be made here, is that these students have not yet graduated, they have future work to do in this context. They did not yet have much practice, and experience, and connection to practice is significant for developing skills, and professionalism. During their practice with children in classrooms, a necessary element of their graduation, the students could gain more experience and could improve their abilities to educate, to form and develop intercultural competence.

The last level of the taxonomy is Characterization by a value or set of values, referring to the existence of a value system in individuals for a sufficient period of time, so that the individual's behavior is consistent and reflects the social and moral norms, and interculturality. The results described in this column of the table demonstrate that 52% of the students have formed intercultural competence to this degree. They have knowledge, skills, and attitudes in the intercultural competence, their behavior is structured in this aspect and it reflects their beliefs on the topics of the fundamental values and virtues. The students are able to revise certain concepts, form theories and ideas, to defend and justify their opinions. At this stage, the participants can solve problems and respond to challenges in interculturality: their world view and way of thinking are based on the interiorized values. It is evident from the data presented in the table, that seven of those students fully comprehend the components of intercultural competence. This is an interesting result, because if the students have formed the competence at the final level, they would also be able to identify and understand its components. But here we can conclude, that even though the thirteen participants have formed intercultural competence, they still need to work towards defining the specific components and dividing them. This could be due to the fact that the elements on this competence are interconnected and have similar characteristics - tolerance and empathy, empathy and solidarity, respect for others, and taking other points of view into account.

Nine of the participants are shown at the Characterization level of the taxonomy. Their work demonstrated their readiness to formulate and facilitate an activity for the formation and development of this competence in children. The activities these students planned are appropriate to the children's age, personality, needs, interests, and abilities. The students followed the principles of education, related to the respect for the children, for their dignity and worth as individuals, outlining the strengths of the children and creating a positive, safe environment for them, and complying with the significance of the education time, and more (Chavdarova-Kostova, 2012b). The students, at that level, could achieve positive influences, connected to intercultural competence and constructive interpersonal relationships, and productive interactions.

It is apparent from the results, that most of the students are at the last two levels of Krathwohl's taxonomy - twenty for the first criterion, eighteen for the second, and fifteen for the third. This indicates, that a large number of the participants have social and intercultural awareness, and could create a successful process of education, orientated towards social and intercultural competence. Nevertheless, this also clarifies the need for prolonged work, not only for the participants, who are at the other levels but for all of the students, in the context of lifelong learning and self-improvement.

The results in table 2 show to the development of social competence in the students. They also indicate the development of intercultural competence, as the components, tolerance and empathy (considered here as one component) are related to both competencies. The data shows the existence and the development of social (and intercultural) competence

during the first and the second step of the second stage of the peer assessment assignment. At this stage, the students comment on their colleagues' work and provide feedback. The results are summarized for each student's assessment for three essays.

Table 2. Results from the peer assessment assignment

Level:	Communicativeness	Tolerance and empathy	Cooperation
Characterization	6 (24%)	5 (20%)	5 (20%)
Organizing	10 (40%)	8 (32%)	10 (40%)
Valuing	4 (16%)	6 (24%)	3 (12%)
Responding	2 (8%)	3 (12%)	3 (12%)
Receiving	3 (12%)	3 (12%)	4 (16%)

The table illustrates that for each of the first two components of social competence there are three participants, whose feedback and commentary are at the Receiving level in the taxonomy. Four of the students at this level exhibit the cooperation component. These students are willing to perceive information about effective communication, productive interactions, tolerance, and empathy. They are attentive, aware of the existence of the phenomenon of social competence and the concepts in this regard, adequately interpret the information and orient themselves correctly in the issues discussed. These participants listened during the discussions on the topics of the competencies, they asked questions and showed that they are aware of the theories about social competence during the peer assessment. Nevertheless, their feedback is not consistent, they do not outline the strengths and weaknesses of the essays and do not suggest improvements.

Two of the participants demonstrated skills in answering questions and actively participating in the discussions: they showed interest in the topics. The students provided feedback to their peers, which was related to briefly stating the quality of the work, complying with the aforementioned criteria, but they did not provide in-depth comments. The participants' feedback towards their peers' work is tolerant but limited to a degree, characteristic for the Responding level. Three of the students demonstrated cooperation, by commenting with ideas for improvement for the essays of their colleagues. All of the students, at this level in the table, are able to present new ideas, to question previously learned concepts in order to comprehend them in a better way. It was taken into account, that two of the comments regarding the assessed essays provided constructive feedback, but not directly corresponding to the particular activity described in the essay. We concluded that the students who made those comments are able to comprehend the concept of social competence and react in such situations, but not always adequately and correctly. This places them at the second level of the taxonomy.

There are four students at the Valuing level, who demonstrate communicative abilities; they provided more in-depth comments about the essays they assessed. The structure and content of the opinions comply with the standard for academic writing. The comments are well thought out and reasonable, corresponding with the activities described in the texts. The students are able to formulate their messages clearly and specifically, to ask meaningful questions related to the topics discussed, and structure the content in accordance with the norms of formal communication. The feedback from six of the participants can be described as empathetic. It is based on constructive criticism and reflects the strengths of the text. Further indicators for the degree to which the students are tolerant, are their attitudes for respect for their colleagues, and willingness for acquaintance with all points of view. At this level of the taxonomy, only three of the participants exhibited the cooperation component. They provide well-constructed



and justified suggestions for improvements in the essays, which is an essential part of constructive feedback and illustrates the abilities of the students for support and assistance. A conclusion can be made, regarding the number of participants for this component, in comparison with the data for the next level of the taxonomy.

At the Organization level, there are ten students, in the table column related to cooperation. This indicates that a larger number of the participants possess the skills and attitudes for providing constructive feedback, which consists of recommendations for improvement of the essays. These students construct their comments in compliance with the criteria, they formulate intriguing ideas, which could help their colleagues to accomplish better results. At the Organization level, for the component tolerance and empathy, there are eight students in the table and ten for the communicativeness component. The participants at this level justify their opinions with concrete citations from the essays and demonstrate the ability for reading comprehension, perception of ideas of other people and their viewpoints, skills for formulating arguments, and solving problems in social situations. They are active, express their beliefs with confidence, and ask adequate questions, which encourage reflection. It is evident that the students are calm in regard to sharing their opinion and that they respect the opinions of their colleagues. These conclusions are valid for the skills and attitudes of the students, noted at the Characterization level of the taxonomy, with the addition that they could positively influence children in the direction of social competence.

From the data shown in table 2, it is apparent that the number of students at the last level of Krathwohl's taxonomy is smaller than the number for the previous level. An inference for lifelong learning can be made here that the students have yet to work on their social and intercultural skills and attitudes. Both competencies are complex constructs with multiple components and there are continuous discussions among scientists, regarding their formation and development. Thus, developing social and intercultural competence is a process that continues throughout a person's life and the abilities in this context could always be improved. Nevertheless, the comparative analysis of the results indicated in both tables states that most students are distributed in the columns for the highest two levels of the taxonomy.

Further analysis was conducted during the last two steps of the peer assessment, related to reviewing the received feedback and reflection upon the received feedback, the assignment as a whole. The students had time to review the feedback they received. Then, they had the opportunity to share with their colleagues the comments and say if they agree with them, if they find them helpful, or if they do not appreciate them. A discussion took place on the topics of the feedback, students' expectations and the comments they received, the objectivity of peer assessment, and its limitations in that regard. The discussion also included thoughts and reflections, examples, explanations, and arguments on social and intercultural competence and its components, which were presented during the peer assessment. Most of the students (80%) stated that they agree with the provided feedback and that it will be useful for improvements regarding their work. The feedback from these participants was provided primarily by the students who were noted at the Organization and Characterization levels. The students, who did not appreciate their feedback and thought that it could be more objective, more in-depth, and providing a greater number of recommendations and ideas were those assessed primarily by participants in the Receiving and Responding levels.

During the discussion, the students who were at levels of the taxonomy in the table had the opportunity to hear their colleagues' thoughts about the quality of the assessment provided. The students realized that they could improve several aspects of their feedback and that they could work on a few of their social and intercultural abilities. They did

not react in a negative way, rather the opposite. They reflected on their strengths and limitations, and took responsibility for their comments. This indicated that further development in regard to social and intercultural competence is possible. Also, an acceptable conclusion is, that the development of social and intercultural competence during the process of peer assessment (which includes discussion and reflection) is a plausible opportunity.

## Discussion

The peer assessment was not anonymous, the students knew who was assessing them and to whom they were giving feedback. It is considered that if such an assignment is not anonymous this could influence the results, as the participants could be affected by their interactions with the others (Tigelaar & Tartwijk, 2010). Students can experience difficulties while commenting on their friends' work, or their negative opinion of a peer could affect their assessment. However, when the assessment is public, students have the opportunity to develop their critical thinking skills, their abilities to take responsibility for their actions, their skills for solving problems and making decisions in social situations. Also, in the present study, the participants had the opportunity to build their skills for receiving feedback and constructive criticism, and to learn from it, so as to develop their abilities for objectivity.

The overall analysis of the results indicates that peer assessment provides educational opportunities for the development of a list of qualities, characteristics, values, correlated with social and intercultural competence. We concluded that students can learn to recognize their own strengths and limitations leading to the formation of an adequate self-assessment and ambition for self-improvement. They can learn to identify strengths and limitations in their peers, and how to provide help and support to others in order to encourage them and escalate their progress.

Several recommendations were formulated, based on the results of the present research, concerning the construction, integration, and conduction of peer assessment in regard to the development of social and intercultural competence:

- Personal example. If a personal example is demonstrated, the students are likely to replicate it. The example of behavior, compliant with social and intercultural competence can include the correspondence (formulation of messages and other texts), the overall communication (constructive dialogs, consisting of elements of tolerance, empathy, solidarity), objectivity and encouragement for cooperation among students;

- Planning a discussion, prior to the peer assessment. The emphasis can be on social and moral norms, tolerance between the peers, freedom of expression, attitudes and beliefs, building skills and attitudes orientated towards mutual respect, acceptance and support, adequate interpretation of information, leading to the reduction of misunderstandings and conflicts and the development of skills for peaceful resolving of different problems;

- Provision of detailed and clear instructions for the peer assessment. The instructions can include explanations and examples of how constructive criticism and feedback could be provided and how to review received commentary. Also, at this stage the students can be encouraged to participate, to share their opinions, and justify them;

- Reflection after the feedback is received and reviewed. Reflection is a crucial stage, at which students can take initiative, they can defend their opinions, and better understand the feedback they received. They can reflect on their thoughts and feelings, and therefore can better comprehend the process and the results. During the discussion guiding questions can be asked, which could stimulate participation and motivate the students to be cooperative, to show initiative, reciprocity, and solidarity. This activity can

produce productive dialogs and helpful insights, thus contributing to the development of social and intercultural competence.

### Conclusion

Over the last two decades, a number of studies have been carried out with the aim of presenting the necessary knowledge and skills for success and its realization, and the way in which they can be mastered and developed in children. The changes that have taken place over the years mark the need for new approaches to action in education. Technological solutions replace established methods, eliminate professions, and open new ones, the requirements of the labor market are changing dynamically. Various child-oriented strategies are being sought, to help their preparation to become accomplished members of society; strategies that take into account the importance of a number of factors influencing the formation of creative, pro-social, knowledgeable, and capable individuals, thus supporting both the prosperity and the improvement of society, and their own personal realization.

Discussions continue about what exactly are the most important qualities and competencies that are the basis for the improvement of the individual throughout their life. There are many qualities, knowledge, skills, and attitudes that are considered important for children to form and develop in order to adapt and contribute to society, and to be able to positively influence the processes taking place at the national and global level. It is important for adolescents to be able to solve problems, to think critically, to build useful meta-skills and competencies transferable in different life situations, to show initiative and creativity, to be flexible and adaptable, in a constantly changing reality. Also, it is crucial for children to understand traditional basic values, to coexist and interact positively with others, regardless of their ethnic and cultural identity, and to develop emotional intelligence. Hence, it is irrefutable that the formation and development of social and cultural competence are important. If future teachers are to be able to form these competencies in children, they need to develop social and intercultural competence.

The findings of the study suggest, that peer assessment can be used as a tool for development of social and intercultural competence throughout students' education. The study leads to several interrelated conclusions:

- providing feedback helps the development of social and intercultural competence in two ways: a) students form skills for providing constructive feedback and criticism, and b) students develop their abilities for accepting feedback, reflecting on their strengths and weaknesses, which leads to striving for self-improvement;
- by providing detailed instructions prior to peer assessment, by organizing a discussion and reflection thereafter, students improve their skills for providing feedback and constructive criticism, considering the ideas of others with respect, understanding different perspectives;
- peer assessment provides educational opportunities in the formation and development of social and intercultural competence.

More in-depth research is needed, with larger samples, in order to provide more definitive evidence. Further data collection is required to determine different useful designs of peer assessment assignments for the development of social and intercultural competence.

### References

- Agatucci, C. (2000) *Mapping intercultural Developmental Models*. Oregon: Central Oregon Community College

- Allen, K. N., Friedman, & B. D. (2010) Affective Learning: A Taxonomy for Teaching Social Work Values; *Journal of Social Work Values and Ethics*, 7(2), 1-12.
- Alzaid, J. M. (2017). The Effect of Peer Assessment on the Evaluation Process of Students. *International Education Studies*, 10(6), 159-173. DOI:10.5539/ies.v10n6p159.
- Andreev, M. L. (1998) *Pedagogical sociology*. Sofia: Narodna prosвета.
- Bennett, C. I. (1999) *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bennett, M. J. (1986) A developmental approach to training intercultural sensitivity. *International journal of intercultural relations*, 10(2), 179-196. DOI: 10.1016/0147-1767(86)90005-2.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007) *Rethinking assessment in higher education*. London: Kogan Page.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2005) Redesigning assessment for learning beyond higher education. *Higher Education Research and Development*, 28, 34-41.
- Cavell, T. A. (1990) Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 19(2), 111-122. DOI: 10.1207/s15374424jccp1902\_2.
- Chavdarova-Kostova, S. G. (2010). Contemporary challenges to intercultural education. Sofia: Education.
- Chavdarova-Kostova, S. G. (2011) Competences as a result of the educational process. *Training as a path to education*, 64-71.
- Chavdarova-Kostova, S.G. (2012a). Principles of education. *Pedagogy*, 120-134.
- Chavdarova-Kostova, S. G. (2012b) Ways of forming intercultural competence for work in a multicultural environment. Technological education and sustainable development of the region. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference Novosibirsk, 180-185.
- Chavdarova-Kostova, S. G. (2019) Inclusion through education and identity manifestations. Proceedings of the international anniversary science conference Scientific and practical aspects of inclusive education, 60-68.
- Deardorff, D., & Jones, E. (2012) Intercultural competence: An emerging focus in international higher education. *The SAGE handbook of international higher education*. Thousand oaks: Sage publications inc.
- Delibaltova, V. K. (2003) To competence as an object of didactic interest. *Pedagogy*, 13(2), 7-13.
- Desev, L. N. (2015) . Synergy, introduction and dictionary. Sofia: Ecoprogress.
- Emmerling, R. & Boyatzis, R. E. (2012) Cross cultural management, emotional and social intelligence competencies: cross cultural implications. *Cross Cultural Management An International Journal*, 19(1), 4-18. DOI: 10.1108/13527601211195592.
- European Union (2018) European reference frame on key competencies for lifelong learning. *Official journal of the European Union*, (189), 7-13.
- Gielen, S., Dochy, F., Onghena, P., Struyven, K. & Smeets, S. (2011) Goals of peer assessment and their associated quality concepts. *Studies in higher education*, 36(6), 719-735. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075071003759037>.
- Giurova, V. (2004). Intercultural competence and play culture in early childhood. *One hundred and twenty years of preschool education*, 122-129.
- Gospodinov, V. (2010) Adolescents. Deviations. Emotional intelligence. Sofia: East-West.
- Harrison, C. (2010). Peer and Self-assessment. *International Encyclopedia of Education*, (3), 231-235.
- Hofstede, G. (2011) Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). DOI: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>.
- Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G. & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *In Higher Education*, (80), 137-156.
- Junge, C., Valkenburg, P., Dekovich, M., & Branje, S. (2020) The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental cognitive neuroscience*, 45, 1-11. DOI: 10.1016/j.dcn.2020.100861.
- Kim, M-S. (2002) *Non-western perspectives on human communication: implications for theory and practice*. Sage books. Thousand oaks: Sage publications inc.

- Krathwohl, D. R. (1964) The taxonomy of educational objectives – its use in curriculum building. In C.M. Lindvall (Ed) *Defining Educational Objectives*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. Pp 19-36.
- Merdzhanova, Y. R. (2004) *Professional pedagogy - in tradition and in perspective*. Sofia: UPH "St. Kliment Ohridski".
- Mizova, B. K. & Tsvetanska, S. I. (2013) Research perspectives on the problem of social-communicative competence of pedagogical specialists. *Rhetoric and communications*, 8(4), ISSN:1314-4464.
- McClelland, D. C. (1973) Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 1-14.
- Orpinas P. (2010) Social competence. *Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1623-1625. DOI: 10.1002/9780470479216.corpsy0887.
- Paelman, P. & Verlot, M. (2007) *Pedagogy. Diversity and Empowerment Interculturalisation of Schools in Flanders as a Tool for More Democratic Education*. Brusell.
- Panadero, E. & Alqassab, M. (2019) An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment and evaluation in higher education*. 44(8), 1253-1278. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186>.
- Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2009) *Intercultural interaction: A multidisciplinary approach to intercultural communication*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Spiller, D. (2012) *Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment*. Teaching development. New Zealand: University of Waikato.
- Tigelaar, D.E.H. & van Tartwijk, J. (2010) The Evaluation of Prospective Teachers in Teacher Education. *International Encyclopedia of Education*, (3), 511-517.
- Tillema, H. (2010) Formative Assessment in Teacher Education and Teacher Professional Development. *International Encyclopedia of Education*, (3), 563-571.
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>.
- Topping, K. J. (2009) Peer assessment. *Theory into practice*, 48(1), 20-27. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>.
- Topping, K. J., Bremner, W., & Holmes, E. (2000) *Social competence: The social construction of the concept. The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. USA: Jossey-Bass.
- Van den Berg, I., Admiraal, W. & Pilot, A. (2006) Peer assessment in university teaching: evaluating seven course designs. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(1), 19-36. DOI: 10.1080/02602930500262346.
- Vasileva, E. L. (2009) Formation of intercultural competence in the initial stage of education. *Network for intercultural dialogue and education Turkey - Bulgaria*. Sofia: Vision.
- Wride, M. (2017). *Guide to peer assessment*. Dublin: Trinity college.

## Modern Educational Programs for the Training of Preschool Teachers: Experience in the Implementation and Assessment of Educational Results of Students

Alexandra G. Gogoberidze<sup>1</sup>, Inna A. Kalabina<sup>2</sup>, Ludmila Yu. Savinova<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

E-mail: [agg1868@gmail.com](mailto:agg1868@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5374-632X>

<sup>2</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7634-4155>

<sup>3</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

E-mail: [ludmila.savinova@bk.ru](mailto:ludmila.savinova@bk.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1351-7055>

DOI: 10.26907/esd.16.3.19

Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021

### Abstract

The article discusses strategies how to change training of preschool educators in Russia because in many countries the importance and relevance of preschool education in the process of child development is recognized. It describes the changes in the approach of training of preschool educators. Authors highlight the specifics in design and implementation of preschool education bachelor's and master's training programs. The upgrade of teachers' training is aimed primarily at training's professionalization. The ways to change programs are the introduction of a modular principle of programs design, increasing students' practice classes, the process of assessing the results of their learning. The methods for assessing the competencies of future teachers of preschool educational organizations are presented. The most suitable method for the presented concept of education is solving pedagogical problems (or cases). Some examples of descriptors and tasks are given. The data of assessing the competencies of students are presented. There is an obvious gap between the results of the formation of various competencies. Some programs offered by the Institute of Childhood of Herzen State Pedagogical University of Russia are presented in the article. It is shown that the conceptual development of educational program's competence-based model plays now a crucial role.

**Keywords:** pedagogical education, bachelor's and master's training programs in preschool education, educator's professional standard, competence assessment.

## Современные образовательные программы подготовки педагогов дошкольного образования: опыт реализации и оценки образовательных результатов

Александра Г. Гогоберидзе<sup>1</sup>, Инна А. Калабина<sup>2</sup>, Людмила Ю. Савинова<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*  
E-mail: [agg1868@gmail.com](mailto:agg1868@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5374-632X>

<sup>2</sup> *Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*  
E-mail: [innakalabina@mail.ru](mailto:innakalabina@mail.ru)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7634-4155>

<sup>3</sup> *Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*  
E-mail: [ludmila.savinova@bk.ru](mailto:ludmila.savinova@bk.ru)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1351-7055>

DOI: 10.26907/esd.16.3.19

Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021

### Аннотация

В статье описаны стратегии изменений подготовки педагогов дошкольного образования в России. Выделены особенности проектирования и реализации образовательных программ подготовки бакалавров и магистров для системы дошкольного образования. В качестве ведущего направления модернизации образовательных программ выделена профессионализация подготовки кадров для системы дошкольного образования. Обсуждаются пути изменения образовательных программ: модульный принцип проектирования программы, увеличение объема практической подготовки студентов, процесс оценки образовательных результатов. Представлены методы оценки профессиональных компетенций будущих педагогов дошкольного образования. Решение педагогических ситуаций (профессиональных кейсов) рассматривается как ведущий метод оценки в рамках представленной концепции. Приводятся примеры заданий и индикаторы оценки компетенций. Представлены данные по результатам оценки сформированности компетенций. Выявлена разница в результатах формирования различных компетенций. В статье описаны программы подготовки педагогов дошкольного образования, реализуемые в институте детства РГПУ им. А.И. Герцена. В качестве основного вывода отмечается ведущая роль создания концептуальной компетентностной модели образовательной программы.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, программы подготовки бакалавров и магистров для работы в сфере дошкольного образования, профессиональный стандарт педагога, оценка компетенций.

### Introduction

The process of designing educational programs is rather complicated and requires understanding not only the current situation in education, but also the prospects for its development, understanding the characteristics of modern children and understanding the development trends of the methodology of their education and upbringing. Educational theorists and practitioners are preoccupied with finding effective ways to train future specialists and assess the effectiveness of changes made to programs.

### **Purpose and objectives of the study**

In this article, we tried to describe what are the features of the design and implementation of educational programs focused on the training of such a teacher of preschool education and how to assess the results of the competencies development.

### **Literature review**

Nowadays most countries attach a special importance to early education. International and Russian research has proven that investments into various educational stages certainly bring returns. Moreover, the highest return on investment was demonstrated by preschool education programs (Heckman, 2000). The level of preschool education to a significant degree determines the overall success of the entire education system. In this case a professional profile of preschool educators and how they were trained evidently play a major role. Several studies concluded that teachers' education and the way it was organized indeed impact educators' teaching efficiency and students' learning outcomes (Angrist & Lavy, 2001; Wayne & Youngs, 2003). None of the stages within the education system can be improved unless accompanied by developing and upgrading teachers' education.

Further improvement and development of teacher education shall ultimately start with identifying and resolving a number of existing challenges, namely:

- cohesion between requirements of educational and professional standards;
- the current state of affairs where tertiary education bodies offer teacher training programs that strongly rely on academic subject-based and reproductive type of education;
- induction into practice that is insufficient to prepare future educators to function professionally;
- a non-existing system of independent quality assessment of training received by future educators (Margolis, 2014; Margolis, 2019; Sobkin, 2010).

The current Russian model for training a preschool educator has come a long way. It started at the end of the 19<sup>th</sup> century when Fröbelian courses trained kindergarten teachers and family governesses. Now it has reached the format of continuous bachelor's to master's preschool education training.

Social, economic, informational, political and cross-cultural processes in Russia and worldwide dictate the need to update the model of preschool teacher training and to synchronize it with the values and goals of contemporary education (an objective to raise a proactive, independent, mobile, creative and tolerant individual) and its developmental trends (humanization, humanities, human-centered, activity-based, multivariance, continuity).

The overall upgrading of Russian general education – wherein preschool education is a part – also makes a sizable impact on changing the approaches to preschool educator training.

For the first time ever Russian Federal Act *On Education in the Russian Federation* defined the status of preschool education as a stage in the general education system. The status necessitates a new quality of preschool education and requires designing preschool education programs in accordance with the Federal State Educational Standard to support childhood diversity, to preserve its uniqueness and its intrinsic value, to ensure conditions promoting personal growth and humanistic adult-child interaction in special forms of childhood activities and child cultural practices.

The contemporary goal is to design a model of how to train an active, self-motivated, responsible and skilled preschool educator. The one who accepts, understands and helps children of early and preschool age to live through the intrinsically valuable period of childhood. Educators must be able:



- to continuously self-develop and to self-explore; to build one's own educational path and professional track;
- to interact and to communicate with children and members of their families;
- to study, understand and help children to live through specific children's activity types that have an intrinsic value;
- to provide psychological and pedagogical support that will ensure successful socialization of and person-centered approach to early age and preschool children;
- to create environment that would stimulate child's self-initiative;
- to design elements within educational programs and of early education settings;
- to construct space with objects that will stimulate child's development;
- to make arrangements for delivering child's education;
- to assist children with special educational needs.

### Methodology

1. The Russian Federation adopted a professional standard for educators in 2013. This required implementing a set of measures to improve teachers' training quality by aligning parameters of their training with the educators' professional standard. Several studies have confirmed a positive and significant link between accredited educational programs (i.e. built on the assessment of their graduates against professional standard's requirements) and professional activity of these programs' graduates as well as with their learning outcomes (Margolis, 2015; Kleinhenz, 2007).

The Russian Federation Professional Standard for Educators established a system of general job functions to be executed by an educator at any level of the national general education (therein including preschool). These general job functions encompass job functions and job actions needed to deliver the above-mentioned functions along with the required knowledge and skills. The Standard also details specific job functions related to specific job actions of educators at different levels within the education system.

Under these circumstances the upgrade of teachers' training is aimed primarily at training's professionalization. It means building a model of practice-driven education where the key educational deliverable is teacher's ability to perform professionally as required by the norms developed by the professional community (Margolis, 2019). The scope of professional competences developed during tertiary studies must be aligned with the content of the professional standard and may be tested via an independent assessment of graduates' professional skills. The switch to the level-based standard for educators and a compatible model of job positions becomes the foundation to design relevant programs for bachelor, master and postgraduate studies.

2. This objective can be reached only if higher educational establishments change both the programs' content and their educational approaches. It requires changing the structure of the educational program. From now on programs shall be based on modules rather than subjects. Module is a holistic element of an educational program that offers students theory, practice and research. A training module is a relatively independent unit of an educational program focused at shaping a set of certain competences (i.e. learning outcomes). Modules are essentially characterized by an integration of theoretical and applied (practical) components of the educational content and are geared to match with current educational/professional activity of students as well as with future occupational duties of graduates (Gogoberidze, Ezopova, & Kalabina, 2018).

To illustrate the above we cite the content of the *Psychological and Pedagogical Expert Assessment of the Preschool Education Quality* module within master's program.

*Module: Design and Psychological/Pedagogical Expert Assessment of the Learning Environment in a Preschool Educational Institution*

<i>Subjects</i>	<i>Elective Courses</i>	<i>Research</i>	<i>Practical Training</i>
1. Psychology of pedagogical interaction 2. Design and expert assessment of psychologically comfortable and safe learning environment at a preschool institution 3. Expert assessment of psychological and pedagogical support to preschoolers' families	Psychological and pedagogical expert assessment of games and toys / Psychological and pedagogical expert assessment of media products for preschoolers	How to design mechanisms of psychological and pedagogical expert assessment of learning environment at a preschool	Expert assessment of arrangements that ensure child's comfort and safety at a preschool

Module-based program has a range of advantages. For instance, it allows to set up a library of modules (that becomes a foundation for designing new educational and professional improvement programs); to arrange a nonlinear teaching and learning process; to raise the bar for the faculty and to focus on team play; to be able to offer integrated final assignments that correspond to students' future job functions (Gogoberidze, 2017).

3. Ultimately the use of activity approach in educational programs becomes an essential feature of training future teachers. Practical training is among key tools to deliver learning outcomes. Several types of practical training (introductory, apprentice, internship) pursue a variety of objectives. They "ignite" student's interest in and appreciation of theoretical studies. They provide students with their first professional experience. They offer a way to accumulate practical experience by performing separate professional activities. They become a space for professional and social interaction between educational partner organizations. A significant portion of the program (25% and above) is delivered as practical training and research in an educational institution and supervised by an experienced mentoring teacher. Standards require that at least 10% of the faculty who implements the program shall be practicing preschool teachers.

4. Educational outcomes are defined as students' abilities and skills demonstrated once the module or the entire educational program are complete. Students perform assignments (products of their activity), demonstrate learning outcomes during training practice at preschool and execute case studies. The above tools are used to assess the maturity of their learning outcomes.

## Results

Learning outcomes are benchmarked against objectives of professional activity and take into consideration a true level that students may reach in mastering an educational module. Module learning outcomes are aligned with learning outcomes of the entire program. The assessment of learning outcomes always involves preschool teachers. Russia does not have a licensing procedure for professional educators. Having a professional degree will be sufficient to work as a teacher. Therefore, the board of examiners who administer a graduation exam and preside over the defense of graduation thesis will include qualified representatives of preschool system who will judge the professional aptitude of graduates.

The process of mastering the programs involves the gradual formation of general, general professional (defined by the standard) and professional (defined by an exemplary educational program) competencies.

To assess the process of their formation and, ultimately, the readiness to implement professional actions in accordance with the formed competencies, it is important to understand what are their descriptors. Here is an example of a “decomposition” of one of the general professional competencies “Able to organize joint and individual educational and educational activities of students, including those with special educational needs, in accordance with the requirements of federal state educational standards”:

- The “knowledge” descriptor assumes knowledge of the basics of the use of educational technologies (including in the conditions of an inclusive educational process), necessary for targeted work with various categories of students, including those with special educational needs; basic techniques and typology of technologies for individualization of education;

- The “skill” descriptor includes the ability to interact with other specialists within the framework of a psychological, medical and pedagogical council; correlate types of targeted assistance with the individual educational needs of students;

- The “capacity” descriptor presupposes the capacity to apply methods of identification of children with special educational needs (autists, children with attention deficit hyperactivity disorder, etc.); commitment to provide targeted assistance to students, the skills of organizing joint and individual educational and educational activities of students, including those with special educational needs, in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard).

According to the principle of practice-oriented education test assignments, united by a common pedagogical task, can act as a method of assessment. Possible types of assignments: assignments with multiple choice with different levels of difficulty, assignments for correspondence, assignments for establishing a sequence, assignments with a short text answer (word or number).

Let us give an example of such a task and one of the tasks aimed at assessing a capacity descriptor.

“Designing the organization of educational activities for a student with special needs, the teacher relied on the methods of educational technologies for the individualization of learning. At the same time, one of the main pedagogical conditions, which was observed by the teacher, was the formation of the student’s adequate forms of interaction with peers with inclusion in the team. However, compliance with this condition did not give the desired result.”

Choose the correct answers: The teacher’s possession of certain skills to organize the individual learning activities of a student with special educational needs also influenced the success of his/her interaction with peers in the study group. Highlight the techniques that the teacher used:....

1. evaluation of the readiness of the study group for the student’s transition to individual training;
2. choice, together with the student, and in accordance with his/her educational guidelines, an individual educational route;
3. correction of the educational route;
4. systematic notification of parents about learning outcomes;
5. demonstrative registration of the student’s certification results;
6. regular meetings with the student, discussion of issues on the individual educational route.

A similar approach is used when assessing the formation of professional competencies. At the same time, it is important to offer students the situations that are closest to their future professional activities, therefore, video fragments are often used in such tasks. For example,

“Watch the video. What ways did the educator use to motivate children?

List these methods according to the groups:

1. Motivation by communication with an adult.
2. Motivation by the content and conditions of the organization of activities.
3. Motivation by the game.
4. Motivation by emotions and feelings.

What motivation methods were not involved in the lesson, why?”

Unlike the previous problem, when doing this task, the student must independently formulate the answer, justifying it.

In April 2021, at the Herzen State Pedagogical University of Russia a procedure for assessing the process of forming competencies was carried out. It should be noted that this approach was applied not only to future specialists in preschool education, but also to students planning pedagogical activities in other educational programs. Testing of the development of the general professional competence was carried out among the 2nd year students, and the professional competence among the 4th year students.

The average score of the development of the general professional competence is 72, and the professional competence - 92. This can be explained by a rather long competence developing process and some generalization of its formulation. In the 2nd year, the process of formation and awareness by the student of its display is still underway. Therefore, the descriptors (even for different competencies) are lower. Whereas the indicators of the development of professional competence and higher due to their purposeful development among students-future graduates, reliance on the former general and general professional competencies, the experience of professional tests among students, their higher readiness and awareness of their future activities.

In assessing of professional competence (as well as in general professional) the greatest (but not critical) difficulty was caused by the tasks to determine the descriptor “capacity”. Nevertheless, students demonstrate the ability to analyze the context of the pedagogical situation, establish connections, draw conclusions, and propose alternative solutions.

A systematic assessment of the process of developing competencies allows not only to organize properly the educational process for teachers and university administration, but also to increase the awareness of students’ learning and expand the possibilities of building an individual educational route.

## Discussion

Programs offered by the Institute of Childhood of Herzen State Pedagogical University of Russia for training preschool teachers follow the above described design principles and implementation mechanisms. Bachelor’s programs offer the content aimed at basic training that enables educators to achieve a variety of objectives pursued by the preschool education system. For instance, such programs as *Preschool Education*, *Child Psychology*, and *Preschool Education of Children with Special Educational Needs* to name a few.

Development and delivery of master programs is among priorities of the Institute of Childhood in its mission of training skilled preschool professionals. The design philosophy of master programs is determined by the multitude of professional tasks and activity types in the system of preschool education. As of today, the Institute has developed, successfully approved and now offers the following master programs for preschool educators’ training:

- *Methodological Support in Preschool Education*. The program aims at training competent professionals with a competitive edge who will realize their professional potential in arranging the service of methodological support in preschool education.

- *Psychological and Pedagogical Expert Assessment of Preschool Education Quality*. The program aims at training quality assessment experts in early education. Initially the program was jointly developed and offered together with partner universities - Trnava University (Slovakia) and Maksim Tank Belorussian State Pedagogical University — as a master program named *Quality Assessment of Preschool Education*.

- *Management of Innovative Development of Preschool Educational Institutions*. The program aims at training competent professionals with a competitive edge who will realize their professional potential in promoting innovative development of preschool institutions. Similarly, the program was jointly developed with the faculty of Novosibirsk State Pedagogical University (Gogoberidze, Kalabina, Pogosian, & Savinova, 2018).

## Conclusion

The article describes key avenues in upgrading educational programs as stimulated by professionalization of staff training for the preschool education system. This explains why conceptual development of educational program's competence-based model plays now a crucial role. Previously, curricula for educational programs could be reduced to set of subjects. These days the list of subjects for educational programs is secondary to the goal-setting for the learning process. Educational program design means to define graduates' vocational field and specifics and to determine skills, abilities and competences required of them. Only then it is appropriate to design necessary and sufficient training modules along with teaching technologies; the latter carries an equal importance.

## References

- Angrist, J. D., & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? *Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools*, *Journal of Labor Economics*, pp. 343-370.
- Gogoberidze, A. G. (2017). *Herzen University Childhood Institute*. Saint-Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsen.
- Gogoberidze, A. G., Ezopova, S. A., & Kalabina, I. A. (2018). St. Petersburg Model of the Teacher Training for Preschool Education. The Modernization is One Century Old. *Preschool Education Today*, 7(12), 38-49 (In Russ., abstr. in Engl.). <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2018-10028>
- Gogoberidze, A., Kalabina, I., Pogosian, V., & Savinova, L. (2018). Theory and Practice Integration in Subject-Printed Teacher Preparation. Jointly Offered Master's Degree Programs: the Experience of the Institute of Childhood (Herzen University). *Astra Salvensis*, 6, 49-58
- Heckman, J. (2000). Policies to Foster Human Capital. *Research in Economics*, 54(1), 3-56. <https://doi.org/10.1006/reec.1999.0225>.
- Kleinhenz, E. (2007). *Standards for Teaching: Theoretical Underpinnings and Applications* / E. Kleinhenz, L. Ingvarson. New Zealand Teachers Council. Melbourne: ACER.
- Margolis, A. A. (2014). Problems and Prospects of the Development of Pedagogical Education in the Russian Federation. *Psychological Science and Education*, 19(3), 41-57. (In Russ., abstr. in Engl.).
- Margolis, A. A. (2019). *Professional Teacher Standards: Development in Russia and Abroad*. Moscow: MGPPU.
- Margolis, A. A. (2015). Teacher Training Models in Applied Bachelor and Pedagogical Master Programs. *Psychological Science and Education*, 20(5), 45-64 (In Russ., abstr. in Engl.). <https://doi.org/10.17759/pse.2015200505>
- Sobkin V.S. (ed.) (2010). *Sotsiologiya obrazovaniya*. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. T. XIV. Vyp. XXIV *Sociology of Education. Proceedings on the sociology of education. Vol. XIV(XXIV)*. Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO.
- Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122. <https://doi.org/10.3102/00346543073001089>

УДК 371. 715

## Научно-методическое обеспечение процесса воспитания в школе

Наталия Л. Селиванова<sup>1</sup>, Ирина С. Парфенова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия*

*E-mail: nselivanova2000@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6654-5992>

<sup>2</sup> *Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия*

*E-mail: parfyosha@yandex.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8522-9255>

DOI: 10.26907/esd.16.3.20

*Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021*

### Аннотация

В статье представлены направления и содержание научно-методического обеспечения процесса воспитания в школе.

В качестве методов исследования выбраны анализ, изучение массового и передового опыта школ в сфере воспитания, экспертиза, обобщение, сравнение, интерпретация и систематизация. Их выбор обусловлен задачами исследования, которые носят в основном теоретический характер. Определение направлений научно-методического обеспечения процесса воспитания в школе потребовало изучить массовый и передовой опыт школ в сфере воспитания, проанализировать его, провести экспертизу, обобщить и систематизировать. Содержание каждого направления данного обеспечения было выявлено на основании анализа и теоретического обобщения полученных данных в ходе изучения массового и передового опыта школ, вузов, системы повышения квалификации педагогов как воспитателей.

Научно-методическое обеспечение процесса воспитания может развиваться по нескольким направлениям и на разных уровнях. На государственном уровне оно связано, в частности, с программным обеспечением (примером может служить «Примерная программа воспитания»); на уровне высшего образования – с определением теоретических основ подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в системе общего образования, с разработкой обновленного содержания учебников и пособий по теории и методике воспитания; на уровне системы повышения квалификации – с разработкой ее принципов, новых программ и поиском интерактивных форм обучения педагогов.

Новизна проведенного исследования состоит в определении основных направлений и содержания научно-методического обеспечения процесса воспитания в школе.

Полученные результаты позволяют обоснованно формировать научно-методическое обеспечение процесса воспитания в школе на разных уровнях. Это даст возможность с опорой на основные положения научной школы академика РАО Л. И. Новиковой «Системный подход к воспитанию и социализации детей и молодежи» провести необходимые изменения в сфере воспитания с учетом современных общественных вызовов.

**Ключевые слова:** воспитание, научно-методическое обеспечение, педагог как воспитатель, теоретические основы, подготовка.

## Scientific and Methodological Support for Upbringing in School

Nataliya L. Selivanova<sup>1</sup>, Irina S. Parfyonova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

E-mail: nselivanova2000@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6654-5992>

<sup>2</sup> Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

E-mail: parfyosha@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8522-9255>

DOI: 10.26907/esd.16.3.20

Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021

### Abstract

The article presents the directions and the content of scientific and methodical support of the upbringing process in school. The analysis involved the study of mass and advanced experience of schools in the sphere of upbringing, examination, generalization, comparison, interpretation and systematization. These methods were chosen to address the theoretical research objectives. The directions of scientific and methodical support of the upbringing process in school required to study the mass experience of schools were identified, as were the best practices in upbringing. There were analyzed, summarized and systematized. Each aspect of this support was identified on the basis of the analysis and theoretical generalization of the data obtained. The scientific and methodical support of the upbringing process can be developed in several directions and at different levels. At the state level, it is connected, *inter alia*, with software (an example is the 'Approximate upbringing program'); at the level of higher education, initially it can be associated with the definition of the theoretical foundations for the preparation of future teachers for upbringing activities in the general education system, with the development of updated content of textbooks and manuals on the theory and methods of upbringing; while at the level of the advanced training system it is associated with the development of its principles, new programs and the search for interactive forms of teachers' training. The novelty of the research is in the determination of the main directions and content of the scientific and methodical support of the upbringing process in school. The results make it possible to form the scientific and methodical support of the upbringing process in school at different levels. Based on the basic provisions of the scientific school of Academician of the Russian Academy of Education L.I. Novikova *Systematic approach to the upbringing and socialization of children and youth* the results enable professionals to carry out the necessary changes in the sphere of upbringing, taking into account modern social challenges.

**Keywords:** upbringing, scientific support, methodical support, teacher as educator, theoretical basis, training.

### Введение

#### *Актуальность проблемы*

Воспитательная деятельность, как один из самых сложных видов деятельности, вызывает вопросы у большинства педагогов. Это объясняется многими причинами, и прежде всего – теми общественными вызовами, которые предъявляются современному воспитанию: недостаточная подготовка будущих педагогов к этому виду деятельности; не отражающая реальные потребности действующих педагогов система повышения квалификации; недостаточное научно-методическое обеспечение процесса воспитания. В то же время воспитательная деятельность становится

все более востребованной в практике школ и в последнее время активно поддерживается государством (The Federal law, 2020).

#### *Анализ литературы*

Научно-методическому обеспечению процесса воспитания в российском образовании, выявлению ключевых проблем подготовки педагога к воспитанию учащихся посвящены работы Н. М. Борытко (Sergeev & Borytko, 2014), О. В. Гукаленко (Gukalenko, Tkach, & Panova, 2018; Gukalenko, Ivanova, Selivanova, Pustovoitov, 2020), Р. А. Валеевой (Valeeva, 2016), И. Д. Демаковой (Demakova, 2007), А. В. Мудрика (Mudrik, 2013), М. И. Рожкова и Л.В. Байрододовой (Rozhkov & Bayborodova, 2019), Т. А. Ромм (Romm, 2020), И. С. Парфеновой (Parfenova, 2017; 2020), Н. Л. Селивановой (Selivanova, 2016, 2020; Selivanova, Stepanov, Stepanova, & Parfyonova, 2020), Н. К. Сергеева (Sergeev & Borytko, 2014), И. В. Степановой (Stepanova, 2017), И. А. Тагуновой (Tagunova, Selivanova, & Valeeva, 2016). Подобным проблемам уделяется внимание и в трудах зарубежных авторов (Maxwell, 2017; Hungerford-Kresser & Amaro-Jiménez, 2020; Hairen, 2020; Scales et al., 2018). Вопросы введения инноваций в подготовку учителя, в том числе в сфере подготовки к воспитанию, затрагиваются во многих научных исследованиях (Mudrik, 2013; Romm, 2020; Shakurova, 2004; Valencia, Martin, Place & Grossman, 2009; Jeantheau & Johnson, 2020; Ambrosetti, Capeness, Kriewaldt, & Rorrison, 2018).

В последние десятилетия к личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя были обращены публикации А. И. Григорьевой (Grigor'eva, 1999), В. П. Бедерхановой (Bederkhanova, 2002). По мнению этих авторов, именно такая позиция определяет эффективность и успешность воспитательной деятельности, а не компетенции педагога, хотя и они важны: наличие компетенций – необходимое, но недостаточное условие хорошего воспитания (Stepanova & Parfenova, 2017).

Констатируются и недостатки научно-методического обеспечения воспитательной деятельности педагогов: оно не носит системного характера, написано наукообразным языком, часто не отвечает потребностям педагогов в их практической деятельности.

#### *Цель и задачи исследования*

Цель исследования состоит в решении проблемы научно-методического обеспечения процесса воспитания на основе теоретического обоснования выбора направлений данного обеспечения.

Задачи исследования заключаются в определении направлений научно-методического обеспечения процесса воспитания; в выявлении специфики программного обеспечения процесса воспитания; в разработке теоретических основ подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в системе общего образования; в определении принципов построения системы повышения квалификации педагогов в сфере воспитания.

#### *Теоретический и практический вклад материалов статьи*

Теоретические результаты исследования, представленные в статье, дадут прирост научного знания в определении содержания научно-методического обеспечения современного процесса воспитания, построенного на выявлении его специфики в современных условиях.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ по педагогике в высших учебных заведениях и в системе повышения квалифика-



ции, при разработке методических пособий по организации процесса воспитания, предназначенных для студентов и действующих педагогов.

### Методология исследования

#### *Методы и методики исследования*

В качестве ключевых подходов для исследования были выбраны:

– системный подход, рассматривающий воспитание как систему, что позволяет увязать цели, задачи, содержание, формы и методы воспитания в единое целое, показать их взаимозависимость;

– аксиологический подход, рассматривающий ценности как основу воспитания;

– деятельностный подход, утверждающий, что в основе воспитания лежит совместная деятельность учащихся и педагогов;

– событийный подход, представляющий воспитательный процесс как единство событий и повседневной жизни, причем событие рассматривается в рамках теории психологического времени и как со-бытие ребенка со взрослым, с другими детьми.

Методы исследования включали анализ, изучение массового и передового опыта школ в сфере воспитания, экспертизу, обобщение, сравнение, интерпретацию и систематизацию. Их выбор обусловлен задачами исследования, которые носят в основном теоретический характер. Предполагалось, что изучение массового и передового опыта школ в сфере воспитания на основе обобщения, сравнения, интерпретации и систематизации даст возможность определить направления научно-методического обеспечения процесса воспитания, а затем, внутри выбранных направлений, разработать теоретические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в системе общего образования, определить принципы построения системы повышения квалификации педагогов в сфере воспитания и выявить специфику программного обеспечения процесса воспитания.

*Экспериментальная база исследования* – это 730 образовательных организаций, представляющих 83 федеральных округа РФ.

#### *Этапы исследования*

Исследование включало в себя четыре основных этапа: разработку программы воспитания, ее апробацию, внесение коррективов и экспертизу.

Исследование по определению направлений научно-методического обеспечения процесса воспитания предполагало только теоретический этап. Разработка теоретических основ подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в системе общего образования включала два исследовательских этапа: аналитический (анализ различных аспектов данной подготовки с целью выявления ее проблем) и теоретический (собственно разработка теоретических основ, дающих опору для решения выявленных при анализе проблемы).

#### *Оценочные критерии*

Оценочные критерии разрабатывались для выявления специфики программного обеспечения процесса воспитания, что было необходимо на этапе апробации примерной программы воспитания. В качестве критериев были выбраны два основных: «динамика личностного развития школьников каждого класса» и «наличие в школе интересной, событийно насыщенной и личностно развивающей совместной деятельности детей и взрослых» (Approximate upbringing program, 2019). Данные критерии позволяют судить об эффективности реализуемой программы воспитания, так как речь идет о создании основного условия для личностного развития в рамках образовательной организации.

## Результаты

Научно-методическое обеспечение процесса воспитания может развиваться по нескольким направлениям и на разных уровнях. На государственном уровне оно связано, в частности, с программным обеспечением (примером может служить «Примерная программа воспитания» (Approximate upbringing program, 2019); на уровне высшего образования оно связано прежде всего с определением теоретических основ подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в системе общего и дополнительного образования, с разработкой обновленного содержания учебников и пособий по теории и методике воспитания; на уровне системы повышения квалификации – с разработкой новых программ и поиском интерактивных форм обучения педагогов; на уровне общеобразовательной организации – с созданием внутренней системы повышения квалификации.

Рассмотрим программное обеспечение процесса воспитания в образовательных организациях. История разработки программ воспитания имеет в РФ определенную историю. Еще в 1970-е годы под руководством И. С. Марьенко (Marienko, 1980) была разработана программа «Примерное содержание воспитания школьников. Рекомендации по организации системы воспитательной работы общеобразовательной школы», которая действовала более двадцати лет. В ее основе лежали направления воспитания. Кроме того, можно вспомнить «Программу развития воспитания в системе образования России» МО РФ (1999), «Программу развития воспитательной компоненты в образовательных учреждениях» (2013). Эти программы не сыграли существенной роли в организации воспитательной деятельности в школах.

Следует отметить, что до сих пор не существует единого мнения о необходимости одной программы воспитания в масштабах страны, и в последние годы в различных регионах Российской Федерации создавались собственные программы и концепции воспитания. Этот факт свидетельствует о том, что потребность в таких программах все-таки существовала.

В 2019 году Министерством просвещения РФ было принято решение о разработке единой программы воспитания для организаций основного образования.

Перед разработчиками новой программы (сотрудниками лаборатории стратегии и теории воспитания личности «Института стратегии развития образования РАО») встала задача создать такую программу, которая могла бы стать реально действующей и была бы выстроена в соответствии с современным пониманием задач воспитания.

Прежде всего, по мнению ее разработчиков, программа должна была помочь преодолеть имитацию и бюрократизацию воспитания в школе. Она должна была быть простой по языку изложения, без ненужного наукообразия и небольшой по объему.

Целью Примерной программы воспитания является создание условий для организации совместной деятельности педагогов и учащихся, которая была бы привлекательной для тех и других. Именно в результате такой деятельности и отношений, возникающих в ней, должен произойти личностный рост каждого ребенка, учащегося.

Понимая, что любая программа всегда ставит некоторые рамки, авторы Примерной программы воспитания поставили перед собой задачу предоставить участникам максимальную свободу внутри данных ограничений. Программа, с одной стороны, должна была учесть особенности организации воспитательного процесса в каждой конкретной школе, ее индивидуальное лицо, а с другой – отразить современные тенденции воспитания. Сделать это было не просто. Выход был найден в реализации модульного принципа в программе и отказе от традиционных на-

правлений воспитания: патриотического, нравственного, экологического и т. д. Это не означало, что содержательно эти направления исчезли из воспитания, но появилась возможность представить их во многих модулях, что отражало реальную картину организации воспитательного процесса, когда всякая деятельность, организованная с учащимися, в той или иной мере решает задачи любого из направлений воспитания. Были выделены инвариантные и вариативные модули. Модуль – это направление воспитательной работы, в котором отражены виды, формы и содержание деятельности обучающихся в образовательной организации.

Инвариантные модули были созданы на основании лонгитюдного изучения как массового, так и передового опыта работы в сфере воспитания. К числу инвариантных модулей были отнесены следующие: школьный урок, классное руководство, самоуправление, курсы внеурочной деятельности, взаимодействие с родителями и профориентация. Вариативные модули – это ключевые общешкольные дела, организация предметно-эстетической среды, детские общественные объединения, школьные медиа, экскурсии и походы, волонтерство. Набор вариативных модулей каждая образовательная организация формирует сама в зависимости от воспитательных задач, стоящих перед ней, и особенностей, традиций школы.

В Примерной программе воспитания реализуется деятельностный подход, заявлена единая цель воспитания – личностное развитие школьников, проявляющееся:

«1) в усвоении ими знаний основных норм, которые выработало общество ... (то есть в усвоении ими социально значимых знаний);

2) в развитии их позитивного отношения к общественным ценностям (то есть в развитии их социально значимых отношений);

3) в приобретении ими соответствующего этим ценностям опыта поведения, опыта применения сформированных знаний и отношений на практике (то есть в приобретении ими опыта осуществления социально значимых дел)» (Approximate upbringing program, 2019, p. 4).

Примерная программа воспитания призвана стать документом, на основании которого в каждой образовательной организации РФ будут созданы условия для выявления воспитательного потенциала совместной с детьми деятельности и способов его реализации. Это позволит преодолеть имитацию и бюрократизацию воспитания, к сожалению, характерную для многих школ.

Сегодня не надо никого убеждать, что ключевую роль в воспитании в школе играет педагог. Воспитательная деятельность педагога требует его специальной подготовки, которая должна осуществляться на двух уровнях: на уровне высшего образования и на уровне повышения квалификации.

Что касается подготовки будущих педагогов, то анализ программ высших учебных заведений педагогической направленности на предмет наличия курсов, связанных с воспитанием, показал, что такие дисциплины есть. Называются они, как правило, «Теория и методика воспитания» или «Теория и методика воспитательной работы». Количество часов, которые выделяются на их усвоение, варьируются от 24 до 72 часов. Это крайне мало.

Особого внимания требует вопрос обновления содержания учебников и пособий по теории и методике воспитания.

Для решение всех вышеупомянутых проблем необходимо определить те основы, на которых должна базироваться подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности, а именно:

– знание нормативных документов, касающихся воспитания: Стратегии развития воспитания в РФ на 2015-2025 гг., Профессиональный стандарт педагога. Осо-

бого внимания требуют изменения, внесенные в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 31 июля 2020 г., № 304 ФЗ;

- знание отечественных и зарубежных историко-педагогических трудов о воспитании;
- научные представления о современном ребенке и его развитии;
- признание ценности каждого ребенка;
- рассмотрение процесса воспитания как целостного, непрерывного и взаимосвязанного;
- представление о педагоге-воспитателе как главном факторе в воспитании;
- понимание необходимости анализа передового опыта воспитания в школах и учреждениях дополнительного образования;
- знание и понимание тенденций развития современного образования в стране и мире;
- ориентация на традиции, обеспечивающие стабильность в воспитании и использование инноваций, способствующих развитию этого процесса;
- понимание необходимости практических знаний для подготовки будущих педагогов, обеспечивающие формирование собственной позиции педагога как воспитателя.

Обновление учебно-методического обеспечения подготовки студентов педагогических специальностей к воспитательной деятельности в школе должно способствовать преодолению таких негативных тенденций в практике воспитания, как: размывание в профессиональном сознании смысла воспитательной деятельности педагога и сведение его к организации детского досуга в свободное от уроков время; невнятность целеполагания, постановка нереалистичных целей воспитания; избыточная сосредоточенность на организационных действиях в ущерб реализации ценностного содержания воспитания; доминирование мероприятиного подхода к воспитанию, примитивизация или искажение форм воспитывающего взаимодействия педагогов и учащихся; игнорирование принадлежности учащихся к детским и молодежным субкультурам (Approximate upbringing program, 2019).

На уровне системы повышения квалификации педагогов как воспитателей прежде всего необходимо реализовать ряд принципов, которые позволят перестроить данную систему. Назовем основные: реализация системы повышения квалификации на разных уровнях (государственном, региональном, образовательного учреждения) при их взаимосвязанности и взаимозависимости; приоритет формирования и развития личностно-профессиональной позиции педагогов как воспитателей по отношению к снабжению их новыми знаниями и методиками в сфере воспитания; ориентация педагогов на диалог с участниками воспитательного процесса и его осуществление в рамках самоопределяющейся профессиональной общности; участие педагогов в реальной инновационной воспитательной практике, на базе образовательных организаций, в которых проводится повышение квалификации; вариативность содержания и форм повышения квалификации, связанная с особенностями профессиональной деятельности педагогов и с необходимостью построения индивидуальной траектории профессионального развития; включение педагогов в различные виды социальной практики с целью взаимодействия не только с педагогическими профессиональными сообществами (Selivanova, 2016).

### Дискуссионные вопросы

Существуют разные подходы к определению содержания научно-методического обеспечения процесса воспитания. Очевидно, что программа воспитания не исчерпывает собой нормативно-правое обеспечение, оно должно быть наполнено

и другими документами, например связанными с коррекцией функционала различных категорий педагогов в сфере воспитания. В то же время существует проблема избыточности документов, которые регулируют процесс воспитания в общеобразовательных организациях и в необходимости которых убеждены управленцы.

Не существует однозначного мнения и по поводу того, каким должно быть научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности. В частности, есть мнение о необходимости в большей степени опираться на классические, традиционные знания в сфере воспитания, отдавая предпочтение теоретическим знаниям; не рекомендуется обсуждать со студентами спорные вопросы теории воспитания, например такие, как рассмотрение вероятностного характера результатов воспитания, невозможности построения технологий воспитания.

В повышении квалификации педагогов как воспитателей предпочтение отдается ее традиционным формам: лекциям, семинарам, зачетам. Практически педагоги мало знакомятся с передовым опытом в сфере воспитания, не имеют возможности поработать рядом с признанными в этой сфере педагогами. Индивидуальные траектории повышения квалификации часто лишь декларируются. И такая ситуация многими преподавателями в системе повышения квалификации воспринимается как нормальная.

### **Заключение**

Известно, что большинство педагогов испытывают серьезные трудности в организации процесса воспитания в школе. Преодолеть эти трудности можно за счет вузовской подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности, разработки научно-методического обеспечения этой деятельности и обновления системы повышения квалификации педагогов как воспитателей.

В рамках научно-методического обеспечения воспитательной деятельности педагогов на основе нормативно-правовых документов для успешной ее организации следует разрабатывать отдельные методические рекомендации для руководителей системы образования, для классных руководителей, для учителей-предметников, для вожатых, кураторов органов ученического самоуправления и иных педагогов, работающих с временными детскими объединениями, для воспитателей и тьюторов, для социальных педагогов. Необходимы также рекомендации по организации взаимодействия различных субъектов воспитания – это позволит учесть особенности воспитательной деятельности каждого субъекта воспитания, обеспечить взаимодействие и координацию всех ее субъектов.

*Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00007 – 21-00, проект «Обновление содержания общего образования».*

### **Список литературы**

- Бедерханова, В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: автореф. дисс. докт. пед. наук. – Краснодар, 2002. – 47 с.
- Григорьева, А. И. Педагог как профессиональный воспитатель: теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы. – Тула: ИПК и ППРО ТО, 1999. – 144 с.
- Гукаленко О. В., Иванова С. В., Селиванова Н. Л., Пустовойтов, В. Н. Социально-воспитательное пространство педагогического образования: опыт становления и проектирование будущего // Педагогическое образование в современной России: стратегические ори-

- ентиры развития / под ред. Зинченко Ю.П. – Ростов н/Д; Таганрог: Южный федеральный университет, 2020. – 612 с.
- Гукаленко, О. В., Ткач, Л. Т., Панова, Л. Д. Подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. – №3 (50). – С. 153-164.
- Демакова, И. Д. Воспитательная деятельность педагога в современных условиях. – СПб.: КАРО, 2007. – 160 с.
- Марьенко, И. С. Примерное содержание воспитания школьников. Рекомендации по организации системы воспитательной работы общеобразовательной школы. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
- Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – 8-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.
- Примерная программа воспитания при получении начального, основного и среднего общего образования / Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов, И.В. Степанова, В.В. Круглов, Г.Ю. Беляев, И.С. Парфенова, И.Ю. Шустова. № гос. регистрации АААА-Г19-619070900024-2. Дата регистрации: 15.08.2019. – 21 с. URL: <http://form.instrao.ru/>
- Рожков, М. И., Байбородова, Л. В. Теория и методика воспитания: учебник и практикум для академического бакалавриата / 2-е издание, перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 330 с.
- Ромм, Т. А. Педагогика социального воспитания: учебное пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 158 с.
- Селиванова, Н. Л. Повышение квалификации педагогов в сфере воспитания: от традиций к инновациям // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 1 (28). – С. 78-85.
- Сергеев, Н. К., Борытко, Н. М. Концепция и технологии подготовки учителя-воспитателя в системе непрерывного педагогического образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – №9(94). – С. 31-39.
- Степанова, И. В., Парфенова, И. С. Система компетенций педагога как воспитателя: от стрессоустойчивости до чувства юмора // Подготовка педагога основного общего образования: вызовы времени и стратегии реализации: сборник научных трудов / под ред. Р.А. Валеевой. – Казань: Отечество, 2017. – С. 255-259.
- Федеральный закон от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». URL: <https://rg.ru/2020/08/07/ob-obrazovanii-dok.html>
- Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд. – М.: Издательский дом «Академия», 2004. – 272 с.
- Ambrosetti, A., Capeness, R., Kriewaldt, J., Rorrison, D. Educating future teachers: Insights, conclusions and challenges // Educating future teachers: Innovative perspectives in professional experience. – Springer, Singapore, 2018. – Pp. 235-244.
- Hairon, S. Back to the future: Professional learning communities in Singapore // Asia Pacific Journal of Education. – 2020. – Vol. 40. – No. 4. – Pp. 501-515. doi: 10.1080/02188791.2020.1838880
- Hungerford-Kresser, H., Amaro-Jiménez, C. The Teacher Preparation Initiative: A Professional Development Framework for Faculty Journal of Education for Teaching// International Research and Pedagogy. – 2020. – Vol. 46. – No. 1. – Pp. 117-119.
- Jeantheau, J.-P., Johnson, S. Assessment innovation and reform in France // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. – 2020. – No. 27(3). – Pp. 290-308.
- Maxwell, B. Codes of Professional Conduct and Ethics Education for Future Teachers // Philosophical Inquiry in Education. – 2017. – Vol. 24. – No. 4. – Pp. 323-347.
- Scales, R. Q., Wolsey, T. D., Lenski, S., Smetana, L., Yoder, K. K., Dobler, E., ... & Young, J. R. Are we preparing or training teachers? Developing professional judgment in and beyond teacher preparation programs // Journal of Teacher Education. – 2018. – Vol. 69. – No. 1. – Pp. 7-21.
- Selivanova, N. Professional Maintenance of Wellbeing Activities for Novice Teachers: Theoretical and Methodical Considerations // Developing Teacher Competences: Key Issues and Values. – Nova Science Publishers, 2020. – Pp. 273-285.

- Selivanova, N., Stepanov, P., Stepanova I., Parfyonova I. Upbringing in schools in Russia: from problems to an approximate program // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. – Pp. 873-880. doi: 10.15405/epsbs.2020.11.03.92.
- Tagunova, I., Selivanova, L., Valeeva, R. The Category of Upbringing in Russian and Western Studies // *Mathematics Education*. – 2016. – No. 11(1). – Pp. 3-11.
- Valencia, S., Martin, S., Place, N., Grossman, P. Complex Interactions in Student Teaching: Lost Opportunities for Learning // *Journal of Teacher Education*. – 2009. – No. 60. – Pp. 304-322.

## References

- Ambrosetti, A., Capeness, R., Kriewaldt, J., & Rorrison, D. (2018). Educating future teachers: Insights, conclusions and challenges. In *Educating future teachers: Innovative perspectives in professional experience* (pp. 235-244). Springer, Singapore.
- Approximate upbringing program (2019). Moscow: ITIP RAO. Retrieved from <http://form.instrao.ru/>
- Bederkhanova, V. P. (2002). *Formation of a personality-oriented position of a teacher*. (Synopsis of Doctoral thesis). Krasnodar.
- Demakova, I. D. (2007). *Upbringing activity of a teacher in modern condition*. St. Petersburg: KARO.
- Grigor'eva, A. I. (1999). *The teacher as a professional educator: theory and technology for supporting the professional development of school teachers*. Tula: IPK i PPRO TO.
- Gukalenko, O. V., Ivanova, S. V., Selivanova, N. L., Pustovoitov, V. N. (2020). Social and upbringing space of pedagogical education: the experience of formation and design of the future. In Yu. P. Zinchenko (Ed.), *Pedagogical Education in Modern Russia: Strategic Development Guidelines* (pp. 231-260). Rostov-on-Don; Taganrog: Yuhnyj federal'nyj universitet.
- Gukalenko, O. V., Tkach, L. T., & Panova, L. D. (2018). Preparation of the future teachers to the professional activity in a multicultural educational environment. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika – Domestic and Foreign Pedagogy*, 1(3(50)), 153-164.
- Hairon, S. (2020). Back to the future: Professional learning communities in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(4), 501-515. doi: 10.1080/02188791.2020.1838880
- Hungerford-Kresser, H., & Amaro-Jimenez, C. (2020). The teacher preparation initiative: a professional development framework for faculty. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 117-119.
- Jeantheau, J.-P., & Johnson, S. (2020). Assessment innovation and reform in France. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(3), 290-308.
- Marienko, I. S. (Ed.) (1980). *The approximate content of the upbringing of schoolchildren. Recommendations for the organization of the system of upbringing work in a general education school*. Moscow: Prosveshchenie.
- Maxwell, B. (2017). Codes of professional conduct and ethics education for future teachers. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(4), 323-347.
- Mudrik, A. V. (2013). *Social pedagogy*. Moscow: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya».
- Romm, T. A. (2020). *Pedagogy of social education*. Moscow: Izdatel'stvo Yurayt.
- Rozhkov, M. I. & Bayborodova, L. V. (2019). *Theory and methodology of education*. Moscow: Izdatel'stvo Yurayt.
- Scales, R. Q., Wolsey, T. D., Lenski, S., Smetana, L., Yoder, K. K., Dobler, E., ... & Young, J. R. (2018). Are we preparing or training teachers? Developing professional judgment in and beyond teacher preparation programs. *Journal of Teacher Education*, 69(1), 7-21.
- Selivanova, N. (2020). Professional Maintenance of Wellbeing Activities for Novice Teachers: Theoretical and Methodical Considerations. In I. Gafurov, A. Kalimullin, R. Valeeva, N. Rushby (Eds.), *Developing Teacher Competences: Key Issues and Values* (pp. 273-285). Nova Science Publishers.
- Selivanova, N. L., Stepanov, P. V., Stepanova, I. V., & Parfyonova, I. S. (2020). Upbringing in schools in Russia: From Problems to an Approximate Program. In E. Tareva & T. N. Bokova (Eds.), *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 873-880). European Publisher. doi: 10.15405/epsbs.2020.11.03.92
- Selivanova, N. L. (2016). Advanced training of teachers in the field of education: from traditions to innovations. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*, 1(28), 78-85.

- Sergeev, N. K. & Borytko, N. M. (2014). The concept and technology of training a teacher-educator in the system of continuous pedagogical education. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta - Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 9(94), 31-39.
- Shakurova, M. V. (2004). *Technique and technology of work of a social teacher*. Moscow: Izdatel'skij dom «Akademiya».
- Stepanova, I. V., & Parfenova, I. S. (2017). The system of competencies of a teacher as an educator: from resistance to stress to a sense of humor. In R. A. Valeeva (Ed.), *Training of a Teacher of Basic General Education: Challenges of Time and Implementation Strategies: Collection of scientific papers* (pp. 255-259). Kazan: Otechestvo.
- Tagunova, I., Selivanova, L., & Valeeva, R. (2016). The Category of Upbringing in Russian and Western Studies. *Mathematics Education*, 11(1), 3-11.
- The Federal Law (2020). *On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation "On the Upbringing of Students"*. No. 304-Ф3, 31th July. Retrieved from <https://rg.ru/2020/08/07/ob-obrazovanii-dok.html>
- Valencia, S. W., Martin, S. D., Place, N. A., & Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304-322.



УДК 37.01

## Системный подход как условие эффективного применения исследовательских методов в теории воспитания

Ирина Д. Демакова<sup>1</sup>, Инна Ю. Шустова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Московский педагогический государственный университет Института детства, Москва, Россия

E-mail: [idd1938@yandex.ru](mailto:idd1938@yandex.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0861-2453>

<sup>2</sup>Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-9218>

DOI: 10.26907/esd.16.3.22

Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021

### Аннотация

Целью статьи является попытка прорыва в вопросе о методах исследования в теории воспитания, что весьма актуально для развития современной педагогики. Представлен анализ феномена «системный подход в воспитании», проведенный в рамках научной школы академика РАО Л. И. Новиковой, рассмотрены дифференцированные показатели, определяющие исследование любой социально-педагогической системы: целостность, структурность, динамизм. Подчеркивается, что в настоящее время важно находить пути интеграции методов исследования (теоретических и эмпирических, количественных и качественных), сочетания методов исследования педагогических и смежных наук, пользоваться их взаимодополняющим потенциалом, учитывая специфику изучаемого объекта. Отмечается, что особое внимание следует уделять качественным методам исследования, которые ориентированы на понимание индивидуальных смыслов, лежащих за тем или иным действием воспитанника. Из качественных методов исследования особую ценность представляют метод включенного наблюдения и метод естественных ситуаций. Обозначена проблема использования в области теории воспитания разнообразных методов исследования мягких систем – методов, которые ориентированы на многосторонний анализ возникших проблем, точную их проработку и идентификацию. Сделан акцент на том, что системный подход чрезвычайно важен в теории коллективного воспитания, когда в качестве системообразующего элемента в центре внимания оказываются воспитательный коллектив и детско-взрослая общность.

**Ключевые слова:** воспитание, воспитательная система как мягкая система, качественные методы исследования, системный подход.

# Systematic Approach for Efficient Use of Research Methods in Educational Theory

Irina D. Demakova<sup>1</sup>, Inna Yu. Shustova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Institute of Childhood of State Pedagogical University, Moscow, Russia*

*E-mail: idd1938@yandex.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0861-2453>

<sup>2</sup> *Strategy of the Education Development Institute of the RAE, Moscow, Russia*

*E-mail: inmashustova@yandex.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-9218>

DOI: 10.26907/esd.16.3.22

Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021

## Abstract

The purpose of this study was to change the broad picture of research methods in the educational theory, which is essential for development of modern pedagogy. *The systematic approach to education* developed by the scientific school of L.I. Novikova, member of the Russian Academy of Education, was analyzed. The authors explored the differentiated indicators such as integrity, orderliness and evolvability, that shape the research of all social pedagogical systems. This article emphasizes that in the modern-day world it is important to integrate different research methods (theoretical and empirical, quantitative and qualitative) and combinations of research methods in pedagogical and related sciences in order to make the best use of their complementarity, with regard to the special nature of the subject. Emphasis should be given to qualitative research methods guided by the intention to understand the personal meanings lying behind a child's actions. The two most useful qualitative methods are the method of participatory observation and the method of real-life situations. The article discusses various methods of research of soft systems in the educational theory aimed at the identification, proper study and multifaceted analysis of the problems that occur. It also emphasizes the importance of a systematic approach in the theory of collective education where the backbone of the system is the children's community and the unity of children and adults.

**Keywords:** education, educational system as a soft system, qualitative research methods, systematic approach.

## Введение

В настоящее время педагогическая наука ориентирована на процесс постижения фундаментальных общих взаимосвязей, взаимообусловленности процессов и явлений в теории и практике образования. В теории воспитания системный подход выступает как методологический принцип, роль его в сфере научного знания неуклонно возрастает. Он понимается как путь мысли исследователя, который позволяет найти в изучаемом предмете систему, анализировать и исследовать его как систему, фиксировать знания, которые помогают эффективнее управлять им как системой, естественным образом включенной в окружающую среду.

Системный подход, обоснованный философами и учеными естественных наук, постепенно заслужил статус общенаучного и активно стал использоваться в педагогике, позволяя отнести к изучаемым явлениям как взаимосвязанным компонентам.

Системный подход нашел широкое применение в педагогике для целостного изучения педагогического процесса (Zagvyazinsky, 2016; Kraevsky, 2015), в раскрытии процесса воспитания, ориентированного на социум, в раскрытии процессов организации и самоорганизации воспитательных систем (Levanova et al., 2019).

Именно системный подход, теория воспитательных систем активно разрабатывались и разрабатываются учеными научной школы академика Л. И. Новиковой: А. Т. Куракиным, Н. Л. Селивановой, Д. В. Григорьевым, В. А. Караковским, П. В. Степановым, М. В. Шакуровой и др. (Kurakin & Novikova, 1977; Karakovsky, 1979; Grigorev, 2014; Selivanova, Stepanov, & Shakurova, 2016).

Точка отсчета – 1982 год, когда на методологическом семинаре Л. И. Новикова и А. Т. Куракин развернули дискуссию вокруг воспитательной системы школы, раскрывая ее цели, объекты, на которые направлено воздействие, активность субъектов, которые воздействуют, и результаты, которые мы получаем при этом (Kurakin & Novikova, 1977). Теория воспитательных систем зарекомендовала себя как широко применимая педагогическая теория! Существенными научными результатами работы научной школы Л. И. Новиковой, раскрывающими системный подход в теории воспитания, являются следующие: разработка базовых научных междисциплинарных подходов к исследованиям в теории воспитания; развитие теории воспитательных систем, воспитательной системы школы, системы воспитательной работы, описание типов воспитательных систем; конкретизация возможных условий ее моделирования, критериев ее эффективности и др. (Selivanova et al., 2016).

Л. И. Новикова отмечала: «Работа, связанная с изучением, моделированием, проектированием, конструированием школьных воспитательных систем, предстоит немалая не только потому, что все известные типы имеющихся школ исследованиями с позиций воспитания пока не охвачены, но и потому, что появляются и будут появляться все новые их типы... Процесс возникновения и развития воспитательных систем в пространстве – в значительной степени саморегулируемый. Источником же такой саморегуляции становятся не только описательные модели прошлого опыта, но и сегодняшний живой опыт. Выявить особенности и проанализировать пути и условия его распространения – задача будущего» (Novikova, 2010, p. 179). Системный подход определяет необходимость прогнозировать результаты воспитания, моделировать различные воспитательные системы, вести планирование деятельности педагогов по их реализации, непрерывно совершенствовать управление этой деятельностью (Demakova, 2014).

Актуальность заявленной темы продиктована трудностью изменения в отношении исследователей к выбору методов. Во множестве диссертаций, посвященных проблемам воспитания, описание методов дано по единому шаблону. Практически во всех диссертационных исследованиях выделяются три группы методов: теоретические, эмпирические, статистические, или методы обработки информации, которые часто рассматриваются как изолированные. И не показана их взаимосвязь. Понимаем, что традиционного деления методов исследования в настоящее время уже недостаточно. Простое деление методов на теоретические и эмпирические условно, оно зависит от специфики исследования, его объекта и предмета. Слабый уровень многих исследований связан с тем, что они ориентированы лишь на эмпирический уровень и недостаточно используют системный подход в видении объекта исследования, не учитывают его изменений в быстро меняющихся социокультурных условиях. Необходимо серьезный аналитический подход к объекту исследования, выбранным теоретическим понятиям и категориям, созданным в прошлом, их современное междисциплинарное понимание.

С удовлетворением отмечаем, что сегодня появляются исследовательские работы, где методы исследования раскрыты более содержательно и отражают специфику выбранного объекта и предмета исследования. Приведем пример из докторской диссертации П. В. Степанова «Структура воспитательной деятельности педагога», где представлены следующие методы: «... анализ прошлого и современного опы-

та воспитательной деятельности педагогов, осуществленный на основе сделанных ими монографических описаний и позволяющий выявить основные компоненты их воспитательной деятельности; анкетирование и интервьюирование педагогов, применяемые для выявления наиболее распространенных проблем в организации воспитательной деятельности педагогов, для выявления мотивов и целей их воспитательной деятельности, а также для оценки эффективности разработанной модели воспитательной деятельности; включенное наблюдение за воспитательной деятельностью педагогов и рефлексия своего собственного опыта воспитательной деятельности, используемые для сопоставления и уточнения данных, полученных с помощью других методов, а также для расширения эмпирической базы, необходимой для моделирования воспитательной деятельности; моделирование воспитательной деятельности педагога, позволяющее охарактеризовать ее структуру в нюансах, описать исходные ее единицы, основные компоненты и охарактеризовать связи и отношения между ними...» (Stepanov, 2018, pp. 9-10)

Важно понимать взаимосвязь теоретических и эмпирических методов исследования. Исследовательская деятельность основана на теоретических методах, но одновременно предполагает умение адекватно применить эмпирические методы педагогики и смежных наук, отыскивать эффективные способы достижения цели через упорядоченную исследовательскую деятельность. Самые идеальные методы исследования вряд ли смогут привести к успеху, если нет владения техникой их применения в научной работе.

### **Методологические основания**

Системный подход предполагает диалектический метод исследования как целостную систему взаимосвязанных принципов, установок и правил, подчиняющихся порядку исследовательских действий (познание или моделирование и преобразование объектов) (Grigorev, 2014). Важно активно использовать прогностические методы: выявление тенденций, экспертный опрос, моделирование и пр.

Осуществляя системный подход, исследователь строит модель объекта, чтобы представить его как целостную систему. Важно выстраивать осознанный переход от теоретического познания к прогнозированию и моделированию процесса изучения выбранного объекта (предмета): при моделировании системы появляются новые теоретические идеи, которые важно изучать и анализировать, в процессе исследования целостно наблюдать систему и понимать, где возникают сложности, противоречия и что еще нужно исследовать.

Модель помогает обозначать системообразующие для исследования элементы и отдельные значимые элементы («узлы»), разложить исследуемую проблематику на составляющие. В результате исследования обозначенная модель, обогащенная новыми знаниями об объекте, позволяет свести все данные (в том числе отдельных частных исследований) в единое целое.

Проверка и уточнение теоретических выводов происходит в процессе практической деятельности, через внедрение в практику. Получение и осознание результатов, которые подтверждаются через применение исследовательской работы на практике, и является главным критерием эффективности проведенной работы. Только проверка на практике позволяет убедиться в верности сделанных выводов и окончательно их выправить.

### **Результаты**

Отметим, что воспитание – это работа со смыслами и ценностями воспитанника (отношениями ребенка к миру, другим, себе), которые очень многогранны и

имеют субъективную природу, они не могут обуславливаться и измеряться только формальным показателям и критериями, их сложно изучать жесткими количественными методами. В настоящее время большое внимание в исследовании воспитательных систем следует уделять качественным методам исследования, которые ориентированы на понимание индивидуальных смыслов, лежащих за тем или иным действием воспитанника (Demakova, Shustova & Valeeva, 2019).

Качественные методы исследования ориентированы на системный подход, что проявляется в совокупности свойств и характеристик объекта, целостном раскрытии исследуемого предмета. Качество выявляется через целостное системное понимание свойств и признаков изучаемого объекта. Исследователь осознает, как исследуемый объект соотносится с уже известными явлениями, в чем его особенности, находит причинно-следственные связи между явлениями. Такое исследование нацелено на поиск ответов на вопросы «что меняется и почему?», «зачем?», «какой смысл?», «для чего?», «в чем ценность?».

Тем не менее, полный отказ от жестких количественных методов невозможен. Важнее их взаимосвязь. Процесс перехода от качества к количеству и снова к качеству особенно характерен для исследований в сфере воспитания. Обычно он осуществляется следующим образом. Определенные данные, характеризующие содержание знания, или навыки детей (их ответы, заявления, мнения, формы поведения), мы располагаем в соответствии с заранее разработанной шкалой. Подсчитываем, сколько раз повторяются эти качества и в какой последовательности.

Говоря об оценке качества воспитания, мы сталкиваемся минимум с двумя задачами: 1) отслеживать и фиксировать изменения личности воспитанника, формирование его ценностно-смысловой сферы, 2) проектировать и анализировать эффективность тех условий, которые создает педагог для развития личности воспитанника (Demakova, 2012).

Из качественных методов исследования особую ценность имеет включенное наблюдение, которое требует от исследователя умения войти в детско-взрослую общность, завоевать доверие ее членов (детей и взрослых), не привлекая к себе особого внимания (Mudrik, 2017). Когда это удается, исследователь получает возможность изучить скрытые от внешнего наблюдения процессы, происходящие в детской среде. Он способен подключать самих детей к изучению стоящих перед ним исследовательских задач. Например, рассматривать совместно с детьми значимые моменты и события их жизни, прояснять их позиции (а это всегда выход на ценности и смыслы), анализировать их оценки. Такие отношения разрешают включенному наблюдателю видеть воспитанников в различных ситуациях. Ценность полученных данных состоит в том, что они отражают поведение одного и того же ребенка (детско-взрослой общности как коллективного субъекта) в различных ролях и позициях, что помогает разностороннему и целостному исследованию.

Говоря о методах исследования процесса воспитания, критериях и показателях результативности воспитания, важно исходить не столько из количественных показателей (сумма мероприятий, количество участников и пр.), сколько из качественных. В исследовании важно выйти на моделирование таких условий, в которых проявилась бы мотивация воспитанника, чтобы он мог бы раскрыть себя в осознанных действиях, выразить собственное отношение к миру, к другим людям, обнажить свою позицию и свои приоритеты. Эти условия должны не навязывать действия и отношения, а инициировать и поддерживать проявление собственного «Я» воспитанника, а педагогу – помочь понять, почему воспитанник поступает так или иначе, что является причиной такого его поведения. Именно таким условием для исследования представляется метод естественных ситуаций – использование

ситуации, возникающей естественным образом, или моделирование педагогом ситуации с целью непосредственного взаимодействия с воспитанниками вокруг значимого для всех объекта (знания, проблемы, события, конфликта, дела и пр.). Это метод исследования, рожденный жизнью и общими с воспитанниками переживаниями, общей радостью и общей бедой (Shustova, 2019).

Системный подход как условие эффективного использования методов исследования предполагает систему методов, их взаимосвязь, взаимопроникновение. Исследовательский поиск все время будет приводить к рождению новых частных методов, дающих возможность более глубоко или в ином аспекте взглянуть на исследуемое явление, увидеть в нем другие стороны. Системный подход предполагает, что методы исследования выступают не как набор или сумма частных методик, а как единый системный комплекс методов (самых разных), отражающий выбранный предмет исследования, его специфику в современных условиях, активно использующий качественные методы исследования, методы исследования смежных наук (психологии, социологии, акмеологии и пр.). У педагогических исследований существуют фактически неограниченные возможности в плане использования любого метода из разных наук. Важно, в какой мере мы, педагоги, сможем усвоить эти методы, не просто перенося их в педагогику, а модифицируя применительно к нашим задачам и включая в живую ткань педагогического исследования.

Выделим следующие дифференцированные показатели, определяющие исследование любой социальной системы, в том числе педагогической, связанной с теорией и практикой воспитания: целостность, структурность, динамизм.

Целостность воссоздаёт объект исследования в целом, одновременно процессы и механизмы единения частей, суть и результат интеграции, то новое, что возникает в процессе интеграции, а не отдельную сумму входящих элементов. Категория «целостность» является важнейшей в системном подходе.

В воспитании данная категория отражает не только взаимосвязь и взаимозависимость элементов, но и их относительную самостоятельность, автономный путь развития воспитательной системы, ее способность к внутренней активности и самоорганизации, ее своеобразие. Целостность позволяет анализировать всякий уровень (прошлый и новый) становления системы как качественно другое состояние. Выход на другое, более высокое качество системы обозначает не исчезновение ее отдельных элементов, а их реорганизацию, возможно, в более совершенные или с другими характеристиками.

Структурность позволяет обнаружить и конкретизировать компоненты системы и их разнообразные взаимосвязи, определить место (иерархию) всякого компонента во взаимодействии с другим (другими), задает структуру системы. Структура позволяет через целостный образ увидеть многогранность (многоаспектность) объекта изучения, а его открытость позволяет анализировать взаимосвязь и взаимодействие с окружающей средой.

Систему следует понимать как целостность объектов, взаимосвязь и взаимодействие коих порождает новые интегративные качества системы, система деятельно влияет на все свои компоненты, преобразуя их сообразно своей природе. Исследование системы предусматривает прежде всего изучение её внутренней структуры, определение, из каких компонентов она составлена, каковы их функции, факторы, удерживающие ее целостность и автономность. Структурность системы учитывает взаимодействие подвижных сложных компонентов, возникновение взаимосвязей и взаимозависимостей между ними, что объединяет их в единое целое.

Любая педагогическая система имеет цель, которая удерживает структуру и обуславливает способы, средства и формы ее деятельности (элементы структуры),

которые нацелены на ее осуществление. Деятельность, направляющая функционирование системы, зарождает гуманистические отношения между ее субъектами.

Динамизм показывает развитие системы, ее отдельных элементов. Это позволяет прогнозировать вероятность поведения системы и ее объектов в процессе функционирования. Становление и развитие системы всегда одновременно анализируется через единство трех состояний: прошлого, настоящего и будущего. Важно понимать, что остается от прошлых ее состояний, а что является предвестником нарождающихся изменений элементов или качеств системы. Недостаточно просто рассмотреть в изучаемом объекте систему – важнее анализировать систему в динамике, находить значимые элементы из уходящего прошлого, актуальное для ее жизни настоящее, вероятностные пути ее будущего.

Анализируя тот или иной объект как динамическую систему, важно не отрывать его от окружающей среды, во взаимодействии с которой он функционирует и развивается и на которую он, в свою очередь, оказывает влияние. Воспитательные системы всегда открыты: они зависят от окружающей среды, множества внешних факторов, влияющих на ее становление и развитие (информационных, социальных, культурных, природных, этнических и пр.).

Каждый из выделенных показателей изучения сложного объекта как системы высвечивает особый круг зависимостей и обобщений, закономерностей и детерминант. Все вместе они позволяют создать целостное представление об изучаемом объекте и о вероятных направлениях и тенденциях его развития.

Особое значение для исследовательских методов в теории воспитания имеет позиция Н. Л. Селивановой: «В современных философских исследованиях констатируется, что научные методы, успешно применяемые для исследования жестких систем, не всегда приемлемы для изучения мягких, то есть таких систем, которые могут адаптироваться к условиям внешней среды, сохраняя при этом свои характерные особенности, свою внутреннюю сущность, способность к развитию. Таковыми системами, например, являются воспитательные системы» (Selivanova, 2020, pp. 5-6). Жесткие системы обладают свойством воспроизводить, верифицировать свои свойства, они четко детерминированы. Мягкие системы описываются на основе качественных критериев, и это системы, которые сложно охарактеризовать математически.

Поиск подходов к освоению результативных методов исследования в теории воспитания начинается, таким образом, в тот момент, когда мы осознаем, что воспитательная система – это «мягкая» система, умеющая быстро адаптироваться к внешней среде, сохраняя присущие ей особенности и внутреннюю сущность, но при этом меняясь и развиваясь.

Исследование воспитательной системы как системы мягкой, методы такого исследования важны для современной теории воспитания, необходимы ей. Они изучают социальную организацию (школу, детско-взрослую общность и воспитывающий коллектив, детскую общественную организацию, клуб и пр.) как сложную целостную систему, состоящую из массы элементов, при этом каждый должен рассматриваться как отдельная сложная система. При этом исследователи все больше внимания уделяют субъективной стороне изучаемого процесса, фиксируя роль личных смыслов, ценностей и убеждений. Методы исследования воспитательной системы как системы мягкой ориентированы на многосторонний, даже детальный анализ возникшей проблемы (факторов, ее порождающих, вариантов выхода из нее, поведения субъектов в ней и пр.), наиболее точную её проработку и идентификацию (Karakovsky, Novikova, & Selivanova, 2000).

Вопросы воспитания зачастую не располагают к точным и однозначным решениям, поскольку не поддаются формализации, носят субъективный характер, сопряжены с жизнью ребенка. Методы исследования воспитательной системы как системы мягкой предполагают, что при исследовании важно одновременно удерживать цель, процесс и результат, искать решение, которое не будет однозначно верным или сугубо техническим, а будет отражать суть, выходить на уровень ценностей и смыслов участников воспитательного процесса, их отношения, отражать различные точки зрения. И здесь вновь следует вести речь о значимости качественных методов исследования теории и практики воспитания.

С первых шагов использования методов исследования воспитательной системы как системы мягкой необходимо увидеть и осмыслить изучаемый объект как самостоятельный, сложный, как элемент другого целого, которому присущи единые закономерности функционирования. Важно учитывать, что объект, как правило, принадлежит не одной, а разнообразным иным, качественно различным системам. Важно знать эти другие системы и поведение объекта в них. Определение воспитательной системы, по Л. И. Новиковой, – это «целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, отношения, материальная база, освоенная коллективом окружающая среда) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат» (Theory and practice of education, 2017).

Важнейший связующий компонент воспитательной системы (как целостного социального организма и мягкой системы) – это люди, субъекты воспитательного процесса. Существенен комплекс проблем, связанный с субъектом воспитания, его структурой и функцией в воспитательном процессе. Воспитательный процесс – это всегда межсубъектное взаимодействие. Педагог теряет единоличное «право собственности» на процесс воспитания – оно разделено между ним и воспитанниками. Воспитание удерживается не на «полюсе» взрослого, но «между» взрослым и ребенком, эта сфера возникает в том случае, если и взрослый, и ребенок заинтересованы во взаимодействии.

Исследуя воспитательный процесс с позиции субъекта управления, важно учитывать взаимосвязь двух процессов: воспитания и самовоспитания. Ход и результативность первого зависят от деятельности педагога, которая направлена на выполнение воспитательных целей и задач. В основе второго лежит самостоятельность и активность воспитанника по осознанию и реализации схожих задач применительно к нему самому. В каждом из этих взаимосвязанных процессов немалую роль играют функционирующие в рамках школы коллективы – педагогический и ученические. Педагогический берет на себя разработку системы воздействий, которые являются основой воспитательного процесса. Ученический призван превратить воспитательную деятельность педагогов в самодеятельность, побуждающую школьников к самовоспитанию (Karakovsky, 1979).

Л. И. Новикова отмечала, что идеи системного подхода в теории и практике воспитания основаны на идеях коллективного воспитания, ведущим компонентом воспитательной системы является воспитательный коллектив, при этом воспитательная система школы должна пониматься как единство коллективов (Novikova, 1978; Novikova, 2010). В настоящее время эти идеи необходимо исследовать с современных методологических позиций, рассматривая воспитание как мягкую систему воздействия, опираясь на концепцию коллективного воспитания в прошлом и современные представления о нем, интегрируя данные представления в целост-



ную концепцию, учитывающую как уже сложившиеся, так и новые данные, находя сценарии развития теории коллективного воспитания в современных условиях.

Л. И. Новикова и А. Т. Куракина отмечали, что любой воспитательный коллектив обладает двойкой структурой, «представлен как организация, система формальных связей и отношений и как общность (социально-психологическая общность), система эмоционально-психологических связей и отношений» (Novikova & Kurakin, 1982, pp. 44-45).

В настоящее время в теории и практике воспитания все чаще используется понятие «детско-взрослая общность». Оно может рассматриваться как особое состояние коллектива, которое возникает в значимых ситуациях существования коллектива: в совместном эмоциональном переживании, совпадающих и пересекающихся интересах детей, свободном поиске коллективно важных вопросов, совместной общей деятельности, личностно значимом общении. Можно рассматривать детско-взрослую общность как самостоятельный феномен (элемент воспитательной системы) воспитательного процесса, в силу того что воспитательный коллектив (в своем прежнем целостном определении) все реже функционирует в реалиях школы или класса.

Феномен детско-взрослой общности в теории воспитания особо значим: общность для человека – это его субъективное переживание, при котором он испытывает сопричастность мыслям, чувствам и ценностям другого и они невольно присваиваются. Если между педагогом и воспитанником общность не рождается или она в силу неких причин рушится, воспитание невозможно (Shustova, 2014).

Исследуя в теории воспитания понятия воспитательного коллектива и детско-взрослой общности, важно помнить, что они являются феноменом социально-педагогическим, возникают, существуют и функционируют в рамках какого-либо воспитательного института. Любой детский коллектив как детско-взрослая общность – это мягкая, подвижная система связей и отношений, объединяющая детей и взрослых через многообразные деловые контакты, межличностное общение и взаимодействие, в ней удерживаются совместные интересы и эмоциональные переживания, общая значимая деятельность.

Формируясь, многообразие связей и отношений приводит к возникновению и функционированию поля коллектива как общей и интегративной характеристики, отображающей коллектив как целостную систему. Он показывает ее эмоциональное состояние, ценностно-смысловое единство, общие цели и устремления. Поле коллектива проявляется в отношениях, нормах поведения, традициях и ценностях, психологической атмосфере, общем интеллектуальном поиске и пр. Все эти факторы влияют на воспитанника не по отдельности, а в определенной целостности.

### Дискуссионные вопросы

Дискуссионным вопросом является обозначенная авторами проблема использования методов исследования мягких систем в области теории воспитания, так как они ориентированы на многосторонний анализ возникших проблем, точную их проработку и идентификацию.

Отдельный вопрос – это пути и способы интеграции методов исследования (теоретических и эмпирических, количественных и качественных), междисциплинарный характер исследований, сочетающих методы педагогических и смежных наук и взаимодополняющих их.

## Заключение

Осознание и использование в теории воспитания методов исследования воспитательной системы как мягкой системы дает возможность проникать вглубь исследуемого объекта (феномена, явления, процесса), не теряя представления о целом, его функционировании и развитии. Это развивает наши представления об объекте исследования в теории воспитания как сложном социально-педагогическом явлении, помогает познать этот объект максимально полно, выйти на такую систему знаний о нем, которая позволит сделать управление объектом оптимальным и максимально эффективным. Важно дальнейшее развитие феномена «системный подход в воспитании» и рассмотрение дифференцированных показателей, определяющих исследование любой социально-педагогической системы: целостность, структурность, динамизм. В настоящее время необходимо искать пути интеграции методов исследования (теоретических и эмпирических, количественных и качественных), выходить на междисциплинарный уровень исследования. Ориентируясь на постижение индивидуальных смыслов, особое внимание следует уделять качественным методам исследования мотивов того или иного действия воспитанника (включенное наблюдение, метод естественных ситуаций и пр.). Системный подход чрезвычайно важен в теории коллективного воспитания, когда в центре внимания оказываются воспитательный коллектив и детско-взрослая общность, являющиеся системообразующими элементами, задающими вектор развития системы.

Данная статья предназначена для исследователей проблем воспитания с целью показать воспитательный процесс как мягкую систему, где отдельные объекты анализируются в качестве структурных или функциональных частей интегрального целого, а функционирование и развитие системы – как комплекс интегрированных компонентов в их взаимодействии со средой.

## Финансирование

Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ. Проект № 20-013-00184.

## Список литературы

- Григорьев, Д. В. Другое будущее теории воспитательных систем // Вопросы воспитания. – 2014. – № 4. – С. 28-31.
- Демакова, И. Д. От системного подхода в воспитании к системному взгляду на этот феномен (из опыта повышения квалификации педагогов-воспитателей) // Вопросы воспитания. – 2014. – № 4 (21) – С. 31-35.
- Демакова, И. Д. Понятие «детство» в психологии и педагогике // Ценности и смыслы. – 2012. – № 3. – (19). – С. 14-22.
- Загвязинский, В. И. О системном подходе к реформированию отечественного образования // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 12-18.
- Караковский, В. А. Система воспитательной работы школы, ее обновление и перестройка // Системный подход в воспитании: Сб. ст.; Под ред. Л.И. Новиковой, А.Т. Куракина. – М.: РАН, 1979. – С. 13-24.
- Караковский, В. А., Новикова, Л. И., Селиванова, Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
- Краевский, В. В. Научное исследование в педагогике и современность // Педагогика. – 2015. – № 2. – С. 13-21.
- Куракин, А. Т., Новикова, Л. И. Изучение систем и системный подход в исследовании проблем коллективного воспитания // О системном подходе в исследовании проблемы «Коллектив и личность». – М.: РАН, 1977. – С. 3-16.

- Леванова, Е. А., Мудрик, А. В., Сeryакова, С. Б., Пушкарева, Т. В., Тарабакина, Л. В., Звонова, Е. В., Зотова, О. Н. Социально-педагогические основы исследования систем воспитания в мегаполисе // *Образование личности*. – 2019. – № 2. – С. 12-20.
- Мудрик, А. В. Включенное наблюдение как метод психолого-педагогических исследований // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология*. – 2017. – № 47. – С. 109-116.
- Новикова, Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; сост. Е.И. Соколова. – Москва: ООО «ПЕР СЭ», 2010. – 336 с.
- Новикова, Л. И. Педагогика детского коллектива. Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.
- Новикова, Л. И., Куракин, А. Т. Школьный ученический коллектив: проблемы управления – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.
- Селиванова, Н. Л. Школьное воспитание: новые возможности и потенциальные риски // *Доклад для обсуждения на заседании бюро отделения философии образования и теоретической педагогики РАО*. 22.09.2020
- Степанов, П. В. Структура воспитательной деятельности педагога: автореф. дис. ...д-ра. пед. наук: 13.00.01. – М.: ИСПО РАО, 2018. – 45 с.
- Теория и практика воспитания: к 100-летию юбилею Л.И. Новиковой // *Журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. Управление воспитательным процессом в школе*. – 2017. – №8. – С. 35-45.
- Шустова, И. Ю. Воспитание ребенка в системе, это возможно? // *Вопросы воспитания*. – 2014. – № 4(21) – С. 76-79.
- Шустова, И. Ю. Событийный подход к воспитанию школьников // *Вестник Томского государственного университета*. – 2019. – № 438. – С. 186-193.
- Demakova, I. D., Shustova, I. Yu., Valeeva, R. A. Reconsidered Content of Upbringing in Modern Pedagogy // *ARPHA Proceedings*. – 2019. – No. 1. – 907-914.
- Selivanova, N. L., Stepanov, P. V., Shakurova, M. V. Novikova's research school: main ideas and prospects for development // *Russian Education and Society*. – 2016. – V. 58. – No. 1. – Pp. 1-11.

## References

- Demakova, I. D. (2012). The concept of “childhood” in psychology and pedagogy. *Tsennosti i smysly – Values and meanings*, 3(19), 14-22.
- Demakova, I. D. (2014). From a systematic approach in education to a systematic view of this phenomenon (from the experience of professional development of teachers-educators). *Voprosy vospitaniya – Parenting issues*, 4(21), 31-35.
- Demakova, I. D., Shustova, I. Yu., & Valeeva, R. A. (2019). Reconsidered Content of Upbringing in Modern Pedagogy. *ARPHA Proceedings*, 1, 907-914.
- Grigorev, D. V. (2014). Another future of the theory of educational systems. *Voprosy vospitaniya – Parenting issues*, 4, 28-31.
- Karakovsky, V. A. (1979). The system of educational work of the school, its renewal and restructuring. In L.I. Novikova & A.T. Kurakin (Eds.), *A Systematic Approach to Education* (pp. 13-24). Moscow: RAN.
- Karakovsky, V. A., Novikova, L. I., & Selivanova, N. L. (2000). *Education? Education... Education! Theory and practice of school educational systems*. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii.
- Kraevsky, V. V. (2015). Scientific research in pedagogy and modernity. *Pedagogika – Pedagogy*, 2, 13-21.
- Kurakin, A. T., & Novikova, L. I. (1977). The study of systems and a systematic approach to the study of the problems of collective education. In N. P. Kuzin (Ed.), *On the System Approach in the Study of the Problem “Collective and personality”* (pp. 3-16). Moscow: RAN.
- Levanova, E. A., Mudrik, A. V., Seryakova, S. B., Pushkareva, T. V., Tarabakina, L. V., Zvonova, E. V., & Zotova, O. N. (2019). Socio-pedagogical foundations of the study of educational systems in the metropolis. *Obrazovanie lichnosti – Personality Formation*, 2, 12-20.
- Mudrik, A. V. (2017). Included observation as a method of psychological and pedagogical research. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tixonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya. Pedagogika. Psixologiya – St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology*, 47, 109-116.

- Novikova, L. I. (1978). *Pedagogy of the children's collective. Questions of theory*. Moscow: Pedagogika.
- Novikova, L. I. (2010). *Pedagogy of education: Selected pedagogical works*. Moscow: PER SE.
- Novikova, L. I., & Kurakin, A. T. (1982). *School student collective: problems of management*. Moscow: Prosveshchenie.
- Selivanova, N. L. (2020). *School education: new opportunities and potential risks. Report for discussion at the meeting of the Bureau of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy*. Moscow: RAO.
- Selivanova, N. L., Stepanov, P. V., & Shakurova, M. V. (2016). Novikova's research school: main ideas and prospects for development. *Russian Education and Society*, 58(1), 1-11.
- Shustova, I. Yu. (2014). Raising a child in the system, is it possible? *Voprosy Vospitaniya - Parenting Issues*, 4(21), 76-79.
- Shustova, I. Yu. (2019). Event-based approach to the education of schoolchildren. *Vestnik Tomskogo universiteta – Bulletin of the Tomsk State University*, 438, 186-193.
- Stepanov, P. V. (2018). *The structure of the teacher's educational activity* (Doctoral dissertation). Institute of strategy of development of education of the Russian Academy of education.
- Theory and practice of education (2017). To the 100th anniversary of L.I. Novikova. *Zhurnal zamestitelya direktora shkoly po vospitatel'noy rabote. Upravleniye vospitatel'nyim protsessom v shkole – Journal of the Deputy Director of the School for Educational Work. Management of the Educational Process at School*, 8, 35-45.
- Zagvyazinsky, V. I. (2016). On a systematic approach to the reform of domestic education. *Pedagogika – Pedagogy*, 1, 12-18.

УДК 371.715

## Гигиеническая оценка в теории и практике воспитания

Татьяна А. Ромм<sup>1</sup>, Наталья В. Шишарина<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5566-0418>

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

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2246-3407>

DOI: 10.26907/esd.16.3.23

Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021

### Аннотация

Актуальность проблемы исследования определяется усилением потенциальных и реальных рисков социализации подрастающего поколения в цифровом пространстве. Трансформация образовательного процесса в направлении вынужденного увеличения доли дистанционных форматов, связанная с влиянием пандемии COVID-19, обострила проблему взаимодействия педагогов и обучающихся в решении воспитательных задач, о чем свидетельствуют актуальные международные и отечественные исследования. Обсуждение качества образовательной среды с точки зрения ее безопасности неизбежно стимулирует поиск инструментов ее оценивания.

Цель статьи – на основе систематизации результатов теоретических и эмпирических исследований гигиенической оценки воспитания осуществить теоретико-методологическое обоснование ее целесообразности и возможности осуществления в современных условиях.

Методологическими основаниями исследования стали: междисциплинарный подход для обоснования безопасности воспитания как сложного многофакторного феномена на основе интеграции естественно-научного и социально-гуманитарного знания; кросс-культурный анализ эмпирических данных отечественных и зарубежных исследований в разработке стратегий гигиенической оценки в образовании с учетом ее культурной вариативности; положения сетевой теории о роли отношений как сущностной характеристики сети для определения ресурсов формирования готовности педагогов к осуществлению гигиенической оценки безопасности воспитательной деятельности в условиях цифровых и сетевых форматов взаимодействия.

Результаты исследования. Определена сущность воспитательного контекста безопасности как процесса обеспечения средств и мер, направленных на продуктивную самореализацию детей в различных сферах жизнедеятельности воспитательной организации на основе оценки реальных и потенциальных угроз, возникающих в процессе социализации. Раскрыты принципы безопасности (социально-биологической сбалансированности, благополучия, интеграции, когнитивности), содержание и показатели гигиенической оценки данного процесса (физиологический, социальный, личностный, психологический). Охарактеризованы сетевые форматы формирования готовности педагога к оценке безопасности воспитания на основе неиерархического ценностно-ресурсного взаимодействия в воспитательной деятельности, оценки её безопасности и гигиенического потенциала. Полученные результаты будут способствовать расширению и совершенствованию теоретических представлений о гигиенической экспертизе в педагогических процессах, раскрытию и уточнению понятия «гигиеническая оценка в воспитании», обогащать теоретические положения и эффективные практики воспитания в условиях дистанционных форматов образования.

**Ключевые слова:** безопасность, воспитание, гигиеническая оценка, цифровизация, социальные сети.

## Hygienic Assessment in the Theory and Practice of Upbringing

Tatiana A. Romm<sup>1</sup>, Natalia V. Shisharina<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

*E-mail: tromm@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5566-0418>

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

*E-mail: nshisharina@yandex.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2246-3407>

DOI: 10.26907/esd.16.3.23

*Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021*

### Abstract

For the younger generation, socialization in the digital space poses increasing potential and real risks. Simultaneously, the transformation of educational process with a forced increase of distance learning formats, as a result of the COVID-19 pandemic has exacerbated the issue of interaction between teachers and students in addressing upbringing tasks. This is confirmed by current international and Russian studies. Discussion of the quality of the educational environment from the point of view of its safety inevitably encourages the search for assessment tools. This article provides a theoretical and methodological justification for effective assessment of upbringing hygienic and its implementation in the current context, based on theoretical and empirical studies. The study took an interdisciplinary approach, treating the safety of upbringing as a complex multifactorial phenomenon based on the integration of natural science and socio-humanitarian knowledge. It used a cross-cultural analysis of empirical data from Russian and foreign studies in the development of formats, strategies, and features of hygienic assessment in education taking into account its cultural variability. Network theory was used to assess the importance of the role of relationships in determining teachers' readiness resources to carry out a hygienic assessment of upbringing safety activities in digital and network contexts. The core of the educational context of safety is defined as the process of providing means and measures aimed at productive self-realization of children in various life situations based on the assessment of real and potential threats arising in the process of socialization. The principles of safety (socio-biological balance, well-being, integration, cognition), the content and indicators of the hygienic assessment of this process (physiological, social, personal, psychological) are highlighted. The article describes the development network of the teacher's readiness to assess upbringing safety based on non-hierarchical value-resource interaction in upbringing activities, assessment of its safety and hygienic potential. The results obtained will contribute to expansion and improvement of theoretical ideas about hygienic expertise in pedagogical processes, disclosure, and clarification of the concept of 'hygienic assessment in upbringing', enrich theoretical ideas and effective practices of upbringing in distance education formats.

**Keywords:** safety, upbringing, hygiene assessment, digitalization, social networks.

### Введение

Общественное и профессиональное внимание к вопросам эффективности решения задач воспитания в современной ситуации перехода образования в дистанционный формат актуализируют проблему безопасности воспитательных практик в эпоху цифровизации. Исследователи отмечают, что здоровье и благополучие современного человека (Bochaver, Dokuka, & Novikova, 2019) как ценности и принципы жизни всё больше зависят от компетенций, знаний, умений, навыков, опыта и культуры личности. Обсуждение образовательного дискурса благополучия (Polivanova, 2020) неизбежно стимулирует интерес к качеству образователь-

ной среды с точки зрения ее безопасности и, как следствие, к поиску инструментов ее оценивания. В исследованиях И. А. Баевой (Baeva, 2012) обосновывается тезис о взаимосвязи развивающего потенциала образовательной среды с характеристиками ее психологической безопасности. Пандемия COVID-19 сопровождалась введением карантинных мер, что усилило трансформацию образовательного процесса в направлении вынужденного увеличения доли дистанционных форматов взаимодействия педагогов и обучающихся в решении воспитательных задач, о чем свидетельствуют актуальные международные и отечественные исследования (Radina & Balakina, 2021; Burns, 2020). При этом основной дискурс обсуждения фокусируется преимущественно в области угроз, рисков цифрового усиления образовательного процесса на всех его уровнях (общее, дополнительное, высшее и т.п.) и составляющих (обучение, воспитание): неравенство в образовании, ухудшение здоровья, уязвимость и т. п. (Aleksandrova, 2020; Leahy, Holland, & Ward, 2019; Mohan, Sen, Shah, Jain, & Jain S., 2021).

Обзор и анализ отечественных (Baiguzhin, Shibkova, & Aizman, 2019; Kuchma, Barsukova, & Sankov, 2020) и зарубежных (Lai et al., 2015; Siegrist et al., 2018; Hollman, Hollman T.J., Shimerdla, Bice, & Adkins, 2019) источников показывает тесную связь цифрового контента образования с оценкой безопасности педагогической деятельности, что подтверждено результатами исследований физического, психологического и социального здоровья воспитанников. В традиции изучения обозначенных вопросов приоритетное внимание уделяется анализу затруднений, связанных с организационно-технологическими вопросами учебной деятельности: нормирование и структурирование урочного процесса, использование информационных технологий обучения и т. п. (Kuchma, Stepanova, Shumkova, & Alexandrova, 2018; Milushkina et al., 2020; Kim et al., 2017; Lai, et al., 2015; Lu, 2019; Pelargos et al., 2017), причем исходной позицией исследователей оставался дисциплинарный (преимущественно медицинский) подход. Кросс-культурный анализ зарубежных исследований (США, Германия, Иран, Канада, Бельгия, Турция, Китай) гигиенической экспертизы в образовании (Shisharina, Podlinyaev, & Romm, 2020) позволил установить сложившуюся дифференциацию исследовательских интересов. В первую очередь выделены стратегии мониторинга гигиенической оценки в образовании в информационную эпоху (Alemán-Díaz et al., 2018; Bagrow, Liu, & Mitchell, 2019; Batanero, Rebollo, & Rueda, 2019; Chang, Xing, Ho, & Yip, 2019; Chen, 2018; Hollman et al., 2019 и др.). Вторую группу исследований представляют вопросы когнитивно-психологической оценки безопасности (Darras et al., 2019; Crowther, Ironside, Spence, & Smythe, 2017; Namidi & Jahanshaheefard, 2019 и др.). Несмотря на устойчивый интерес к экспертизе безопасности в образовании, основное внимание все же посвящено обсуждению характеристик безопасности учебного процесса.

Готовность педагога к решению задач воспитательной деятельности заслуживает особого внимания в связи с недостаточной интеграцией современных научных представлений о воспитании и возможностью их включения в процесс реальной педагогической практики (Selivanova & Stepanov, 2018; Shakurova, 2020). Увеличение дистанционных форматов в образовании сопровождается появлением новых противоречий между необходимостью организации процессов обучения, воспитания и социализации детей в онлайн-формате и недостаточной цифровой компетентностью педагогов. Те методы и модели работы, которые успешно реализовывались в школе преимущественно в учебном процессе, оказались слабо воспроизводимы в условиях дистанционного формата и более всего в реализации программ воспитания. В то же время исследование вопросов, связанных с определением опасности/безопасности различных digital-приспособлений (Soldatova &

Rasskazova, 2019), показывает, что качество времени, которое подросток проводит в виртуальном пространстве, оказывает влияние на более широкие объективные процессы развития и социализации подростка, способствуя или препятствуя его успешности и самореализации (Solodnikov & Zaitseva, 2021). В отечественной и зарубежной науке (Biktagirova, Valeeva, Kostyunina, Kalatskaya, & Drozdikova-Zaripova, 2020; Mudrik & Patutina, 2019) тема десоциализации, виктимизации неизбежно обращает исследовательское внимание к вопросам предупреждения рисков для жизни подростков в контексте факторов стихийной среды, а также оценку благоприятности или опасности со стороны организованного образовательного процесса (Vogoraev, 2009). В оценке безопасности результатов педагогической деятельности особое значение приобретают задачи разработки экспертных процедур процесса воспитания в образовательной организации (Kiseleva, 2020), однако вопросы гигиенической оценки воспитательной деятельности педагога не получили достаточного отражения, что подтверждает факт её исследовательской неразработанности и своевременности.

Таким образом, актуальной становится научная тенденция поиска теоретико-методологических основ гигиенической оценки в теории и практике воспитания, а также роли и места готовности педагога к этому процессу, что позволяет сформулировать цель исследования: на основе систематизации результатов научных исследований о проблемах гигиенической оценки в теории и практике воспитания осущесствить теоретико-методологическое обоснование ее целесообразности.

Для достижения поставленной цели было необходимо решение комплекса задач:

- обоснование сущности гигиенической оценки в теории и практике воспитания с позиций междисциплинарного подхода;
- разработка содержания параметров, критериев и показателей безопасности воспитания в процессах гигиенической оценки с использованием методов кросс-культурного анализа;
- определение ресурсов сетевой теории для решения задач формирования готовности педагогов к оценке воспитательной деятельности с позиций её безопасности.

Обсуждение поставленных задач способствовало расширению и совершенствованию теоретических представлений о гигиенической экспертизе в педагогических процессах, раскрытию и уточнению понятия «гигиеническая оценка в воспитании»; представленная конвергентная модель параметров, показателей, свойств оценки безопасности воспитательного процесса призвана методологически обогатить теоретические представления и эффективные практики воспитания в условиях дистанционных форматов образования.

### **Методология исследования**

Представленная логическая целевая последовательность задач позволяет констатировать новый исследовательский интерес и научный дискурс: достижение благополучия школьников в воспитательной деятельности связано с разработкой обоснованного представления и процедур гигиенической экспертизы безопасности воспитательных практик, которое может быть оптимизировано в воспитательном процессе при условии развития сетевых форматов.

В решении исследовательских задач мы опирались на комплекс идей, характерных для научной рациональности неклассического типа (Stepin, 2015) актуализирующих ценностно-смысловые структуры исследовательского процесса и позволяющих избежать строго детерминистского, структурно-функционального понимания социальных явлений и процессов. Основа исследований в современных условиях



представляет разноуровневую совокупность подходов, ценностных установок, направленных на обеспечение целостности проводимого исследования с учетом его особенностей и типа, приобретающего междисциплинарный характер.

Методология междисциплинарного подхода позволила подойти к рассмотрению безопасности как сложного многофакторного феномена, исследование которого принципиально непродуктивно с точки зрения предметной дисциплинарности, на ограниченность которой обращали внимание А. А. Богданов (Bogdanov, 2016), В. И. Вернадский (Vernadsky, 1988) и др. В современных условиях установку на интеграцию исследовательских процессов постулирует концепция конвергенции научного знания. Междисциплинарная методология (Bozhkov & Ignatova, 2017; Ryastolov, 2016) связана с поиском интеграции и взаимосвязи дисциплин, а в контексте нашего исследования обеспечивает поиск диалога между естественно-научным (биология, физиология, гигиена) и социально-гуманитарным (социология, психология, педагогика) знанием в определении сущности феномена безопасности. Особый интерес в этом контексте приобретают привлечение к педагогическому дискурсу идей и концепций т. н. интерпретативных научных подходов (феноменология, герменевтика), которые в фокус внимания помещают аспекты субъектности человека, его эмоционального опыта, переживаний, ценностно-смыслового самоопределения (Demakova, 2014).

Смысл междисциплинарности как плодотворный способ мышления в решении дискурсных задач XXI века, позволяет обогащать дисциплинарную взаимосвязь (Valina, Shtina, Osheva, Ustinova, & Eisfeld, 2019; Gurevich, 2019) и интегрировать уровни представлений о сущности исследуемого явления в разных плоскостях. В результате возникает методологическая междисциплинарная конвергентность образовательного пространства, которая направлена на установление связей и обеспечение процессов мягкого сглаживания противоречий между стихийными (социализация) и управляемыми (воспитание, обучение) процессами.

Ориентация на междисциплинарный подход в исследовании жизнедеятельности человека в современных условиях актуализирует осмысление факторов и тенденций позитивных и негативных потенциалов социализации (Mudrik & Patutina, 2019), что способствует развитию представлений о безопасности воспитательной деятельности.

Определению содержания феномена и понятия гигиенической оценки безопасности способствовали методологические ориентиры кросс-культурного анализа.

Кросс-культурный сравнительный анализ как обобщающий метод научного познания (Kroeber, 2004) способствует систематизации и выявлению культурной вариативности феноменов социально-психологической жизни в зависимости от культурных различий (в том числе традиций научного теоретизирования), что оказывается особенно продуктивным для выявления своеобразия процессов, происходящих в современном поликультурном образовании. Кросс-культурный подход применительно к проблемам стратегий гигиенической оценки в воспитании позволяет обеспечить теоретическую основу для определения эффективных стратегий и способов оценки угроз и рисков в воспитательном процессе. Применение в педагогическом исследовании методов кросс-культурного анализа с помощью аналитического обзора и интерпретации сведений, полученных из баз данных WoS, Scopus, РИНЦ (в выборку вошли публикации по типу «исследовательская статья» за 2018-2020 гг., в которых представлены результаты эмпирических исследований), позволило составить представление об особенностях форматов стратегий гигиенической оценки в образовании и специфике их обоснования в современных отечественных и зарубежных подходах.

В решении современных задач, связанных со спецификой современной изменчивой, «текучей» реальности важное значение имеет эвристический потенциал сетевой теории (Kadushin, 2012; Häussling, 2014; Zayakina & Romm, 2017), который представлен направлениями акторно-сетевой теории (SNA), реляционной социологии и анализом социальных сетей. Все исследователи отмечают в качестве отличительных характеристик феномена сети, во-первых, наличие общей взаимовыгодной цели, во-вторых, наличие узлов сети, в роли которых могут выступать отдельные личности-лидеры, организации, объединения, структуры, от которых осуществляется дальнейшее разветвление сети и вокруг которых формируются отношения, и это третья характеристика сети. Активное использование сетевых форматов в решении задач высшего (Andryukhina, Sadovnikova, Utkina, & Mirzaahmedov, 2020; Wang, Lam, Chiu, Lung, & Ho, 2020), общего (Wong-Hooker, 2016) образования фокусирует свое внимание преимущественно на технической стороне сетевых процессов, связанных с использованием ресурсов социальных медиа (социальные сети в сети Интернет), использованием цифровых технологий и digital-приспособлений, либо на обсуждении рисков их применения с точки зрения развития учащихся (Keles, McCrae, & Grealish, 2020; Van Den Beemt, Thurlings, & Willems, 2020), что значительно сокращает эвристический потенциал сетевого подхода. Эффективное сетевое взаимодействие представляет систему вертикальных и горизонтальных отношений. В рамках сетевого взаимодействия в офлайн и онлайн пространствах происходит формальное и неформальное общение, позволяющее создавать бифуркационные пространства (Lusher, 2011; Owusu, Bekoe, Otoo, & Koli, 2019). Результатом коммуникации взаимодействия акторов являются качественные изменения, полезное и значимое увеличение персонального и коллективного сетевого ресурса. Развитость социальных сетей и отношений оказывает влияние на личностные достижения и результаты в обучении, в благополучии и самореализации.

В отечественной педагогике идеи сетевого подхода обозначены в представлении теории воспитательных систем, где особое внимание уделяется формированию отношений в жизнедеятельности воспитательной организации. Анализ возможностей сетевой теории в решении педагогических проблем (Romm & Romm, 2019) строится на признании основных характеристик сетевых объектов, к которым относят: открытость, установку на отношения, значимость горизонтальных, неиерархических структур, преимущества «мягких связей» (Granovetter, 1973). Используя метафору сети для объяснения идеи воспитательного пространства, Д. В. Григорьев показывает перспективность развития сетевых взаимодействий (через организацию со-бытия) для управления этим пространством (Grigor'ev, 2006). Перспективность идей сетевого подхода применительно к практике воспитания связана, по мнению Н. Л. Селивановой (Selivanova, 2012), с оптимизацией управленческих задач в направлении интеграции учреждений, организаций, сообществ в решении задач совместной деятельности (разнообразные ресурсные центры, сетевые партнерские группы, кластеры и т. п.).

## Результаты

Результаты исследования можно сгруппировать следующим образом. Теоретический анализ исследовательских работ фундаментального характера позволил определить ключевые положения теоретического обоснования безопасности и особенностей ее оценки в теории и практике воспитания на основе методологии междисциплинарного подхода.

Безопасность представляется как фундаментальная потребность человека, ее достижение предполагает создание стабильных условий, которые не приведут к отрицательным для личности последствиям. Для достижения этой цели вырабатывается система средств защиты, способствующая устойчивому и длительному сохранению качественных и количественных параметров процесса. Данному пониманию способствует изменение представлений о воспитании в цифровую эпоху.

В условиях цифрового мира происходит глобальное изменение его социальной, имеющей непосредственное отношение к задачам воспитательной деятельности. Социализация человека в цифровом мире связана с изменением роли и места социальных институтов в жизни человека, а также с обострением проблемы безопасности жизни человека. Сформировался круг проблем, связанных с обеспечением безопасности личного пространства человека в цифровом пространстве. Речь идет о доступности к информации антинравственного свойства, о низком культурном уровне общения в сети, о сложностях формирования ценностей у детей, с раннего детства имевших опыт общения с дополненной реальностью и *achievement*-логикой, что сопровождается ростом девиантного поведения, обострением межпоколенческих конфликтов, затруднениями индивидуализации развития.

Трансформация образовательных ценностей в направлении значимости сотрудничества при удаленных коммуникациях вместо привычного контроля актуализировала вопросы эффективной коммуникации не только в реальном, но и виртуальном пространстве. Происходит изменение функций школы, снижение значимости ее роли как основного источника знаний в конкуренции с постоянно обновляющейся интернет-средой. Существенное значение для решения задач воспитания приобретают новые пространства воспитания (виртуальные, субкультурные, внешкольные), тем самым расширяя его границы, формируя разнообразные форматы взаимодействия с партнерами. Это требует изменения профессиональных функций педагога: сопровождения, курирования, мотивирования, фасилитации и т. п. Появляются новые субъекты воспитательной активности (*digital*-технологии, субкультурные сообщества, сетевые группы, добровольные помощники, волонтеры, родители и т. д.), складывается феномен полисубъектности воспитания, для которого характерно признание ценностного полилога, парциальности (разорванности) воспитательного процесса.

Культуросообразность как принцип воспитания актуализирует вопрос о сочетании глобальных ценностей с ценностями локальной (этнической, религиозной, политической и т. п.) культуры, в том числе культуры виртуального, дополненного мира, которые имеют разную направленность. В этих условиях важной составляющей содержания воспитания должна стать установка на формирование личного участия в решении собственных проблем и задач в условиях нестабильности и постоянной изменчивости и формирование опыта безопасного поведения. Для этого жизнедеятельность образовательной организации должна наполняться разнообразными социальными практиками взаимодействия, совместной продуктивной деятельности, развития форм само- и со-управления разнообразной внеурочной деятельностью.

Реализация подобных установок воспитания предполагает обоснованное представление о потенциальных и реальных («виктимогенных» в терминологии А. В. Мудрика) угрозах, порождаемых многочисленными факторами и установками школьной жизнедеятельности (предметно-материальная среда, авторитарность построения учебного процесса, буллинг, жестокость подросткового сообщества, педагогические ошибки, манипулятивные стратегии и тактики взаимодействия). Достижение безопасности, с точки зрения теории воспитания, представляет собой

процесс обеспечения средств и мер, направленных на продуктивную, с точки зрения возраста, самореализацию детей в различных ситуациях жизнедеятельности.

Гигиеническая оценка безопасности воспитательных практик на основе междисциплинарного подхода обоснована совокупностью следующих принципов.

Принцип социально-биологической сбалансированности, опирающийся на закономерности поведения личности и функционирования её организма в образовательной среде с целью усиления позитивного и ограничения неблагоприятного влияния воспитательных практик.

Принцип благополучия, требующий учета и реализации комплекса социальных, педагогических, психологических и гигиенических условий в деятельности профилактического характера.

Принцип интеграции, предполагающий необходимость преодоления дисциплинарного подхода в решении задач гигиенической экспертизы воспитательных феноменов, выбора воспитательных методов и содержания деятельности.

Принцип когнитивности, направленный на повышение компетенций, знаний, умений, навыков и опыта участников образовательных отношений по вопросам безопасности воспитания.

Опора в гигиенической оценке воспитания на данные принципы будет формировать безопасную воспитательную среду в образовательной организации.

Необходимость обоснованного представления о безопасности в контексте воспитательных практик предполагает разработку содержания параметров, показателей и критериев ее гигиенической оценки, что составило вторую группу исследовательских результатов.

Как показал результат кросс-культурного анализа вопросов гигиенической экспертизы образовательных технологий, основными факторами оценки безопасности предпринимаемых воспитательных действий являются два: благополучие и защищённость жизненных интересов личности обучающихся. Для их оценки выделены следующие параметры.

Физиологический параметр характеризует степень напряженности образовательной деятельности учащихся, учитывает в первую очередь обстоятельства физиологического состояния учащихся в процессе воспитания, возможности его регуляции со стороны воспитательной организации.

Социальный параметр связан с характеристикой социализированности, где определяющее значение имеет уровень толерантности как показатель социальной нормы и социального здоровья всех участников процесса воспитания. Данный параметр проявляется через эмоциональную стабильность и эмоциональный интеллект, доброжелательность, ответственность, вежливость, что обеспечивает эффективное функционально-ролевое и эмоционально-межличностное взаимодействие. Особую роль для данного параметра будут иметь показатели и критерии коммуникативной толерантности: ценностные установки, связанные с формированием культуры личностных смыслов, эффективный опыт гуманистического взаимодействия, способствующий формированию позитивного когнитивного опыта.

Личностный параметр фокусирует внимание на характеристиках идентичности личности, ее индивидуальной культуры и индивидуального успеха, которые развиваются и формируются в процессе продуктивного взаимодействия педагога и воспитанников.

Психологический параметр, связанный с представлением о взаимосвязи биологической и социально-психической линий развития, позволяет выделить адекватность и рефлексивность, которые могут зафиксировать особенности самооценки и самосознания в смыслообразующих детерминантах целеполагания и мотивации.

Совокупность разработанных принципов может быть обозначена как конвергентная модель гигиенической оценки воспитания с позиций междисциплинарного, кросс-культурного подходов, которая направлена на формирование в воспитательной организации безопасной эко-социальной среды. Ориентация на данные параметры становится основой для определения диагностического комплекса, позволяющего оценить меру влияния воспитательных действий на социальное и эмоциональное благополучие учащихся.

Третья группа результатов исследования затрагивает вопросы готовности педагогов к гигиенической оценке технологий и практик воспитательной деятельности.

В обоснованной оценке их безопасности актуальными становятся задачи повышения компетентности педагогов в определении угроз, рисков или всего комплекса явлений жизнедеятельности воспитательной организации; расширения успешного опыта взаимодействия и совместной деятельности в реальных и виртуальных пространствах, формирования сервиса поддержки и сопровождения воспитательных действий в ситуациях объективных затруднений и проблем личностного развития, требующих вмешательства узких специалистов.

Решение данных задач актуализирует ресурсы сетевого подхода. Сетевая практика формируется в условиях вовлеченности воспитанников, педагогов и родителей и создания общего продукта воспитательной деятельности, которая должна соответствовать требованиям совместности, открытости и доступности. Общими показателями оценки такой сети могут стать: численность, продуктивность, плотность и связанность сети участников. Образовательная организация, где реализуется воспитание, должна быть максимально открыта для сетевого взаимодействия. Важным является признание необходимости расширения методов «мягкой регламентации» воспитательного процесса, недириктивности форм воспитания, прозрачности, гибкости и вариативности программ и систем воспитания. Готовность и вовлеченность каждого участника сети к открытому, заинтересованному неиерархическому ценностно-ресурсному взаимодействию для достижения общих целей сети становится главным фактором создания сетевого воспитательного пространства для совместной воспитательной деятельности и оценки её безопасности и гигиенического потенциала.

Объединенный ресурс сети создает возможности для эффективной оценки всех предпринимаемых усилий педагогов, открытость сети и равенство сетевых участников повышает гуманистическую составляющую процесса оценивания воспитательных действий.

### **Дискуссионные вопросы**

Разработанные и полученные в ходе исследования положения могут иметь дискуссионный характер. Очевидно, что затруднения, возникшие в связи со скрытыми угрозами пандемии и постпандемии, не могут быть решены исключительно созданием систем гигиенического оценивания тех или иных обстоятельств воспитательной деятельности. Можно говорить о создании концепции гигиенического воспитания подрастающего поколения, в основе которой должны быть принципы, отражающие разъяснение, пропаганду, повышение, распространение и укрепление гигиенической культуры и оздоровления. Целью гигиенического воспитания может стать повышение уровня гигиенической культуры детей и подростков как важного условия сохранения и укрепления их здоровья, продуктивного опыта в решении личных проблем.

Рекомендации по содержательному наполнению такой концепции могут быть связаны с разработкой гигиенических компетенций, навыков, умений, получени-

ем детьми и педагогами опыта гигиенической оценки совместной деятельности. Направления гигиенической оценки в воспитании могут включать в себя просветительскую деятельность и обучение здоровому образу жизни; медицинскую активность по сохранности персонального здоровья; профилактику и повышение санитарной культуры детей и подростков; информированность педагогов и ориентирование их на гигиеническую оценку в воспитании; создание ситуаций совместной продуктивной деятельности всех заинтересованных участников воспитательного процесса.

Дискуссионным и требующим обсуждения становится вопрос оценки опасностей, которые, по мнению А. В. Мудрика (Mudrik, 2017), могут исходить от образовательной организации и быть фактором виктимизации личности. На вероятный характер негуманистической составляющей школьной повседневности обращает внимание М. В. Воропаев (Voropaev, 2009), что позволяет рассматривать ситуации десоциализации в современном обществе как объективное обстоятельство личностного становления, усиливая тем самым значимость готовности педагогического сообщества к принятию данного факта и профессионального ответа на данный вызов.

Особого внимания требует задача поиска ресурсов подготовки педагога к воспитательной деятельности в условиях цифровизации образования и цифровой трансформации личности. К ним можно отнести влияние дистанционных форм обучения на качество образования специалистов в области воспитания, роль и место сетевых, гибридных форматов профессиональных практик в профессиональной воспитательной подготовке как инструментов реализации безопасности воспитательной деятельности.

## **Заключение**

В период ограничений и искусственных нарушений воспитательного процесса, связанных с расширением дистантных форматов взаимодействия, произошло усиление значимости проблемы благополучия участников образовательных отношений. В проведенном исследовании, во-первых, установлен теоретический и практический интерес к теме благополучия подрастающего поколения. Наблюдается рост публикаций на эту тему, размещённых в базах данных WoS, Scopus, РИНЦ (2018-2021 гг.), что подтверждает факт обращенности мирового научного сообщества к проблеме безопасности образовательного процесса, но преимущественно в учебной деятельности и в меньшей степени в формах внеурочного взаимодействия.

Во-вторых, доказана адекватность междисциплинарного подхода как методологической основы гигиенической оценки в теории и практике воспитания, что позволило обеспечить интеграцию ресурсов разных наук для реализации исследовательской программы оценки безопасности в теории и практике воспитания.

В-третьих, кросс-культурный анализ как метод определения содержательного контента в изучении гигиенической оценки обладает креативным потенциалом, позволяющим решать проблемы определения сущности параметров, показателей, критериев оценивания безопасности процесса воспитания на современном уровне.

В-четвёртых, формирование готовности педагога к гигиенической оценке в теории и практике воспитания становится актуальным вектором исследования, которое может быть организовано с использованием основных положений сетевого подхода. Теория и технология сетевого образовательного взаимодействия предполагает создание сетевых сообществ, сочетающих форматы реальной и виртуальной жизни. В таких сетевых сообществах складывается эффективное сетевое образова-

тельное взаимодействие, способствующее определению личностных смыслов, формированию гуманистических отношений, совместной деятельности, что составляет ядро безопасности воспитательного процесса и, как следствие, оптимизирует возможность его гигиенической оценки.

### Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00298 А.

### Funding

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project № 19-013-00298 А.

### Список литературы

- Александрова, И. Э. Гигиеническая оптимизация учебного процесса в школе в условиях использования электронных средств обучения // Анализ риска здоровью. – 2020. – № 2. – С. 47–54. DOI: 10.21668/health.risk/2020.2.05
- Андрюхина, Л. М., Садовникова, Н. О., Уткина, С. Н., Мирзаахмедов, А. М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры. Образование и наука. – 2020. – 22(3). – С.116-147. doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-116-147.
- Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования // Психологическая наука и образование. – 2012. – Т. 17. – № 4. – С. 11-17.
- Байгузин, П. А., Шибкова, Д. З., Айзман, Р. И. Факторы, влияющие на психофизиологические процессы восприятия информации в условиях информатизации образовательной среды // Science for Education Today. – 2019. – № 5. – С. 48–70. http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1905.04
- Биктагирова, Г. Ф., Валеева, Р. А., Костюнина, Н. Ю., Калацкая, Н. Н., Дроздикова-Зарипова, А. Р. Феномен понятия «виктимизация» в современных отечественных и зарубежных исследованиях // Образование и саморазвитие. – 2020. – Т. 15. – № 1. – С. 104-115 DOI: 10.26907/esd15.1.09
- Благополучие детей в цифровую эпоху: докл. к XX Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 9–12 апр. 2019 г. / А. А. Бочавер, С. В. Докука, М. А. Новикова и др. – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2019. – 34 с.
- Богданов, А. А. Из психологии общества. – М.: Ленанд, 2016. – 288 с.
- Божков, О. Б., Игнатов, С. Н. Междисциплинарность в исследовании (авто)биографических данных // Социологический журнал. – 2017. – Т. 23. – № 4. – С. 89–103. DOI: http://dx.doi.org/10.19181/socjour.2017.23.4.5530
- Вернадский, В. И. Философские мысли натуралиста. – М. Наука. 1988. – 214 с.
- Воропаев, М. В. Социальное воспитание в военизированных учебных заведениях. – Москва: Академия, 2009. – 343 с.
- Валина, С. Л., Штина, И. Е., Ошева, Л. В., Устинова, О. Ю., Эйсфельд, Д. А. Гигиеническая оценка учебного процесса в школах с различными образовательными программами // Гигиена и санитария. 2019. – Т. 98. – № 2. – С. 166–170. DOI: http://dx.doi.org/10.18821/0016-9900-2019-98-2-166-170
- Григорьев, Д. В. Воспитание в сети событий // Воспитательная работа в школе. – 2006. – № 6. – С.49-58.
- Гуревич, Е. Б. Конструкция междисциплинарной интеграции знания по проблеме социализации // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 3. – С. 58–70. DOI: 10.15293/1813-4718.1903.06
- Демакова, И. Д. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 5. – С. 137-151.

- Заякина, Р. А., Ромм, М. В. Сетевой подход: между топологиями пространства и формы // Социологическое обозрение. – 2017. – Т. 16. – № 2. – С. 163-79. doi: 10.17323/1728-192X-2017-2-163-179
- Киселева, Е. В. Экспертный анализ процесса воспитания в образовательной организации: объекты и критерии экспертизы // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2. – №1 (67). – С. 98–105.
- Крёбер, А. Избранное: Природа культуры: перевод с английского. – М.: РОССПЭН. 2004. – 1006 с.
- Кучма, В. Р., Барсукова, Н. К., Саньков, С. В. Комплексный подход к гигиеническому нормированию использования детьми электронных средств обучения / Здоровоохранение Российской Федерации. – 2020. – 64 (3). – С. 139-149. <https://doi.org/10.46563/0044-197X-2020-64-3-139-149>
- Кучма, В. Р., Степанова, М. И., Шумкова, Т. В., Александрова, И. Э. Гигиеническое моделирование в предэксплуатационной экспертизе зданий и оборудования общеобразовательных организаций // Здоровье населения и среда обитания. – 2018. – № 4 (301). – С. 27-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.35627/2219-5238/2018-301-4-27-30>
- Милушкина, О. Ю., Еремин, А. Л., Попов, В. И., Скоблина, Н. А., Маркелова, С. В., Соколова, Н. В., Татаринчик, А. А. Гигиеническая оценка и оптимизация условий труда педагогов в период проведения дистанционного обучения. – Медицина труда и промышленная экология. – 2020. – (7). – С. 424-434. <https://doi.org/10.31089/1026-9428-2020-60-7-424-434>
- Мудрик, А. В. Диссоциальное воспитание – воспитание злом // Социальная педагогика в России. – 2017. – № 1. – С. 25-31.
- Мудрик, А. В., Пагутина, Н. А. Детерминанты позитивных и негативных потенциалов составляющих процесса социализации // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 3. – С. 7-20. DOI: 10.15293/1813-4718.1903.01
- Поливанова, К. Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. – 2020. – Том 16. – № 4. – С. 26-34. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>
- Пястолов, С. М. Генезис и перспективы трансдисциплинарности // Terra economicus. – 2016. – Т. 14. – № 2 – С. 139-158. DOI: 10.18522/2073-6606-2016-14-2-139-158
- Радина, Н. К., Балакина, Ю. В. Вызовы образованию в условиях пандемии: обзор исследований // Вопросы образования – 2021. – № 1. – С. 178-194. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-178-194>
- Ромм, Т. А., Ромм, М. В. Сетевой подход в дополнительном образовании: стратегия и тактика // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3 (200). – С. 35-41. DOI 10.23951/1609-624X-2019-3-35-41
- Селиванова, Н. Л. Синергетический подход к управлению воспитательной системы школы // Вопросы воспитания. – 2012. – № 1 (10). – С. 28-34.
- Селиванова, Н. Л., Степанов, П. В. Подготовка будущего педагога как воспитателя: теоретическое обеспечение // Образование и саморазвитие. – 2018. – Т. 13, 2. – С. 45-52. DOI: 10.26907/esd13.2.07
- Солдатова, Г. У., Рассказова, Е. И. Неосведомленность родителей о столкновении подростков с рисками в интернете: содержание и психологические факторы // Психологический журнал. – 2019. Т. 40. – № 1. – С. 71-83. DOI: 10.31857/S020595920002251-2
- Солодников, В. В., Зайцева, А. С. Использование социальных сетей и социализация российских подростков // Социологическая наука и социальная практика. – 2021. – Т. 9. – № 1. – С. 23-42. DOI: 10.19181/snsp.2021.9.1.7870
- Степин, В. С. Исторические типы научной рациональности: проблемы демаркации и преемственности // Философия, методология и история науки. – 2015. – 1. – С. 6-27. <https://doi.org/10.17720/2413-3809.2015.t1.1.s01>
- Шакурова, М. В. К проблеме формирования целостной компетентности педагога как воспитателя // Вестник ПСТГУ. – Серия IV: Педагогика. Психология. – 2020. – Вып. 56. – С. 18-29 DOI: 10.15382/sturIV202056.18-29
- Шишарина, Н. В., Подлиняев, О. Л., Ромм, Т. А. Кросс-культурный анализ стратегий гигиенической экспертизы в образовании. // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения



- и истории медицины. – 2020. – № 28. – С. 840-850. DOI: <http://dx.doi.org/10.32687/0869-866X-2020-28-s1-840-850>
- Alemán-Díaz, A. Y., Backhaus, S., Siebers, L. L., Kuttumuratova, A., Weber, M. W., Chukwujama, O., Fenski, F., Henking, C. N., Kaminska, K. Child and adolescent health in Europe: monitoring implementation of policies and provision of servic // *The Lancet Child & Adolescent Health*. – 2018. – Vol. 12. – No. 2. – Pp. 891-904. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30286-4](http://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30286-4)
- Bagrow, J. P., Liu, X., Mitchell, L. Information flow reveals prediction limits in online social activity // *Nature Human Behaviour*. – 2019. – No. 2. – Pp. 122-128. DOI: <http://dx.doi.org/10.1038/s41562-018-0510-5>
- Batanero, J. M. F., Rebollo, M. M. R., Rueda, M. M. Impact of ICT on students with high abilities. Bibliographic review (2008–2018) // *Computers and Education*. – 2019. – Vol. 137. – Pp. 48-58. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.007>
- Burns, R. A COVID-19 Panacea in Digital Technologies? Challenges for Democracy and Higher Education // *Dialogues in Human Geography*. 2020. – Vol. 10. – No 2. – Pp. 246-249 <https://doi.org/10.1177/2043820620930832>
- Chang, Q., Xing, J., Ho, R. T., Yip Xing, J., Ho, R. T., Yip, P. S. Cyberbullying and suicide ideation among Hong Kong adolescents: the mitigating effects of life satisfaction with family, classmates and academic results // *Psychiatry research*. – 2019. – Vol. 274. – P. 269-273. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2019.02.054>
- Chen, M. Improving website structure through reducing information overload // *Decision Support Systems*. – 2018. – Vol. 110. – Pp. 84-94. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dss.2018.03.009>
- Crowther, S., Ironside, P., Spence, D., Smythe, L. Crafting stories in hermeneutic phenomenology research: a methodological device // *Qualitative Health Research*. – 2017. – Vol. 27(6). – Pp. 826-835. DOI: <http://dx.doi.org/doi:10.1177/1049732316656161>
- Darras, K. E., Merriënboer, J. J., Toom, M., Roberson, N. D., Bruin, A. B., Nicolaou, S., Forster, B. B. Developing the evidence base for M-learning in undergraduate radiology education: identifying learner preferences for mobile apps // *Canadian Association of Radiologists Journal*. – 2019. – Vol. 70. – Issue 3. – Pp. 320-326. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.carj.2019.03.007>
- Granovetter, M. S. The strength of weak ties // *American Journal of Psychology*. – 1973. – Vol. 78. – No. 6. – Pp. 1360-1380.
- Hamidi, H., Jahanshaheefard, M. Essential factors for the application of education information system using mobile learning: a case study of students of the university of technology // *Telematics and Informatics*. – 2019. – Vol. 38. – Pp. 207-224. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.002>
- Hollman, A. K., Hollman, T. J., Shimerdla, F., Bice, M. R. Adkins, M. Information technology pathways in education: interventions with middle school students // *Computers and Education*. – 2019. – Vol. 135. – Pp. 49-60. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.019>
- Häussling, R. A Network Analytical Four-Level Concept for an Interpretation of Social Interaction in Terms of Structure and Agency. In S. Domínguez & B. Hollstein (Eds.). // *Mixed Methods Social Networks Research: Design and Applications* (Structural Analysis in the Social Sciences.). – Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – Pp. 90-118. doi:10.1017/CBO9781139227193.006
- Kadushin, Ch. Understanding social networks: theories, concepts and findings. – NY, Oxford University Press, 2012. – 264 p.
- Keles, B., McCrae, N. & Grealish, A. A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. // *International Journal of Adolescence and Youth*. – 2020. – 25 – No. 1. – Pp. 79-93. DOI: [10.1080/02673843.2019.1590851](https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851)
- Kim, S. Y., Kim, M. S., Park, B., Kim, J. H., Choi, H. G. The associations between internet use time and school performance among Korean adolescents differ according to the purpose of internet use // *PloS one*. – 2017. – Vol. 12. – No. 4. DOI: <http://doi.org/e0174878>
- Lai, H. R., Chou, W. L., Miao, N. F., Wu, Y. P., Lee, P. H., & Jwo, J. C. Comparison of Actual and Preferred Classroom Environments as Perceived dy Middle School Students // *Journal of School Health*. – 2015. – Vol. 85. – No. 6. – С. 388-397. DOI: [10.1111/josh.12263](https://doi.org/10.1111/josh.12263).
- Leahy, S. M., Holland, C., Ward, F. The digital frontier: envisioning future technologies impact on the classroom // *Futures*. – 2019. – Vol. 113. – Pp. 102422. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.04.009>

- Lu, W. Adolescent depression: national trends, risk factors, and healthcare disparities // *American Journal of Health Behavior*. – 2019. – Vol. 43. – No. 1. – Pp. 181-194. DOI: <https://doi.org/10.5993/AJHB.43.1.15>
- Lusher, D. Masculinity, educational achievement and social status: a social network analysis. // *Gender and Education*. – 2011. – Vol. 23. – No. 6. – Pp. 655-675.
- Mohan, A., Sen, P., Shah, C., Jain, E., & Jain, S. Prevalence and risk factor assessment of digital eye strain among children using online e-learning during the COVID-19 pandemic: Digital eye strain among kids (DESK study-1). // *Indian J Ophthalmol* [serial online]. – 2021 – No. 69. – Pp. 140-144. <https://www.ijo.in/text.asp?2021/69/1/140/303306>
- Owusu, G. M. Y., Bekoe, R. A., Otoo, D. S., Koli, A. P. E. Adoption of social networking sites for educational use // *Journal of Applied Research in Higher Education*. – 2019 – Vol. – 11 – No. 1. – Pp. 2-19. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2018-0069>
- Pelargos, P. E., Nagasawa, D. T., Lagman, C., Tenn, S., Demos, J. V., Lee, S. J., Bui, T. T., Barnette, N. E., Bhatt, N. S., Ung, N., Bari A., Martin, N. A., Yang, I. Utilizing virtual and augmented reality for educational and clinical enhancements in neurosurgery // *Journal of Clinical Neuroscience*. – 2017. – Vol. 35. – Pp. 1-4. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jocn.2016.09.002>
- Shoufan, A. What motivates university students to like or dislike an educational online video? A sentimental framework. // *Computers and Education*. – 2019. – Vol. 134. – Pp. 132-144. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.008>
- Siegrist, V., Langewitz, W., Mata, R., Maiori, D., Hertwig, R., Bingisser, R. The influence of information structuring and health literacy on recall and satisfaction in a simulated discharge communication // *Patient Education and Counseling*. – 2018. – Vol. 101. – No. 12. – Pp. 2090-2096. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2018.08.008>
- Van Den Beemt, A., Thurlings, M., Willems, M. Towards an understanding of social media use in the classroom: a literature review. // *Technology, Pedagogy and Education*. – 2020. – 29. – No. 1. – Pp. 35-55. DOI: [10.1080/1475939X.2019.1695657](https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1695657)
- Wang, W., Lam, E. T. H., Chiu, D. K. W., Lung, M. M. W., Ho, K. K. W. Supporting higher education with social networks: trust and privacy vs perceived effectiveness. // *Online Information Review*. – 2020. – Vol. 45. – No. 1. – Pp. 207-219. <https://doi.org/10.1108/OIR-02-2020-0042>
- Wong-Hooker, A. M. How the Formal and Informal Social Networks of Special Education Teachers Shape Their Practice. // *UC San Diego*, 2016. URL: <https://escholarship.org/uc/item/79d1k4sj>

## References

- Aleksandrova, I. E. (2020). Hygienic optimization of educational process at school involving massive use of electronic learning devices. *Analiz riska zdorov'yu - Health Risk Analysis*, 2, 47–54. doi: [10.21668/health.risk/2020.2.05](https://doi.org/10.21668/health.risk/2020.2.05)
- Alemán-Díaz, A. Y., Backhaus, S., Siebers, L. L., Kuttumuratova, A., Weber, M. W., Chukwujama, O., Fenski, F., Henking, C. N., & Kaminska, K. (2018). Child and adolescent health in Europe: monitoring implementation of policies and provision of service. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(12), 891–904. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30286-4](http://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30286-4)
- Andryukhina, L. M., Sadovnikova, N. O., Utkina, S. N., & Mirzaahmedov, A. M. (2020). Digitalisation of Professional Education: Prospects and Invisible Barriers. *Obrazovanie i nauka - The Education and science journal*, 22(3), 116-147. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-116-147>
- Baeva I. A. (2012). Mental health of adolescents. How to support it?. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie - Psychological Science and Education*, 17(4), 11–17.
- Bagrow, J. P., Liu, X., & Mitchell, L. (2019). Information flow reveals prediction limits in online social activity. *Nature human behaviour*, 3(2), 122-128. DOI: <http://dx.doi.org/10.1038/s41562-018-0510-5>
- Baiguzhin, P. A., Shibkova, D. Z., & Aizman, R. I. (2019). Factors affecting the psychophysiological processes of information perception in the conditions of Informatization of the educational environment. *Nauka dlya obrazovaniya segodnya - Science for Education Today*, 9(5), 48–70. doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1905.04>
- Batanero, J. M. F., Rebollo M. M. R., & Rueda M. M. (2019). Impact of ICT on students with high abilities. Bibliographic review (2008–2018). *Computers and Education*, 137, 48–58. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.007>

- Biktagirova, G. F. Valeeva, R. A., Kostyunina, N. Yu., Kalatskaya, N. N., & Drozdikova-Zaripova, A. R. (2020). The phenomenon of “victimization” in modern Russian and foreign studies. *Obrazovanie i samorazvitie - Education and self-development*, 15(1), 104-115. doi: 10.26907/esd15.1.09
- Bochaver, A. A., Dokuka, S. V., & Novikova, M. A. (Eds.). (2019). *Children's well-being in the digital age*. Proceedings of the XX international conf. on the problems of economic and social development, Moscow, 9-12 Apr. Moscow: Higher School of Economics.
- Bogdanov, A. A. (2016). *From the psychology of society*. Moscow: Lenand.
- Bozhkov, O. B., & Ignatova, S. N. (2017). Interdisciplinarity in the study of (auto)biographical data. *Sotsiologicheskij zhurnal - Sociological journal*, 23(4), 89–103. doi: <http://dx.doi.org/10.19181/socjour.2017.23.4.5530>
- Burns, R. (2020). A COVID-19 Panacea in Digital Technologies? Challenges for Democracy and Higher Education. *Dialogues in Human Geography*, 10(2), 246-249. <https://doi.org/10.1177/2043820620930832>
- Chang, Q., Xing, J., Ho, R. T., & Yip, P. S. (2019). Cyberbullying and suicide ideation among Hong Kong adolescents: the mitigating effects of life satisfaction with family, classmates and academic results. *Psychiatry research*, 274, 269–273. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2019.02.054>
- Chen, M. (2018). Improving website structure through reducing information overload. (2018). *Decision Support Systems*, 110, 84–94. doi: <https://doi.org/10.1016/j.dss.2018.03.009>
- Crowther, S., Ironside, P., Spence, D., & Smythe L. (2017). Crafting stories in hermeneutic phenomenology research: a methodological device. *Qualitative Health Research*, 27(6), 826–835. doi: <http://dx.doi.org/doi:10.1177/1049732316656161>
- Darras, K. E., Merriënboer, J. J., Toom, M., Roberson, N. D., Bruin, A. B., Nicolaou, S., & Forster, B. B. (2019). Developing the evidence base for M-learning in undergraduate radiology education: identifying learner preferences for mobile apps. *Canadian Association of Radiologists Journal*, 70(3), 320–326. doi: <https://doi.org/10.1016/j.carj.2019.03.007>
- Demakova, I. D. (2014). Upbringing activity of a pedagogue in the conditions of paradigm shift: methodological aspect. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika - Domestic and foreign pedagogy*, 5, 137-151.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Psychology*, 78(6), 1360-1380.
- Grigor'ev, D. V. (2006). Education in the network of events. *Vospitatelnaya rabota v shkole - Educational work at school*, 6, 49-58.
- Gurevich, E. B. (2019). Construction of interdisciplinary integration of knowledge on the problem of socialization. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal - Siberian pedagogical journal*, 3, 58-70. doi: 10.15293/1813-4718.1903.06
- Hamidi, H., & Jahanshaheefard, M. (2019). Essential factors for the application of education information system using mobile learning: a case study of students of the university of technology. *Telematics and Informatics*, 38, 207–224. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.002>
- Hollman, A. K., Hollman, T. J., Shimerdla, F., Bice, M. R., & Adkins, M. (2019). Information technology pathways in education: interventions with middle school students. *Computers and Education*, 135, 49–60. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.019>
- Häussling, R. (2014). A Network Analytical Four-Level Concept for an Interpretation of Social Interaction in Terms of Structure and Agency. In S. Domínguez & B. Hollstein (Eds.), *Mixed Methods Social Networks Research: Design and Applications* (Structural Analysis in the Social Sciences, pp. 90-118). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139227193.006
- Kadushin, Ch. (2012). *Understanding social networks: theories, concepts and findings*. NY, Oxford University Press.
- Keles, B., McCrae, N. & Grealish, A. (2019). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79-93. doi: 10.1080/02673843.2019.1590851
- Kim, S. Y., Kim, M. S., Park, B., Kim, J. H., & Choi, H. G. (2017). The associations between internet use time and school performance among Korean adolescents differ according to the purpose of internet use. *PloS one*, 12(4). doi: <http://doi.org/e0174878>

- Kiseleva, E. V. (2020). Expert analysis of upbringing process in educational organization: objects and expertise criteria. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika - Domestic and foreign pedagogy*, 2, 1(67), 98-105.
- Kroeber A. (2004). *Selected works: The nature of culture*. Moscow: ROSSPEN.
- Kuchma, V. R., Stepanova, M. I., Shumkova, T. V., & Alexandrova I. E. (2018). Hygienic modeling in pre-operational expertise of buildings and equipment of educational organizations. *Zdorov'e naseleniya i sreda obitaniya - Population Health and habitat*, 4(301), 27–30. doi: <http://dx.doi.org/10.35627/2219-5238/2018-301-4-27-30>
- Kuchma, V. R., Barsukova, N. K., & Sankov S. V. (2020). Comprehensive approach to the hygienic rating of the use of electronic means for education in children. *Zdravookhranenie Rossiyskoy Federatsii - Health care of the Russian Federation*, 64(3), 139-149. doi: <https://doi.org/10.46563/0044-197X-2020-64-3-139-149>
- Lai, H. R., Chou, W. L., Miao, N. F., Wu, Y. P., Lee, P. H., & Jwo, J. C. (2015). A comparison of actual and preferred classroom environments as perceived by middle school students. *Journal of School Health*, 85(6), 388-397.
- Leahy, S. M., Holland, C., & Ward, F. (2019). The digital frontier: envisioning future technologies impact on the classroom. *Futures*, 113, 102-422. doi: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.04.009>
- Lu, W. (2019). Adolescent depression: national trends, risk factors, and healthcare disparities. *American Journal of Health Behavior*, 43(1), 181–194. doi: <https://doi.org/10.5993/AJHB.43.1.15>
- Lusher, D. (2011). Masculinity, educational achievement and social status: a social network analysis. *Gender and Education*, 23(6), 655-675.
- Milushkina, O. Yu., Eremin, A. L., Popov, V. I., Skoblina, N. A., Markelova, S. V., Sokolova N. V., & Tatarinchik A. A. (2020). Hygienic assessment and optimization of working conditions for teachers during distance learning. *Meditcina truda i promyshlennaya ekologiya - Russian Journal of Occupational Health and Industrial Ecology*, 7, 424-434. <https://doi.org/10.31089/1026-9428-2020-60-7-424-434>
- Mohan, A, Sen, P, Shah, C, Jain, E., & Jain, S. (2021). Prevalence and risk factor assessment of digital eye strain among children using online e-learning during the COVID-19 pandemic: Digital eye strain among kids (DESK study-1). *Indian J Ophthalmol [serial online]*, 69, 140-144. <https://www.ijo.in/text.asp?2021/69/1/140/303306>
- Mudrik, A. V., & Patutina, N. A. (2019). Determinants of positive and negative potentialities in the process of socialization. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal - Siberian Pedagogical Journal*, 3, 7-20. doi: 10.15293/1813-4718.1903.01
- Mudrik, A. V. (2017). Dissimulee education - education evil. *Sotsial'naya pedagogika v rossii. Nauchno-metodicheskiy zhurnal - Social pedagogy in Russia. Scientific and methodological journal*, 1, 25-31.
- Owusu, G. M. Y., Bekoe, R. A., Otoo. D. S., Koli, A. P. E. (2019). Adoption of social networking sites for educational use. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(1), 2-19. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2018-0069>
- Pelargos, P. E., Nagasawa, D. T., Lagman, C., Tenn, S., Demos, J. V., Lee, S. J., Bui, T. T., Barnette, N. E., Bhatt, N. S., Ung, N., Bari, A., Martin, N. A., & Yang, I. (2017). Utilizing virtual and augmented reality for educational and clinical enhancements in neurosurgery. *Journal of Clinical Neuroscience*, 35, 1-4. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jocn.2016.09.002>
- Polivanova, K. N. (2020). New educational discourse: schoolchildren well-being. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya - Cultural-Historical Psychology*, 16(4), 26-34. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>
- Pyastolov, S. M. (2016). Genesis and perspectives of transdisciplinarity. *TERRA ECONOMICUS*, 14(2), 139–158. Retrieved from <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1594133>
- Radina, N. K., & Balakina Ju. V. (2021). Challenges for Education during the Pandemic: An Overview of Literature. *Voprosy obrazovaniya - Educational Studies*, 1, 178-194. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-178-194>
- Romm, T. A., & Romm, M. V. (2019). Network approach to the additional education: strategy and tacticю. *Vestnik tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta - Tomsk state pedagogical university bulletin*, 3(200), 35-41. DOI:10.23951/1609-624X-2019-3-35-41

- Selivanova, N. L. (2012). The synergetic approach to the school educational system management. *Voprosy vospitaniya – Questions of the education*, 1(10), 28-33.
- Selivanova, N. L., & Stepanov, P. V. (2018). Training of would-be teacher as a tutor: theoretical support. *Obrazovanie i samorazvitie - Education and self-development*, 13(2), 45-52. doi: 10.26907 / esd13.2.07
- Soldatova, G., & Rasskazova, E. (2019). Parental unawareness about online risks in adolescence: relevance and psychological factors. *Psikhologicheskii zhurnal*, 40(1), 71-83. DOI: 10.31857/S020595920002251-2
- Solodnikov, V. V., & Zaitseva, A. S. (2021). Usage of Social Networks and Socialization of Russian Teenagers. *Sociologicheskaja nauka i social'naja praktika - The journal Sociological Science and Social Practice*, 9(1), 23-42. DOI: 10.19181/ snsp.2021.9.1.7870
- Shakurova, M. (2020). On the formation of holistic competence of a teacher as an educationalist. *Vestnik Pravoslavnogo SviatoTikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya IV: Pedagogika. Psikhologiya - St. Tikhons University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology*, 56, 18-29. doi: 10.15382/sturIV202056.18-29
- Shisharina, N. V., Podlinyaev, O. L., & Romm, T. A. (2020). Cross-cultural analysis of hygienic expertise strategies in education. *Problemy sotsial'noy gigieny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny - Problems of social hygiene, health care and the history of medicine*, 28, 840-850. doi: <http://dx.doi.org/10.32687/0869-866X-2020-28-s1-840-850>
- Siegrist, V., Langewitz, W., Mata, R., Maiori, D., Hertwig, R., & Bingisser, R. (2018). The influence of information structuring and health literacy on recall and satisfaction in a simulated discharge communication. *Patient Education and Counseling*, 101(12), 2090-2096. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2018.08.008>
- Stepin, V. S. (2015). Historical types of scientific rationality: Issues of demarcation and succession. *Filosofiya, metodologiya i istoriya nauki - Philosophy, methodology and history of science*, 1, 6-27. doi: <https://doi.org/10.17720/2413-3809.2015.t1.1.s01>
- Valina, S. L., Shtina, I. E., Osheva, L. V., Ustinova, O. Yu., & Einfeld, D. A. (2019). Hygienic assessment of the educational process in schools with various educational programs. *Gigiena i sanitariya - Hygiene and sanitation*, 98(2), 166-170. doi: <http://dx.doi.org/10.18821/0016-9900-2019-98-2-166-170>
- Van Den Beemt, A., Thurlings, M., & Willems, M. (2020). Towards an understanding of social media use in the classroom: a literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), 35-55. doi: 10.1080/1475939X.2019.1695657
- Vernadsky, V. I. (1988). *Philosophical thoughts of a naturalist*. Moscow: Nauka.
- Voropaev, M. V. (2009). *Social education in paramilitary educational institutions*. Moscow: Academiya.
- Wang, W., Lam, E. T. H., Chiu, D. K. W., Lung, M. M. W., & Ho, K. K. W. (2020). Supporting higher education with social networks: trust and privacy vs perceived effectiveness. *Online Information Review*, 45(1), 207-219. <https://doi.org/10.1108/OIR-02-2020-0042>
- Wong-Hooker, A. (2016). *How the formal and informal social networks of special education teachers shape their practice*. University of California, San Diego. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/79d1k4sj>
- Zayakina, R. A., & Romm, M. V. (2017). Network Approach: Between Topologies of Space and Form. *Sotsiologicheskoe obozrenie - Russian Sociological Review*, 16(2), 163-179. doi: 10.17323/1728-192X-2017-2-163-179

УДК 37.018.7

## Использование педагогом социальных сетей в воспитании школьников

Юлия Ю. Власова

*Институт стратегии развития образования Российской академии образования,  
Москва, Россия*

*E-mail: vlasova\_edu@mail.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6082-2725>*

DOI: 10.26907/esd.16.3.24

*Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021*

### **Аннотация**

Статья посвящена потенциальным возможностям использования социальных сетей для расширения воспитательного пространства образовательной организации, для решения задач социализации подрастающего поколения. Актуальность проблемы обусловлена противоречием между общественной потребностью в гармоничном развитии ребенка и недостатком научного знания об организации воспитательной деятельности в интернет-среде, в том числе в социальных сетях. Цель статьи – выявить опыт успешного интернет-взаимодействия педагогов и обучающихся, формы воспитательной деятельности и организации событийных ситуаций в социальных сетях.

Исследование проведено в феврале-октябре 2020 г. на основе анализа документов образовательных организаций и контента открытых официальных аккаунтов образовательных организаций в социальных сетях «ВКонтакте» и «Инстаграм». Комплексное использование таких методов, как наблюдение, количественная обработка данных, экспертная оценка, было направлено на выявление форм воспитательной деятельности, перспективных для реализации в социальных сетях в режиме онлайн.

Выявлено, что, несмотря на разнообразие тематики и стилистики, контент официальных аккаунтов школ в основном носит «мероприятийный характер»: аккаунты имеют вид новостной ленты, не содержат материалов, которые могли бы вызвать у детей яркие эмоции и ощущения, стать источником переживаний, ценностных установок, опыта взаимодействия с людьми, не предоставляют детям возможностей для самопознания, самоопределения, самореализации, не поддерживают их инициативы, то есть не становятся местом обретения социального опыта. Для развития воспитательной системы образовательной организации необходимо расширять практики организации сетевых образовательных событий, что предполагает создание разновозрастных детско-взрослых коллективов для совместного планирования, организации, проведения, подведения итогов творческих дел. В качестве примера реализации принципов успешного субъект-субъектного взаимодействия между педагогом-воспитателем и обучающимися в социальных сетях рассмотрено ведение тематического инстаграм-аккаунта школы. Анализ и обобщение практического опыта позволили выявить закономерности создания детско-взрослых общностей в социальных сетях с учетом специфических, отличных от традиционных, правил сетевой коммуникации.

**Ключевые слова:** воспитание, инновации в образовании, социальные сети, дистанционное образование, образовательное событие.

## Using Social Networks for Social Upbringing

Yulia Yu. Vlasova

*Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education,  
Moscow, Russia*

*E-mail: vlasova\_edu@mail.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6082-2725>*

*DOI: 10.26907/esd.16.3.24*

*Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021*

### **Abstract**

The article addresses the potential of using social networks in social education and for solving the problems of youth socialization. There is an urgent social need for the harmonious development of the child's personality, including in the Internet environment. At the same time, there is insufficient knowledge about the organization of education in social networks in science.

The article identifies the experience of successful interaction between teachers and students on the Internet and ways of organizing event situations in social networks. The study was conducted in February-October 2020 and analysed the content of open official accounts of educational organizations in the social networks 'VKontakte', Instagram and documents of educational organizations. The complex use of observation methods, quantitative data processing, expert assessments was aimed at identifying forms of educational activity that are promising for implementation online in social networks. The study showed that, despite the variety of topics and styles, the content of official school accounts resembles a list of news about holidays and other public events. The accounts do not contain materials that could cause vivid emotions and sensations in children, become a source of experiences, value attitudes, experience of interacting with people. Consequently, schools do not provide children with opportunities for self-knowledge, self-determination, self-realization, and do not support their initiatives in social networks. The article recommends that schools expand the practice of organizing networked educational events. For this, they need to create groups of different ages for children and adults for joint planning, organizing, conducting, summing up creative deeds. The maintenance of a thematic Instagram account of a school is offered as an example of a successful subject-subject interaction between a teacher-educator and students in social networks.

**Keywords:** social education, educational innovations, social networks, e-learning, educational event.

### **Введение**

Активное внедрение цифровых технологий в жизнь современных детей поставило перед системой образования много новых дидактических и методических вопросов. Одним из существенных вызовов педагогическому сообществу стала популярность у молодежи социальных сетей с их возможностью «создавать публичные или частично закрытые профили в пределах ограничений, наложенных системой; определять список других пользователей, с которыми они могут общаться и делиться информацией» (Луакина, 2020). В психолого-педагогических исследованиях показано, что интернет стал значимым фактором социализации подрастающего поколения (Mudrik, 2018; Stepanov, 2020). При этом исследователи указывают на риски социализации, с которыми сопряжено пребывание ребенка в интернете и, в частности, в социальных сетях. Отмечается, что увеличение времени пребывания в социальных сетях снижает уровень социальной компетентности подростков и увеличивает их социальную изоляцию (Yilmaz & Serin, 2021), что специальные программы-фильтры пока не могут полностью оградить детей от контента, пагубно влияющего на развитие личности (Chvanova, Anur'eva, & Kiseleva, 2017).

В профилактике этих рисков велика роль школьных педагогов. Почти все российские школьники имеют личный профиль «ВКонтакте» и личный аккаунт

в Instagram; в период пандемии в лидеры по степени проявленного школьниками интереса вышла сеть TikTok. Общеобразовательные организации также создают школьные аккаунты в социальных сетях, в круг должностных обязанностей педагогов включают интернет-взаимодействие с обучающимися, организацию сетевых образовательных событий.

Рассматривая социальные сети как «совокупность формально-неформальных связей (отношений) между сетевыми акторами, которые позволяют последним в процессе сетевого взаимодействия добиваться увеличения сетевого капитала» (Romm T. & Romm M., 2020, p. 201), педагоги находятся в поиске форм и методов использования цифровых технологий для повышения качества и результативности интернет-взаимодействия с обучающимися. Значительно большее внимание в педагогической литературе уделяется методам и приемам использования социальных сетей для обучения школьников (Cortés, García-Pernía, de la Fuente, Martínez-Borda, & Lacasa, 2018), чем для расширения воспитательного пространства образовательной организации и для решения задач социализации подрастающего поколения.

Подготовка учителя-воспитателя к взаимодействию с обучающимися в социальных сетях в настоящее время является проблемной зоной профессионального и постдипломного образования. В отличие от подростков, которые без труда осваивают новые культурные нормы, технологические приемы, стилевые и лексические новации, учителям для успешной сетевой коммуникации необходима помощь в постижении ее особенностей, в формировании «сетевого мышления» и навыков выбора форм передачи информации, адекватных интернет-технологиям (Sergeychik, 2020, p. 11). Возможности, которые социальные сети открывают педагогу-воспитателю, требуют изучения и теоретического осмысления. Лишь малую долю традиционных для школы форм воспитательной деятельности можно механически перенести из стен школы в виртуальную среду без потери качества (а иногда и без выхолащивания смыслов) (Selivanova, 2020).

Известно, что взаимодействие в социальных сетях характеризуется специфической коммуникацией (Sergeychik, 2020); виртуальная реальность создает альтернативные социальные представления и правила, которые требуют выработки новых принципов субъект-субъектного педагогического взаимодействия. Модели поведения, которые учитель успешно использует в непосредственном («офлайн») взаимодействии с обучающимися и их родителями, могут оказаться неэффективными в онлайн-общении: доказано, что участники сетевой коммуникации «обладают эквивалентными статусами, их позиции власти в процессе коммуникации взаимозаменяемы, асимметрия статуса, характерная для всех остальных систем, отсутствует» (Vovina & Dvoryanchikov, 2020, p. 107). Эквивалентность статуса участников сетевой коммуникации обостряет вопросы о методах укрепления авторитета педагога, о «цифровом имидже» и корректных формах самопрезентации учителя в социальных сетях. Несмотря на глубокое теоретическое и прикладное изучение принципов и методов создания и развития имиджа учителя, исчерпывающих ответов на эти вопросы в педагогике пока нет. В результате во избежание возможных конфликтов многие учителя предпочитают ограничивать доступ к своим личным аккаунтам в социальных сетях кругом близких друзей, что затрудняет интернет-взаимодействие с обучающимися.

В фокусе внимания психологов, социологов и педагогов находится феномен дружбы и общения в социальных сетях. Установлено, что интенсивность использования социальных сетей связана с более высоким уровнем дружеских отношений (Pouwels, Valkenburg, Beyens, van Driel, & Keijsers, 2021), что школьники (особенно старшеклассники) получают в социальных сетях значительную эмоцио-



нальную и информационную поддержку (Liu, Wright, & Hu, 2018), что в социальных сетях дети и подростки делятся с виртуальными друзьями секретами и переживаниями (Soldatova & Teslavskaya, 2018).

Для теории и практики социального воспитания значимыми становятся вопросы трансформации в социальных сетях средств и механизмов социализации подростков. Исследователи обращают внимание на то, что эффективность взаимодействия в социальных сетях зависит не только от умения создавать контент или общаться, но прежде всего от осознания цели интернет-взаимодействия с другими людьми (Cortés et al., 2018). В социальных сетях «предполагается обмен не только информацией, но и впечатлениями, оценками, чувствами и эмоциями» (Bovina & Dvoiganchikov, 2020, p. 107); с этим связана неэффективность авторитарного стиля в интернет-взаимодействии с обучающимися (Kruglov & Volkova, 2020). Однако пока закономерности создания успешных детско-взрослых общностей в социальных сетях не выявлены.

Актуальность нашего исследования определяется противоречием между общественной потребностью в создании условий для гармоничного развития личности ребенка, в том числе в интернет-среде, и недостатком научного знания об организации воспитательной деятельности в социальных сетях. Цель статьи – выявить опыт успешного интернет-взаимодействия педагогов и обучающихся, формы воспитательной деятельности и организации событийных ситуаций в социальных сетях.

### Методы исследования

Исследование проведено на основе анализа документов и контента открытых официальных аккаунтов (профилей, сообществ) образовательных организаций в социальных сетях с использованием методов наблюдения, количественной обработки данных, экспертных оценок. Программа исследования обсуждена в фокус-группе в январе 2020 г.

На первом этапе исследования в феврале-сентябре 2020 г. проведен мониторинг контента официальных аккаунтов школ субъектов Российской Федерации в социальных сетях «ВКонтакте» и «Инстаграм». Базой для мониторинга стали официальные аккаунты (пользовательских профилей и виртуальных сообществ) школ 15 субъектов Российской Федерации в социальных сетях «ВКонтакте» (670 аккаунтов) и «Инстаграм» (138 аккаунтов). Выборка случайная. Периоды проведения мониторинговых замеров – февраль, апрель, май, сентябрь 2020 г.

Для целей исследования интерес представляли профили и группы (виртуальные сообщества) в социальной сети «ВКонтакте», позиционируемые как официальные страницы школ, и официальные аккаунты школ в социальной сети «Инстаграм». Далее в статье мы используем для всех обследованных профилей, аккаунтов и групп в социальных сетях единое обозначение – «официальные аккаунты школ» или «аккаунты». Отличительными признаками для выявления таких аккаунтов служили логотип школы и сведения в описании аккаунта. Программа исследования не предполагала анализ контента закрытых групп, профилей и аккаунтов, требующих специальной процедуры регистрации и одобрения участия со стороны модератора. По нашим наблюдениям, все официальные аккаунты школ в социальных сетях открыты для пользователей.

В ходе исследования анализу подвергалась тематика, стиль и оформление публикаций (постов), количество подписчиков, периодичность обновлений и источники контента, максимальное и усредненное количество отметок «нравится» (лайков), количество и содержание комментариев к постам.

На втором этапе исследования (июнь-октябрь 2020 г.) анализировались основные образовательные программы, опубликованные на официальных веб-сайтах образовательных организаций, а также авторские модули рабочих программ воспитания. Основной задачей второго этапа стало выявление традиционных для школ форм воспитательной деятельности, которые могли быть реализованы в социальных сетях.

В ходе исследования мы исходили из обязательного соблюдения в виртуальной среде основных принципов взаимодействия педагогов и школьников, установленных для процесса воспитания в школе. Эффективная организация воспитательного процесса в современной школе предполагает «реализацию процесса воспитания главным образом через создание в школе детско-взрослых общностей, которые бы объединяли детей и педагогов яркими и содержательными событиями, общими позитивными эмоциями и доверительными отношениями друг к другу; организацию основных совместных дел школьников и педагогов как предмета совместной заботы и взрослых, и детей» (Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, 2020, p. 3).

## Результаты

Тематика и стилистика контента официальных аккаунтов школ, периодичность и способы его пополнения сильно варьируются. На контент соцсетей закономерно влияет общая информационная повестка. В феврале 2020 г. тематика публикаций в официальных аккаунтах школ касалась в основном событий текущей школьной жизни, содержательно и стилистически почти не отличалась от тематики новостной ленты официальных веб-сайтов. Главным информационным поводом, тематическим лидером в апреле 2020 г. стала пандемия коронавируса: вызванные ею трудности дистанционного обучения, меры профилактики заболевания, доступные в домашних условиях формы социальной и физической активности. Однако в конце месяца тематика постов в официальных аккаунтах школ полностью обновилась. К юбилею Великой Победы педагоги и школьники стали инициаторами и участниками разнообразных флешмобов, акций, коллективных проектов.

Лидерами по числу активных участников весной 2020 г. стали всероссийские акции «Бессмертный полк», «Поезд Победы», «Мы вместе». В конце мая 2020 г. основным информационным поводом стало проведение праздника «Последний звонок» в онлайн-формате. После их завершения активность педагогов и обучающихся в официальных аккаунтах школ резко снизилась и более не повышалась ни летом, ни осенью 2020 года.

В сентябре 2020 г., помимо поздравлений с Днем Знаний и началом учебного года, официальные аккаунты школ большое внимание уделили санитарно-гигиеническим правилам и нормам, препятствующим распространению коронавирусной инфекции, и подготовке к Всероссийским проверочным работам.

В школьных аккаунтах популярны флешмобы развлекательного и познавательного характера. Например, у младших школьников распространены флешмобы с хештегом #готовимдома – публикации фото и видео с результатами первых кулинарных опытов по несложным рецептам. Однако активность участников оказывала влияние только на объем и частоту обновления контента. Количество отметок «нравится» под постами не превышало 1% от общего числа подписанных на аккаунт, комментарии практически отсутствовали. Следует отметить, что уже на этапе планирования исследования эксперты в фокус-группах предупреждали, что обучающиеся распространяют на официальные аккаунты школ правила поведения в стенах образовательных организаций, стараются не привлекать к себе внимания

и комментируют школьные события только в закрытых сообществах и чатах, к которым не имеют доступа педагоги и представители администрации образовательной организации. Наше исследование подтвердило верность этого наблюдения.

Относительно большое количество лайков набирали посты со словами благодарности учителям в конце учебного года. Так, в мае-июне 2020 года Управление образования города Кемерово инициировало проведение всекузбасской акции #спасибоучителю42. Акция пользовалась популярностью в соцсетях, посты с соответствующим хештегом получали до 250 отметок «нравится». Однако подобные акции носят единичный характер.

### Дискуссионные вопросы

Одна из распространенных практик использования социальных сетей в школах – формальный перенос в социальную сеть атрибутов образовательной организации, создание аккаунта с наименованием школы или класса. Создание и ведение аккаунтов в социальных сетях руководители общеобразовательных организаций рассматривают как элемент брендинга школы, одну из форм интернет-представительства образовательной организации. Ответственность за создание контента возлагается на одного из сотрудников. Школьный аккаунт чаще всего имеет вид новостной ленты, он не содержит материалов, которые могли бы вызвать у детей яркие эмоции и ощущения, стать источником переживаний, ценностных установок, опыта взаимодействия с людьми, не предоставляет детям возможностей для самопознания, самоопределения, самореализации, то есть не становится местом обретения социального опыта.

В традиционном образовательном взаимодействии идентификационная рамка детским коллективам обычно задается укладом школьной жизни: основное общение происходит в учебной и внеурочной деятельности между одноклассниками. Если рассматривать классный коллектив (класс) как систему, следует признать, что она характеризуется принудительным соединением достаточно разнородных элементов, вследствие чего ее «внутренняя целостность не является естественной, ее необходимо целенаправленно формировать» (Shakurova et al., 2020, p. 9). Эта задача существенно усложняется в условиях социальной сети с множеством активных связей: там ценностные ориентации и нормы поведения подростков формируются как подражание блогерам и самоидентификация с сетевыми субкультурами.

Для системного раскрытия воспитательного потенциала социальных сетей российским школам необходимо более активно создавать условия для развития и духовно-ценностной ориентации личности учащихся. Разового массового участия в коллективных мероприятиях и праздниках для этого недостаточно. Для формирования перспективных моделей просоциального цифрового поведения (Pogozhina, Podol'skiy, Idobaeva, & Podol'skaya, 2020) школьников в социальных сетях на смену традиционным способам трансляции информации и образцов поведения должны прийти формы педагогического интернет-взаимодействия, учитывающие особенности системы ценностей детей «поколения Z», такие как «приоритет самостоятельности в суждениях и поступках, отсутствие приверженности существующим традициям» (Yanitskiy et al., 2019, p. 46).

Нам представляется, что воспитательный потенциал социальных сетей может быть с успехом проявлен при организации ключевых общешкольных дел. Примерная программа воспитания определяет ключевые общешкольные дела как «главные традиционные общешкольные дела, в которых принимает участие большая часть школьников и которые обязательно планируются, готовятся, проводятся и анализируются совместно педагогами и детьми» (Stepanov et al., 2020, p. 8). К числу

ключевых общешкольных дел можно отнести социальные проекты, акции, праздники, однако все эти мероприятия должны удовлетворять ряду условий: в первую очередь они предполагают совместную деятельность детей и взрослых на всех этапах подготовки и проведения ключевого дела – от планирования до подведения итогов.

Как отмечают ведущие специалисты в области теории и методики воспитания, «введение ключевых дел в жизнь школы помогает преодолеть мероприятийный характер воспитания, когда воспитание сводится к набору мероприятий, организуемых, как правило, педагогами для детей, где дети часто являются просто их участниками, потребителями того, что сделано другими» (Stepanov et al., 2020, p. 66). Ключевые общешкольные дела должна предварять коллективная работа по планированию и организации, проводимая в разновозрастных детско-взрослых командах. Технических ограничений для такой работы в социальных сетях не существует: социальные сети имеют встроенные функции мгновенного обмена сообщениями, сервисы для открытой или приватной публикации фотографий, видео и текстов. В ходе исследования мы столкнулись с другой проблемой – с недоверием, которое проявляют педагоги к детским инициативам и самостоятельности.

Исследователи и ранее отмечали, что «в практике образовательных организаций часто перепутаны, смещены и подменены понятия «самодеятельность», «общественно-значимая деятельность» и употребление их в контексте «организации воспитательных мероприятий» (Frishman, 2020, p. 9). Инициативность и самостоятельность детей, «к сожалению, не всегда согласуется с педагогическими нормами управления, что приводит к конфликтам обучающихся и педагогов. Самоорганизация детей, их инициативы и самодеятельность не всегда поддерживаются ближайшим социальным окружением – родителями, школой, неадекватно отражаются в средствах массовой информации» (Frishman, 2020, p. 7).

Социальные сети – место активной добровольной коммуникации и виртуальной деятельности обучающихся, и задача взрослых – создать условия для повышения степени общественной пользы, которую могут приносить эта коммуникация и деятельность. Однако у многих педагогов вызывает опасения открытость социальных сетей, затрудняющая контроль за поведением обучающихся. Такие опасения препятствуют организации коллективного взаимодействия педагогов и детей как равных партнеров в выявлении и решении социальных проблем, разрушают диалог между ними и, как следствие, тормозят проявления детской инициативы и самостоятельности в школьной жизни. На наш взгляд, в основном поэтому трудности системной организации воспитательной деятельности на основе технологии коллективных творческих дел (КТД) проявлялись во многих школах на протяжении десятилетий и проявляются сейчас отсутствием активности в официальных аккаунтах школ в социальных сетях.

Аккаунты школ в социальных сетях должны стать пространством социального воспитания, содействовать развитию воспитательной системы образовательной организации (Shakurova et al., 2020). насыщение этого пространства сетевыми образовательными событиями предполагает создание разновозрастных детско-взрослых коллективов для совместного планирования, организации, проведения, подведения итогов творческих дел. Тематика этих дел может быть предложена самими обучающимися и, скорее всего, будет выглядеть непривычно, но вызывать у школьников интерес. «Задача взрослого – соответствовать детскому интересу, его любопытству, создать общее пространство жизни с ребенком» (Demakova & Shustova, 2017, p. 105); в условиях дистанционного или смешанного обучения – создать общее со-бытие в виртуальном пространстве.

Одним из ключевых общешкольных дел может стать ведение тематического инстаграм-аккаунта. Социальная сеть «Инстаграм» динамично развивается, ее функционал позволяет реализовывать разнообразные социальные и медиапроекты при минимальных финансовых затратах. Школа может регулярно проводить внутренний конкурс на лучшую концепцию инстаграм-аккаунта; авторы концепций-победителей получают право вести свой аккаунт от имени школы, использовать в оформлении шапки профиля логотип и другие элементы фирменного стиля школы. В условиях школы работа в новых медиа напоминает работу школьных пресс-центров, при этом она весьма специфична и привлекательна для детей и подростков. Школьные тематические аккаунты могут соревноваться между собой или сотрудничать на принципах коллаборации. Создание и продвижение таких аккаунтов можно рассматривать как реализацию учебного проекта, установив авторам определенные целевые показатели (количество подписчиков, периодичность обновления контента, среднее количество отметок «нравится» и т. п.). Над созданием контента успешных инстаграм-аккаунтов трудятся большие распределенные команды профессионалов (копирайтеры, сценаристы, режиссеры, фотографы, видеографы, монтажеры, редакторы, корректоры, продюсеры, художники по костюмам, дизайнеры, гримеры, музыканты, smm-специалисты). В условиях общеобразовательной организации аналогичная коллективная деятельность будет стимулировать развитие у обучающихся 4К-компетенций, мотивировать их к изучению и освоению нового, содействовать решению разнообразных воспитательных задач.

Развитию школьных аккаунтов в социальных сетях как пространства социального воспитания могут в полной мере способствовать творческие проекты, реализуемые в рамках учебных предметов. Адаптированные к программам общего образования идеи размещения в социальных сетях мультимодальных нарративов, созданных от имени литературных героев (Cortés, Zaballo, & Lacasa, 2016), видеороликов-буктрейлеров о прочитанных книгах (Machekhina, 2020) могут быть развиты на материалах любых учебных предметов и дополнены челленджами, викторинами и конкурсами.

Понимая, что педагогам часто трудно преодолеть опасения по поводу контента, размещаемого обучающимися под логотипом школы, мы предлагаем использовать один из двух методов контроля: педагоги могут изначально создать аккаунт самостоятельно и оставить за собой право контролировать контент, при необходимости удалять нежелательную информацию, или поручить осуществление функций цензуры старшекласникам. Мы считаем, что основной закон социальных сетей – добровольность участия – может в корне изменить атмосферу в школе, помочь педагогам разбудить детскую инициативу и самостоятельность в социальном проектировании и в организации других ключевых общешкольных дел. Рациональное использование ресурсного потенциала социальных сетей может обогатить привычные формы взаимодействия педагогов и обучающихся, усилить инициативность и деятельностную вовлеченность детей и подростков в жизнь школы.

## **Заключение**

Исследование показало, что в условиях электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий социальные сети становятся значимым для школ элементом трансформирующегося пространства социального воспитания. Они могут стать для педагогов средством воспитательной деятельности – онлайн платформой для раскрытия творческого потенциала детей и подростков, развития социальной идентичности, повышения учебно-познавательной активности, формирования компетенций XXI века.

Выявлена необходимость разработки новых форм вовлечения детей в подготовку и проведение образовательных онлайн-событий. Перспективное развитие официальных аккаунтов школ и школьных сетевых сообществ предполагает создание условий для проявления инициативы и самоорганизации обучающихся, совместного творчества детей и взрослых.

Поиск путей и форм эффективного раскрытия воспитательного потенциала социальных сетей, безусловно, должен быть продолжен. Анализ и обобщение практического опыта в перспективе позволит установить новые принципы успешного субъект-субъектного взаимодействия между педагогом-воспитателем и обучающимися, определить формы и методы организации сетевых образовательных событий, уточнить закономерности создания детско-взрослых общностей в социальных сетях с учетом специфических, отличных от традиционных, правил сетевой коммуникации.

### Список литературы

- Бовина, И. Б., Дворянчиков, Н. В. Поведение онлайн и офлайн: две реальности или одна? // Психологическая наука и образование. – 2020. – № 3. – Т. 25. – С. 101-115.
- Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие для школьных педагогов и руководителей образовательных организаций [Электронный ресурс] / П. В. Степанов, Н. Л. Селиванова, В. В. Кружков, И. В. Степанова, И. С. Парфенова, И. Ю. Шустова, Е. О. Черкашин, М. Р. Мирошкина, Т. Н. Тихонова, Е. Ф. Добровольская, И. Н. Попова; под ред. П. В. Степанова. – М. : Институт стратегии развития образования РАО, 2020. – 119 с. – URL: <http://form.instrao.ru/> (дата обращения 11.11.2020).
- Демакова, И. Д., Шустова, И. Ю. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип со-бытийности в воспитании // Педагогическое искусство. – 2017. – № 2. – С. 100-108.
- Кружков, В. В., Волкова, Д. Л. Потенциалы и риски цифровой среды для воспитания в дистанционном образовании // Народное образование. – 2020. – № 5 (1482). – С. 89-93.
- Ляукина, Г. А. Реализация интернет-проектов по патриотическому воспитанию студентов вузов средствами социосетевых технологий: автореф. ... канд. пед. н. 13.00.08. – Казань, 2020. – 24 с.
- Мачехина, О. Н. Реактивная модернизация национальной школы: пандемия COVID-19 как вызов системе среднего образования // Наука и школа. – 2020. – № 4. – С. 54-60.
- Мудрик, А. В. О теории социального воспитания // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2018. – № 3. – С. 6-9.
- Погожина, И. Н., Подольский, А. И., Идобаева, О. А., Подольская, Т. А. Цифровое поведение и особенности мотивационной сферы интернет-пользователей: логико-категориальный анализ // Вопросы образования. – 2020. – № 3. – С. 60-94.
- Примерная программа воспитания // Институт стратегии развития образования Российской академии образования. Апробация и внедрение примерной программы воспитания [Электронный ресурс]. – URL: <http://form.instrao.ru/> (дата обращения 02.09.2021).
- Ромм, Т. А., Ромм, М. В. Социальное воспитание в контексте сетевого подхода // Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов: материалы международной научно-практической конференции (8-10 декабря 2020 г., Новосибирск) / под редакцией Т. А. Ромм, З. И. Лаврентьевой, Е. М. Скрыпниковой. – Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2020. – 504 с. – С. 196-205.
- Селиванова, Н. Л. Как изменяется роль классного руководителя при дистанционном обучении // Педагогическая реальность: системность, событийность, сотрудничество. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, включенной в программу Всероссийского форума / Под ред. М.В. Шакуровой. – Воронеж, 2020. – 544 с. – С. 3-9.
- Сергейчик, Е. М. Речь, текст и образ в перспективе цифрового образования // Педагогика. – 2020. – №1. – С. 5-15.

- Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты / М.С. Яницкий, А.В. Серый, О.А. Браун, Ю.В. Пелех, О.В. Маслова, М.В. Сокольская, Р.Д. Санжаева, А.Р. Монсонова, С.Б. Дагбаева, Ю.Ю. Неяскина, Р.В. Кадиров, Т.В. Капустина // *Сибирский психологический журнал*. – 2019. – № 72. – С. 46-67.
- Солдагова, Г. У., Теславская, О. И. Особенности межличностных отношений российских подростков в социальных сетях // *Национальный психологический журнал*. – 2018. – №3(31). – С. 12-22. DOI: 10.11621/npj.2018.0302
- Социально-педагогические детерминанты формирования интегративных свойств воспитательных систем: коллективная монография / М. В. Шакурова, О. В. Неценко, Е. В. АLEXИНА, Ю. В. Кудинова, А. Н. Махинин, Д. С. Калишкина; под. ред. М. В. Шакуровой. – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2020. – 236 с.
- Степанов, П. В. Вопросы воспитания в контексте дистанционной работы школьного педагога // *ВНЕшкольник*. – 2020. – № 4 (196). – С. 21-22.
- Фришман, И. И. Развитие механизмов социально-педагогической поддержки деятельности детских общественных организаций, объединений в образовательных организациях // Десятилетие детства: консолидация социально-культурных институтов в интересах ребенка. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под ред. Н.А. Паршикова. – М., 2020. – 180 с. – С. 6-13.
- Чванова, М. С., Анурьева, М. С., Киселева, И. А. Влияние Интернета на социализацию молодежи // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 2017. – №5 (169). – С. 23-36.
- Cortés, S., García-Pernía, M. R., de la Fuente, J., Martínez-Borda, R., Lacasa, P. Young creators in open spaces: digital ethnography // *Digital Education*. – 2018. – No. 33. – Pp. 185-202.
- Cortés, S., Zaballos, L. M., Lacasa, P. Ipad. Apps y Redes Sociales. Construyendo narrativas multimodales en las aulas // *Digital Education*. – 2016. – No. 30. – Pp. 53-75. DOI: <https://doi.org/10.1344/der.2016.30.53-75>
- Liu, D., Wright, K. B., Hu, B. A meta-analysis of Social Network Site use and social support // *Computers & Education*. – 2018. – Vol. 127. – Pp. 201-213. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.024>
- Pouwels, J. L., Valkenburg, P. M., Beyens, I., van Driel, I. I., Keijsers, L. Social Media Use and Friendship Closeness in Adolescents' Daily Lives: An Experience Sampling Study // *Developmental Psychology*. – 2021. – Vol. 57. – No. 2. – Pp. 309-323. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001148>
- Yılmaz, Ö. Y., Serin, N. B. The Analysis of Adolescents Attitude to Social Media and their Loneliness Level // *Elementary Education Online*. – 2021. – No. 20 (1). – Pp. 318-326. DOI: 10.17051/ilkonline.2021.01.030.

## References

- Bovina, I. B., & Dvoryanchikov, N. V. (2020). Online and offline behavior: two realities or one? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 25(3), 101-115.
- Chvanova, M. S., Anur'eva, M. S., & Kiseleva, I. A. (2017). Impact of the Internet on the socialization of youth. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 5(169), 23-36.
- Cortés, S., García-Pernía, M. R., de la Fuente, J., Martínez-Borda, R., & Lacasa, P. (2018). Young creators in open spaces: digital ethnography. *Digital Education*, 33, 185-202.
- Cortés, S., Zaballos, L. M., & Lacasa, P. (2016). Ipad, apps y redes sociales: construyendo narrativas multimodales en las aulas. *Digital Education Review*, 30, 53-75. <https://doi.org/10.1344/der.2016.30.53-75>
- Demakova, I. D., & Shustova, I. Yu. (2017). The teacher as an educator: significant characteristics of educational activities and the principle of eventfulness in education. *Pedagogicheskoe iskusstvo – Pedagogical Art*, 2, 100-108.
- Frishman, I. I. (2020). Development of mechanisms of social and pedagogical support for the activities of children's public associations in schools. In N. A. Parshikov (Ed.), *The Decade of Childhood: Consolidation of Socio-Cultural Institutions in the Interest of the Child* (pp. 6-13). Orel: Orlovskiy gosudarstvennyy institut kul'tury.

- Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education (2021). *Exemplary education program*. Approbation and implementation of an exemplary education program. Retrieved from <http://form.instrao.ru>
- Kruglov, V. V., & Volkova, D. L. (2020). Parenting potentials and threats from e-learning and digitalization. *Narodnoe obrazovanie – Public Education*, 5(1482), 89-93.
- Liu, D., Wright, K. B., & Hu, B. (2018). A meta-analysis of Social Network Site use and social support. *Computers & Education*, 127, 201-213. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.024>
- Lyaukina, G. A. (2020). *Student Internet Projects on Patriotic Education Using Social Networking Technologies* [Unpublished Doctoral dissertation]. Kazan: Kazanskiy gosudarstvennyy energeticheskii universitet.
- Machekhina, O. N. (2020). Reactive modernization of the national school: the COVID-19 pandemic as a challenge to school education. *Nauka i shkola – Science and School*, 4, 54-60.
- Mudrik, A. V. (2018). About the theory of social education. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii – Innovative Projects and Programs in Education*, 3, 6-9.
- Pogozhina, I. N., Podol'skiy, A. I., Idobaeva, O. A., & Podol'skaya, T. A. (2020). Behavioral and Motivational Patterns of Internet Users: A Logico-Categorical Analysis. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 3, 60-94. doi: 10.17323/1814-9545-2020-3-60-94
- Pouwels, J. L., Valkenburg, P. M., Beyens, I., van Driel, I. I., & Keijsers, L. (2021). Social Media Use and Friendship Closeness in Adolescents' Daily Lives: An Experience Sampling Study. *Developmental Psychology*, 57(2), 309-323. <https://doi.org/10.1037/dev0001148>
- Romm, T. A., & Romm, M. V. (2020). Social education in the context of a network approach. In T. A. Romm, Z. I. Lavrentyeva & E. M. Skrypnikova (Eds.), *Fundamental Problems of Education in the Context of Modern Social Processes* (pp. 196-205). Novosibirsk: Nemo Press.
- Selivanova, N. L. (2020). How the role of the classroom tutor is changing in relation to e-learning. In M. V. Shakurova (Ed.), *Pedagogical Reality: Consistency, Eventfulness, Cooperation* (pp. 3-9). Voronezh: Voronezhskiy gosudarstvennyy pedagogicheskii universitet.
- Sergeychik, E. M. (2020). Speaking, text and imagery from a digital education perspective. *Pedagogika – Pedagogy*, 1, 5-15.
- Shakurova, M. V., Netsenko, O. V., Alekhina, E. V., Kudinova, Y. V., Makhinin, A. N., & Kalishkina, D. (2020). *Socio-pedagogical determinants of the formation of integrative properties of educational systems*. Voronezh: Voronezhskiy gosudarstvennyy pedagogicheskii universitet.
- Soldatova, G. U., & Teslavskaya, O. I. (2018). Interpersonal relations of Russian adolescents in social networks. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*, 11(3), 12-22. doi: 10.11621/npj.2018.0302
- Stepanov, P. V. (2020). Issues of education in the context of distance work of a school teacher. *VNEshkol'nik – Outside the schoolboy*, 4(196), 21-22.
- Stepanov, P. V., Selivanova, N. L., Kruglov, V. V., Stepanova, I. V., Parfenova, I. S., Shustova, I. Yu., Cherkashin, E. O., Miroshkina, M. R., Tikhonova, T. N., Dobrovol'skaya, E. F., & Popova, I. N. (2020). *Education in a modern school: From program to action*. Moscow: Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO. Retrieved from <http://form.instrao.ru/>
- Yanitskiy, M. S., Seryy, A. V., Braun, O. A., Pelekh, Y. V., Maslova, O. V., Sokol'skaya, M. V., Sanzhaeva, R. D., Monsonova, A. R., Dagbaeva, S. B., Neyaskina, Y. Y., Kadyrov, R. V., & Kapustina, T. V. (2019). The Value Orientations System of Generation Z: Social, Cultural and Demographic Determinants. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 72, 46-67. doi: 10.17223/17267080/72/3
- Yilmaz, Ö. Y., & Serin, N. B. (2021). The Analysis of Adolescents Attitude to Social Media and their Loneliness Level. *Elementary Education Online*, 20(1), 318-326. doi: 10.17051/ilkonline.2021.01.030.



УДК 376.1

## Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной подготовки

Виталий З. Кантор<sup>1</sup>, Алиция Зарин<sup>2</sup>, Юлия А. Круглова<sup>3</sup>, Юлия Л. Проект<sup>4</sup>

<sup>1</sup> *Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

*E-mail: v.kantor@mail.ru*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9700-7887>

<sup>2</sup> *Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

*E-mail: a.zarin@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7882-8893>

<sup>3</sup> *Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

*E-mail: kruglova\_ja@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0751-7064>

<sup>4</sup> *Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

*E-mail: proekt.jl@gmail.com*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>

DOI: 10.26907/esd.16.3.25

*Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021*

### Аннотация

Имплементация инклюзии выдвигает принципиально новые требования к профессиональным компетенциям педагогов, вследствие чего актуализируется запрос на эмпирически фундированную компетентностную модель педагога инклюзивной образовательной организации. В качестве эмпирической базы выступил комплекс вузовских программ подготовки педагогов с заявленными в них профессиональными компетенциями, которые связаны с работой в условиях инклюзии и которыми должен овладеть выпускник. Такая исследовательская логика до настоящего времени не реализовалась, на восполнение данного пробела и было направлено предпринятое исследование. Цель исследования заключалась в том, чтобы на основе анализа номенклатуры и сущностных характеристик инклюзивных компетенций, представленных в образовательных программах вузов, ведущих подготовку кадров для работы с лицами с ОВЗ, построить структурно-содержательную модель педагога инклюзивной образовательной организации. В рамках исследования с помощью метода контент-анализа были изучены тексты 59 Примерных основных образовательных программ. Также проводился частотный и факторный анализ матрицы представленности индикаторов компетенций в образовательных программах.

Установлено, что смысловое ядро инклюзивной компетенции педагога отражает необходимость учета в образовательном процессе особого психолого-педагогического статуса таких детей в аспектах их субъектной позиции в обучении, своеобразия их развития, состояния здоровья и специфики образовательных потребностей.

Интегральными компетенциями педагога, своей совокупностью определяющими его инклюзивную компетентность, выступают готовность к организации инклюзивного образовательного процесса в целом; готовность к организации индивидуально-ориентированного обра-

зовательного маршрута обучающегося с ОВЗ; готовность к индивидуальной/коллективной поддержке обучающихся с ОВЗ; готовность к организации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ; содержательные/инструментальные знания, касающиеся работы с обучающимися с ОВЗ.

При этом компетентностные профили педагогов, задаваемые вузовскими образовательными программами, не в полной мере согласуются и с имеющимися теоретическими моделями компетентностей инклюзивного педагога, и с условиями реализации инклюзии на практике. Новизна результатов исследования определяется формированием представлений о пятикомпонентной структуре инклюзивной компетентности педагога, практическая значимость – выяснением сущности противоречий в программном обеспечении вузовской подготовки педагогов для работы в условиях инклюзивного образования, устранение которых при проектировании основных образовательных программ и их дальнейшей реализации будет способствовать повышению качества кадрового обеспечения системы инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** профессиональная компетенция педагога, инклюзивное образование, инклюзивная компетентность, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, образовательная программа.

## A Competence Model for Training Programs in Inclusive Education

Vitaliy Z. Kantor<sup>1</sup>, Alicia Zarin<sup>2</sup>, Yuliya A. Kruglova<sup>3</sup>, Yuliya L. Proekt<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

E-mail: v.kantor@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9700-7887>

<sup>2</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

E-mail: a.zarin@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7882-8893>

<sup>3</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

E-mail: kruglova\_ja@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0751-7064>

<sup>4</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

E-mail: proekt.jl@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>

DOI: 10.26907/esd.16.3.25

Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021

### Abstract

The implementation of inclusion poses fundamentally new requirements for the professional competencies of teachers, which in turn determines the need for an empirically based competence model of a teacher of an inclusive educational organization. A complex of university programs for teacher training specifying the inclusive competencies could be used as an appropriate empirical base of the study. However, this research logic has not yet been implemented and the study was devised to fill this gap. Its purpose was to build a structural and meaningful model of an inclusive teacher based on an analysis of inclusive competencies presented in the teachers' educational programs of universities. Content analysis was used to study the texts of 59 basic educational programs. Frequency and factor analysis of the matrix of representation of competency indicators in educational programs was also carried out. It was found that the semantic core of the inclusive competencies of the teacher reflects the need to take into account the special psychological and pedagogical status

of children in terms of their personal position in learning, the originality of their development, health status and their specific educational needs. The integral inclusive competences of the teacher are the readiness to: organize an inclusive educational process as a whole; organize an individually oriented educational route; individual / collaborative support; and organize psychological and pedagogical support; substantive / instrumental knowledge related to working with students with disabilities. The competence profiles of teachers, set by university educational programs, are not fully consistent with both the existing theoretical models of the inclusive teacher competencies and the conditions for the implementation of inclusive practice. The research results include ideas about five-component structure of teacher's inclusive competence. The practical significance is in the identification of the essence of the contradictions in the content of the university training of teachers for work in inclusive education, the elimination of which will contribute to improving the quality staffing of the inclusive education system.

**Keywords:** teacher's professional competence, inclusive education, inclusive competence, students with disabilities, educational program.

## Введение

В последние годы в качестве основополагающего в сфере кадрового обеспечения системы образования выступает компетентностный подход, который служит концептуальной и прикладной платформой профессиональной подготовки педагогических кадров (Danilov & Kornilova, 2017; Murzalieva, 2020; Ulyanina, 2018) и оценки эффективности их практической деятельности (Askhadullina & Talysheva, 2018; Pisareva, Puchkov, Rivkina & Tryapitsina, 2019).

Между тем, имплементация инклюзии, являющаяся одним из главных трендов образовательной политики и в России (Malofeev, 2018), и за рубежом (Inclusive education, 2020), выдвигает принципиально новые требования к профессиональным компетенциям педагогов, вовлеченных в инклюзивный образовательный процесс.

Как отмечает G. Ricken, «развитие инклюзивных школ идет рука об руку с дальнейшим развитием специально-педагогических задач и необходимых компетенций» (Ricken, 2017, p. 187), и такая постановка вопроса всецело обоснованна, поскольку, по результатам международных исследований, недостаточная компетентность в инклюзивном процессе приводит к развитию негативного отношения педагогов к самой возможности его организации (см., напр.: Ferguson, 2008; Familia, 2001).

Закономерно поэтому, что проблематика профессиональных компетенций педагогов, работающих в условиях инклюзии, привлекает к себе в последние годы активный и всё возрастающий исследовательский интерес.

Он воплощается, по определению А. Filipiak, в моделировании компетенций в системе инклюзивно-ориентированной подготовки учителей (Filipiak, 2020), т. е. в попытках построения компетентностных моделей педагога инклюзивной образовательной организации, ведущей обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, и их переноса в практику подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Так, Европейским агентством по особым потребностям и инклюзивному образованию разработан профиль инклюзивного педагога, в соответствии с которым в качестве четырех основных сфер, где должны проявляться знания, установки и навыки такого педагога, выступают оценка разнообразия учеников, оказание поддержки всем учащимся, кооперация и совместная работа со всеми субъектами образовательного процесса (другими учителями, специалистами, родителями и т. д.), индивидуальное профессиональное развитие учителя (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Способность к сотрудничеству с другими профессионалами и семьями учащихся в рамках инклюзивного образовательного процесса рассматривается как важнейшая составляющая инклюзивной компетентности педагога и в рамках других подходов к ее моделированию, когда данная способность сопоставляется со знаниями педагога об особых потребностях различных учащихся, его умением вносить разнообразие в учебный процесс и управлять детским коллективом (Allday, Neilsen-Gatti, & Hudson, 2013), а также с гибкостью в плане адаптации своего стиля преподавания к разнообразию возможностей школьников и владением технологиями альтернативной оценки их образовательных достижений (Hamill, Jantzen, & Bargerhuff, 1999).

Между тем, М. Kunter с соавторами в контексте построенной многомерной модели личностных и профессиональных компетенций педагога, включающей такие два генеральных измерения, как когниции и убеждения, относит к инклюзивной компетентности педагога не только его знания и навыки, связанные с работой с детьми с особыми образовательными потребностями, но и отношения и установки педагога, проявляющие себя в желании работать с детьми данной категории, самосовершенствоваться и развивать свои педагогические умения в области инклюзивной педагогики (Kunter et al, 2013).

В свою очередь, А. Holzinger, Е. Feyerer, R. Grabner, P. Hecht и Н. К. Peterlini представляют ту модель инклюзивной компетентности учителя, которая отражает «пирамиду потребностей», возникающих у учителя при работе в условиях инклюзии: в ее основании лежат *общие* воспитательные и образовательные потребности учителя, связанные с индивидуализацией и дифференциацией как характеристиками инклюзивного класса; над этой подструктурой надстраиваются *особые* воспитательные и образовательные потребности учителя, порождаемые необходимостью осуществления мер профилактики и вмешательства, а венчают пирамиду *специальные* воспитательные и образовательные потребности учителя, причем реализация особых и специальных потребностей обеспечивается соответственно инклюзивно-педагогическими и коррекционно-педагогическими компетенциями учителя. Данная структурная модель используется для определения путей совершенствования бакалаврской подготовки будущих педагогов (Holzinger, Feyerer, Grabner, Hecht & Peterlini, 2018).

Во многом сходная модель сконструирована И. А. Романовской и И. Н. Хафизуллиной: разграничивая базовые, специальные и частные профессиональные компетенции педагога, они относят инклюзивную компетентность учителей к уровню специальных профессиональных компетентностей и в качестве ее ключевых компонентов рассматривают содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и операционные компетенции. Эти представления легли в основу разработки и экспериментальной реализации учебного курса в рамках программы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ (Romanovskaia & Khafizullina, 2014).

В свою очередь, О. Reis, S. Seitz и А. Berisha-Gawłowski предлагают двухмерную модель (матрицу) инклюзивной компетентности. В соответствии с ней, при горизонтальном рассмотрении разграничиваются *сферы деятельности*, связанные с инклюзией – воспитание, обучение, введение инноваций и диагностика, а при вертикальном дифференцируются *компетентностные области*, связанные с инклюзией, – знания (предметные, предметно-дидактические, психолого-педагогические, организационные, консультативные), потенциал действия (способность, готовность), ценностные ориентации (установки, отношения) и саморефлексия. В русле данной структурной логики проектируются университетские образователь-

ные программы бакалавриата и магистратуры и выстраиваются образовательные маршруты студентов (Reis, Seitz & Berisha-Gawlowski, 2020).

Между тем, все эти модели инклюзивной компетентности педагога, как и другие, построенные в логике адаптации общих представлений о профессиональной компетентности педагога к специфике инклюзивного образовательного процесса (Emelyanova, Markova, & Podolskaya, 2019; Shkutina, Rymhanova, Mirza, & Karmanova, 2017; Tikhonov, 2017), отличает выраженный дескриптивный характер, а реализованные форматы переноса данных моделей в сферу подготовки и повышения квалификации учителей отнюдь не обеспечивают их верификацию.

В подобной ситуации актуализируется запрос теории и практики инклюзивного образования на такую компетентностную модель педагога инклюзивной образовательной организации, которая бы имела эмпирический базис.

Очевидный интерес в этом плане представляют разработанные и реализуемые в вузах программы подготовки педагогов. Каждая из них, фиксируя комплекс профессиональных компетенций, которыми должен овладеть выпускник, по сути определяет некий идеальный образ педагога того или иного профиля. Соответствующая установка и кладется в основу проектирования вузовских образовательных программ в сфере педагогики (Akhtarieva, 2015; Medvedeva & Khrabrova, 2019).

Коль скоро же комплекс заявляемых в этих программах профессиональных компетенций включает в себя и компетенции, связанные с реализацией педагогической деятельности в условиях инклюзии, то, следовательно, совокупность таких компетенций и может выступать в качестве исходной эмпирической базы для построения компетентностной модели педагога инклюзивной образовательной организации.

Подобная исследовательская логика, однако, до настоящего времени не реализовывалась. На восполнение данного пробела и было направлено настоящее исследование.

Его цель заключалась в том, чтобы на основе анализа номенклатуры и существенных характеристик инклюзивных компетенций, представленных в образовательных программах вузов, ведущих подготовку кадров для работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью, построить структурно-содержательную модель педагога инклюзивной образовательной организации.

Реализация этой цели предполагала решение таких взаимодополняющих задач, как:

- формирование перечня и ранжирование смысловых категорий, раскрывающих содержание инклюзивных компетенций педагога;
- определение обобщенных групп профессиональных способностей и возможностей педагога, работающего с обучающимися с ОВЗ, как его интегральных инклюзивных компетенций.

В теоретическом плане материалы исследования значимы для углубления понимания феноменологической природы инклюзивной компетентности педагога. С точки зрения развития образовательной практики они содействуют совершенствованию кадрового обеспечения системы инклюзивного образования, уточняя содержательно-целевые установки вузовской подготовки специалистов педагогического профиля для работы с детьми с ОВЗ.

### Методы исследования

Эмпирической базой исследования стал корпус текстов 59 Примерных основных образовательных программ (ПООП) по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» «Специальное

(дефектологическое) образование» и «Адаптивная физическая культура», размещенных в качестве рекомендованных на сайтах соответствующих Федеральных учебно-методических объединений в сфере высшего образования, с заявленными в них компетенциями, которыми должны овладеть выпускники, и индикаторами этих компетенций.

На первом этапе исследования из данного массива были отобраны компетенции и их индикаторы, отражающие установку на формирование у выпускников способности и готовности к решению профессиональных задач, связанных с включением обучающихся с ОВЗ в совместный образовательный процесс с нормально развивающимися сверстниками. В итоге выборку составили 13 соответствующих компетенций и 30 индикаторов компетенций.

На втором этапе осуществлялось изучение их содержания в качественном и количественном аспектах, в основу чего был положен контент-анализ как метод, доказавший свою эффективность в исследовательской работе с документами, касающимися деятельности педагогов, занятых в сфере образования детей с ОВЗ (Uzunboylu & Özcan, 2019), в том числе инклюзивного (Hemmings & Woodcock, 2011; Nemirova & Kantor, 2020). Процедуры контент-анализа реализовались с помощью компьютерной программы Yoshikoder.

Также проводился частотный и факторный анализ матрицы представленности индикаторов компетенций в ПООП. Достоверность различий в частотах выявлялась с использованием критерия  $\chi^2$  Пирсона. Факторизация осуществлялась методом главных компонент с использованием Варимакс-вращения. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы Statistica v.7.0 (Statsoft).

### Результаты исследования

Качественный анализ содержания компетенций педагога, заявленных в изучавшихся ПООП, результировался в выделении 12 соответствующих категорий (смысловых единиц), релевантных сущностным аспектам работы педагога с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии, и оценке частотности их упоминания в текстах ПООП (см. Табл. 1).

Зафиксированные показатели частотности свидетельствуют о том, что содержательная доминанта инклюзивной компетенции педагога закономерно связывается в ПООП с учетом особого психолого-педагогического статуса ребенка с нарушением психофизических функций, специфики его развития и состояния здоровья, своеобразия его образовательных потребностей, а также с воплощением его позиции как субъекта обучения и отражением ключевых характеристик учебно-образовательного процесса в целом.

Вторую содержательную страту образуют представленные в ПООП смысловые категории, описывающие инклюзивные компетенции педагога с точки зрения специфики и разнообразия видов педагогических воздействий на обучающегося с ОВЗ.

Так, важное значение придается индивидуализации обучения (использованию специальных методов, их дифференциации в зависимости от нозологии, созданию специальной образовательной среды и т. д.), причем методическая сторона здесь предстает в смысловом плане как более выраженная, чем социально-педагогическая, связанная с усилиями по интеграции ребенка с ОВЗ в те или иные сообщества, школьный коллектив. По сути дела, – и это подтверждается сравнительным анализом ( $\chi^2=4$ ,  $p=0,045$ ) – в содержательном отношении компетенции отражают преобладающий фокус на конкретно-методические основы обучения ребенка с ОВЗ, а не на факторы и инструменты его включения в единую образовательную среду.

Характерно в данном отношении и то, что наименее значимой смысловой направляющей в инклюзивных компетенциях педагога в ПООП оказывается воспитательная компонента педагогического процесса – она выражена слабо и представлена в сочетании с образованием, речь о котором идет достоверно чаще ( $\chi^2=6,45$ ,  $p=0,0003$ ).

Таблица 1. Частота встречаемости смысловых единиц контент-анализа в описании компетенций педагога, работающего с обучающимися с ОВЗ

Смысловая единица	Абсолютная частота встречаемости	Относительная частота встречаемости
Особенности развития и ограничения возможностей здоровья	53	20,95 %
Дети как субъекты обучения	39	15,42 %
Образование и обучение	32	12,65 %
Индивидуализация	24	9,49 %
Технология	23	9,09 %
Помощь, содействие ребенку	16	6,32 %
Результаты образования	14	5,53 %
Интеграция	12	4,74 %
Умения педагога	11	4,35 %
Владение и демонстрация педагогом навыков	10	3,95 %
Знания педагога	10	3,95 %
Воспитание	9	3,56 %

В контексте же педагогических воздействий также выделяется и категория технологий как совокупности методов, приемов и способов работы с обучающимися с ОВЗ, и категория помощи особому ребенку (коррекционно-развивающая, реабилитационная работа, диагностика и мониторинг его развития и т. д.). Кроме того, в содержание компетенций входит указание на результаты обучения и достижение обучающимся определенного образовательного уровня, а также на необходимость наличия у педагога знаний, умений и владения им навыками работы с детьми с ОВЗ.

Что же касается индикаторов инклюзивных компетенций, то (см. Табл. 2) наиболее часто в корпусе изучавшихся ПООП упоминаются индикаторы, отражающие теоретико-методический аспект работы с детьми с ОВЗ, – таковые представлены более чем в 71 % программ. Достаточно активно, хотя и в меньших масштабах, востребована и содержательно-целевая компонента, связанная с коррекционно-развивающей и воспитательной деятельностью в отношении обучающихся с ОВЗ: соответствующие упоминания встречаются в 47,46 – 55,93 % проанализированных ПООП. Наконец, в 33,90 – 35,59 % ПООП в контексте компетенций педагога обращается внимание на его возможности в плане оказания адресной помощи обучающимся с ОВЗ, знание специфики их психического развития, способность выбирать и применять соответствующие этой специфике психолого-педагогические технологии.

Таблица 2. Частота встречаемости в ПООП индикаторов компетенций педагога, работающего с обучающимися с ОВЗ

№ n/n	Содержание индикатора	Относительная частота встречаемости в ПООП
<b>Наиболее представленные индикаторы компетенций</b>		
1.	Индикатор 1. Знает основы применения психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями	88,14 %
2.	Индикатор 6. Владеет методами организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности с обучающимися с ОВЗ в соответствии с особенностями их развития и возрастными нормами	71,19 %
3.	Индикатор 4. Применяет формы, методы, приемы и средства организации учебной, коррекционно-развивающей и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями	55,93 %
4.	Индикатор 5. Умеет определять и формулировать цели и задачи учебной, коррекционно-развивающей и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями	47,46 %
5.	Индикатор 3. Владеет умением выявлять необходимость и оказывать адресную помощь обучающимся, в том числе с особыми образовательными потребностями	35,59 %
6.	Индикатор 18. Знает особенности психофизического и возрастного развития, особые образовательные потребности разных групп обучающихся с ОВЗ	35,59 %
7.	Индикатор 11. Умеет дифференцированно применять психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные) в организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности с обучающимися с ОВЗ	33,90 %
<b>Наименее представленные индикаторы компетенций</b>		
1.	Индикатор 16. Умеет организовывать учебно-познавательную деятельность обучающихся в индивидуальной и групповой форме с учетом особенностей их развития	10,17 %
2.	Индикатор 20. Выбирает и демонстрирует способы оказания консультативной помощи родителям (законным представителям) обучающихся, в том числе родителям детей с ОВЗ	10,17 %
3.	Индикатор 21. Разрабатывает индивидуально-ориентированные учебные материалы по предмету с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, их особых образовательных потребностей, планирует и проводит индивидуальные и групповые занятия с ними	10,17 %
4.	Индикатор 8. Знает требования ФГОС для обучающихся с ОВЗ к содержанию и организации их образования	8,47 %
5.	Индикатор 17. Знает специфику организации совместного обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками	8,47 %



6.	Индикатор 25. Владеет технологией отбора необходимого содержания, методов и средств обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ в соответствии с поставленными целями и задачами	8,47 %
7.	Индикатор 27. Знает особенности содержания и организации коррекционной работы с разными группами обучающихся с ОВЗ	8,47 %
8.	Индикатор 28. Знает специфику образовательных результатов разных категорий обучающихся с ОВЗ	8,47 %

Но, как ни парадоксально, более глубокое понимание ребенка с ОВЗ отражено в индикаторах компетенций, которые редко встречаются в проанализированных ПООП. Компетентностные аспекты, связанные со знанием образовательных стандартов для обучающихся с ОВЗ, со специальной организацией их учебно-познавательной деятельности, с реализацией индивидуальных маршрутов обучения на основе индивидуализированной разработки учебных материалов и отбора необходимого содержания, методов и средств обучения, воспитания и коррекции развития детей с ОВЗ, а главное, со знанием организационной специфики собственно инклюзивного образования и владением эффективными способами консалтинговой поддержки родителей детей, обучающихся инклюзивно, – все эти аспекты представлены минимально (от 8,47 % до 10,17 % ПООП) и притом преимущественно в программах по дефектологии.

Результаты факторного анализа матрицы представленности индикаторов компетенций в изучавшихся ПООП позволили определить 5 обобщенных групп способностей и возможностей педагога, работающего с обучающимися с ОВЗ, как его интегральных инклюзивных компетенций (см. Табл. 3).

Наиболее весомым фактором, объясняющим более трети общей дисперсии, стала размерность, включающая знание педагогом требований ФГОС для обучающихся с ОВЗ к содержанию и организации их образования, структуры и содержания адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с ОВЗ, специфики организации совместного обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками, особенностей содержания и организации коррекционной работы с разными группами обучающихся с ОВЗ, специфики их образовательных результатов, а также особенностей семейного воспитания детей с ОВЗ и возможностей организации взаимодействия с их семьями. Наряду с этим, к педагогу предъявляются требования в части владения технологией отбора необходимого содержания, методов и средств обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ, приемами организации совместной и индивидуальной деятельности обучающихся с ОВЗ в соответствии с особенностями их развития, возможностями выбора способов оказания консультативной помощи родителям обучающихся с ОВЗ. Такой педагог должен уметь организовывать учебно-познавательную деятельность обучающихся в индивидуальной и групповой форме с учетом их развития, а также взаимодействовать с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума.

Данный фактор в целом отражает специфику организации обучения детей с ОВЗ, включения их в совместный образовательный процесс с другими обучающимися, а также взаимодействия с другими участниками образовательных отношений, в связи с чем он может быть назван «Готовность педагога к организации инклюзивного образовательного процесса».

В состав второго фактора, объясняющего 22,14 % общей дисперсии, вошли индикаторы компетенций, касающиеся возможностей педагога в организации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута ребенка с ОВЗ. Для того чтобы осуществлять подобную деятельность, педагогу необходимо знать особенности применения индивидуальных и групповых форм в воспитании и обучении детей с ОВЗ, специфику их психофизического и возрастного развития, особые образовательные потребности с учетом ограничений здоровья. Комплекс умений и навыков педагога, способного организовать индивидуальный образовательный маршрут обучающегося с ОВЗ, включает организацию образовательного процесса детей с отклонениями в состоянии здоровья, дифференцированное использование известных методик и технологий с учетом особенностей обучающихся, разработку и реализацию индивидуальных программ реабилитации и абилитации обучающихся с ОВЗ с использованием средств ЛФК, проектирование и реализацию образовательного и коррекционно-развивающего процесса с учетом особенностей развития таких детей, применение различных технологий организации учебно-воспитательной работы с обучающимися с ОВЗ с учетом индивидуальных и типологических особенностей их развития, организацию досуговых мероприятий. В целом данный фактор отражает компетенции педагога в области поддержки психического развития ребенка, учета особенностей состояния его здоровья, обеспечения комплексного сопровождения его учебной и досуговой деятельности и потому может быть назван «Готовность педагога к организации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ».

Таким образом, данный фактор в целом отражает специфику организации обучения детей с ОВЗ, включения их в совместный образовательный процесс с другими обучающимися, а также взаимодействия с другими участниками образовательных отношений, в связи с чем он может быть назван «Готовность педагога к организации инклюзивного образовательного процесса».

В состав второго фактора, объясняющего 22,14 % общей дисперсии, вошли индикаторы компетенций, касающиеся возможностей педагога в организации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута ребенка с ОВЗ. Для того чтобы осуществлять подобную деятельность, педагогу необходимо знать особенности применения индивидуальных и групповых форм в воспитании и обучении детей с ОВЗ, специфику их психофизического и возрастного развития, особые образовательные потребности, связанные с ограничениями здоровья. Комплекс умений и навыков педагога, способного организовать индивидуальный образовательный маршрут обучающегося с ОВЗ, включает организацию образовательного процесса детей с отклонениями в состоянии здоровья, дифференцированное использование известных методик и технологий с учетом особенностей обучающихся, разработку и реализацию индивидуальных программ реабилитации и абилитации обучающихся с ОВЗ с использованием средств ЛФК, проектирование и реализацию образовательного и коррекционно-развивающего процесса с учетом особенностей развития таких детей, применение различных технологий организации учебно-воспитательной работы с обучающимися с ОВЗ с учетом индивидуальных и типологических особенностей их развития, организацию досуговых мероприятий. В целом данный фактор отражает компетенции педагога в области поддержки психического развития ребенка, учета особенностей состояния его здоровья, обеспечения комплексного сопровождения его учебной и досуговой деятельности и потому может быть назван «Готовность педагога к организации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ».

Таблица 3. Факторная структура индикаторов компетенций педагога, работающего с обучающимися с ОВЗ

Индикаторы	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Индикатор 8. Знает требования ФГОС для обучающихся с ОВЗ к содержанию и организации их образования	<b>0,97</b>	0,18	0,00	0,14	0,03
Индикатор 17. Знает специфику организации совместного обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками	<b>0,97</b>	0,18	0,00	0,14	0,03
Индикатор 25. Владеет технологией отбора необходимого содержания, методов и средств обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ в соответствии с поставленными целями и задачами	<b>0,97</b>	0,18	0,00	0,14	0,03
Индикатор 27. Знает особенности содержания и организации коррекционной работы с разными группами обучающихся с ОВЗ	<b>0,97</b>	0,18	0,00	0,14	0,03
Индикатор 28. Знает специфику образовательных результатов разных категорий обучающихся с ОВЗ	0,97	0,18	0,00	0,14	0,03
Индикатор 20. Выбирает и демонстрирует способы оказания консультативной помощи родителям (законным представителям) обучающихся, в том числе родителям детей с ОВЗ	<b>0,92</b>	0,12	0,10	0,06	-0,03
Индикатор 16. Умеет организовывать учебно-познавательную деятельность обучающихся в индивидуальной и групповой форме с учетом особенностей их развития	<b>0,89</b>	0,14	-0,08	0,14	0,22
Индикатор 7. Демонстрирует приемы организации совместной и индивидуальной деятельности обучающихся с ОВЗ в соответствии с особенностями их развития и возрастными нормами	<b>0,67</b>	-0,07	0,04	-0,08	0,23
Индикатор 15. Знает специфику семейного воспитания детей с ОВЗ, содержание, формы и способы организации взаимодействия с семьей обучающегося с ОВЗ	<b>0,65</b>	0,02	0,14	0,04	<b>0,55</b>
Индикатор 24. Знает структуру и содержание адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с ОВЗ	<b>0,63</b>	0,03	-0,15	0,09	<b>0,66</b>
Индикатор 2. Умеет взаимодействовать с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума	<b>0,62</b>	-0,09	-0,58	0,02	0,13
Индикатор 29. Умеет разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы реабилитации и абилитации для лиц с ограниченными возможностями здоровья, включая инвалидов, с использованием средств ЛФК	-0,28	<b>0,94</b>	-0,01	-0,11	-0,05

Индикаторы		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Индикатор 9. Знает особенности применения индивидуальных и групповых форм в воспитании и обучении детей с ОВЗ с учетом их образовательных потребностей		0,40	<b>0,91</b>	0,00	0,00	-0,03
Индикатор 26. Владеет специальными методиками и образовательными технологиями обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ		0,40	<b>0,91</b>	0,00	0,00	-0,03
Индикатор 30. Умеет осуществлять образование лиц с отклонениями в состоянии здоровья, дифференцировано использовать известные методики с учетом особенностей занимающихся		0,40	<b>0,91</b>	0,00	0,00	-0,03
Индикатор 22. Умеет определять цели и задачи, планировать и организовывать досуговые мероприятия с обучающимися с учетом особенностей развития и особых образовательных потребностей обучающихся		-0,29	<b>0,90</b>	0,01	-0,09	-0,05
Индикатор 12. Умеет проектировать и реализовывать образовательный и коррекционно-развивающий процесс с учётом особенностей развития детей с ОВЗ		0,36	<b>0,79</b>	-0,04	-0,08	-0,07
Индикатор 10. Умеет применять разные формы, методы и средства организации учебно-воспитательной работы с обучающимися с ОВЗ с учетом индивидуальных и типологических особенностей их развития		0,34	<b>0,74</b>	0,06	-0,15	-0,01
Индикатор 18. Знает особенности психофизического и возрастного развития, особые образовательные потребности разных групп обучающихся с ОВЗ		0,29	<b>0,72</b>	-0,20	-0,01	0,50
Индикатор 4. Применяет формы, методы, приемы и средства организации учебной, коррекционно-развивающей и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями		0,30	-0,37	<b>0,75</b>	0,28	0,10
Индикатор 3. Владеет умением выявлять необходимость и оказывать адресную помощь обучающимся, в том числе с особыми образовательными потребностями		0,48	-0,22	<b>-0,74</b>	-0,14	-0,18
Индикатор 6. Владеет методами организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся с ОВЗ в соответствии с особенностями их развития и возрастными нормами		0,09	0,38	<b>0,66</b>	0,23	0,01
Индикатор 5. Умеет определять и формулировать цели и задачи учебной, коррекционно-развивающей и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями		0,32	-0,29	<b>0,61</b>	0,32	0,19
Индикатор 21. Разрабатывает индивидуально ориентированные учебные материалы по предмету с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, их особых образовательных потребностей, планирует и проводит индивидуальные и групповые занятия с ними		0,03	-0,21	<b>0,50</b>	-0,31	-0,28

Индикаторы	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Индикатор 23. Знает основные психолого-педагогические подходы к формированию и развитию безопасной и комфортной образовательной среды для обучающихся с ОВЗ	-0,22	-0,14	0,17	0,89	-0,10
Индикатор 19. Владеет навыками обучения и диагностики образовательных результатов с учетом специфики учебной дисциплины и реальных учебных возможностей всех категорий обучающихся	0,47	0,00	0,14	0,83	-0,09
Индикатор 13. Умеет создавать специальную образовательную среду, психологически безопасную и комфортную для развития детей с ОВЗ	0,38	-0,08	-0,10	<b>0,78</b>	0,08
Индикатор 11. Умеет дифференцировано применять психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные) в организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности с обучающимися с ОВЗ	0,40	-0,15	0,27	0,67	-0,22
Индикатор 14. Умеет проводить психолого-педагогическое обследование обучающихся, интерпретировать результаты обследования и делать выводы об особенностях развития обучающихся с ОВЗ	0,38	-0,12	0,18	<b>0,64</b>	0,37
Индикатор 1. Знает основы применения психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями	0,10	0,17	-0,22	0,18	-0,86
Вес фактора	10,05	6,64	2,83	3,51	2,23
% объясненной дисперсии	33,51 %	22,14 %	9,43 %	11,72 %	7,44 %

Третий фактор объясняет 9,43 % общей дисперсии и имеет два полюса, характеризующая дифференциацию понимания в ПООП функций педагога в инклюзивном процессе.

На одном полюсе фактора сосредоточены индикаторы компетенций, характеризующие включение обучающихся с ОВЗ в образовательный процесс, общий с другими детьми. Так, педагог должен быть способен к постановке целей и задач, использованию технологии организации учебной, коррекционно-развивающей и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, владеть методами организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности с обучающимися с ОВЗ. Предполагается и его способность самостоятельно разрабатывать индивидуально-ориентированные учебные материалы по предмету с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и их особых образовательных потребностей, планировать и проводить индивидуальные и групповые занятия с ними.

Другой полюс фактора, напротив, отражает адресность и специфичность работы с детьми с ОВЗ. Так, педагог должен владеть умением выявлять необходимость и оказывать адресную помощь обучающимся, в том числе с особыми образовательными потребностями, и работать совместно с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума. При этом, что принципиально важно, в подобной плоскости вопрос о технологической подготовленности и самостоятельности педагога в работе с обучающимися с ОВЗ ставится в ПООП, где отсутствуют указания на его умение распознавать актуальные запросы обучающихся, специфику их образовательных потребностей, а равно и на умение включаться в совместную с другими специалистами адресную поддержку обучающихся с ОВЗ.

В итоге данный фактор может быть определен как «Готовность педагога к индивидуальной/коллективной поддержке обучающихся с ОВЗ».

В состав четвертого фактора, объясняющего 11,72 % общей дисперсии, вошли индикаторы компетенций педагога, демонстрирующие его психолого-педагогическую подготовку и способность создавать безопасную и психологически комфортную образовательную среду для обучающихся с ОВЗ. Предполагается, что педагог знает основные психолого-педагогические подходы к формированию и развитию безопасной и комфортной образовательной среды для обучающихся с ОВЗ и умеет ее создавать. В составе компетенций педагога отражена его способность выявлять актуальные и потенциальные возможности развития обучающихся с ОВЗ и достижения ими соответствующих этим возможностям образовательных результатов.

Вместе с тем, эта размерность отражает и умение педагога дифференцированно применять психолого-педагогические технологии в инклюзивном образовательном процессе. Содержание данного фактора характеризует, таким образом, умение педагога организовывать и осуществлять психолого-педагогическое сопровождение образования обучающихся с ОВЗ, обеспечивать построение психологически безопасного и комфортного образовательного пространства инклюзии. В связи с этим данный фактор может быть назван «Готовность педагога к организации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ».

Наконец, пятый фактор, объясняющий 7,44 % общей дисперсии и названный «Содержательные/инструментальные знания педагога, касающиеся работы с обучающимися с ОВЗ», показывает наличие определенной амбивалентности в ПООП в понимании содержания знаний педагога, работающего с обучающимися с ОВЗ.

На одном полюсе фактора сосредоточены индикаторы компетенций, отражающие необходимость знания специфики психического и возрастного развития детей с ОВЗ, специфики их семейного воспитания, технологий взаимодействия с семь-

ей обучающегося с ОВЗ, понимание их образовательных потребностей и знание сущности адаптированных основных общеобразовательных программ для таких обучающихся. На другом же полюсе фактора – знание основ применения психолого-педагогических технологий адресной работы с различными категориями обучающихся с ОВЗ. Тем самым понимание ребенка с отклонениями в состоянии здоровья и его семейного окружения в каком-то смысле противопоставляется знанию инструментов работы с таким ребенком, хотя эти компоненты знания должны присутствовать у педагога согласованно и комплементарно.

Таким образом, компетенции педагога в работе с обучающимися с ОВЗ представлены пятикомпонентной структурой, в состав которой входит готовность педагога к организации 1) инклюзивного образовательного процесса, 2) индивидуально-ориентированного образовательного маршрута, 3) их психолого-педагогической поддержки, 4) их индивидуальной и/или коллективной поддержки, 5) к практическому применению содержательных и/или инструментальных знаний по работе с обучающимися с ОВЗ.

Вместе с тем, выраженность выявленных размерностей компетенций педагога, работающего с детьми с ОВЗ, различается в ПООП, спроектированных и реализуемых в рамках разных направлений подготовки (см. Рис. 1).

Так, наиболее полно обнаруженные структурные компоненты раскрыты в компетентностном профиле выпускника по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Для компетентностных же портретов выпускников по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» в большей степени характерна ориентация на инструментальное, а не на содержательное знание, необходимое для работы с детьми с ОВЗ. Выпускники, осваивающие профессиональные образовательные программы по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», больше ориентированы на деятельность в команде специалистов, тогда как программы других направлений в большей степени ориентируют выпускников на самостоятельную поддержку обучающихся с ОВЗ. Способность же и готовность к построению индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ является наиболее выраженной компетенцией для выпускников по направлению «Адаптивная физическая культура».

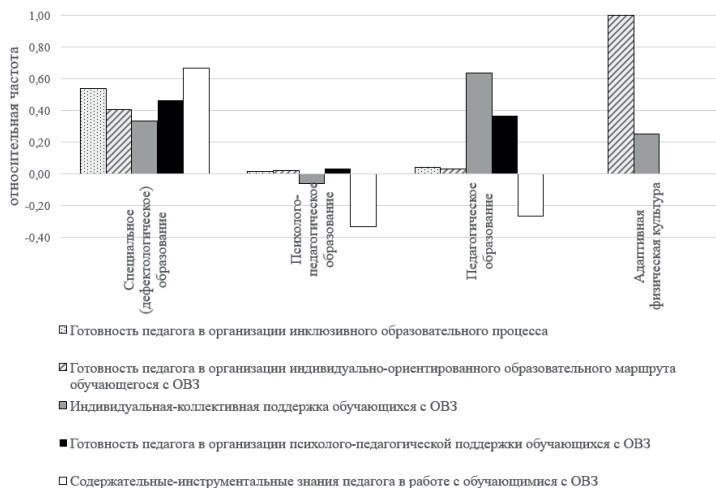


Рис. 1. Профиль относительных частот представленности размерностей в компетентностном портрете выпускника

## Обсуждение результатов

Проведенный анализ содержания компетенций и индикаторов компетенций, относящихся к реализации инклюзивной практики педагога, требует рассмотрения его результатов в контексте соответствия разрабатываемых теоретических моделей компетентностей инклюзивного педагога практике подготовки будущих специалистов в сфере образования.

Как показали материалы исследования, в изученных ПООП представлен широкий спектр компетенций, характеризующих способность и готовность педагога к организации процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями, владение им специальными приемами и технологиями обучения. Ключевые смыслы, отраженные в искомым компетенциях будущих педагогов, подчеркивают особый статус ребенка, необходимость индивидуализации его образовательного маршрута. В этом плане компетентностный профиль педагога общего образования приближается к профилю специального педагога.

Но возникает противоречие между реализацией педагогических технологий специального образования в классе общеобразовательного учреждения и подлинно инклюзивной практикой, которая подразумевает полную и всестороннюю интеграцию детей с ОВЗ в единое образовательное пространство школы – как учебное, так и социальное. При этом наличие подобного противоречия отмечается и по итогам других исследований. Так, Meng Deng с соавторами отмечают, что основные усилия по подготовке китайских учителей к инклюзивной практике сосредоточены на обучении в области дефектологии и специального образования, тогда как требуются программы, ориентированные на понимание инклюзивных моделей образования, учет потребностей каждого ребенка в образовательном процессе (Deng, Wang, Guan, & Wang, 2017). Именно поэтому важнейшим аспектом инклюзивной практики является совместная работа педагога со всеми значимыми субъектами образования ребенка с ОВЗ (администрация, другие специалисты, семья) (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Allday, Neilsen-Gatti, & Hudson, 2013; Florian, 2008; Florian & Linklater, 2010; Hamill, Jantzen, & Bargerhuff, 1999; Stainback & Stainback, 1990). В частности, L. Florian и H. Linklater выдвигают три ключевых педагогических принципа применительно к инклюзивному образованию: совместная работа, доверие и индивидуальный подход к каждому ребенку (Florian & Linklater, 2010). И, по их мнению, только при реализации этих принципов обеспечивается способность образовательной среды к трансформации в соответствии с широким спектром образовательных потребностей обучающихся, а также участие каждого ребенка в жизни класса.

Зафиксированные размерности инклюзивных компетенций педагога характеризуют проявление его способности и готовности работать с обучающимися с ОВЗ в пяти основных сферах осуществления инклюзивной практики: в организации инклюзивного процесса, в построении индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ, в совместной работе с другими субъектами инклюзии, в психолого-педагогической поддержке обучающихся с ОВЗ, в понимании специфики таких детей и знании инструментов работы с ними. Готовность проявлять свои компетенции в этих сферах представлены в анализируемых ПООП неравномерно: готовность к кооперации обнаруживается только в компетентностном профиле будущих педагогов-психологов, а навыки организации индивидуально-ориентированного маршрута обучающегося с ОВЗ – только у будущих специалистов в сфере специального образования и адаптивной физической культуры. Тем самым вузовскими образовательными программами словно бы закладывается некоторая дефицитарность компетентностных профилей педагогов как субъектов инклюзивного образо-



вания. Такая ситуация подтверждает делавшиеся исследователями выводы о том, что программы подготовки педагогов отстают от условий и требований инклюзивной практики (Deng, Wang, Guan, & Wang, 2017; Hamill, Jantzen, & Bargerhuff, 1999), а молодые педагоги ощущают неуверенность в своих компетенциях и возможности их реализовывать (Slowik, Peskova, Shatunova, & Bartus, 2020).

В свете этого очевидной становится необходимость совершенствования подходов к проектированию основных образовательных программ подготовки педагогических кадров с учетом актуального инклюзивного запроса системы образования.

### **Заключение**

Проведенное исследование, эмпирической базой которого послужил корпус образовательных программ, лежащих в основе вузовской подготовки специалистов различных педагогических профилей для работы с детьми с ОВЗ, позволило установить, что смысловое ядро инклюзивной компетенции педагога связано с необходимостью отражения и учета в учебно-образовательном процессе особого психолого-педагогического статуса таких детей в аспектах их субъектной позиции в обучении, своеобразия их развития, состояния здоровья и специфики образовательных потребностей. Вторая содержательная страта определяется смысловыми категориями, характеризующими инклюзивные компетенции педагога в разрезе различных видов и форматов педагогических воздействий на обучающихся с ОВЗ.

При этом в качестве интегральных инклюзивных компетенций педагога, своей совокупностью определяющих его инклюзивную компетентность, по результатам исследования, выступают:

- готовность к организации инклюзивного образовательного процесса в целом;
- готовность к организации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ;
- готовность к индивидуальной/коллективной поддержке обучающихся с ОВЗ;
- готовность к организации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ;
- содержательные/инструментальные знания, необходимые для работы с обучающимися с ОВЗ.

При этом компетентностные профили педагогов, формируемые вузовскими программами их подготовки, как установлено исследованием, не в полной мере согласуются и с имеющимися теоретическими моделями компетентностей инклюзивного педагога, и с условиями реализации инклюзивной практики.

В данном контексте отчетливо обнаруживается значимость полученных исследовательских материалов.

В теоретическом плане она связана с раскрытием основных структурно-содержательных характеристик инклюзивной компетентности педагога, отражающих ее феноменологию, что, в свою очередь, расширяет и укрепляет концептуальную базу компетентностного моделирования в сфере инклюзивного образования.

Практическая же значимость результатов исследования заключается в выявлении и уяснении сущности противоречий в программном обеспечении вузовской подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, устранение которых при проектировании основных профессиональных образовательных программ и их дальнейшей реализации будет способствовать повышению качества кадрового обеспечения системы инклюзивного образования.

Проведенное исследование имеет очевидный потенциал развития, которое, в частности, может быть связано с продолжением верификации пятикомпонентной структуры инклюзивной компетентности педагога уже с использованием ме-

тогда экспертных оценок, когда в качестве взаимодополняющих групп экспертов выступили бы преподаватели вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров, педагоги общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ, а также родители детей с ОВЗ, т. е. ключевые акторы инклюзивной образовательной практики.

Еще одним перспективным направлением развития реализованного исследования является диагностика (с опорой на построенную структурно-содержательную модель инклюзивной компетентности педагога) наличного уровня сформированности профессиональных компетенций у различных категорий педагогов инклюзивных образовательных организаций.

### **Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов**

Исследование осуществлено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ на проведение фундаментальных и прикладных научных исследований на 2021 г. (исследование «Совершенствование и оценка профессиональных компетенций педагогов инклюзивных образовательных организаций»).

Конфликт интересов отсутствует.

### **Список литературы**

- Асхадуллина, Н. Н., Талышева, И. А. Исследование проблемы комплексной оценки результатов деятельности педагогических работников // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-4. – С. 27-31.
- Ахтариева, Р. Ф. Проектирование основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2015. – Т. 7. – № 4. – С. 60-72.
- Данилов, Д. А., Корнилова, А. Г. Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих педагогов // Интерактивная наука. – 2017. – № 15. – С. 50-52.
- Емельянова, И. Д., Маркова, С. В., Подольская, О. А. Профессиональная компетентность педагогов, реализующих инклюзивную практику в системе дошкольного образования, как условие социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4 (40). – С. 361-376.
- Малофеев, Н. Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 8-15.
- Медведева, О. А., Храброва, В. Проектирование основной образовательной программы по направлению 44.03.05 педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) с учётом требований ФГОС ВО нового поколения и профессионального стандарта // Педагогика. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, – 2019. – Т. 4. – Вып. 1. – С. 67-72.
- Мурзалиева, А. Б. Компетентностный подход в профессиональной подготовке учителя // Актуальные вопросы образования и науки. – 2020. – №1. – С. 38-40.
- Немирова, Н. В., Кантор, В. З. Исследование потребностей педагогических коллективов школ в условиях институционализации инклюзивного образования слепых и слабовидящих // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10. – № 3. – С. 28-44.
- Писарева, С. А., Пучков, М. Ю., Ривкина, С. В., Тряпицына, А. П. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9. – № 3. – С. 151-168.
- Романовская, И. А., Хафизуллина, И. Н. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – URL: <http://www.science-education.ru/118-14333> (дата обращения: 17.10.2020).

- Словик, Й., Пешкова, М., Шатунова, О. В., Бартус, Е. Компетенции молодых педагогов в обучении детей с особыми образовательными потребностями // *Образование и наука*. – 2020. – Т. 22. – № 10. – С. 139-160.
- Тихонов, Н. П. Результативность организационно-педагогических условий формирования конфликтологической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования // *Интернет-журнал «Мир науки»*. – 2017. – Т. 5. – № 6. – С. 1-10.
- Ульянина, О. А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования // *Психолого-педагогические исследования*. – 2018. – Том 10. – № 2. – С. 135-147.
- Шкутина, Л. А., Рымханова, А. Р., Мирза, Н. В., Карманова, Ж. А. Содержательная структура профессиональной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования // *Научное обозрение. Педагогические науки*. – 2017. – № 3. – С. 130-136.
- Allday, R. A., Neilsen-Gatti, S., Hudson, T. M. Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula // *Teacher Education and Special Education*. – 2013. – Vol. 36. – No. 4. – Pp. 298-311.
- Deng, M., Wang, S., Guan, W., Wang, Ya. (2017). The development and initial validation of a questionnaire of inclusive teachers' competency for meeting special educational needs in regular classrooms in China. // *International Journal of Inclusive Education*. – 2017. – Vol. 21. – No. 4. – Pp. 416-427.
- European Agency for Development in Special Needs Education. Profile of Inclusive Teachers. – Odense. Denmark, 2012.
- Familia, G. M. Special and regular education teacher's attitudes towards inclusive programs in an urban community school. – New York: New York City Board of Education. U.S., 2001.
- Ferguson D. L. International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone // *European Journal of special needs education*. – 2008. – Vol. 23. – No. 2. – Pp. 109-120.
- Filipiak A. Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter Lehrer\* innenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und-bereitschaft bei Lehramtsstudierenden // *QfI-Qualifizierung für Inklusion*. – 2020. – Т. 2. – № 1.
- Florian, L. Special or Inclusive Education. Future Trends // *British Journal of Special Education*. – 2008. – Vol. 35. – No. 4. – Pp. 202-208.
- Florian, L., Linklater, H. Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All // *Cambridge Journal of Education*. – 2010. – Vol. 40. – No. 4. – Pp. 369-386.
- Hamill, L. B., Jantzen, A. K., Bargerhuff, M. E. Analysis of effective educator competencies in inclusive environments // *Action in Teacher Education*. – 1999. – Vol. 21. – No. 3. – Pp. 21-37.
- Hemmings, B., Woodcock, S. Preservice teachers' views of inclusive education: A content analysis // *Australasian Journal of Special Education*. – 2011. – Vol. 35. – No. 2. – Pp. 103-116.
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P., Peterlini, H. K. Kompetenzen für inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung // *Nationaler Bildungsbericht Österreich*. – 2018. – No. 2. – Pp. 63-98.
- Godkowska, J. Inclusive education. Unity in diversity. – Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2020.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., Hachfeld, A. Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development // *Journal of Educational Psychology*. – 2013. – Vol. 105. – No. 3. – Pp. 805-820.
- Reis, O., Seitz, S., Berisha-Gawlowski, A. (Hrsg.) Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption. – Paderborn: Universität Paderborn, 2020.
- Ricken, G. Kompetent sein für Inklusive Schulen heißt auch Diagnostizieren lernen // *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen / M. Gercke, S. Opalinski, T. Thonagel (Herausgeber)*. – 2017. – Pp. 187-199.
- Stainback, W., Stainback, S. (Eds.) Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education. – Baltimore, MD; Paul H. Brookes, 1990.

Uzunboylu, H., Özcan, D. Teaching methods used in special education: A content analysis study // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. – Vol. 7. – No. 2. – Pp. 99-107.

## References

- Akhtarieva, R. F. (2015). Development of a Basic Professional Educational Programs for Teacher Training according to Teacher Professional Standard. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru – Psychological Science and Education psyedu.ru*, 7(4), 60-72.
- Allday, R. A., Neilsen-Gatti, S., & Hudson, T. M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 298-311.
- Askhadullina, N. N., & Talysheva, I. A. (2018). Research of the problem of comprehensive evaluation of the results of the activities of teachers. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija – Problems of modern teacher education*, 60-4, 27-31.
- Danilov, D. A., & Kornilova, A. G. (2017). Competence-based approach to the professional training of teachers. *Interaktivnaja nauka – Interactive Science*, 15, 50-52.
- Deng, M., Wang, S., Guan, W., & Wang, Ya. (2017). The development and initial validation of a questionnaire of inclusive teachers' competency for meeting special educational needs in regular classrooms in China. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 416-427.
- Emelyanova, I. D., Markova, S.V., & Podolskaya, O. A. (2019). Professional competence of teachers who implement inclusive practice in the system of preschool education as a condition for the socialization of children with health impact assessment. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 40(4), 361-376.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense. Denmark.
- Familia, G. M. (2001). *Special and regular education teacher's attitudes towards inclusive programs in an urban community school*. New York: New York City Board of Education. U.S.
- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: The Continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Filipiak, A. (2020). Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter Lehrer\* innenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und-bereitschaft bei Lehramtsstudierenden. *QfI-Qualifizierung für Inklusion*, 2(1).
- Florian, L. (2008). Special or Inclusive Education. Future Trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Hamill, L. B., Jantzen, A. K., & Bargerhuff, M. E. (1999). Analysis of effective educator competencies in inclusive environments. *Action in Teacher Education*, 21(3), 21-37.
- Hemmings, B., & Woodcock, S. (2011). Preservice teachers' views of inclusive education: A content-analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103-116.
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P., & Peterlini, H. K. (2018). Kompetenzen für inklusive Bildung–Konsequenzen für die Lehrerbildung. *Nationaler Bildungsbericht Österreich*, 2, 63-98.
- Łódzowska, J. (2020). *Inclusive education. Unity in diversity*. Warszawa. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of educational psychology*, 105(3), 805-820.
- Malofeev, N. N. (2018) From equal rights to equal opportunities, from special schools to inclusion. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 190, 8-15.
- Medvedeva, O. A., & Khrabrova, V. E. (2019). Development of the principal educational programme within the field of study 44.03.05 pedagogical education (with two specialisations) taking into account requirements of federal state educational standard of higher education of the new

- generation and the professional standard. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki – Pedagogics. Theory and Practice Issues*, 4(1), 67-72.
- Murzalieva, A. B. (2020). Competency-based approach in teacher training. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya i nauki – Actual Issues of Education and Science*, 1, 38-40.
- Nemirova, N. V., & Kantor, V. Z. (2020). Research on the needs of school teaching staff within the framework of institutionalization of inclusive education for the blind and visually impaired. *Science for Education Today*, 10(3), 28-44.
- Pisareva, S. A., Puchkov, M. Yu., Rivkina, S. V., & Tryapitsina, A. P. (2019). Teachers' professional competence: The model of level-based assessment. *Science for Education Today*, 9(3), 151-168.
- Reis, O., Seitz, S., & Berisha-Gawlowski, A. (Hrsg.) (2020). *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption*. Paderborn: Universität Paderborn.
- Ricken, G. (2017). Kompetent sein für Inklusive Schulen heißt auch Diagnostizieren lernen. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Eds.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion* (pp. 187-199). Springer VS, Wiesbaden.
- Romanovskaia, I. A., & Khafizullina, I. N. (2014). The development of teachers' inclusive competence in the process of further training. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 4. Accessed October 17th, 2020 at: <http://www.science-education.ru/118-14333>
- Shkutina, L. A., Rymhanova, A. R., Mirza, N. V., & Karmanova, Zh. A. (2017). Substantial structure of professional competence of teachers in the inclusive education. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki – Scientific Review: Pedagogical Sciences*, 3, 130-136.
- Slowik, J., Peskova, M., Shatunova, O. V., & Bartus, E. V. (2020). The competences of young teachers in education of pupils with special educational needs. *Obrazovanie i nauka – The Education and Science Journal*, 22(10), 139-160.
- Stainback, W., & Stainback, S. (Eds.) (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore, MD; Paul H. Brookes.
- Tikhonov, N. P. (2017). Effectiveness of the organizational and pedagogical conditions for the formation of conflictological competence of teachers in conditions of inclusive education. *Internet-zhurnal "Mir nauki" – Internet-journal "World of Science"*, 5(6), 1-10.
- Ulyanina, O. A. (2018). Competence Approach in the Scientific Paradigm of Russian Education. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya – Psychological-Educational Studies*, 10(2), 135-147.
- Uzunboylu, H., & Özcan, D. (2019). Teaching methods used in special education: A content analysis study. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 7(2), 99-107.

УДК 378

## Проектно-исследовательское обучение как технология развития методологической культуры магистрантов

Гасангусейн И. Ибрагимов

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия*

*E-mail: guseinibragimov@yandex.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3506-0754>*

DOI: 10.26907/esd.16.3.26

*Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021*

### **Аннотация**

В соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ выпускники магистратуры по направлению «Педагогическое образование» должны быть готовы к решению научно-исследовательских задач в сфере профессиональной деятельности, что предполагает формирование у обучающихся соответствующей методологической культуры посредством их вовлечения в самостоятельную проектно-исследовательскую деятельность. Однако анализ реальной практики подготовки магистрантов в области образования показывает, что в ней по-прежнему доминируют технологии обучения, ориентирующие обучающихся на исполнительскую и репродуктивную деятельность, способствующую формированию привычки получать знания в готовом виде. В результате обостряется противоречие между объективной потребностью формирования у магистрантов методологической культуры с одной стороны – и недостаточным уровнем ее сформированности у значительной части выпускников магистратуры по направлению «Педагогическое образование» с другой. Цель исследования – выявить и обосновать дидактические условия реализации проектно-исследовательского обучения как технологии эффективного развития методологической культуры магистрантов. Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.), эмпирические (педагогический эксперимент, тестирование для выявления уровня сформированности исследовательской компетентности), математической обработки данных.

Результаты исследования. Развитие методологической культуры магистрантов объективно предполагает поиск и реализацию дидактических средств и условий, обеспечивающих мотивированное включение обучающихся в исследовательскую деятельность. В образовательной программе подготовки магистрантов по направлению «Педагогическое образование» основу развития методологической культуры выполняет дисциплина «Методология и методы педагогического исследования». Эффективность развития методологической культуры магистрантов повышается, если: а) структура и содержание дисциплины проектируются на основе конвергенции традиционного и исследовательского подходов; б) освоение содержания дисциплины происходит с применением проектно-исследовательской технологии обучения, предполагающей выполнение сквозных (рассчитанных на срок изучения дисциплины) творческих проектов и вариативность (сочетание индивидуальных и командных форм самостоятельной деятельности; «перевернутое обучение»; междисциплинарный, проблемный и интерактивный характер обучения; рефлексия в конце каждого занятия; проведение экзамена в форме защиты проекта и др.). Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебно-методического обеспечения исследовательски ориентированного обучения в процессе теоретической и практической подготовки будущих бакалавров, магистров, аспирантов, а также в системе дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** методологическая культура магистрантов, исследовательская компетентность, проектно-исследовательская деятельность, дидактические условия.

# Project- and Research-Based Learning as a Technology for Developing Master Students' Methodological Culture Development

Gasangusein I. Ibragimov

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: guseinibragimov@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3506-0754>

DOI: 10.26907/esd.16.3.26

Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021

## Abstract

In accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education ++, the graduates of the master's programme on "Teacher education" must be ready to solve research problems in their professional field. This implies that the students develop an appropriate methodological culture through their involvement in independent project and research activities. However, the analysis of the current state of practice in training master students in the field of education demonstrates that it is still dominated by teaching technologies that focus on performing and reproduction activities of students, contributing to developing the habit of receiving ready-to-use knowledge. As a result, the contradiction between the objective need for the formation of a methodological culture among students on the one hand, and inadequate development in many students in the field of "Teacher education", on the other, is aggravated.

*The research aim* was to show and substantiate the didactic conditions for project- and research-based learning as a technology aimed at the efficient development of master students' methodological culture.

*Research methods* were theoretical (analysis, synthesis, comparison, generalization and etc.), empirical (educational experiment, testing in order to assess the level of research competence formation), and mathematical methods of data processing.

*Results:* The process of master students' methodological culture development is based on a search for information and implementation of didactic activities and conditions that serve as a motivation tool for students to be a part of research activities. The course on "Methodology and methods of educational research" becomes a platform for methodological culture development among master students on the "Teacher education" programme. The efficiency of students' methodological culture development is increased if: (a) the structure and content of their methodological culture are designed on the basis of convergence of conventional and research-based approaches and (b) the project- and research-based teaching technology is implemented through a short-term (limited by the course duration) projects and a number of variable components (a combination of individual and team forms of independent activities), "inverted" or "blended" learning techniques; interdisciplinary, problematic and interactive training; reflection at the end of each class; exams in the form of a project defense, etc.).

*Impact:* The results will be useful for development of educational and methodological support for research-oriented teaching in the process of theoretical and practical training of future bachelors, masters, graduate students, as well as in the system of additional and vocational education.

**Keywords:** methodological master students' culture, research competence, project- and research-based activity, didactic conditions.

## Введение

Определяющими характеристиками современного мира становятся растущая неопределенность, непредсказуемость, сложность и турбулентность, затрагивающие все сферы жизни и деятельности человека (Вауван, 2008). В этих условиях существенно меняются требования к профессиональной деятельности любого специалиста, в том числе будущего учителя и преподавателя. Основной вектор новых требований – готовность к деятельности в непривычных условиях и принятию эф-

фективных решений на основе перманентного изучения происходящих в профессиональной и социальной сфере изменений.

В требованиях ФГОС ВО 3++ к выпускникам программы педагогической магистратуры отмечено, что у них должны быть сформированы такие компетенции, как: «системное и критическое мышление – способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, выработать стратегию действий» (УК-1), «способность проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований» (ОПК-8). Обратим внимание на то, что речь идет о необходимости овладения умениями применять системный подход, проводить научные исследования в области образования и использовать их результаты для проектирования педагогической деятельности. А это, в свою очередь, невозможно без соответствующего уровня развития методологической культуры у выпускников магистратуры.

Изучение состояния сформированности методологической культуры у выпускников магистратуры в области образования (выборка 172 человека, выпускники Института психологии и образования КФУ 2016-2018 гг. по направлению «Педагогическое образование» различных профилей) позволило констатировать, что значительная их часть (около 70 %) недостаточно владеет соответствующими знаниями и умениями. В частности, выпускники испытывают затруднения в представлении таких элементов исследовательской работы, как обоснование актуальности темы, выявление противоречий и формулирование проблемы, определение цели и выдвижение гипотезы исследования, корректное определение методов исследования, анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы, работа с понятийно-терминологическим аппаратом.

Одной из первых причин низкого уровня развития методологической культуры у выпускников является преобладание в реальной образовательной практике традиционных технологий обучения, ориентирующих на исполнительскую и репродуктивную деятельность. Например, структура учебников и учебных пособий по методологии научного исследования во многом носит традиционный характер, отражающий информационно-репродуктивную парадигму. Кроме того, в большинстве учебников нет обоснования принципов отбора представляемого учебного материала в области методологии педагогики, учебники не отражают требования к образованию современного проектно-технологического типа культуры, не ориентированы на организацию продуктивной познавательной и исследовательской деятельности обучающихся. Применяемые в инновационной практике методы, способы и формы организации активной познавательной деятельности обучающихся носят спорадический характер; требования ФГОС ВО в части применения форм и методов активного обучения зачастую выполняются формально, отражая лишь в рабочих программах дисциплин.

Отсюда следует, что существующая практика структурирования и отбора содержания и технологий методологической подготовки магистрантов в области педагогического образования, в силу обозначенных выше причин, ведет к формированию у них привычки получать знание в готовом виде. В результате педагоги часто оказываются неспособны самостоятельно ставить и решать задачи, требующие обращения к научному знанию, которое они склонны рассматривать как некий набор рецептов на все случаи жизни (Berezhnova & Kraevskiy, 2005).

Надо отметить, что подобная ситуация в образовательной практике имеет место несмотря на то, что в педагогической науке достаточно глубоко раскрыты методологические основы научного исследования (Novikov A. & Novikov D., 2007), разработаны теории продуктивного обучения: проблемного (Makhmutov, 2016)



исследовательского (Savenkov & Osipenko, 2013; Karpov, 2016), проектного (Piin, 2015), каждое из которых обладает большим потенциалом для развития методологической культуры у обучающихся.

Зарубежными исследователями разработаны организационные формы и методы дистанционного обучения, способствующие организации исследовательской деятельности обучающихся и основанные, например, на приключениях, искусстве, персональных обучающих сетях, анимационных и игровых приемах. Суть метода, основанного на приключениях, состоит в следующем. Используя сюжеты из виртуальной образовательной среды, обучающиеся и преподаватели исследуют проблемные вопросы и решают реальные жизненные задачи. Причем делают это во взаимодействии с экспертами, путешественниками и другими учащимися, находящимися удаленно (Doering, 2007; Doering, Scharber, Riedel, & Miller, 2010; Veletsianos & Doering, 2010). Представляет интерес один из вариантов реализации данного метода, когда в процессе работы над учебной программой обучающийся может выступать в разных ролях: руководителя проекта, ведущего, модератора, преподавателя, эксперта. При этом содержание программы, исследовательские вопросы, место и время проведения исследования определяются обучающимися самостоятельно.

Обучение на основе искусства – это творческий метод, предполагающий использование в учебном процессе различных объектов искусства, созданных при помощи цифровых технологий. Специалисты отмечают, что этот метод положительно влияет на развитие у обучающихся рефлексивных умений, креативности, коммуникативной культуры (Perry & Edwards, 2019). Суть метода, основанного на применении в учебном процессе персональных обучающих сетей, заключается в получении обучающимися знаний и исследовательского опыта в процессе самостоятельного создания ими персональных образовательных сред как продуктов конструктивной деятельности (Veletsianos, 2016).

На современном этапе в системе образования формируется конвергентная среда, которая обладает конвергенцией, то есть сближением, а иногда и слиянием: а) различных элементов содержания образования, б) учебной, исследовательской и досугово-развивающей деятельности, в) форм и методов обучения, г) электронного и контактного обучения, д) виртуальной, дополненной и «обычной» реальности и т. д. Конвергентная среда диктует процессы сближения, слияния, тесного взаимодействия, сотрудничества и т. д. разных подсистем, порой прямо противоположных (Kondakov & Sergeev, 2020). На наш взгляд, сейчас мы имеем дело как раз с такими процессами, в числе которых и проектно-исследовательское обучение, рассматриваемое нами как тесная взаимосвязь признаков проектного и исследовательского обучения, формой реализации которой выступает исследовательский проект.

**Проблема исследования:** каковы дидактические условия реализации проектно-исследовательского обучения как технологии развития методологической культуры магистрантов направления «Педагогическое образование»?

**Цель исследования:** выявить дидактические условия реализации проектно-исследовательского обучения как технологии развития методологической культуры магистрантов направления «Педагогическое образование».

**Задачи исследования:** 1) раскрыть содержание понятия «проектно-исследовательское обучение»; 2) разработать структуру учебного модуля дисциплины «Методология и методы педагогического исследования» как содержательной ориентировочной основы проектно-исследовательского обучения; 3) выявить возможности проектно-исследовательского обучения в развитии методологической культуры магистрантов.

**Методы исследования:** теоретические (анализ научно-педагогической литературы по проблеме, обобщение, перенос, абстрагирование, моделирование) и эмпирические (тестирование, опытная работа) методы; методы описательной статистики.

### **Результаты исследования**

В ходе решения первой задачи выявлено, что различие типов обучения (догматическое, объяснительно-иллюстративное, проблемное, программированное, концентрированное и др.) связано, главным образом, с характером деятельности обучающихся, организуемой в рамках того или иного типа обучения. Например, объяснительно-иллюстративное обучение отличается исполнительным и репродуктивным характером учебной деятельности; программированное обучение – алгоритмическим; проблемное обучение – поисковым, а концентрированное обучение – сочетанием разных видов учебной деятельности при доминантном содержании учебного материала.

Проектно-исследовательское обучение направлено на организацию проектно-исследовательской деятельности обучающихся, являющейся интегративным конструктом, синтезирующим два понятия: «проектная деятельность» и «исследовательская деятельность». Проектная деятельность обучающихся предполагает самостоятельное выполнение проекта как завершенного цикла деятельности от идеи до ее реализации и рефлексии. Специфическим признаком проектной деятельности является то, что ее цель (предполагаемый результат) задается конкретно – в виде того или иного продукта, имеющего определенную теоретическую или практическую ценность (например, самостоятельно написанная научная статья). Что касается исследовательской деятельности, то она рассматривается как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения (Savenkov & Osipenko, 2013). Исследовательская деятельность связана с решением обучающимися творческой задачи, где цель как предполагаемый результат выступает в форме нового знания или умения, которое необходимо найти для решения проблемы. В то же время, с точки зрения временной структуры, эти виды деятельности не имеют заметных различий: проектная и исследовательская деятельность осуществляются в одной и той же логике проекта, включающей фазы проектирования, реализации и рефлексии.

Сущностными характеристиками проектно-исследовательской самостоятельной деятельности обучающихся являются: ориентация на получение конкретного результата, междисциплинарный и исследовательский характер, аксиологичность, студентоцентричность, деятельностно-смысловая логика учебного процесса, персонализация, осознанность усвоения нового опыта (Polivanova, 2008; Ibragimov, Ibragimova, & Andrianova, 2011). Будучи разновидностью внеаудиторной самостоятельной работы студентов, проектно-исследовательская деятельность выступает как эффективная форма интеграции их учебной (аудиторной) и исследовательской (внеаудиторной) деятельности, проявляющаяся в том, что, во-первых, студенты используют теоретические знания об основах исследовательской деятельности, получаемые в ходе аудиторной работы, в процессе внеаудиторной самостоятельной работы для проектирования и последующей реализации исследовательского проекта; во-вторых, они применяют в учебно-познавательной деятельности те исследовательские умения и навыки, которые формируются в процессе выполнения проекта.

Проектно-исследовательская деятельность отвечает вызовам современного этапа общественно-исторического развития, для которого характерным является проектно-технологический тип образования (Novikov A. & Novikov D., 2007). Именно такой тип образования и сформировался в течение последних двух десятилетий как в практике общеобразовательной школы, так и в системе высшего и дополнительного профессионального образования. Ключевыми признаками этой новой образовательной практики являются новые цели (ориентация на развитие компетенций как основы обучения в условиях динамичного, неопределенного, сложного и неоднозначного мира), постоянно обновляющееся содержание образования, конвергенция педагогических (проектных, проблемных, интерактивных, игровых и др.) и цифровых технологий, изменение критериев, форм, методов и средств контроля и оценки образовательных результатов.

Сформировавшаяся многомерная, динамичная, самоорганизующаяся образовательная практика требует глубокого и всестороннего осмысления, описания, объяснения и прогнозирования путей ее развития. Вряд ли это возможно сделать в рамках одной теории обучения, но неотъемлемыми общими признаками современной образовательной практики подготовки магистрантов являются проектность, проблемность, технологичность и исследовательский характер. С учетом этого мы полагаем, что проектно-исследовательское обучение в современной системе магистерского педагогического образования можно рассматривать как типовую педагогическую технологию, предполагающую, что в ходе исследовательской работы студент а) самостоятельно проектирует исследовательскую деятельность (формулирует цель, гипотезу и задачи, разрабатывает программу и методику исследования, подготавливает экспериментальную учебно-программную документацию); б) непосредственно проводит исследование и оформляет его результаты; в) осуществляет самооценку результатов исследования и рефлекссию.

Вторая задача исследования была направлена на разработку конвергентной структуры учебного модуля дисциплины «Методология и методы педагогического исследования» как содержательной ориентировочной основы проектно-исследовательского обучения. Известно, что содержание образования рассматривается на разных уровнях: общетеоретического представления, учебного плана, учебной дисциплины. Предметом нашего внимания является уровень учебной дисциплины, поскольку именно здесь осуществляется образовательная деятельность обучающегося. Выбор указанной дисциплины обусловлен двумя факторами: во-первых, учебный курс «Методология и методы научного исследования» направлен на освоение обучающимися фундаментальных основ исследовательской культуры: методологии, теоретических и эмпирических методов исследования как инструментов исследовательской деятельности; во-вторых, автор имеет большой опыт работы в области методологии и методов научного исследования, который хотелось передать молодому поколению педагогов.

Традиционно учебники и учебные пособия, раскрывая тот или иной модуль, ограничиваются несколькими блоками, включающими основной учебный материал, вопросы для самопроверки, задания на самостоятельную работу и список рекомендуемой литературы. Такое структурирование содержания учебного материала уже не соответствует современным требованиям к учебнику. Нами выявлено, что попытки представить различные точки зрения на тот или иной вопрос нередко приводят к эклектизму, а порой и к упрощенному и поверхностному содержанию учебного материала. На наш взгляд, в современных условиях, когда параллельно существуют разные концепции, теории и позиции по какой-либо науке, соответствующей учебной дисциплине или конкретной теме, тогда особо важно раскрывать

в учебниках фундаментальное научное знание и при этом опираться на обоснованную научную концепцию. Фундаментальность содержания образования особенно важна в условиях тотального плюрализма и доступности знаний и информации, поскольку именно это обеспечивает устойчивость личности, формирует критическое мышление, позволяющее осуществлять обоснованный выбор в многообразии подходов, теорий и концепций.

Исходя из этих позиций, нами разработано содержание учебной дисциплины «Методология и методы педагогического исследования», особенности которого заключаются в следующем. Во-первых, в его основе лежит концепция методологии образования, разработанная А. М. Новиковым и Д. А. Новиковым (Novikov A. & Novikov D., 2007). Этими авторами представлена целостная, стройная, убедительно обоснованная и изложенная на доступном читателю языке концепция методологии как учения об организации деятельности вообще и научно-исследовательской деятельности в частности. Разумеется, при этом обозначен и вклад в решение проблем методологии научных исследований выдающихся отечественных специалистов в области философии (Г. И. Рузавина (Ruzavin, 1999), Г. П. Щедровицкого (Shchedrovitsky, 1997), П. Г. Щедровицкого (Shchedrovitsky, 1993) и др.), психологии (А. Н. Леонтьева (Leontiev, 1975), С. Л. Рубинштейна (Rubinshtein, 1989), Р. Х. Шакурова (Shakurov, 2003) и др.), педагогики (Ю. К. Бабанского (Babansky, 1989), М. А. Данилова (Danilov, 1969), А. А. Кыверялга (Kyveryalg, 1980), В. И. Загвязинского (Zagvyazinsky, 2010) и др.), методики обучения (В. Г. Разумовского (Razumovsky, 2011), Ю. А. Саурова (Saurov, 2018), Г. И. Саранцева (Sarantsev, 2018) и др.).

Во-вторых, оригинальная структура содержания учебной дисциплины включает два раздела. Первый раздел (методология педагогического исследования) состоит из четырех глав, которые раскрывают последовательно основания методологии (глава 1), основные характеристики и логическую структуру научного исследования (глава 2), фазу проектирования как важнейшую компоненту временной структуры исследования (глава 3), фазы реализации и рефлексии (глава 4). Второй раздел (методы педагогического исследования) включает шесть параграфов, раскрывающих содержание и сущность наиболее часто применяемых в педагогических исследованиях эмпирических методов: наблюдения (глава 5), анкетирования (глава 6), тестирования (глава 7), изучения педагогического опыта (глава 8), педагогического эксперимента (глава 9). Последняя глава данного раздела (глава 10) посвящена описанию статистических методов в педагогическом исследовании.

Каждая из десяти глав представляет собой учебный модуль, включающий блоки: постановка проблемы, исторический, теоретический, обобщения и систематизации, применения, самостоятельных работ, рефлексия, глоссарий, литература. Подобное структурирование глав обеспечивает заверченный цикл продуктивной деятельности студента, создает условия для освоения обучающимися опыта самостоятельного выполнения различных видов деятельности (ценностно-ориентационной, преобразовательной, коммуникативной и др.), их мотивированного вовлечения в учебную деятельность, развития исследовательской культуры, критического мышления, умений обобщать, осуществлять рефлексию и т. д.

Блок «постановка проблемы» вводит читателя в изучаемый вопрос. Далее, в историческом блоке раскрывается кратко история вопроса, характеризуются этапы становления и развития методологического знания. Теоретический блок отражает современное состояние вопроса в методологии педагогики, включая различные точки зрения на проблему. Блок применения направлен на развитие умений применять методологическое знание для решения соответствующих про-

блем. Поэтому он включает проблемные вопросы и задания, предполагающие их активную деятельность по осмыслению знаний (например: выделите существенные характеристики..., раскройте соотношение понятий... и т.п.) и обращение к реальной практике образовательного процесса, к собственному опыту обучения для подтверждения (или наоборот) теоретических положений (например: постройте проект логики научного исследования по одной из проблем и др.). *Блок рефлексии* отвечает за развитие рефлексивной культуры обучающихся и включает задания на осуществление студентами самооценки своей деятельности по освоению материала главы, в ходе которого предлагается выявить влияние изучаемой темы на развитие мотивации его учебной деятельности, формирование эмоциональной сферы, личностные приращения и т.п. *Блок обобщения и систематизации* предполагает развитие умений целостно видеть изучаемый вопрос, схватывать взаимосвязи между элементами системы, «сжимать» информацию, визуализировать явление (процесс). Он представляет собой наглядный обобщенный концепт с минимумом текста, что позволяет отразить основные элементы в их взаимосвязи, свести воедино и визуализировать самое существенное в теме. *Блок самостоятельных работ* направлен на развитие умений осуществлять целостную деятельность, умений выбирать с учетом собственного потенциала и направленности. Он содержит до десяти заданий различной сложности (микропроектов), предполагающих самостоятельную работу студентов не только с текстом учебника, но и оригинальными источниками, анализ реальной исследовательской практики и подготовку своего продукта: педагогического словаря, реферата, концепта, таблицы, аналитического текста и т. д. Студенту не обязан выполнять все задания, имеющие разную степень сложности. Ему предоставляется возможность выбрать из них те, которые соответствуют его возможностям и интересам, определить сроки представления и форму отчетности, согласовав их с преподавателем. Тем самым студенты приобретают важнейшие ключевые компетенции. В *гlossарии* дано емкое содержание базовых понятий темы. *Блок литературы* включает список источников (в том числе и Интернет-источников), оформленный в соответствии с требованиями и содержащий как новейшую литературу, так и источники прошлых лет, отражающие разные стороны изучаемого.

Поскольку развитие методологической культуры возможно только через включение обучающихся в самостоятельную исследовательскую деятельность, работа по освоению данного учебного курса предполагает два параллельно идущих взаимосвязанных процесса. Первый процесс – освоение в ходе лекционных и семинарских занятий методологических понятий, знаний и умений проектирования, реализации и рефлексии результатов научно-педагогического исследования. Второй процесс – выполнение обучающимися (индивидуально или в малых группах) исследовательского проекта. Его главной особенностью является то, что он носит сквозной характер, то есть выполняется студентами в течение всего срока изучения дисциплины. Результатом выполнения исследовательского проекта должен быть значимый для обучающихся продукт, в качестве которого в нашей опытно-экспериментальной работе выступала научная статья.

Однако одного этого недостаточно. Для обеспечения мотивированного включения обучающихся в выполнение проектно-исследовательской деятельности необходимы дополнительные приемы стимулирования, а именно: предоставление обучающимся права на самостоятельный выбор темы проекта (как из предложенных преподавателем, так и самостоятельно формулированной); сочетание индивидуальных и командных форм самостоятельной деятельности в работе над проектом; использование технологии «перевернутое обучение»; интерактивный характер

обучения; систематический мониторинг и рефлексия хода работы над проектом по заранее разработанному плану (дорожная карта проекта); вариативная и заранее известная обучающимся система бонусов (один из основных – «автомат» на экзамене в случае опубликования по результатам проекта научной статьи в изданиях РИНЦ; дополнительный балл на экзамене за подготовленную, но не опубликованную статью).

Ориентация учебно-исследовательского процесса на формирование предметных знаний и умений в единстве с исследовательской компетенцией потребовала изменения подходов к контролю и оценке результатов обучения. Так, в ходе аудиторных занятий контролировались и оценивались не только знания по дисциплине, но и приемы и способы исследовательской деятельности, которые носят метапредметный характер (умение задавать вопросы, видеть проблему и формулировать ее, обосновывать свою точку зрения, сравнивать различные точки зрения на тот или иной вопрос, выдвигать предположения, доказывать гипотезу и др.). Обязательным элементом каждого учебного занятия являлась рефлексия обучающихся, направленная на самоконтроль и самооценку результатов собственной учебной деятельности.

Что касается форм промежуточного контроля и оценки результатов обучения, то здесь были использованы новые подходы к проведению экзамена по дисциплине: на первом этапе – защита проекта (которая проводится на последних занятиях по дисциплине); на втором этапе – раскрытие и глубокое обоснование предварительно определенного одного вопроса по дисциплине с критическим и сравнительным анализом нескольких (не менее пяти) новейших источников информации (как правило, научных статей из высокорейтинговых педагогических журналов) (Ibragimov & Ibragimova & Bakulina, 2017).

В соответствии с третьей задачей исследования, приведенные структура и содержание учебной дисциплины были апробированы автором в течение нескольких лет (2016-2020 гг.) в процессе чтения данного курса магистрантам по направлению «Педагогическое образование» разных профилей подготовки на кафедре педагогики высшей школы Института психологии и образования Казанского федерального университета. Отдельные количественные результаты исследования опубликованы в предыдущих статьях автора (Ibragimov, 2019). Не останавливаясь на них, отметим некоторые качественные результаты. Прежде всего, они подтверждают гипотезу о том, что целенаправленная организация проектно-исследовательского обучения магистрантов позволяет повысить уровень их методологической культуры, что выражается в развитии мотивации к исследовательской деятельности, осознании роли и места методологии и методов научного исследования в получении нового педагогического знания, совершенствовании языка, логики и стиля письменного и устного (на защите проекта) изложения процесса и результатов исследования.

Кроме того, проектно-исследовательское обучение способствует развитию навыков сотрудничества в малых и больших группах, культуры в выборе тематики проектов и постановке проблем, пониманию магистрантами реальных проблем, имеющих место в конкретной школе или классе; рефлексивная деятельность стимулирует самостоятельное мышление. В конечном счете корректная организация проектно-исследовательского обучения магистрантов способствует развитию у них готовности к инновационному поиску, непрерывному обучению, стремлению находить новые решения возникающих задач на основе исследований. А это значит, что в школу придет современный педагог-исследователь, готовый к непрерывно возникающим вызовам.

### Дискуссионные вопросы

Для продуктивного развития методологической культуры магистрантов важно включать обучающихся в выполнение учебно-исследовательских проектов не только в рамках выполнения курсовых и дипломных работ, но и в процессе изучения отдельных дисциплин. Среди них ключевую роль играет учебная дисциплина «Методология и методы научных исследований», обладающая потенциалом междисциплинарного синтеза. Представляется актуальной проблема временного и содержательного согласования на уровне графика учебного процесса изучения дисциплины «Методология и методы научных исследований» и научно-исследовательской практики магистрантов. Полагаем, что результаты исследования могут быть использованы для разработки учебно-методического обеспечения проектно-исследовательского обучения в процессе теоретической и практической подготовки будущих бакалавров, магистров, аспирантов, а также в системе дополнительного профессионального образования

### Выводы

Развитие методологической культуры магистрантов объективно предполагает поиск и реализацию дидактических средств и условий, обеспечивающих мотивированное включение обучающихся в исследовательскую деятельность. В образовательной программе подготовки магистрантов по направлению «Педагогическое образование» ориентировочную основу для развития методологической культуры выполняет дисциплина «Методология и методы педагогического исследования». Эффективность развития методологической культуры магистрантов повышается если: а) структура и содержание дисциплины проектируется на основе конвергенции традиционного и исследовательского подходов; б) освоение содержания дисциплины происходит с применением проектно-исследовательской технологии обучения, предполагающей: выполнение сквозных, рассчитанных на срок изучения дисциплины, творческих проектов) и вариативный (сочетание индивидуальных и командных форм самостоятельной деятельности; «перевернутое обучение»; междисциплинарный, проблемный и интерактивный характер обучения; рефлексия в конце каждого занятия; проведение экзамена в форме защиты проекта и др.) компоненты.

### Благодарности

Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета.

### Acknowledgements

This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program.

### Список литературы

- Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды: научное издание / сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
- Бауман, З. Текучая современность/пер. с англ. под ред. ЮВ Асочакова. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
- Бережнова, Е. В., Краевский, В. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 128 с.
- Данилов, М. А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований // Сов. педагогика. – 1969. – № 5. – С. 70–87.

- Загвязинский, В. И. О типичных недостатках и ошибках в педагогических исследованиях // Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 100-105.
- Ибрагимов, Г. И. Методология исследовательски-ориентированного обучения в системе педагогического образования // Образование и саморазвитие. – 2019. – 14. – №3. – С. 117-127.
- Ибрагимов, Г. И., Ибрагимова, Е. М., Андрианова, Т.А. Теория обучения. Учебное пособие. – М.: Владос, 2011. – 383 с.
- Ибрагимов, Г. И., Ибрагимова, Е. М., Бакулина, Л. Т. Тенденции развития системы контроля и оценки результатов образования в высшей школе // Альма-матер. – 2017. – № 12. – С. 10-15.
- Ильин, Г. Л. Инновации в образовании. – М.: Издательство Прометей, 2015. – 426 с.
- Карпов, А. О. Исследовательское образование в обществе знаний: культурная роль, дидактические принципы, организация // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2016. – № 1. – С. 13-19.
- Кондаков, А. М., Сергеев, И. С. Образование в конвергентной среде // Педагогика. – 2020. – № 12. – С. 5-23.
- Киверял, А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин. Валгус, 1980. – 335 с.
- Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
- Махмутов, М. И. Научные труды: в 7 т. Т. 1: Проблемное обучение. Основные вопросы теории / сост. Д. М. Шакирова. – Казань: Магариф-Вақыт, 2016. – 334 с.
- Новиков, А. М., Новиков Д. А. Методология. – М.: Синтез, 2007. – 668 с.
- Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2008. – 156 с.
- Разумовский, В. Г. Научный метод познания и его образовательный потенциал // Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 15-25.
- Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
- Рузавин, Г. И. Методология научного исследования: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
- Савенков, А. И., Осипенко Л. Е. Исследовательское обучение: авторский взгляд на проблему // Педагогика. – 2013. – № 9. – С. 41-45.
- Саранцев, Г. И. Диссертационные исследования по методикам в свете современной методической науки // Педагогика. – 2018. – № 4. – С. 11-20.
- Сауров, Ю. А. Вопросы методологии и содержание физического смысла в обучении // Учебная физика. – 2018. – № 2. – С. 47-63.
- Шакуров, Р. Х. Личность: психогенез и воспитание. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 305 с.
- Щедровицкий, Г. П. Философия. Наука. Методология. – М.: Школа культурной политики, 1997. – 647 с.
- Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции). – М.: Эксперимент, 1993. – 154 с.
- Doering A. Adventure learning: Situating learning in an authentic context // Innovate: Journal of Online Education. – 2007. – Vol. 3. – No. 6.
- Doering, A., Scharber, C., Riedel, E., & Miller, C. "Timber for President": Adventure Learning and Motivation // Journal of Interactive Learning Research. – 2010. – Vol. 21. – No. 4. – Pp. 483-513.
- Perry B., Edwards M. Innovative arts-based learning approaches adapted for mobile learning // Open Praxis. – 2019. – Vol. 11. – No. 3. – Pp. 303-310.
- Veletsianos, G. (ed.). Emergence and innovation in digital learning: Foundations and applications. – Athabasca University Press, 2016. – 227 p.
- Veletsianos, G., Doering, A. Long-term student experiences in a hybrid, open-ended and problem based Adventure Learning program // Australasian Journal of Educational Technology. – 2010. – Vol. 26. – No. 2. – Pp. 280-296.

## References

- Babansky, Yu. K. (1989). *Selected pedagogical works*. Moscow: Pedagogika.
- Bauman, Z. (2008). *Liquid modernity*. Y.V. Asochakov (Ed. & Trans.). Saint Petersburg: Piter.



- Berezhnova, E. V., & Kraevskiy, V. V. (2005). *Fundamentals of educational and research activities of students*. Moscow: Akademia.
- Danilov, M. A. (1969). The main problems of methodology and methods of pedagogical research. *Sovetskaya pedagogika – Soviet Pedagogy*, 5, 70-87.
- Doering, A. (2007). Adventure learning: Situating learning in an authentic context. *Innovate: Journal of Online Education*, 3(6).
- Doering, A., Scharber, C., Riedel, E., & Miller C. (2010). “Timber for President”: Adventure Learning and Motivation. *Journal of Interactive Learning Research*, 21(4), 483-513.
- Ibragimov, G. I. (2019). Methodology of research-oriented training in the teacher education system. *Obrazovaniye i samorazvitiye – Education and self-development*, 14(3), 117-127.
- Ibragimov, G. I., Ibragimova, E. M., & Andrianova, T. A. (2011). *Theory of Education*. Moscow: Vlados.
- Ibragimov, G. I., Ibragimova, E. M., & Bakulina, L. T. (2017). Trends of development of the system of control and evaluation of results of education at high school. *Alma-mater*, 2, 10-15.
- Ilyin, G. L. (2015). *Innovations in Education*. Moscow: Prometey.
- Karpov, A. O. (2016). Research education in society of knowledge: cultural role, didactic principles, organization. *Alma mater (Vestnik vysshey shkoly) – Alma mater (Bulletin of the higher school)*, 1, 13-19.
- Kondakov, A. M., & Sergeev I. S. (2020) Education in a Convergent Environment: Problem Statement. *Pedagogika – Pedagogy*, 12, 5-23.
- Kyveryalg, A. A. (1980). *Research methods in professional pedagogy*. Tallinn: Valgus.
- Leontiev, A. N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat.
- Makhmutov, M. I. (2016). Collection of Academic Papers in Seven Volumes. In D.M. Shakirova, Vol.1: *Problem-Based Learning. Basics of Theory*. Kazan: Megarif-Vakyt.
- Novikov, A. M., & Novikov, D. A. (2007). *Methodology*. Moscow: Sinteg.
- Perry, B., & Edwards, M. (2019). Innovative arts-based learning approaches adapted for mobile learning. *Open Praxis*, 11(3), 303-310.
- Polivanova, K. N. (2008). *Project activities of schoolchildren: A guide for teachers*. Moscow: Prosveshchenie.
- Razumovsky, V. G. (2011). Scientific method of cognition and its educational potential. *Pedagogika – Pedagogy*, 2, 15-25.
- Rubinshtein, S. L. (1989). *The fundamentals of general psychology: In 2 volumes. Volume 1*. Moscow: Pedagogika.
- Ruzavin, G. I. (1999). *Methodology of scientific research*. Moscow: UNITY-DANA.
- Sarantsev, G. I. (2018). Dissertation research on methods in the light of modern methodological science. *Pedagogika – Pedagogy*, 4, 11-20.
- Saurov, Yu. A. (2018). Methodology and the content of physical meaning in teaching. *Uchebnaya fizika – Physics at School*, 2, 47-63.
- Savenkov, A. I., & Osipenko, L. E. (2013). Research training: author’s view on a problem. *Pedagogika – Pedagogy*, 9, 41-45.
- Shakurov, R. Kh. (2003). *Personality: Psychogenesis and Education*. Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy.
- Shchedrovitsky, G. P. (1997). *Philosophy. The Science. Methodology*. Moscow: Shkola kul’turnoy politiki.
- Shchedrovitsky, P. G. (1993). *Essays on the philosophy of education (articles and lectures)*. Moscow: Eksperiment.
- Veletsianos, G. (Ed.). (2016). *Emergence and innovation in digital learning: Foundations and applications*. Athabasca: Athabasca University Press.
- Veletsianos, G., & Doering, A. (2010). Long-term student experiences in a hybrid, open-ended and problem based Adventure Learning program. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(2), 280-296.
- Zagvyazinsky, V. I. (2010). On typical shortcomings and mistakes in pedagogical research. *Pedagogika - Pedagogy*, 2, 100-105.

УДК 37.011

## От проблем к возможностям: реорганизация педагогического образования в период пандемии COVID-19 в постсоциалистических странах

Айдар М. Калимуллин<sup>1</sup>, Юлия В. Койнова-Цёльнер<sup>2</sup>,  
Людмила И. Васильева<sup>3</sup>, Бончо Господинов<sup>4</sup>, Мирослав Прохазка<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: kalimullin@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7788-7728>

<sup>2</sup> Технический университет Дрездена, Дрезден, Германия

E-mail: julia.koinova-zoellner@tu-dresden.de

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3414-2491>

<sup>3</sup> Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика

E-mail: fakultetfpp@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4978-1250>

<sup>4</sup> Софийский университет им. Святого Климента Охридского, София, Болгария

E-mail: bvgospodinov@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7108-6102>

<sup>5</sup> Южночешский университет, Ческе-Будеёвице, Чехия

E-mail: mproch@pf.jcu.cz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2797-5089>

DOI: 10.26907/esd.16.3.27

Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021

### Аннотация

Пандемия Covid-19 еще далека от завершения, но нет сомнений в том, что исследователи в области образования будут анализировать изменения, произошедшие в преподавании и обучении, в течение многих последующих лет. Никто не может быть уверен, что новые волны и модификации заболевания не заставят человечество кардинально изменить образовательные технологии. В связи с этим представляется необходимым, чтобы все мероприятия по трансформации образования были научно задокументированы и проанализированы, что позволит сформировать базу данных, необходимых для дальнейшей работы. Важно также, чтобы эта работа осуществлялась в контексте территориально близких стран, исторически связанных друг с другом, но по-разному реагировавших на пандемию, что обусловлено экономическими, социальными, культурными и географическими факторами. Перспективным в этом отношении является исследование образовательных процессов в постсоциалистических странах Центральной и Восточной Европы, имевших во второй половине XX века во многом схожие принципы построения национальных образовательных систем, но серьезно изменившихся под влиянием реформ последних тридцати лет. Сопоставление кейсов пяти университетов России, Германии, Болгарии, Чехии и Приднестровья позволило не только выявить общие проблемы, но и оценить эффективность мероприятий по реорганизации высшего образования в период пандемии COVID-19 с целью сохранения и повышения качества подготовки учителей.

**Ключевые слова:** пандемия COVID-19, педагогическое образование, постсоветские страны, дистанционное обучение.

## From Challenges to Opportunities: Reorganization of Teacher Education during the COVID-19 Pandemic in Post-Socialist Countries

Aydar M. Kalimullin<sup>1</sup>, Julia Koinova-Zöllner<sup>2</sup>, Liudmila I. Vasilieva<sup>3</sup>,  
Boncho Gospodinov<sup>4</sup>, Miroslav Procházka<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: kalimullin@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7788-7728>

<sup>2</sup> TU Dresden, Dresden, Germany

E-mail: julia.koinova-zoellner@tu-dresden.de

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3414-2491>

<sup>3</sup> Transnistrian State University named after T.G. Shevchenko, Tiraspol,  
Pridnestrovian Moldavian Republic

E-mail: fakultetfpp@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4978-1250>

<sup>4</sup> Sofia University "St. Kliment Ohridski", Sofia, Bulgaria

E-mail: bvgospodinov@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7108-6102>

<sup>5</sup> University of South Bohemia, Ceske Budejovice, Czech Republic

E-mail: mproch@pf.jcu.cz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2797-5089>

DOI: 10.26907/esd.16.3.27

Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021

### Abstract

Although the COVID-19 pandemic is far from over, there is no doubt that education researchers will analyze the changes in teaching and learning over the years to come. There is no certainty that new waves and variants of COVID-19 will not force humanity to radically change educational technologies in the future. This will bring mankind closer to the predictions of science-fiction authors and futurists, not taken seriously before. In this regard, it is important to scientifically document and analyze various measures for transforming education in the current situation, thus, creating the database for future generations. Analysis reveals that geographically adjacent countries with numerous current or historical interrelations, show the uniqueness of their response to the pandemic because of a number of current economic, social, cultural and geographical factors. Quite promising in this regard are the post-socialist countries of Central and Eastern Europe, which in the second half of the 20th century had almost identical principles for developing national education systems, but changed significantly under the influence of the reforms of the last thirty years. Comparing the cases of five universities from Russia, Germany, Bulgaria, the Czech Republic and the Pridnestrovian Moldavian Republic enable us, not only to identify common problems, but also to describe the most effective measures for the reorganization of higher education during the COVID-19 pandemic, dictated by the need to sustain the quality of teacher training.

**Keywords:** COVID-19 pandemic, teacher education, post-Soviet countries, distance education.

## Введение

В последние годы педагогическое образование находилось в фокусе образовательной политики многих стран мира. Ученые и практики определяют стратегию и векторы реформирования подготовки учителей, стараясь учитывать всевозможные состояния неопределенности, свойственные современному миру. К таким состояниям относятся природные бедствия, социальные катаклизмы, военные действия – любая непредсказуемость развития человечества, вызванная научно-техническим прогрессом, цифровизацией, виртуализацией и др. Но воздействие медико-биологических угроз явно недооценивалось. Это объяснимо: к началу XXI века медицина научилась контролировать вспышки СПИДа, птичьего и свиного гриппа, атипичной пневмонии и т. д. Они не повлекли за собой масштабных санитарно-эпидемиологических ограничений, кардинально изменивших жизнь людей в целом и образовательный процесс в частности. Другое дело – пандемия COVID-19. В глобальном смысле она стала первой в современной истории человечества медико-биологической катастрофой, серьезно трансформировавшей образование, которое либо было приостановлено, либо массово переместилось в виртуальный мир. К середине 2020 года эти перемены почти синхронно произошли в Азии, Европе, Америке, Австралии, различаясь лишь по степени реакции национальных правительств и их способности противодействовать распространению инфекции.

Пандемия COVID-19 стала очередным шагом к глобализации планеты, поскольку значительно унифицировала многие аспекты жизнедеятельности: в экономике, социальной сфере, здравоохранении страны принимали практически идентичные меры, вызванные опасной ситуацией. Проявилась эта тенденция и в образовании: правительства вынужденно соглашались на однотипную трансформацию учебного процесса, чтобы обеспечить безопасность образовательной среды, защитить здоровье преподавателей и студентов. В то же время многие государства демонстрировали специфическое отношение к ситуации: на национальном уровне принимались оригинальные решения, обусловленные экономическим, политическим, социальным, культурным своеобразием каждого из народов (British Council, 2020; Carrillo & Flores, 2020; Ellis, Steadman, & Mao, 2020; Ferdig & Pytash, 2021; Flores & Gago, 2020; Kidd & Murray, 2020; La Velle, Newman, Montgomery, & Hyatt, 2020; MacPhail, 2020; Mutton, 2020; Schleicher, 2020).

Вспышка COVID-19 затронула институциональную деятельность высших образовательных учреждений почти во всех странах мира (Marinoni, Van't Land, & Jensen, 2020). Результаты исследований указывают на значительную степень стресса и широкий спектр трудностей, с которыми столкнулись высшие учебные заведения. Пандемия дестабилизировала образовательную и научную деятельность, бросив вызовы интернационализации образования, устоявшимся подходам к организации процесса обучения и финансовому положению вузов (Farnell, Skledar Matijevic, & Šćukanec Schmidt, 2021; Jena, 2020; Yakovleva & Koryakina, 2020; Rokos & Vančura, 2020).

Пандемия COVID-19 фактически остановила международную студенческую и академическую мобильность, заменив ее «виртуальной мобильностью», что поставило университеты мира перед проблемами сокращения набора иностранных студентов и поддержания адекватного функционирования смешанных программ мобильности (Farnell et al., 2021). Изменения произошли и в области международного научного партнерства. Почти половина вузов Северной и Южной Америки, Азиатско-Тихоокеанского региона и Европы отметили, что пандемия способствовала укреплению и созданию новых международных коллабораций, но другая по-

ловина указала на ослабление международного партнерства (Gaebel, 2020; Marinoni et al., 2020).

Во всем мире высшие учебные заведения закрывались. Переход на дистанционное обучение стал неформальной проверкой образовательных систем: пути преодоления кризиса продемонстрировали, насколько зависит качество образования от характера государственной системы, от социально-экономических реалий.

Предшествующий анализ, проведенный на материалах двадцати стран мира, показал, что дистанционное образование и пути внедрения цифровых образовательных решений в образовательный процесс вуза преимущественно зависели от доступных университету и студентам ресурсов (Crawford et al., 2020). Так, вузы большинства африканских и части азиатских стран ощутили усиление неравенства в доступе к современным цифровым технологиям (Marinoni et al., 2020; Tamrat & Teferra, 2020). Как следствие, страны с низким уровнем экономического развития при организации онлайн-обучения ограничились внедрением низкотехнологичных решений, таких как презентации PowerPoint, бесплатные программы Skype, Google Classroom, Moodle, Facebook, в то время как многие вузы более развитых стран, помимо перехода в онлайн-среду, большое внимание уделяли также онлайн-педагогике. В ряде стран, таких как Бельгия, Украина, Эстония, Саудовская Аравия, наблюдалось влияние пандемии на трансформацию структуры и экосистемы университетского образования (Abdulrahim & Mabrouk, 2020; de Boer, 2021; Makarychev & Romashko, 2021; Stukalo & Simakhova, 2020).

Исследования показывают, что в европейских странах продиктованное пандемией онлайн-обучение не заменило очного обучения, но потребовало новых подходов к организации занятий, к самообразованию и системе оценивания образовательной деятельности студентов (Gaebel, 2020). Внутри страны эта трансформация дополнялась дифференциацией, обусловленной специализацией высших учебных заведений, образовательные программы которых содержали разные требования к подготовке выпускников, соотношению теоретических и практических занятий, объему вариативных форм обучения. В наименее болезненной ситуации оказались университеты с высокой долей теоретических курсов, позволивших достаточно просто перевести преподавание в онлайн-формат. Напротив, серьезные сложности возникли в медицинских и педагогических вузах, программы которых требуют, чтобы отработка ключевых практических навыков и умений осуществлялась на практике – в больницах и школах. В результате, например, в университетах педагогической направленности за последние полтора года сложился оригинальный опыт подготовки выпускников – новые формы организации учебной деятельности, практики в дошкольных и школьных учебных заведениях, итоговой аттестации. Такая реорганизация обеспечивала стабильность в формировании компетенций будущих педагогов и качество их подготовки (Milkevich, 2020; Cherdakly, 2020; Valeeva & Kalimullin, 2021). В целом освоение цифровых форм и методов обучения, повышение цифровых компетенций как студентов, так и преподавателей стало новым педагогическим вызовом в период пандемии. Эти надпрофессиональные, или гибкие, навыки позволили адаптироваться к новым условиям, обеспечили самообразование и дальнейшее обучение.

**Цель исследования** – текущий анализ высшего педагогического образования в условиях пандемии COVID-19: характеристика образовательной политики, выявление лучших практик, осмысление проблем и их решений в процессе подготовки учителей. Трансформации педагогического образования анализируются на материалах университетов пяти стран – Российской Федерации, Федеративной Республики Германии, Республики Болгарии, Чешской Республики и Приднестров-

ской Молдавской Республики. В отличие от специализированных педагогических университетов, они представляют собой многопрофильные университеты, реализующие программы подготовки учителей. Междисциплинарная интеграция позволила им найти собственные решения адаптации учебного процесса на основе взаимодействия представителей разных наук, прежде всего IT профиля. В основном это достаточно крупные для своих стран высшие учебные заведения – Казанский федеральный университет (Россия), Технический университет Дрездена (Германия), Софийский университет им. Св. Климента Охридского (Болгария), Южночешский университет (Чехия) и Приднестровский университет им. Т. Г. Шевченко (Приднестровье). Сравнительное исследование нескольких частных кейсов позволяет увидеть как трансформацию на уровне конкретных университетов, так и меры, предпринимаемые в общенациональном масштабе. Подобный анализ является актуальной научной задачей, так как трудно предсказать дальнейшее развитие текущей ситуации и вероятность возникновения новых угроз.

Исходя из этого, **ключевая проблема исследования** заключается в изучении частных кейсов трансформации педагогического образования в университетах постсоциалистических стран для последующего анализа как закономерностей развития, так и специфики адаптации учебного процесса к условиям пандемии COVID-19.

### **Методы исследования**

Методологическим основанием исследования является комплексный подход компаративного научного направления в образовании «education compare». Реализация данного подхода позволяет выделить и проанализировать состояние тематического дискурса в различных странах, выявить тенденции в практике педагогического образования. В исследовании использовались методы сравнительной педагогики: теоретический, сравнительно-сопоставительный и сравнительно-исторический анализ. Анализ оригинальных источников и актуального зарубежного образовательного опыта позволил выделить значимые компоненты проблемы и обогатить научный дискурс на заданную тему.

### **Результаты**

Проекция политических и экономических реформ в постсоциалистических странах на национальные образовательные системы все еще достаточно перспективна в контексте исторической дискуссии о преимуществах капиталистической и социалистической формаций, на которые во второй половине XX века был разделен мир. Традиционная состязательность двух антагонистских укладов показала, что все различия в их политической, экономической и социальной жизни повлияли лишь на выбор приоритетов, доступность и структуру, тогда как цели и содержание национальных систем образования оставались схожими. Крушение Варшавского блока в конце XX века породило различные вариации отхода или консервации социалистических принципов в образовании, что проявилось в степени участия государства и автономии учебных заведений, соотношении государственного и негосударственного секторов, социальных гарантиях для обучающихся и ряде других факторов. Рассматриваемые страны (Россия, Германия, Болгария, Чехия, Приднестровье) имеют в связи с этим значительный потенциал для исследования.

Во-первых, три десятилетия назад у них были достаточно близкие образовательные системы, от которых они отходили разными путями, с разной степенью теряя социалистические черты, присущие им до начала 1990-х годов. На рубеже XX-XXI веков на постсоциалистическом пространстве произошли масштабные из-

менения, оказавшие серьезное влияние на теорию и практику образования. В этой связи представляется возможным деление рассматриваемых стран на две группы. К первой можно отнести Германию, Болгарию и Чехию, продемонстрировавших решительный переход к капиталистической модели развития, построение развитой рыночной экономики и ставших полноправными членами Европейского союза. Во вторую входят Россия и Приднестровье, сохранившие ряд характеристик предыдущего периода и ориентированные на формирование рыночной экономики с более высокой долей государственного регулирования.

Во-вторых, в каждой из рассматриваемых стран в последние тридцать лет формировались собственные модели подготовки учителей, определяемые, главным образом, их политическими приоритетами и степенью интеграции в различные экономические и политические объединения. В частности, для первой группы таковым является Европейский союз, преследующий цель формирования единого образовательного пространства. Российская система и в той или иной степени ориентированное на нее Приднестровье, связаны с образовательным пространством Содружества независимых государств, сохраняющим ключевые характеристики советской модели подготовки учителей. Свойственный им высокий уровень централизации управления образованием стал одним из значимых факторов при реализации антиковидных санитарно-эпидемиологических мероприятий.

В-третьих, выборка показала, что многопрофильные университеты постепенно начинают доминировать в национальных системах подготовки учителей, отесняя на этом направлении специализированные высшие учебные заведения (Menter, 2021). Сегодня это ведущая тенденция в большинстве постсоветских стран. Многопрофильные университеты показали более высокую степень адаптивности при реорганизации образовательного процесса в условиях пандемии: у них больше ресурсов и шире спектр вариативности для достижения образовательных результатов высокого качества. Опыт, сформировавшийся здесь, представляет собой отдельный исследовательский феномен в сравнении с унифицированными подходами в однопрофильных вузах.

В результате анализа трансформаций педагогического образования в рассматриваемых университетах авторы определили несколько исследовательских сегментов, перспективных для компаративного анализа:

- эволюция образовательной политики в контексте санитарно-эпидемиологических ограничений;
- организация дистанционного обучения;
- реализация педагогической практики.

*Образовательная политика.* Сопоставление нормативных актов и мероприятий показало общность в содержании и относительную синхронность предпринятых мер по противодействию инфекции, особенно на начальном этапе.

При этом в России первые нормативные документы, принимавшиеся в январе-феврале 2020 года, носили в большей степени предупреждающий характер, не предполагавший серьезных изменений в образовательном процессе. Государственная политика в России в области образования не предусматривала введения серьезных ограничений вплоть до весны 2020 года. По мере появления информации о распространении малоизвестного заболевания в первые недели января 2020 года Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека (Роспотребнадзор) инициировала лишь предупредительные мероприятия по блокированию возможных каналов распространения инфекции. В качестве угрозы рассматривалась прежде всего международная образовательная мобильность китайских студентов, обучавшихся в университетах Российской Федерации. До-

кумент Роспотребнадзора «О профилактике коронавирусной инфекции» (Federal Service for Surveillance on Consumer Rights Protection and Human Wellbeing, 2020a), изданный 23 января 2020 года, содержал ряд предохранительных предписаний по этому поводу. Вслед за ним был издан Приказ от 29.01.2020 «О мерах по предупреждению распространения коронавирусной инфекции» (Ministry of Education and Higher Education, 2020a). Он был дополнен Постановлением главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 02.03.2020 № 5 «О дополнительных мерах по снижению рисков завоза и распространения новой коронавирусной инфекции (2019-nCoV)» (Federal Service for Surveillance on Consumer Rights Protection and Human Wellbeing, 2020b), направленных на своевременное выявление и изоляцию лиц с признаками новой коронавирусной инфекции. Эти и ряд других документов являются первыми попытками противодействия распространению пандемии в образовательной системе России.

Аналогичные действия с небольшими вариациями произвела Приднестровская Молдавская Республика (ПМР), где в начале 2020 года были внесены законодательные поправки во все сферы жизнедеятельности, в том числе в образовательную систему. 31 января 2020 года вышел Указ Президента ПМР «О превентивных мерах по недопущению распространения на территории Приднестровской Молдавской Республики коронавирусной инфекции» (Executive order of the President of the Pridnestrovian Moldavian Republic, 2020a); 2 марта 2020 года – Указ Президента «Об оперативном штабе по профилактике и предотвращению распространения вирусной инфекции» (Executive order of the President of the Pridnestrovian Moldavian Republic, 2020b); 12 марта 2020 года – Распоряжение № 148р Правительства Приднестровской Молдавской Республики «О введении ограничительных мероприятий (карантина) по предотвращению распространения коронавирусной инфекции, вызванной новым типом вируса (2019-nCoV)» (Government of the Pridnestrovian Moldavian Republic, 2020). На основе последнего в тот же день вышел приказ Ректора Приднестровского государственного университета «О мерах по предупреждению распространения коронавирусной инфекции (2019-nCoV) в Приднестровском государственном университете им. Т. Г. Шевченко». 13 марта 2020 года в Приднестровском университете было издано распоряжение № 51 «Об особенностях организации учебного процесса в ГОУ ПГУ им. Т. Г. Шевченко на период действия Распоряжения Правительства Приднестровской Молдавской Республики № 148р от 12 марта 2020 года». В соответствии с Указом Президента ПМР № 98 «О введении чрезвычайного положения на территории ПМР» от 16 марта 2020 года был объявлен перевод всех факультетов, институтов и филиалов с 16 марта 2020 года в режим дистанционного обучения (Executive order of the President of the Pridnestrovian Moldavian Republic, 2020c).

В Болгарии в конце февраля 2020 года по приказу премьер-министра был создан Национальный оперативный штаб «для организации и координации действий компетентных государственных органов в связи с объявленной Всемирной организацией здравоохранения чрезвычайной ситуацией в области общественного здравоохранения» (Order of the Prime Minister, 2020). Крушение иллюзий на схожесть заболевания с традиционными штаммами гриппа, регулярно и достаточно легко переносимых человечеством, произошло 11 марта 2020 года, когда Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) официально классифицировала коронавирус (COVID-19) как пандемию. Хотя в ряде стран кардинальные превентивные меры были приняты еще раньше. Так, Приказом Министра здравоохранения Болгарии от 5 марта 2020 года (Ministry of Public Health, 2020) во всех школах и вузах страны прекратилось посещение занятий. В Софийском университете это произошло



по специальному распоряжению ректора от 8 марта (Order of the Rector of Sofia University, 2020). С этого времени обучение проводилось практически полностью дистанционно, за исключением значительной части обучения в медицинских вузах (в основном практических занятий) и некоторых практических занятий по учительским специальностям.

По официальным данным, первые случаи коронавируса в Германии были зафиксированы 27 января 2020. 16 марта правительство Германии приняло решение о первом локдауне, который вступил в силу 22 марта (Wirtschaftswoche, 2021). С конца марта 2020 года сектор образования в Германии пережил сильнейшие потрясения. Временный закон о приостановлении обязательных действий, ослаблении и ограничении ответственности исполнительных органов в связи с пандемией COVID-19 в Германии был принят 27 марта 2020 года (Bundesgesetzblatt, 2020). 25 мая 2020 был принят Федеральный закон об особом положении в рамках Закона о высшем образовании и Закона о поддержке обучения в университетах, педагогических университетах, учреждениях по проведению исследований в университетах прикладных наук (Der Bundestag, 2020). Принятие законодательных актов, вызванных пандемией COVID-19, обязывало на земельном уровне выработать и ввести специальные стандарты, законы и постановления, касающиеся системы высшего образования. Поскольку Закон о высшем образовании Германии законодательно утвердил право суверенитета высшего образования за федеративными землями, то конкретизация действий по реализации образования в новых условиях стала осуществляться на уровне федераций. Проведение учебной деятельности в соответствии с правом на академическую свободу и гарантиями, предусмотренными университетским правом автономии, рассматривалось внутри каждой отдельной взятой земли и отдельно на уровне университета и факультетов. Так, в федеративной земле Саксония дискуссия проводилась в рамках Саксонского закона о свободе высшего образования «Hochschulfreiheitsgesetz» (Sächsisches Hochschulfreiheitsgesetz, 2013). Саксонский закон о свободе высшего образования был принят в 2013 году, а его 5 статья «Задачи, автономия» была актуализирована 17 декабря 2020 года. Согласно Закону о свободе высшего образования, университет автономен и все решения принимаются его органами без учета инструкций земли или федерации. Фактически университет вышел из-под регулирующего влияния государства. Что касается соблюдения правовых норм университетской автономии, то в Германии к этому вопросу допускается дифференцированный подход, который зависит от характера соответствующего нормативного вопроса. Поэтому, например, в Техническом университете Дрездена (ТУД) научная и исследовательская деятельность, порядок приема и отбора в университет, определение сроков и форм проведения обучения и экзаменационной сессии в условиях пандемии COVID-19 были реорганизованы как с учётом выработанных мер безопасности, так и в соответствии с принципами легитимности, автономии, свободы науки и преподавания внутри университета. С началом нового семестра, в апреле 2020 года, обучение в этом университете осуществлялось в дистанционном формате.

В Чешской республике правительство приняло чрезвычайную меру (state of emergency) 11 марта 2020 года. На его основании Главный гигиенист Чешской Республики и Министерство здравоохранения получили право регулировать общественную жизнь в стране. В результате Министерство образования отменило очное обучение в начальных, средних и высших учебных заведениях. Из-за академической автономии университеты Чехии обязаны были принять ректорские меры, которые отменили очное обучение, запретили студентам посещать учебные здания. Исключение составили медицинские факультеты, студенты которых незамедли-

тельно открыли службы экстренной помощи в медицинских учреждениях. Разрешено было также их практическое обучение.

В целом начальный этап эпидемии в высшем образовании Чехии сопровождался некоторым хаосом. Проблема заключалась в том, что учебные заведения не могли внедрить полноценное онлайн-обучение по образовательным программам, аккредитованным как программы очного обучения. Регулирующий орган – Национальное бюро аккредитации, созданное Министерством образования, – должно было запретить их деятельность, как несоответствующую Закону о высших учебных заведениях. Поэтому 24 апреля 2020 года Парламент страны принял поправку к этому закону и легализовал создавшуюся ситуацию:

- ректору было предоставлено право сократить или продлить семестр и учебный год;
- ректору было предоставлено право изменять условия вступительных экзаменов;
- сроки публикации правил вступительных испытаний были сокращены с полугода до месяца, допускалось проводить их дистанционно;
- университеты получили право в полной мере использовать дистанционное обучение, даже во время экзаменов или других учебных обязательств, например, практик, курсов;
- государственные экзамены можно было сдать дистанционно, но комиссия должна была присутствовать онлайн.

Таким образом, в начале пандемии университеты рассматриваемых стран, независимо от степени централизации образовательных систем, довольно быстро отреагировали на государственные распоряжения, направленные на противодействие распространению инфекции.

Более сложной задачей стала перестройка образовательного процесса под дистанционный формат, продлившийся до начала очередного семестра. На этом этапе обнаружились различия в работе университетов той или иной страны. Так, в Приднестровье, в связи с улучшением санитарно-эпидемиологической обстановки, вышел Приказ по Приднестровскому университету № 801-ОД от 24 августа 2020 года «Об организации учебного процесса в ГОУ «ПГУ им. Т. Г. Шевченко» в первом полугодии 2020-2021 учебного года с соблюдением мер по предотвращению распространения коронавирусной инфекции», который предусматривал организацию образовательного процесса с 1 сентября 2020 года в комбинированном формате (Order of the Rector of Shevchenko Transnistria State University, 2020).

*Организация дистанционного обучения.* Осознание опасности развивавшейся пандемии COVID-19 вынудило правительство Российской Федерации продлить ограничения, первоначально планировавшиеся до 30 апреля 2020 года. В соответствии с Указом Президента РФ от 28 апреля 2020 г. № 294 «О продлении действия мер по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия населения на территории Российской Федерации в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19)» (Executive order of the President of the Russian Federation, 2020) был опубликован Приказ Минобрнауки России от 29.04.2020 № 634 «О внесении изменений в приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 02.04.2020 № 545 «О мерах по реализации подведомственными Министерству науки и высшего образования организациями Указа Президента Российской Федерации от 02 апреля 2020 № 239 «О мерах по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия населения на территории Российской Федерации в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19)» (Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation,

2020d). Приказы Минобрнауки России от 14.03.2020 № 397 (Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, 2020b) и № 398 (Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, 2020c), еще не предусматривавшие полного запрета очного обучения, вводили первые серьезные изменения в реализацию образовательных программ.

Государственные органы Российской Федерации установили санитарно-эпидемиологические требования к деятельности учебных заведений. В данном случае жесткая централизация образовательной системы страны сыграла беспрецедентную роль, так как предусматривала тотальное и беспрекословное выполнение университетами инструкций надзорных органов. Уже через несколько дней в стране были введены недельные каникулы, а с 23 марта все вузы перешли на дистанционную работу. В результате ограничения в осуществлении учебного процесса были продлены до 11 мая 2020 года. Обеспокоенность правительства расширением пандемии вынудила продлить ограничительные мероприятия до конца учебного года в образовательных организациях всех уровней, так что они вернулись к обычному распорядку лишь 1 сентября 2020 года, с началом нового учебного года.

В России, где в августе 2020 года наметилась тенденция к снижению заболеваемости, новый учебный год начался в традиционном формате, с возможностью преподавания отдельных курсов в дистанционном формате. При этом некоторым вузам было разрешено начать занятия 14 сентября, а в особых случаях перенести начало на 2 месяца. Однако, в связи с развитием второй волны пандемии осенью 2020 года, уже в октябре университеты ряда крупных городов России вновь полностью перешли на дистанционный формат работы, хотя в ряде регионов ограничили внедрением смешанных форм обучения. Так, например, произошло в Казанском федеральном университете по решению региональных властей: часть студентов присутствовала на занятиях очно, а другая занималась в домашних условиях на платформе Microsoft Teams. Безусловно, это осложнило работу преподавателей, вынужденных параллельно проводить занятия в онлайн и офлайн режимах. С начала нового семестра в феврале 2021 года университетам было рекомендовано возобновить обучение в традиционном формате. Однако растущая популярность дистанционного обучения у студентов КФУ в реальности привела к сохранению смешанного формата.

Важным элементом организации дистанционного обучения в период пандемии стала социальная поддержка студентов в ряде рассматриваемых стран. Университеты, традиционно получавшие стабильное государственное финансирование, практически не испытали экономических проблем. Более того, некоторым из них во время пандемии была оказана дополнительная помощь. В странах, где реализуется платное обучение, в частности Россия, студентам-контрактникам была дана отсрочка оплаты за обучение. Для нуждающихся студентов организовано бесплатное питание, временное трудоустройство и освобождение от оплаты за студенческое общежитие. Государственная поддержка была оказана инвалидам среди учащейся молодежи, а также иностранным студентам, получившим преференции в социальных сервисах.

Отметим, что такая ситуация не характерна для географически отдаленных небольших университетов, где имелись трудности с доступом в Интернет и к платным информационно-образовательным ресурсам, количество цифровых устройств было недостаточным, специально оборудованные места для работы студентов в общежитиях отсутствовали.

Пандемия ускорила разработку собственных образовательных ресурсов в ведущих российских вузах, а также расширение ряда национальных платформ цифро-

вого образования (Aleshkovsky, Gasparishvili, Krukhmaleva, Narbut, & Savina, 2020; Shurukhina, Dovgal, Glukhikh, & Klyuchnikov, 2020). Переход к дистанционному обучению весной 2020 года вызвал необходимость разработки локальных распоряжений, инструкций и рекомендаций по организации учебного процесса. В частности, в Казанском федеральном университете эта функция была передана администрации вуза, которая руководствовалась федеральными нормативными актами, которые регламентировали формы организации занятий и текущего контроля успеваемости студентов. В основном в КФУ для реализации дистанционного обучения использовалась платформа Microsoft Teams и собственные цифровые образовательные ресурсы, разработанные, как правило, на платформе Moodle (Gafurov, Ibragimov, Kalimullin, & Alishev, 2020).

В некоторых странах сформировался положительный опыт привлечения студентов-будущих учителей к волонтерской помощи. Так, студенты Казанского университета помогали доставлять лекарства и продукты питания заболевшим. Они активно участвовали в проектах общественных организаций и партий республики, нацеленных на помощь пожилым людям. Педагогический факультет Южночешского университета организовал уход за детьми из семей медицинских и социальных работников, которые почти непрерывно находились на работе. Когда детские сады и начальные школы были закрыты, студенты обеспечивали присмотр за детьми и их обучение. Кроме того, студенты оказывали помощь и в работе домов престарелых.

Анализ пяти избранных для анализа кейсов показал, что лишь в Техническом Университете Дрездена с 2011 года полноценно использовались онлайн-курсы и другие сервисы онлайн-образования. В других вузах данные технологии применялись исключительно во внеаудиторной самостоятельной работе студентов с цифровым контентом. По этой причине большинство университетов столкнулось с общими проблемами по внедрению дистанционного обучения, главной из которых стала очевидная отсталость цифровой образовательной среды.

Например, в Болгарии практически не было платформ, разработанных для учебных целей, что потребовало адаптации платформ, разработанных для онлайн-коммуникации, к полноценному образовательному процессу (Zoom, MS Teams, Google, Meet, Skype). Часто отсутствовала необходимая инфраструктура для обеспечения бесперебойной работы платформ. Хотя в августе 2020 года количество инфицированных коронавирусом в Болгарии не превышало в среднем 150-180 человек в день, решение о проведении онлайн-обучения в университетах не были отменены. Во время второй волны пик распространения вируса приходился с середины ноября до второй половины декабря, когда число инфицированных в стране в среднем превышало 3000 в день, а в критические дни – более 4800 человек. На этом фоне решение о продолжении онлайн-обучения в университетах было оправданно.

Университеты отдавали предпочтение разным цифровым образовательным платформам, самостоятельно заключив договоры с сетевыми поставщиками доступа к глобальным информационным ресурсам. Так, обучение в Южночешском университете проводилось в форме онлайн лекций на платформе Microsoft Teams, студенты использовали курсы и материалы в системе Moodle, которые были подготовлены еще до перехода на дистанционное обучение. Но в реальности не у каждого студента была возможность получить качественное онлайн-соединение. Техническое оснащение преподавателей и студентов оказалось недостаточным, хотя в основном оно позволяло поддерживать взаимное общение, пересылать презента-

ции, тексты и задания, однако не каждый преподаватель был готов перейти в онлайн-форму лекций и семинаров.

Сами студенты, которым пришлось оставить общежития и вернуться домой, также часто не имели, особенно в сельских районах, хороших технических условий для перекрестного общения. Преодоление этих технических и психологических барьеров было задачей первого этапа онлайн-обучения в университетах Чешской республики. Отметим, что готовность к осеннему семестру практически у всех университетов была уже более высокой. Приказом ректора Южночешского университета было установлено, что весь семестр пройдет в онлайн-формате, а ответственность за качество образования будет возложена на преподавателей, обязанных проводить занятия строго по расписанию. Кроме того, все преподаватели были обязаны дополнять свои лекции вспомогательными учебными материалами в системе Moodle. Студенты получили бесплатное программное обеспечение Microsoft Office 365 и свободный доступ к фондам Национальной библиотеки.

В Германии первый полный локдаун был объявлен 22 марта, а начало нового семестра приходилось на 1 апреля. В этой ситуации можно лишь поражаться скорости и масштабу введения дистанционного обучения как выхода из создавшейся ситуации – *emergency remote teaching*. Никогда еще в Германии меры по дигитализации образования не были так важны, а введение дистанционного образования не проводилось так быстро. Необходимость быстрой адаптации привела к рассчитанной на далекую перспективу технической реструктуризации всего сектора высшего образования. В течение месяца почти во всех университетах Германии обучение стало цифровым (дистанционным). Для 2,9 млн студентов в 426 высших учебных заведениях Германии этот семестр стал глобальным экспериментом под названием «дистанционное обучение для всех».

Для преподавателей и студентов это означало почти полный отказ от очных мероприятий и организацию академической деятельности: лекций, упражнений, практических занятий, семинаров, экзаменов, проведение практики и т. д. – в цифровом формате.

Внедрение дистанционного обучения, связанные с ним возможности и проблемы и сегодня являются предметом дебатов в немецком образовательном пространстве и предметом многих психолого-педагогических исследований. Ситуация вынудила провести своего рода «*Crash course*» по использованию цифровых технологий во многих университетах Германии, готовность которых к подобной работе не всегда была достаточной.

Технический университет Дрездена уже имел хорошо разработанную платформу OPAL, работа на которой внедрялась с 2011 года. Но в течение многих лет она занимала лишь периферийное место в системе университетского образования. В трёхнедельный срок в марте-апреле 2020 года она стала центром внимания и деятельности всех сотрудников университета. Долгосрочные планы и стратегии развития были реализованы в ускоренном режиме. Если говорить о временном периоде обучения в Германии, в частности в Техническом университете Дрездена, то уже в весенне-летнем (апрель-сентябрь) семестре 2020 года занятия проводились преимущественно в онлайн-формате. С 4 мая отдельные практические занятия проводились в офлайн-формате. С мая 2020 г. можно говорить о переходе от полного к частичному дистанционному обучению.

Зимний семестр (октябрь 2020 – март 2021) занятия начались с опозданием в ожидании разрешения на очное обучение. Но лишь с 16 ноября и лишь на исключительно важных мероприятиях было позволено присутствие участников. В зимнем семестре университет перешёл от частично к полностью дистанционному

обучению, и следующий весенне-летний семестр (апрель-сентябрь 2021) занятия проводились преимущественно онлайн, за редкими исключениями.

В Чехии в сентябре распространение эпидемии было настолько быстрым, что все обучение перешло на платформу MS Teams. Студенты также использовали курсы и материалы в системе Moodle, но не каждый учитель смог эффективно отреагировать на ситуацию. Это усугублялось отсутствием у студентов качественного онлайн-соединения. Прямой онлайн-контакт нередко подменялся аудио- или видеолекциями, размещенными преподавателями в системе MS Teams. Хотя, в сравнении с весенними месяцами, обучение проводилось уже в более эффективных онлайн-форматах – в рабочих и учебных группах. Факультеты проводили онлайн вступительные экзамены, для студентов была подготовлена видеотека материалов, подготовленных университетскими преподавателями, специалистами-практиками и самими студентами. В системе Moodle Южночешского университета были размещены курсы онлайн-обучения и онлайн-презентаций как для преподавателей, так и для студентов.

В Приднестровском университете переход на дистанционное обучение весной 2020 года с использованием ИТ (видеолекций, тестирования, телеконференций) стал возможным благодаря тому, что на протяжении нескольких последних лет в практику преподавания систематически внедрялись различные российские и зарубежные LMS платформы, системы дистанционного обучения и сетевых телекоммуникаций: Moodle, Skype, Zoom, YouTube и другие, призванных синхронно и асинхронно доставлять учебные материалы, обеспечивая, в частности, самостоятельную работу студентов. Управление дополнительного профессионального образования, совместно с отделом инновационных образовательных технологий Приднестровского государственного университета, проводило обучающие семинары и курсы повышения квалификации, реализуя программы по освоению образовательного портала ПГУ, по планированию и осуществлению электронного обучения.

В условиях отсутствия в ряде стран общенациональных централизованных электронных ресурсов для организации подготовки учителей, многие университеты сделали ставку на самостоятельно разработанные цифровые образовательные ресурсы. Анализ показал, что они, как правило, размещались на платформе Moodle. Например, в Софийском университете она была принята к использованию еще до пандемии, что позволило к началу 2020 года разработать достаточно широкий спектр цифровых курсов. Подготовленные преподавателями курсы сопровождалось соответствующими ресурсами (лекции и другие источники информации в электронном формате, ссылки на электронные книги и статьи в открытом доступе, задания и тесты для студентов, форумы для обмена мнениями и консультаций, чаты для общения и т. д.), возможностями для синхронной видеосвязи в виртуальной аудитории и для обратной связи (синхронной и асинхронной).

Некоторые университеты были вынуждены экстренно организовать для учителей в дистанционном формате курсы повышения квалификации. Такая работа была проведена в Казанском, Софийском и Приднестровском университетах. Сложность заключалась в разнообразии платформ, на которых работали школы. Приходилось обучать учителей на разных платформах, что само по себе стало серьезным вызовом для преподавателей университетов.

Университеты Германии оказали поддержку тем сотрудникам, у которых в период пандемии значительно увеличился объем деловой переписки (письменная коммуникация, студенческие запросы и др.). Для них был увеличен количественный состав технического персонала, который разрабатывал платформу заказа

виртуальных помещений для обучения и коммуникации. С июля 2020 года в Техническом университете Дрездена был принято положение о «флексibility рабочего времени» для всего университетского персонала: профессорско-преподавательского состава, бухгалтерии, сотрудников отдела кадров, международного отдела, технического персонала, секретариатов, обслуживающих служб.

Таким образом, использование онлайн-курсов в большинстве высших учебных заведений в ситуации с COVID-19 значительно расширилось, быстро превратившись в основной способ обучения, внедряемый в массовом порядке. Даже те университеты, у которых раньше не было большого опыта электронного обучения, начали преподавать онлайн.

Общими в практике дистанционного обучения были значительные трудности в организации текущего контроля успеваемости студентов. Эта традиционно важная составляющая образовательного процесса нацелена на контроль и оценку процесса формирования компетенций при освоении дисциплин (модулей) и практик, в том числе уровня усвоения теоретических знаний, уровня овладения практическими умениями и навыками во всех видах учебной деятельности, способности обучающихся к самостоятельной работе в процессе изучения ими конкретной дисциплины (практики). В ряде университетов в период дистанционного обучения были существенно скорректированы традиционные формы текущего контроля. Организация дистанционного обучения стала для многих университетов стимулом к переменам, побуждением развивать не только ставшее уже привычным цифровое обучение, но и прорывные технологии, такие как смешанная реальность, наука о данных и искусственный интеллект, чтобы лучше удовлетворять потребности образования и отвечать на вызовы чрезвычайных ситуаций.

*Реализация педагогической практики.* В ряде стран студенты-будущие педагоги, обучающиеся на старших курсах, были привлечены к работе в школах в помощь учителям. В России массовая акция «Педагогический десант» позволила привлечь несколько тысяч студентов к работе в школе в офлайн и онлайн форматах. В Болгарии студенты помогали учителям в рамках педагогической практики. В связи с тем, что примерно 10 % болгарских детей вообще не удалось вовлечь в онлайн обучение или даже в дистанционную коммуникацию, студенты брали на себя роль ассистентов педагога, готовили материалы для обучения, занимались репетиторством с детьми, которым было трудно участвовать в обучении, помогали школам, учителям и родителям. Студенты Южночешского университета также участвовали в онлайн обучении школьников: готовили учебные пособия для учителей, помогали родителям, занимаясь с детьми в качестве репетиторов.

Отмечены практики, когда параллельно с выполнением прямых обязанностей преподаватели педагогических факультетов включались в обучение и консультирование своих коллег и школьных педагогов. Во-первых, многие из них инициировали краткосрочные программы для обучения новым технологиям преподавателей других факультетов. Например, в Софийском университете были организованы регулярные консультации, обучающие семинары, с помощью которых многие преподаватели приобрели опыт планирования и осуществления электронного обучения. В Казанском университете был организован специальный проект «Ликвидация цифровой неграмотности», ориентированный главным образом на обучение преподавателей старшего возраста.

Одной из наиболее проблемных зон стала организация педагогической практики, направленной на формирование практических компетенций будущих учителей. Прямое взаимодействие практикантов с детьми было невозможно из-за закрытия школ – и появились новые подходы к организации практики в условиях дистанци-

онного обучения. Так, в Софийском университете педагогические практики были реализованы в онлайн версии в тех же школах, которые ежегодно привлекались для студенческих стажировок. При этом взаимоотношения в системе «преподаватель университета – учитель школы – студент» были трансформированы в сторону бесконтактных способов коммуникации между ними в онлайн-формате.

Онлайн-формат предполагал достаточный уровень цифровых компетенций не только преподавателей и студентов, но и школьных учителей. С этой целью руководители педагогической практики детализировали индивидуальные задания для стажеров, предусматривавшие: участие в онлайн обучении школьников, подготовку учебных пособий для учителей, консультирование родителей, дополнительные занятия с учащимися, составление рефлексивных дневников и регулярные отчеты на онлайн-семинарах.

В Казанском университете организация педагогических практик была организована с учетом специализации студентов. Общие подходы выразились в разработке преподавателями индивидуальных заданий для студентов-практикантов. Среди наиболее значимых изменений можно назвать применение цифровых ресурсов при составлении конспекта или технологической карты урока, в ходе анализе урока (обучающиеся работали с электронными методическими изданиями, аудиовизуальным контентом записей уроков). При выполнении индивидуальных заданий обучающимся необходимо было создавать отчеты в новом формате и презентовать материал дистанционно. В целом ресурсы крупного университетского комплекса, где обучается более 10 тысяч будущих учителей, позволили сгладить многие проблемы организации педагогической практики в новых условиях (Valeeva & Kalimullin, 2021).

В Приднестровском университете, в соответствии с учебным планом и графиком учебного процесса, согласно Распоряжению № 75 от 28.04.2020 «Об организации практического обучения на период карантина» все виды практик в 2020-2021 учебном году проходили в дистанционном формате: через образовательные платформы школ, платформы Zoom, образовательный портал ПГУ Moodle, в режиме самоподготовки, в режиме видеоконференций, посредством групповой электронной почты обучающихся и почты преподавателей, а также с использованием возможностей мессенджера Viber, где были созданы отдельные группы для оперативного общения со студентами и проведения консультаций. Все это обусловило необходимость коррекции содержания и формы каждого вида практики.

Педагогические практики на Педагогическом факультете Южночешского университета были реализованы в тех школах, с которыми уже были заключены договоры о прохождении студентами стажировок, но в онлайн-версии. С этой целью заранее устанавливалась связь со школьным координатором, и он распределял студентов по отдельным учителям. Студенты, проходившие онлайн-практику, готовили рефлексивные дневники и регулярно встречались с поручителем факультета на рефлексивных онлайн-семинарах.

По оценкам немецких исследователей, организация педагогической практики стала наиболее сложным испытанием для университетов, реализующих программы подготовки учителей. Так, в весенне-летнем семестре (апрель – сентябрь 2020) произошла полная остановка практической части обучения будущих педагогов. В зимнем семестре (октябрь 2020 – март 2021) студенты прошли 4-недельную практику, а весной-летом 2021 года был возможен лишь смешанный вариант прохождения практической фазы обучения.

Следует признать, что практически во всех университетах организация педагогической практики оказалась наиболее слабым звеном в комплексе мероприятий



по реорганизации обучения. Можно предположить, что в дальнейшем она потребует совершенствования кооперативных связей и вариативности в сфере образования. Вероятно, будет увеличена доля проектного обучения в части решения студентами реальных жизненных проблем. Необходимы и других подходы, которые в условиях чрезвычайных ситуаций могли бы стать альтернативой контактной работе студентов со школьниками.

Для практического сегмента образовательного процесса перспективы абсолютизации виртуальных технологий выглядят сомнительными, так как будущие педагоги нуждаются в непосредственном контакте с реальной жизнью школы. Возможно, это противоречие станет побудительным мотивом для новых педагогических теорий, предполагающих более высокую долю самостоятельного обучения, инициативы, вариативности, индивидуальных траекторий, характерных для цифрового образования.

Сегодня можно только предположить, как повлияло дистанционное обучение студентов на формирование их профессиональных компетенций. Если процесс изучения теоретических курсов смог адаптироваться к кризисным условиям, то освоение практических дисциплин и особенно организация педагогической практики оказались весьма проблемными. Ситуация осложнялась тем, что и общеобразовательные школы весной 2020 года были переведены на дистанционную работу, что исключало или значительно сокращало контактную работу практикантов с детьми. Можно лишь предполагать, к каким негативным последствиям приведут эти ограничения в долгосрочной перспективе: студенты, которые не прошли полноценную педагогическую практику, как показывает опыт, будут испытывать неуверенность в собственной компетентности, а это потребует специальной работы по коррекции образовавшихся пробелов уже в рамках их постуниверситетского образования.

### Дискуссионные вопросы

Глобальный эксперимент по организации дистанционного обучения и подготовки учителей в условиях пандемии продолжается. В связи с этим актуален вопрос: дистанционное обучение – это лишь выход из кризисной ситуации или возможность перехода на качественно новый уровень высшего педагогического образования. Наряду с общими тенденциями по трансформации образовательного процесса пандемия показала специфику каждого из университетов, которые адаптировали общие требования к собственной университетской культуре. Возникает вопрос о дальнейших перспективах онлайн преподавания, таких как расширение представлений о времени и месте обучения, создание междисциплинарных модулей, образовательных межфакультетских и междисциплинарных треков, отказ от изолированности знания в обучении, кооперация преподавателей.

В этой связи представляется важным выделить ряд дискуссионных положений, которые будут определять ключевые тренды развития педагогического образования в постпандемический период:

1. Определение путей модернизации подготовки учителя. Пандемия показала, что чрезвычайные условия становятся неожиданностью для всех сфер жизнедеятельности человека, поэтому необходимо проектировать образовательные программы, которые учитывали бы возможные ситуации неопределенности и предусматривали некий алгоритм действий по адаптации учебного процесса к ним.

2. Перспективы объединения ресурсов исторически, географически и политически близких стран при организации дистанционного обучения. Ресурсов отдельно взятой страны бывает недостаточно в период острого экономического и гуманитарного кризиса. Необходимо создание не только национальных, но и ре-

гиональных платформ для дистанционного обучения и коммуникации, для решения масштабных задач, например, в рамках Европейского Союза или Содружества Независимых Государств.

3. Переоценка методологических основ современного педагогического образования. В новых условиях необходим пересмотр целей педагогического образования, его научных основ и метакомпетенций. Цифровая дидактика требует новой методологии, которая позволит построить надежные образовательные программы и реализовать современные технологии обучения через выявление, изучение, организацию, систематизацию и развитие способов подготовки учителей, наиболее эффективных в новых условиях.

4. Выявление новых рисков для системы педагогического образования. Онлайн-образование продемонстрировало важность педагогических профессий, невозможность полной замены диалогового обучения. Практически во всех рассматриваемых странах обнаружены риски в части целеполагания; потери самоценности знания, снижения мотивации обучения; унификации и примитивизации содержания образования и обучения; отчуждения обучающегося от учебной деятельности; снижения воспитывающей и развивающей функций обучения. К этому следует добавить увеличение требований к качеству и интенсивности труда преподавателей, в частности, необходимость освоения ими информационно-коммуникационных компетенций (структурирование материала, отправка и разъяснение, проверка и индивидуальная обратная связь с каждым студентом), их психологическую перегруженность от постоянного использования обучающих платформ, приложений и других инструментов онлайн обучения (Verbitskiy, 2019).

## **Заключение**

Пандемия COVID-19 ввергла человечество в состояние, исход которого трудно предугадать. На данный момент ясно, что эффект пандемии – это нечто большее, чем медицинская проблема. Как уникальная социальная проблема, пандемия заставляет людей искать новые жизненные ориентиры, которые помогут им выстоять.

Анализ пяти университетских кейсов реорганизации педагогического образования в постсоветских странах показал, что социальная ответственность образовательной сферы значительно возросла. Стремительное развитие пандемии весной 2020 года и отсутствие четкого понимания методов борьбы с ней привело к введению изоляционных мер, резко ограничило возможность коммуникации. Это вызвало перестройку всего образовательного процесса в рассмотренных университетах, потребность в учителях нового поколения, способных работать в условиях современных вызовов, быстро и адекватно реагировать на любые внешние воздействия. Трансформация технологий в обучении будущих учителей, формирование образовательной среды, безопасной для преподавателей и студентов, не завершены. Можно предположить, что в ближайшем будущем изменятся уже существующие и появятся новые образовательные концепции, модели и технологии педагогического образования.

С другой стороны, подготовка учителей в условиях пандемии COVID-19 показала необходимость серьезных корректив в программах базовой подготовки учителей: введения дополнительных курсов по цифровому обучению, разработки учебных дисциплин по психологическому сопровождению дистанционного обучения, по психологическому и эмоциональному саморегулированию учителя, по основам эпидемиологических знаний и др. Уроки 2020 года могут стать отправной точкой дальнейшей реорганизации высших учебных заведений. Очевидно, что первоначальный краткосрочный переход к онлайн-обучению в условиях постпандемии

может привести к долгосрочным изменениям в образовании с увеличением доли онлайн-программ. Это актуализирует такие вопросы, как готовность преподавателей и студентов к смешанному формату обучения, содержание модернизированных учебных программ и их администрирование, новые алгоритмы расписания, внутренняя политика в рамках отдельных университетов и др.

Педагогическое сообщество по-разному оценивает возможности цифрового обучения. Его противники считают, что не стоит переводить в онлайн-обучение тему, которая вполне успешно может быть изучена в классе. Модель будущего глазами сторонников цифрового обучения – это гармоничное сочетание офлайн- и онлайн-обучения, позволяющее улучшить качество образовательного процесса. В данном контексте важнейшая современная задача педагогического образования – научить будущих учителей правильно использовать онлайн-инструменты при организации обычного обучения, чтобы достичь максимального продвижения детей в изучении того или иного предмета.

Сторонники офлайн-обучения отмечают, что гибридные курсы, представляющие собой смесь очного и дистанционного обучения, совершенно не подходят для обучения, в частности, в университетах и не могут быть реализованы в широком масштабе. Цифровое образование не может заменить формальное образование, реализация его возможна в неформальном и информальном образовании.

Дискуссионность этих вопросов может быть поставлена под сомнение лишь в контексте инклюзивного образования, для которого широкие возможности дистанционного обучения являются безусловным благом. В этом заключены, актуальные проблемы цифровой дидактики, разрабатываемой сейчас в ряде университетов и внедряемых в процесс подготовки учителей.

Принимая во внимание территориальные различия рассматриваемых стран, следует отметить, что в этот период они имели и в образовательной политике значительные отличия, связанные с правовыми нормами, стилем управления и спецификой административно-территориального устройства. Но несмотря на все различия, в каждой из стран образование подверглось необходимым изменениям и привело к переосмыслению образовательных целей и ценностей.

Анализ пяти кейсов показал, что модернизация педагогического образования является актуальной задачей, так как качество всей жизни зависит от качества школьного образования, которое сегодня необходимо рассматривать в глобальном смысле, поскольку оно затрагивает не одну страну, а целые материки и всю планету. Так, экологическая безграмотность ведёт к климатическим изменениям на планете, а в конечном счете – к пандемии, со всеми уже знакомыми нам последствиями. Несформированное в школе нравственное чувство открывает дорогу военным действиям, что приводит к вынужденной миграции населения, а это нарушает ментальное здоровье жителей других стран. Качество школьного образования определяется не только предметными знаниями, но и личностными установками, которые закладывает хороший учитель. А он формируется в системе высшего педагогического образования.

### **Благодарности**

Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета.

### **Acknowledgments**

This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program.

**Список литературы**

- Алешковский, И. А., Гаспаров, А. Т., Крухмалева, О. В., Нарбут, Н. П., Савина, Н. Е. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности // Высшее образование в России. – 2020. – №29. – С.86-100.
- Вербицкий, А. А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus», 2019. URL: [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019) (дата обращения: 30.06.2021).
- Гафуров, И. Р., Ибрагимов, Г. И., Калимуллин, А. М., Алишев, Т. Б Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки // Высшее образование в России. – 2020. – № 10. – С. 101-112.
- Заповед № Р-37/26.02.2020 г. на министър-председателя за създаване на Национална оперативен щаб. URL: <https://coronavirus.bg/bg/231> (дата обращения: 11.08.2021)
- Заповед № РД-01-114 от 05.03.2020 г. на министъра на здравеопазването, с цел ограничаване на опасността от разпространение на COVID-19 (коронавирус). URL: <https://www.mh.government.bg/bg/normativni-aktove/zapovedi-pravilnitsi-instruktsii/> (дата обращения: 11.08.2021)
- Заповед № РД-19-124/8.03.2020 г. ректора на Софийския университет с цел ограничаване на опасността от разпространение на COVID-19 (коронавирус). URL: [https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/novini/novini\\_i\\_s\\_bitiya/zapoved\\_na\\_rektora\\_na\\_sofijskiya\\_universitet\\_s\\_cel\\_ogranichavane\\_na\\_opasnostta\\_ot\\_razprostranenie\\_na\\_covid\\_19\\_koronavirus](https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/novini/novini_i_s_bitiya/zapoved_na_rektora_na_sofijskiya_universitet_s_cel_ogranichavane_na_opasnostta_ot_razprostranenie_na_covid_19_koronavirus) (дата обращения: 11.08.2021)
- Милькевич, О. А. Пандемия, самоизоляция и изменения в системе подготовки педагогических кадров // Народное образование. – 2020. – №3(1480). – С.29-34.
- Письмо Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека Российской Федерации от 23 января 2020 года № 02/776-2020-23 «О профилактике коронавирусной инфекции». URL: <https://docs.cndt.ru/document/564316072> (дата обращения: 12.07.2021).
- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 02.03.2020 № 5 «О дополнительных мерах по снижению рисков завоза и распространения новой коронавирусной инфекции (2019-nCoV)». URL: [https://www.rospotrebnadzor.ru/upload/iblock/739/postanovlenie\\_5-ot-02.03.2020-o-dopoln.-merakh-po-nov.-koron.-virusn.-infekts.pdf](https://www.rospotrebnadzor.ru/upload/iblock/739/postanovlenie_5-ot-02.03.2020-o-dopoln.-merakh-po-nov.-koron.-virusn.-infekts.pdf) (дата обращения: 12.07.2021).
- Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14 марта 2020 г. № 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации». URL: [https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT\\_ID=18515](https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=18515) (дата обращения: 12.07.2021).
- Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14 марта 2020 г. № 398 «О деятельности организаций, находящихся в ведении Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации». URL: [https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT\\_ID=18514](https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=18514) (дата обращения: 12.07.2021).
- Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 29 апреля 2020 г. № 634 «О внесении изменений в приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 2 апреля 2020 г. № 545 «О мерах по реализации подведомственными Министерству науки и высшего образования Российской Федерации организациями Указа Президента Российской Федерации от 2 апреля 2020 г. № 239 «О мерах по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия населения на территории Российской Федерации в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19)». URL: [https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT\\_ID=18420](https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=18420) (дата обращения: 12.07.2021).
- Приказ от 29 января 2020 г. № 146 «О мерах по предупреждению распространения коронавирусной инфекции». URL: [https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT\\_ID=18573](https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=18573) (дата обращения: 12.07.2021).

- Приказ по Приднестровскому университету №801 – ОД от 24 августа 2020 года «Об организации учебного процесса в ГОУ «ПГУ им. Т.Г.Шевченко».
- Распоряжение №148р Правительства ПМР «О введении ограничительных мероприятий (карантина) по предотвращению распространения коронавирусной инфекции, вызванной новым типом вируса (2019-nCoV)» от 12 марта 2020 года. URL: <http://gov-pmr.org/content/documents/2020/148r.pdf> (дата обращения: 18.07.2021).
- Указ Президента № 77 «Об оперативном штабе по профилактике и предотвращению и распространению вирусной инфекции» от 2 марта 2020 года. URL: <http://president.gospmr.org/pravouye-akty/ukazi/o-vnesenii-izmeneniya-v-ukaz-prezidenta-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-ot-2-marta-2020-goda-77-ob-operativnom-shtabe-po-profilaktike-i-predotvrascheniyu-rasprostraneniya-virusnoy-infektsii-.html> (дата обращения: 18.07.2021).
- Указ Президента ПМР № 98 «О введении чрезвычайного положения на территории ПМР» от 16 марта 2020 года. URL: [https://oosch-rybnitsa.ucoz.com/news/ukaz\\_o\\_vvedenii\\_chrezvychajного\\_polozhenija\\_na\\_territorii\\_pmr/2020-03-17-583](https://oosch-rybnitsa.ucoz.com/news/ukaz_o_vvedenii_chrezvychajного_polozhenija_na_territorii_pmr/2020-03-17-583) (дата обращения: 18.07.2021).
- Указ Президента ПМР №32 «О превентивных мерах по недопущению распространения на территории Приднестровской Молдавской республики коронавирусной инфекции» от 31 января 2020 года. URL: <http://tir-ses.org/normativnye-dokumenty-covid19/66-ukaz-prezidenta-pmr.html> (дата обращения: 18.07.2021).
- Указ Президента Российской Федерации от 28.04.2020 № 294 «О продлении действия мер по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия населения на территории Российской Федерации в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19)». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202004290001?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 12.07.2021).
- Шурухина, Т. Н., Довгаль, Г. В., Глухих, Е. В., Ключников, Д. А. Анализ первых результатов перехода российского образования на дистанционные форматы в период мировой пандемии COVID-19 // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – №6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30265> (дата обращения: 12.07.2021).
- Яковлева, Т. А., Корякина, А. А. Влияние распространения коронавируса COVID-19 на организацию высшего образования в России // Право и образование. – 2020. – № 12. – С. 14-21.
- Abdulrahim, H., Mabrouk, F. COVID-19 and the Digital Transformation of Saudi Higher Education // Asian Journal of Distance Education. – 2020. – Vol. 15. – No. 1. – P. 291-306.
- British Council. *A survey of teacher and teacher educator needs during the Covid-19 pandemic April - May 2020*. – 2020. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/covid19-teacher-teacher-educator-survey.pdf>.
- Das Bundesgesetzblatt. Gesetz zum Schutz der Bevölkerung bei einer epidemischen Lage von nationaler Tragweite. URL: [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBl&start=//%5B@attr\\_id=%27bgbl120s0587.pdf%27%5D#\\_bgbl\\_%2F%2F%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl120s0587.pdf%27%5D\\_\\_1629209205226](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&start=//%5B@attr_id=%27bgbl120s0587.pdf%27%5D#_bgbl_%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl120s0587.pdf%27%5D__1629209205226) (дата обращения: 15.07.2021)
- Carrillo, C., Flores, M. A. COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices //European Journal of Teacher Education. – 2020. – Vol. 43. – No. 4. – P. 466-487.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. A., & Lam, S. COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses // Journal of Applied Learning & Teaching. – 2020. – Vol. 3. – No. 1. – С. 1-20.
- de Boer, H. COVID-19 in Dutch higher education //Studies in higher education. – 2021. – Vol. 46. – No. 1. – P. 96-106.
- Der Bundestag. Gesetz zur Unterstützung von Wissenschaft und Studierenden aufgrund der COVID – 19 Pandemie (Wissenschafts – und Studierendenunterstützungsgesetz) vom 25.05.2020 URL: [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav#\\_bgbl\\_%2F%2F%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl120s1073.pdf%27%5D\\_\\_1629466170808](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav#_bgbl_%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl120s1073.pdf%27%5D__1629466170808) (дата обращения: 15.07.2021)
- Ellis, V., Steadman, S., Mao, Q. 'Come to a screeching halt': Can change in teacher education during the COVID-19 pandemic be seen as innovation? // European Journal of Teacher Education. – 2020. – Vol. 43. – No. 4. – P. 559-572.

- Farnell, T., Skledar Matijevec, A., Šćukanec Schmidt, N. The Impact of COVID-19 on Higher Education: A Review of Emerging Evidence. Analytical Report // European Commission. – 2021.
- Ferdig, R. E., Pytash, K. E. What Teacher Educators Should Have Learned from 2020. – 2021. URL: <https://www.learntechlib.org/primary/p/219088/>.
- Flores, M. A., Gago, M. Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses // *Journal of Education for Teaching*. – 2020. – Vol. 46. – No. 4. – P. 507-516.
- Gaebel, M. European Higher Education in the COVID-19 Crisis. Briefing // European University Association. – 2020.
- Jena, P. K. Impact of Covid-19 on higher education in India // *International Journal of Advanced Education and Research (IJAER)*. – 2020. – Vol. 5.
- Kidd, W., Murray, J. The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: How teacher educators moved practicum learning online // *European Journal of Teacher Education*. – 2020. – Vol. 43. – No. 4. – P. 542-558.
- La Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., & Hyatt, D. Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: Challenges and opportunities // *Journal of Education for Teaching*. – 2020. – Vol. 46. – No. 4. – P. 596-608.
- Makarychev, A., Romashko, T. Precarious sovereignty in a post-liberal Europe: The COVID-19 emergency in Estonia and Finland // *Chinese Political Science Review*. – 2021. – Vol. 6. – No. 1. – P. 63-85.
- Marinoni, G., Van't Land, H., Jensen, T. The impact of Covid-19 on higher education around the world // *IAU Global Survey Report*. – 2020.
- MacPhail, A. Time to really re-envisage teacher education // *Research in Teacher Education*. – 2020. – Vol. 10. – No. 1. – P. 53-56.
- Menter, I. (Ed.) (2021). *Teacher Education in Russia*. London: Routledge
- Mutton, T. Teacher education and Covid-19: responses and opportunities for new pedagogical initiatives. // *Journal of Education for Teaching*. – 2020. – Vol. 46. – No. 4. – P. 439-441.
- Rokos, L., Vančura, M. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů // *Pedagogická orientace*. – 2020. – Vol. 30. – No. 2. – P. 122-155.
- Sächsisches Hochschulfreiheitsgesetz. URL: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/10562-Saechsisches-Hochschulfreiheitsgesetz> (дата обращения: 15.07.2021).
- Schleicher, A. The impact of COVID-19 on education insights from education at a glance 2020. – 2020. URL: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>.
- Stukalo, N., Simakhova, A. COVID-19 impact on Ukrainian higher education // *Universal Journal of Educational Research*. – 2020. – Vol. 8. – No. 8. – P. 3673-3678.
- Tamrat, W., Teferra, D. COVID-19 Threat to higher education: Africa's challenges, responses, and apprehensions // *International Higher Education*. – 2020. – Vol. 102. – P. 28-30.
- Valeeva, R., Kalimullin, A. (2021). Adapting or Changing: The COVID-19 Pandemic and Teacher Education in Russia. // *Educ. Sciences*. – 2021. – 11. – 408. <https://doi.org/10.3390/educsci11080408>
- Wirtschaftswoche. Wie verlief der erste Lockdown vom 20.07.2021. URL: <https://www.wiwo.de/politik/deutschland/coronakrise-wie-verlief-der-erste-lockdown/26853384.html> (дата обращения: 30.07.2021)

## References

- Abdulrahim, H., & Mabrouk, F. (2020). COVID-19 and the Digital Transformation of Saudi Higher Education. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 291-306.
- Aleshkovsky, I. A., Gasparishvili, A. T., Krukhmaleva, O. V., Narbut, N. P., & Savina, N. E. (2020). Students of Russian universities on distance learning: Assessment and opportunities. *Vysshye obrazovaniye v Rossii - Higher education in Russia*, 29, 86-100. doi:10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100

- British Council. (2020). *A survey of teacher and teacher educator needs during the Covid-19 pandemic April - May 2020*. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/covid19-teacher-teacher-educator-survey.pdf>.
- Das Bundesgesetzblatt (2020). Gesetz zum Schutz der Bevölkerung bei einer epidemischen Lage von nationaler Tragweite. Accessed July 15th, 2021 at: [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBl&start=//%5B@attr\\_id=%27bgbl120s0587.pdf%27%5D#\\_\\_bgbl\\_\\_%2F%2F%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl120s0587.pdf%27%5D\\_\\_1629209205226](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&start=//%5B@attr_id=%27bgbl120s0587.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl120s0587.pdf%27%5D__1629209205226)
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466–487. doi: 10.1080/02619768.2020.1821184
- Cherdakly, U. S. (2020). The specifics of work of pedagogical workers in the remote training system during the COVID-19 pandemic. *Mir nauki, kultury i obrazovaniya - World of science. Culture and education*. 3, 278–280. doi:10.24411/1991-5497-2020-00542
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. A., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20.
- de Boer, H. (2021). COVID-19 in Dutch higher education. *Studies in higher education*, 46(1), 96-106.
- Der Bundestag (2020). Gesetz zur Unterstützung von Wissenschaft und Studierenden aufgrund der COVID - 19 Pandemie (Wissenschafts - und Studierendenunterstützungsgesetz) vom 25.05.2020. Accessed July 15th, 2021 at: [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav#\\_\\_bgbl\\_\\_%2F%2F%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl120s1073.pdf%27%5D\\_\\_1629466170808](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav#__bgbl__%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl120s1073.pdf%27%5D__1629466170808)
- Ellis, V., Steadman, S., & Mao, Q. (2020). “Come to a screeching halt”: Can change in teacher education during the COVID-19 pandemic be seen as innovation? *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 559-572. doi: 10.1080/02619768.2020.1821186
- Executive order of the President of the Pridnestrovian Moldavian Republic (2020a). *On the coronavirus preventive measures on the territory of the Pridnestrovian Moldavian Republic*. Order No. 32, 31st January. Accessed July 18th, 2021 at: <http://tir-ses.org/normativnye-dokumenty-covid19/66-ukaz-prezidenta-pmr.html>
- Executive order of the President of the Pridnestrovian Moldavian Republic (2020b). *On the emergency operation centre for the prevention of spreading virus infections*. Order No. 77, 2nd March. Accessed July 18th, 2021 at: <http://president.gospmr.org/pravovye-akty/ukazi/ovnesenii-izmeneniya-v-ukaz-prezidenta-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-ot-2-marta-2020-goda-77-ob-operativnom-shtabe-po-profilaktike-i-predotvrascheniyu-rasprostraneniya-virusnoy-infektsii-.html>
- Executive order of the President of the Pridnestrovian Moldavian Republic (2020c). *On imposing state of emergency in the Pridnestrovian Moldavian Republic*. Order No. 98, 16th March. Accessed July 18th, 2021 at: [https://oosch-rybnitsa.ucoz.com/news/ukaz\\_o\\_vvedenii\\_chrezvychajnogo\\_polozenija\\_na\\_territorii\\_pmr/2020-03-17-583](https://oosch-rybnitsa.ucoz.com/news/ukaz_o_vvedenii_chrezvychajnogo_polozenija_na_territorii_pmr/2020-03-17-583)
- Executive order of the President of the Russian Federation (2020). *On the extension of measures to ensure the sanitary and epidemiological well-being of the population on the territory of the Russian Federation in relation to the spread of a new coronavirus infection (COVID-19)*. Order No. 294, 29th April. Accessed at July 12th, 2021 <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202004290001?index=0&rangeSize=1>
- Farnell, T., Skledar Matijevec, A., & Šćukanec Schmidt, N. (2021). The Impact of COVID-19 on Higher Education: A Review of Emerging Evidence. Analytical Report. *European Commission*.
- Federal Service for Surveillance on Consumer Rights Protection and Human Wellbeing (2020a). *On the prevention of coronavirus infection*. Official letter No. 02/776-2020-23. Accessed July 12th, 2021 at: <https://docs.cntd.ru/document/564316072>
- Federal Service for Surveillance on Consumer Rights Protection and Human Wellbeing (2020b). *On additional measures to reduce the risks of spreading a new coronavirus infection (2019-nCoV)*. Order No. 5, 2nd March. Accessed July 12th, 2021 at: [https://www.rospotrebnadzor.ru/upload/iblock/739/postanovlenie-\\_5-ot-02.03.2020-o-dopoln.-merakh-po-nov.-koron.-virusn.-infektsn.-pdf](https://www.rospotrebnadzor.ru/upload/iblock/739/postanovlenie-_5-ot-02.03.2020-o-dopoln.-merakh-po-nov.-koron.-virusn.-infektsn.-pdf)

- Ferdig, R. E., & Pytash, K. E. (2021). *What Teacher Educators Should Have Learned From 2020*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved March 17, 2021, from <https://www.learntechlib.org/primary/p/219088/>.
- Flores, M. A., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 46(1), 507-516. doi: 10.1080/02607476.2020.1799709
- Gaebel, M. (2020). European Higher Education in the COVID-19 Crisis. Briefing. *European University Association*.
- Gafurov, I. R., Ibragimov, H. I., Kalimullin, A. M., & Alishev, T. B. (2020). Transformation of Higher Education During the Pandemic: Pain Points. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 29(10), 101-112.
- Government of the Pridnestrovian Moldavian Republic (2020). *On the introduction of restrictive measures (quarantine) to prevent the spread of coronavirus infection caused by a new type of virus (2019-nCoV)*. Executive order No. 148p, 12th March. Accessed July 18th, 2021 at: <http://gov-pmr.org/content/documents/2020/148r.pdf>
- Jena, P. K. (2020). Impact of Covid-19 on higher education in India. *International Journal of Advanced Education and Research (IJAER)*, 5.
- Kidd, W., & Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 542–558. doi: 10.1080/02619768.2020.1820480
- La Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: Challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 596-608. doi: 10.1080/02607476.2020.1803051
- MacPhail, A. (2020). Time to really re-envision teacher education. *Research in Teacher Education*, 10(1), 53–56.
- Makarychev, A., & Romashko, T. (2021). Precarious sovereignty in a post-liberal Europe: The COVID-19 emergency in Estonia and Finland. *Chinese Political Science Review*, 6(1), 63-85.
- Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. *IAU Global Survey Report*.
- Menter, I. (Ed.) (2021). *Teacher Education in Russia*. London: Routledge
- Milkevich, O. A. (2020). Pandemic, self-isolation and changes in the system of training teachers. *Narodnoye obrazovaniye - Public Education*, 3, 29-34.
- Ministry of Public Health (2020). *On reducing the risks of spreading COVID-19*. Order No. ПД-01-114, 5th March. Accessed August 11th, 2021 at: <https://www.mh.government.bg/bg/normativni-aktove/zapovedi-pravilnitsi-instruktsii/>
- Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (2020a). *On the coronavirus infection prevention measures*. Decree No. 146, 29th January. Accessed July 12th, 2021 at: [https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT\\_ID=18573](https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=18573)
- Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (2020b). *On the educational activities in organizations running educational programs of higher education and additional professional programs in the context of preventing the spread of a new coronavirus infection on the territory of the Russian Federation*. Order No. 397, 14th March. Accessed July 12th, 2021 at: [https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT\\_ID=18515](https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=18515)
- Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (2020c). *On the activity of organizations which are under the authority of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation in the context of preventing a new coronavirus infection on the territory of the Russian Federation*. Order No. 398, 14th March. Accessed July 12th, 2021 at: [https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT\\_ID=18514](https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=18514)
- Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (2020d). *On amendments to the Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 545 as of April 2, 2020 'On measures for the implementation by organizations falling within the ambit of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of the Decree of the President of the Russian Federation No. 239 as of April 2, 2020 'On measures to ensure the sanitary and epidemiological well-being of the population on the territory of the Russian Federation in relation to*



- the spread of a new coronavirus infection (COVID-19)*. Order 634, 29th April. Accessed July 12th, 2021 at: [https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT\\_ID=18420](https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=18420)
- Mutton, T. (2020). Teacher education and Covid-19: responses and opportunities for new pedagogical initiatives. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 439–441. doi:10.1080/02607476.2020.1805189.
- Order of the Prime Minister (2020). *On the establishment of the National Operations Headquarters*. Order No. P-37/26.02.2020. Accessed July 12th, 2021 at: <https://coronavirus.bg/bg/231>
- Order of the Rector of Shevchenko Transnistria State University (2020). *On the educational process in Shevchenko Transnistria State University*. Order No. 801 – ОД, 24th August. Accessed July 12th, 2021
- Order of the Rector of Sofia University (2020). *On reducing the risks of spreading COVID-19*. Order No. ПД-19-124/8.03.2020. Accessed August 11th, 2021 at: [https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/novini/novini\\_i\\_s\\_bitiya/zapoved\\_na\\_rektora\\_na\\_sofijskiya\\_universitet\\_s\\_cel\\_ogranichavane\\_na\\_opasnostta\\_ot\\_razprostranenie\\_na\\_covid\\_19\\_koronavirus](https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/novini/novini_i_s_bitiya/zapoved_na_rektora_na_sofijskiya_universitet_s_cel_ogranichavane_na_opasnostta_ot_razprostranenie_na_covid_19_koronavirus)
- Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií–pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30(2), 122-155.
- Sächsisches Hochschulfreiheitsgesetz (2013). Accessed July 15th, 2021 at: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/10562-Saechsisches-Hochschulfreiheitsgesetz>
- Schleicher, A. (2020). *The Impact of COVID-19 on Education: Insights from Education at a Glance 2020*. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Shurukhina, T. N., Dovgal, G. V., Glukhikh, E. V., & Klyuchnikov, D. A. (2020). Analysis of the first results of the transition of Russian education to distance formats during the global COVID-19 pandemic. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya - Modern problems of science and education*, 6. doi: 10.17513/spno.30265. Accessed July 12th, 2021 at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30265>
- Stukalo, N., & Simakhova, A. (2020). COVID-19 impact on Ukrainian higher education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3673-3678.
- Tamrat, W., & Teferra, D. (2020). COVID-19 Threat to higher education: Africa's challenges, responses, and apprehensions. *International Higher Education*, 102, 28-30.
- Verbitskiy, A. A. (2019). Digital learning: problems, risks and prospects. *Elektronnyy nauchno-publitsisticheskiy zhurnal "Homo Cyberus" – Electronic scientific journal 'Homo Cyberus'*. Retrieved from [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019)
- Wirtschaftswoche (2021): Wie verlief der erste Lockdown vom 20.07.2021. Accessed July 30th, 2021 at: <https://www.wiwo.de/politik/deutschland/coronakrise-wie-verlief-der-erste-lockdown/26853384.html>
- Yakovleva, T. A., & Koryakina, A. A. (2020). The impact of the spread of COVID-19 on the higher education sector in Russia. *Pravo i obrazovaniye – Law and Education*, 12, 14-21.

УДК 37.06-056.26:004.77(571.51)

## Онлайн-медиация в социализации детей с ОВЗ в условиях Арктики и Крайнего Севера Красноярского края

Ольга Г. Смолянинова<sup>1</sup>, Екатерина А. Груздева<sup>2</sup>, Артем А. Смолянинов<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

E-mail: smololga@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5597-6348>

<sup>2</sup> Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

E-mail: katushechka157@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7170-3139>

<sup>3</sup> Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

E-mail: smolartem2004@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8951-1277>

DOI: 10.26907/esd.16.3.28

Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021

### Аннотация

Развитие онлайн-медиации на территориях Арктики и Крайнего Севера Красноярского края актуально в связи с повышенным уровнем конфликтности в общеобразовательных учреждениях и необходимостью поиска наиболее эффективных методов разрешения конфликтов с учетом потребностей лиц с ограниченными возможностями здоровья. Статья направлена на анализ проблемы развития медиации как инструмента для урегулирования конфликтов с участием детей с ОВЗ, а также адаптации медиативной процедуры под цифровой формат. На основе контент-анализа российских и зарубежных практик было выявлено недостаточное развитие инклюзивного образования и медиативного процесса в нашей стране. Мониторинг школьных служб медиации на арктических и северных территориях Красноярского края подтвердил формальный характер функционирования школьных служб медиации, отсутствие программ подготовки медиаторов на базе высших учебных учреждений арктических и северных территорий, недостаточное владение методами работы с особенными детьми и акцентированное внимание на профилактических мероприятиях. Было проведено интервьюирование, посвященное организационной системе школьных служб медиации, выявлению конфликтных факторов, способов разрешения конфликтов, готовности специалистов в области медиации к переходу на цифровую среду, адаптации медиативной процедуры к специфическим особенностям детей с ограниченными возможностями здоровья и необходимости развития медиативной процедуры в связи с природно-климатическими факторами изучаемых территорий. Практическая польза исследования заключается в содействии внедрению практик медиации и онлайн-медиации в образовательную систему для разрешения конфликтов с участием детей с ОВЗ, развитию гуманного отношения к различным категориям населения и установлению благоприятных условий для обучения. Практическая польза исследования возрастает в связи с дефицитом научных разработок в области инклюзивного образования, альтернативного и инновационного медиативного процесса на арктических и северных территориях Красноярского края.

**Ключевые слова:** медиация, онлайн-медиация, Арктика, Север, ОВЗ.

## Online Mediation in the Socialization of Children with Disabilities: Environmental Conditions in the Arctic and the North of the Krasnoyarsk Territory

Olga G. Smolyaninova<sup>1</sup>, Ekaterina A. Gruzdeva<sup>2</sup>, Artem A. Smolyaninov<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

E-mail: smololga@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5597-6348>

<sup>2</sup> Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

E-mail: katushechka157@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7170-3139>

<sup>3</sup> Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

E-mail: smolartem2004@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8951-1277>

DOI: 10.26907/esd.16.3.28

Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021

### Abstract

The development of online mediation in the Arctic and the Far North of the Krasnoyarsk Territory is necessary because of the increased level of conflict potential in educational institutions and the need to find the most effective methods for resolving conflicts, taking into account the needs of persons with disabilities. This article analyzes the problem of the development of mediation as a tool for resolving conflicts with the participation of children with disabilities, as well as adapting the mediation procedure to a digital format. A content analysis of Russian and foreign practices, demonstrated the insufficient development of inclusive education and the mediation process in our country. Monitoring of school mediation services in the Arctic and northern territories of the Krasnoyarsk Territory confirmed the formalized nature of school mediation services, the lack of training programs for mediators on the basis of higher educational institutions of the Arctic and northern territories, insufficient knowledge of methods of working with 'special children and an emphasis on preventive measures. An interview was conducted on the organizational system of school mediation services, the identification of conflict-generating factors, ways of resolving conflicts, the readiness of mediation specialists to transition to a digital environment, the adaptation of the mediation procedure to the specific characteristics of children with disabilities and the need to develop a mediation procedure in connection with the natural-climatic factors of these territories. The practical benefit of the study is in promoting the implementation of mediation and online mediation practices in the educational system to resolve conflicts with the participation of children with disabilities, develop a humane attitude towards various categories of the population and establish favorable conditions for learning. The practical use of the research increases due to the scarcity of scientific developments in the field of inclusive education, an alternative and innovative mediation process in the Arctic and Northern territories of the Krasnoyarsk Territory.

**Keywords:** mediation, online-mediation, Arctic, North, HIA.

### Введение

Масштабное внедрение дистанционных технологий в различные сферы деятельности, переход на дистанционное обучение и модернизация цифровой структуры образования во многом продиктованы пандемией COVID-19. Высокая потребность в медиаторах, разрешающих конфликты на основе добровольности, конфиденциальности и интересов обеих конфликтующих сторон, обусловлена осложненным психоэмоциональным состоянием в связи с ограничительными ме-

рами (Camacho-Zuñiga, Pego, Escamilla, & Hosseini, 2021). Особенно подвержены влиянию внешних факторов дети. Конфликты, протекающие в образовательной среде, не только становятся причиной диссонанса, но и негативно сказываются на образовательном процессе. В условиях неопределенности возрастает невротизация, провоцируются и усиливаются конфликты в образовательной среде, возрастает число конфликтов. Природные условия Арктики и Крайнего Севера (Kikuchi et al., 2021) не менее остро влияют на детскую психику и их социализацию в образовательном процессе. Доступности медиации, возможность использовать для этого дистанционные средства позволила бы осуществлять профилактику конфликтов. Для этого необходима цифровизация арктических территорий. В настоящее время изучаются возможности онлайн-медиации с участием детей с ОВЗ путем выявления тенденций и специфических методов зарубежного и российского инклюзивного образования, устройства системы образования, в том числе школьных служб медиации, на арктических территориях с точки зрения социализации особенных детей (при поддержке КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в 2020-2021 гг., № КФ-785).

Федеральный проект «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» создает условия, позволяющие детям с особыми образовательными потребностями получать качественное дополнительное образование. К 2024 году программами дополнительного образования, в том числе с использованием дистанционных технологий, будет охвачено до 70 % детей с ОВЗ. Конституция Российской Федерации, основные положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и «Стратегии развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года» гарантируют общедоступность получения образования различного уровня и направленности в течение всей жизни без дискриминации лиц с ограниченными возможностями здоровья. На уровне Красноярского края функционирует государственная программа «Развитие образования», которая призвана обеспечить доступность профессионального образования всем категориям граждан, повышение качества подготовки кадров специального образования, создание равных возможностей для качественного образования, позитивной социализации детей.

В последние несколько лет чрезвычайно актуальным представляется вопрос социального и образовательного развития арктических регионов и территории Крайнего Севера. Уникальное геополитическое положение рассматриваемых территорий является потенциальным источником важнейших природных ресурсов и обеспечением конкурентоспособности на глобальных рынках. В послании Федеральному Собранию 15 января 2020 года Президент Российской Федерации Владимир Путин озвучил предложение по обеспечению не менее половины педагогов страны системой профессионального роста, модернизации базы дополнительного образования детей, увеличению количества бюджетных мест в вузах в целях повышения доступности качественного образования на арктических территориях и повышения показателей социального развития. В настоящее время образовательная система арктической зоны характеризуется миграционным оттоком населения, устаревшей материально-технической базой образовательных учреждений, потребностью в специалистах с высшим и средним образованием.

На арктических территориях проживают около 4 млн человек (по состоянию на 19 апреля 2021 г.) 127 национальностей. По данным социологического исследования, проведенного среди специалистов общеобразовательных учреждений арктической и северной зоны Красноярского края, в каждом втором общеобразова-

тельном учреждении обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья. В 67 % случаев конфликты возникают при участии особенных детей. Специфические природно-климатические условия Арктики и Крайнего Севера повышают социальную конфликтность, особенно в осенний и весенний периоды. Однако большинство специалистов (медиаторы, педагоги, психологи, социальные работники) не владеют методиками работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья, приравнивают особенных детей к здоровым, а технологии медиативной процедуры – к стандартным. При этом специалисты, принявшие участие в интервьюировании, видят перспективы медиативной процедуры, в том числе в онлайн-среде, как способа социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, который был изначально заложен в инклюзивное образование.

В научных исследованиях развитие ребенка, в том числе с ОВЗ, рассматривается через его связи с окружающим миром (Derguy, Roux, Portex, & M'bailara, 2018). Экологическая концепция (основоположник – американский социолог и педагог У. Бронфенбреннер) рассматривает ребенка одновременно как объект, который подвергается воздействию окружающей среды, и как субъект, который действует на основе собственного опыта. На процесс развития личности влияют внутренние и внешние факторы, именно поэтому отклонения в развитии не определяют траекторию всей жизни ребенка, напротив, она зависит и от внешних условий (Vygotksy, 1984).

В настоящее время внимание фокусируется на развитии инклюзивного образования как процесса обеспечения доступа к образованию, равного для всех участников. Для российской образовательной системы характерны дифференцированный подход, интегрированный и адаптивный (Vulfov, Ivanov, & Menyaev, 2013). В системе образования зарубежных стран, например в Англии, США и Швейцарии, действует социальная модель, в которой акцент смещается на максимальное включение детей с ОВЗ в жизнь общества. Такая модель нацелена на адаптацию внешней среды к возможностям обучающихся, создание социальных связей, развитие способностей в соответствии с особыми образовательными потребностями.

В условиях развития дистанционных технологий, трансформации образовательного процесса и повышенного уровня конфликтности среди различных слоев населения модель онлайн-медиации предлагает усовершенствованный подход к урегулированию конфликтов и способствует социальной коммуникации детей с ОВЗ, снятию барьеров и максимальному приближению к социокультурной среде. Различные аспекты медиативной процедуры как инструмента по установлению социальной связи и способа создания безопасного образовательного пространства рассматриваются в работах российских исследователей (Smolyaninova & Popova, 2019; Shamlkashvili, 2013). За рубежом активно внедряются и развиваются медиативные процедуры. Онлайн-медиация – процесс разрешения конфликтов при помощи медиатора с использованием дистанционных технологий – изучается в работах Micklitz (2013), Das, Macbeth и Elsaesser (2019), и Avdeev (2016). Медиативную процедуру с участием детей с ОВЗ исследователи Г. Суркова (Surkova, 2018), Л. В. Мамедова, П. П. Хороших, А. А. Сергиевич, Ю. Э. Гудков (Mamedova, Khoroshikh, Sergievich, & Gudkov, 2016) рассматривают в контексте профилактической работы лицами с особыми потребностями, представляя медиацию в альтернативном понимании. Методики работы с лицами с особыми потребностями в контексте инклюзивного образования содержатся в работе Donovan & Zucker, 2016 и др. На наш взгляд, конфликты с участием детей с ОВЗ составляют наиболее сложную категорию споров и требуют комплексного подхода: проработки особых техноло-

гий на всех этапах конфликта, выявления дистанционных средств, эффективных в работе с разными категориями участников.

Особенно стоит отметить отсутствие исследований в области медиации и онлайн-медиации на арктических и северных территориях, дефицитность разработок в сфере инклюзивного образования на территориях Арктики и Крайнего Севера (Kuzmicheva, 2013). Точечное использование медиации не способно снизить количество конфликтов и максимизировать эффективность образовательного процесса.

В настоящее время онлайн-медиация практически не используется в общеобразовательных учреждениях для разрешения конфликтов с участием детей с ОВЗ. Эффективность такого способа урегулирования конфликтов зависит от подготовки медиаторов. В условиях, когда традиционные формы предоставления информации становятся менее эффективными, а уровень конфликтности возрастает, возникает потребность в профессиональной подготовке медиаторов, соответствующих современным требованиям и владеющих специальными технологиями работы с особенными людьми. Как следствие, возникает задача разработки модели онлайн-медиации с участием детей с ОВЗ с целью восполнения дефицитности исследований в рассматриваемой области.

Исходя из вышесказанного, в качестве цели исследования определено выявление проблематики и перспектив внедрения онлайн-медиации как инструмента социализации детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях Арктики и Крайнего Севера Красноярского края. Для решения цели поставлены следующие задачи: исследовать состояние инклюзивного образования и медиативного процесса в России и за рубежом; проанализировать состояние медиативного процесса в общеобразовательных учреждениях Арктики и Крайнего Севера Красноярского края с учетом природно-климатических особенностей; выявить виды и причины конфликтов с участием детей с ОВЗ; выявить способы разрешения конфликтных ситуаций при помощи медиатора с использованием дистанционных технологий.

Дефицитность научных разработок, посвященных методам и технологиям онлайн-медиации, и сравнительно недавнее внедрение альтернативного способа урегулирования конфликтов в России требует углубленного исследования в области инновационных способов разрешения конфликтов. Выявленные механизмы и технологии онлайн-медиации могут быть включены в различные образовательные программы, а научные материалы – использоваться на факультативных занятиях в педагогических институтах и на курсах повышения квалификации работников образования. Материалы статьи обеспечат готовность студентов к онлайн-медиации и использованию на практике модели онлайн-медиации как составляющей общепрофессиональной компетентности выпускников вуза разных направлений гуманитарной подготовки. В свою очередь, масштабное изучение и внедрение онлайн-медиации снизит уровень конфликтности в общеобразовательных учреждениях, будет способствовать социализации детей с ОВЗ, адаптации их к интернет-пространству, приблизит к ведению нормального образа жизни и повысит конкурентоспособность образовательных организаций.

### **Методология исследования**

Методы исследования: контент-анализ зарубежных и российских научных публикаций; интервьюирование; мониторинг; сравнительный анализ реализации медиативной процедуры и инклюзивного образования в российских и зарубежных общеобразовательных учреждениях.

Исследование проводилось в три этапа. Первым этапом стал теоретический анализ инклюзивного образования и медиативного процесса в мировом пространстве. Это позволило рассмотреть актуальность изучаемой проблематики, оценить степень ее исследованности российскими и зарубежными учеными, определить направление собственного исследования. На втором этапе было проведено интервьюирование специалистов школьных служб медиации в общеобразовательных учреждениях Арктики и Крайнего Севера Красноярского края на предмет использования медиации, выявления видов и причин конфликтов, в том числе с участием детей с ОВЗ, способов их решения. Выявлялись способы работы с особенными детьми, причины конфликтов, влияние природно-климатических факторов на конфликтогенную составляющую. На данном этапе мы получили уникальную информацию об использовании медиативных практик в общеобразовательных учреждениях Арктики и Крайнего Севера Красноярского края, сравнили состояние медиативного процесса в арктической зоне региона с общемировым. Третьим этапом стал мониторинг общеобразовательных учреждений Арктики и Крайнего Севера Красноярского края на предмет функционирования школьных служб медиации (целей, задач, программ и методов), направленный на отслеживание и оценку состояния медиативного процесса в разрешении конфликтов.

Выбор экспериментальной базы сделан в соответствии с анализом общемировой ситуации внедрения и развития медиативного процесса как в альтернативном, так и в инновационном понимании в соответствии с исследованием конфликтности на разных территориях России и зарубежья. В последние несколько лет особое внимание в разных сферах деятельности уделяется территориям Арктики и Крайнего Севера, которые не только богаты природными ресурсами, но и имеют острую проблематику. В первую очередь, это дефицит кадров образовательных учреждений, значимый уровень конфликтности в общеобразовательных учреждениях, в частности с участием детей с ОВЗ. Вместе с тем, формализованный подход к обучению особенных детей, проведению медиативной процедуры и игнорирование дистанционных технологий при устранении конфликтных ситуаций обуславливает необходимость изучения проблематики и перспектив процесса медиации именно на вышеуказанных территориях.

Минимальное количество исследований посвящено изучению медиативной процедуры на арктических и северных территориях Красноярского края. При этом потребность в использовании инновационного способа разрешения конфликтов растет. Именно поэтому базовыми для проведения наших исследований стали следующие учреждения: МБОУ «Средняя школа № 40» г. Норильска, МБОУ «Школа-интернат № 2» г. Норильска, МБОУ «Средняя школа № 17» г. Норильска, МКОУ «Средняя школа № 10» Туруханского района, ТМК ОУ «Дудинская средняя школа № 4», ТМК ОУ «Дудинская средняя школа № 7» и др.

Целевой группой были школьные учителя, психологи, социальные работники и сотрудники, участвующие в медиативной деятельности, всего 89 интервьюируемых. Это позволило рассмотреть разные роли и подходы участников в разрешении конфликтных ситуаций, оценить ситуацию объективно.

## Результаты

На первом этапе был проведен анализ инклюзивного образования и медиативного процесса в России и в зарубежных странах. По данным Министерства просвещения России за 2020 год, количество обучающихся детей с ОВЗ в нашей стране насчитывает более 1,5 млн человек, хотя в 2019 году эта цифра составляла свыше 1 млн человек. На территории Красноярского края – более 33 тыс. детей в возрасте

от 0 до 18 лет (включая более 12 тыс. детей-инвалидов). Например, в Норильске в 2019 году насчитывалось 2 207 детей с ОВЗ в возрасте от 0 до 18 лет, что на 406 человек больше предыдущего года.

Успешность социализации людей с ОВЗ определяется возможностью их присутствия в обществе. В опросе аналитического центра «Левада-центр», посвященного изучению массового восприятия людей с ограниченными возможностями здоровья, в 2019 г. приняли участие 1625 человек. По этим данным, каждый третий житель России практически каждый день общается с людьми с ОВЗ (33 %). Еще 30 % россиян встречают людей с ОВЗ несколько раз в месяц. При этом каждый десятый (всего 4 % опрошенных) контактирует с лицами с особыми потребностями на работе или учебе, что свидетельствует о низкой интеграции в трудовую и образовательную среду людей с ОВЗ. Немаловажным фактором низкого уровня социализации таких людей является их исключение из коммуникативной среды: 20 % лиц с особыми потребностями сталкиваются с ущемлением прав и неуважительным отношением общества. Большинство респондентов (76 %) относятся к лицам с особыми потребностями с сочувствием, которое в большой степени является демонстрацией социальной нормы гуманности и скрывает негативное отношение. Меньшая часть испытывает открытую тревогу, страх, неприязнь и пренебрежение к таким людям.

Инклюзивное образование является стратегически приоритетным направлением, затрагивающим основные системы современного образовательного процесса. В России и за рубежом используются тождественные подходы к индивидуализации обучения, которые позволяют детям с ОВЗ выполнять задания в адаптированной форме. Ученики получают информацию в различных формах (например, для слабовидящих информация преподносится в формате аудиозаписей), получают дополнительное время для выполнения заданий и контрольных работ, а также возможность отвечать в устной и письменной формах.

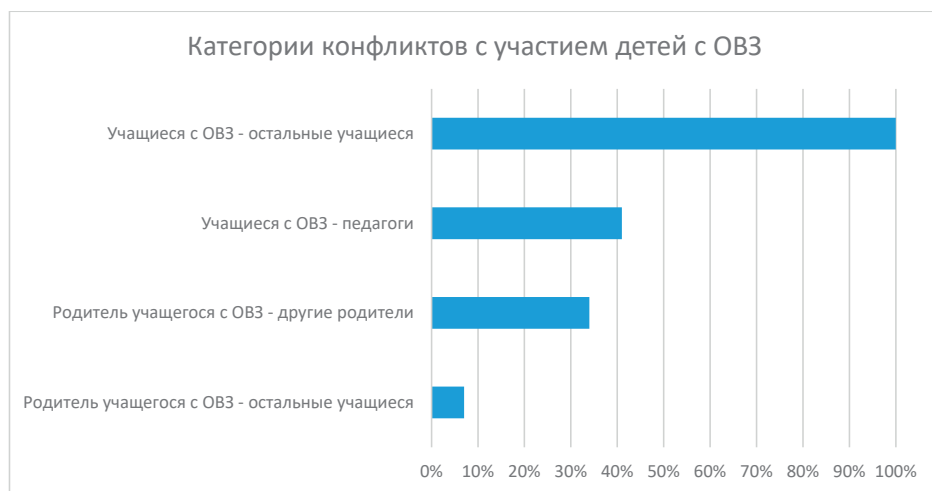
Но подходы к созданию адаптированных программ обучения для детей с ОВЗ в разных странах различны. Так, в России при составлении образовательных программ сочетаются образовательные и коррекционные элементы, чтобы особенный ребенок периодически включался в общую деятельность класса и чувствовал себя полноправным участником образовательного процесса. В Польше учащихся разных категорий внутри класса разбивают на группы в соответствии с их возможностями, и учитель попеременно объясняет им учебный материал. При этом индивидуализация образования наиболее распространена в инклюзивной практике США и Канады, где разрабатываются индивидуальные образовательные планы с учетом возможностей учащихся. Индивидуальные планы получили распространение и в Европе, в России они также используются для интегрированного обучения особенных и здоровых детей.

Для детей с ОВЗ характерно нарушение психического развития, поэтому индивидуализация образовательного процесса сочетается с социальным компонентом. Практический опыт в инклюзии США и Канады показывает равное по значимости внимание к образовательному процессу и интеграции особенных детей в общеобразовательные учреждения, а успешный образовательный процесс отождествляется с развитием личности. В России и европейских странах в меньшей степени учитывается компонент социальной интеграции, недостаточное внимание уделяется проблеме установления равноправных отношений между детьми различных категорий, которые сводятся к проведению профилактических уроков, направленных на установление гуманного отношения, обучение принципам помощи лицам



с особыми потребностями, проведению игр и упражнений при участии психолога, коллективной творческой деятельности социальной направленности.

Суровые природно-климатические условия арктических и северных территорий Красноярского края накладывают отпечаток на уровень конфликтности. Именно поэтому на втором этапе исследования в 2021 году было проведено интервьюирование «Медиативная процедура как инструмент для социализации детей с ОВЗ на территориях Арктики и Крайнего Севера» (выборка составила 89 респондентов, работающих в школьных службах медиации Норильска, Дудинки, Енисейска и Лесосибирска). Результаты исследования показали, что в каждом втором общеобразовательном учреждении обучаются дети с ОВЗ и конфликты с их участием фиксируются нередко (Диаграмма 1).



*Диаграмма 1. Категории конфликтов с участием детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях*

Опыт работы специалистов школьной службы медиации показал, что большая часть конфликтов происходит между особенным ребенком и здоровым (100 %), а также между учащимся с ОВЗ и педагогом (41 %). В последнем случае конфликт перерастает в категорию «учитель – родитель учащегося с ОВЗ». Наименьшее число конфликтов – 7 % – происходит в категории «родитель учащегося с ОВЗ – остальные учащиеся» (Рис. 1).

На Диаграмме 2 представлены основные причины конфликтов с участием детей с ОВЗ. В ходе интервьюирования специалистам было предложено самостоятельно назвать факторы, которые играют ключевую роль при создании конфликтных ситуаций.

Наиболее часто причинами конфликтов становятся:

- 1) некорректное поведение учеников по отношению к особенным детям (87 %);
- 2) специфический набор эмоционально-личностных качеств особенных детей (71 %);
- 3) медицинский диагноз, связанный с психиатрией (45 %).

Остальные причины значительно менее важны для установления благоприятного климата в общеобразовательном учреждении (см. Диаграмма 2).



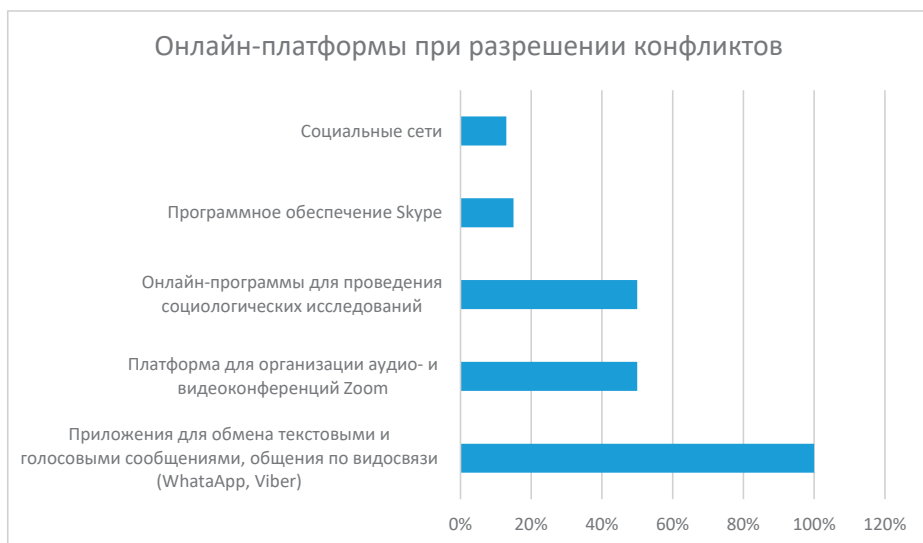
Диаграмма 2. Основные причины конфликтов с участием детей с ограниченными возможностями здоровья

Респондентам было предложено назвать наиболее эффективные методы и способы разрешения конфликтов с участием особенных детей. Как выяснилось, школьные службы медиации Арктики и Крайнего Севера Красноярского края чаще всего применяют такие способы урегулирования споров: профилактика аффективных вспышек, снижение уровня тревожности и агрессии при помощи специфических методов, принятых по отношению к конкретным категориям детей с ОВЗ, беседа, анкетирование (100 %); равное отношение ко всем сторонам конфликта (100 %); очищение конфликта от оскорблений по дискриминационному признаку (71 %), использование медитации (9 %).

Большая часть интервьюируемых считает медиацию эффективной процедурой разрешения конфликтов, обеспечивающую включение в общество детей с ОВЗ и их активное участие в социальной жизни. Однако онлайн-инструменты при разрешении споров в силу ряда причин, о которых пойдет речь ниже, школьные службы медиации не использовали. При этом специалисты отмечают эффективность онлайн-медиации, признают необходимость создания соответствующих условий и называют дистанционные платформы, наиболее эффективные в разрешении конфликтов (Диаграмма 3).

Эксперты считают более оперативными и эффективными для профилактики и разрешения конфликтных ситуаций мобильные приложения WhatsApp и Viber (100 % интервьюируемых) в силу ряда их плюсов: оперативности, связи из любого конца мира в аудио- и видеоформате, возможности для создания беседы и обмена сообщениями разного формата. Такие приложения позволяют адаптировать информацию под ребенка с ОВЗ и быстрее достичь консенсуса с учетом интересов обеих сторон. Платформа для организации аудио- и видеоконференций Zoom, по данным исследования Forbesot 2020 г., попала в тройку самых скачиваемых приложений в период пандемии и прочно занимает лидирующие позиции сегодня. По мнению интервьюируемых (в 50 % случаев), преимущество Zoom, например перед программным обеспечением Skype, заключается в простоте использования, возможности подключения сразу 20-30 человек и более, демонстрации экрана (можно

показывать визуал любого формата), адаптации под любой девайс, возможности добавлять свой бэкграунд, отредактировать изображение и многое другое. Все это создает эффективное коммуникативное пространство и способствует созданию дружественной атмосферы. Не менее популярными оказались онлайн-платформы для создания и проведения социологических опросов в дистанционном режиме (в 50 % случаев), которые могут облегчить подготовку медиатора, выявить причины конфликта, позицию обеих сторон и определить правильную траекторию разрешения конфликтных ситуаций. При этом большая часть интервьюируемых (100 %) считают, что онлайн-медиация будет эффективна и для детей с нарушениями речевого и слухового развития.



*Диаграмма 3. Наиболее эффективные онлайн-платформы для разрешения конфликтных ситуаций с участием детей с ОВЗ*

Необходимость развития медиативного процесса в общеобразовательных учреждениях Арктики и Крайнего Севера и внедрения эффективных методов разрешения конфликтов продиктована эколого-физиологической характеристикой климатических факторов рассматриваемых территорий. По мнению специалистов (в 100 % случаев), на психоэмоциональное состояние детей, особенно с ОВЗ, влияют: колебание атмосферного давления, сезонные периоды (полярные день и ночь), недостаток солнечного тепла. Эти факторы становятся причиной детской агрессии, сонливости, недомогания, апатии, раздражительности и, как следствие, приводят к увеличению числа конфликтов. Самыми негативными факторами являются период полярной ночи (ноябрь – декабрь) и выхода из него (январь – февраль) – именно на это время приходится большинство конфликтных ситуаций. В период неблагоприятных гидрометеорологических условий в общеобразовательных учреждениях объявляют активровку – освобождение от занятий. Школьники выпадают из учебного процесса, дистанцируются, а социальная депривация негативно сказывается на межличностных отношениях со взрослыми и сверстниками и формирует внутреннюю напряженность, вызывая ощущение неполноценности.

Развитию медиативного процесса на арктических и северных территориях препятствует ряд проблем, выявленных в ходе интервьюирования. Большинство специалистов школьной службы медиации общеобразовательных учреждений – педагоги, психологи и социальные работники, прошедшие 72-х часовой курс обучения (Диаграмма 4).



Диаграмма 4. Состав школьной службы медиации

Но специалисты отмечают отсутствие программ по подготовке медиаторов в высших учебных заведениях северных и арктических территорий (100 %) и образовательных курсов по медиативному процессу (84 %). В подтверждение недостаточному развитию медиации интервьюируемым предлагалось ответить на вопрос: «Каким способом чаще всего разрешаются конфликты в вашем учреждении?» (Диаграмма 5).

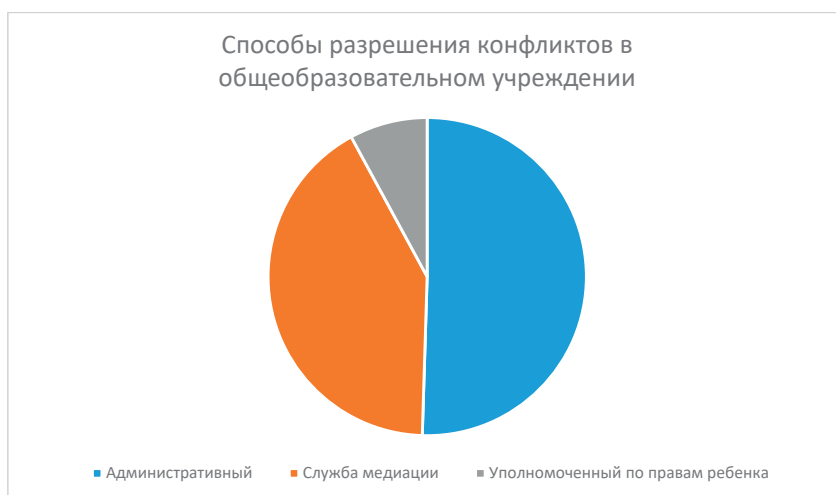


Диаграмма 5. Способы разрешения конфликтов

Административный способ (51 %) урегулирования конфликтов превалирует над медиативным (42 %). В некоторых школах конфликт разрешается с помощью уполномоченного по правам ребенка (8 %).

На третьем этапе был проведен мониторинг общеобразовательных учреждений Арктики и Крайнего Севера Красноярского края на предмет функционирования школьных служб медиации (целей, задач, программ и методов). Рассмотрены 76 школьных служб медиации Норильска, Дудинки, Лесосибирска и Енисейска. Результаты мониторинга показали, что основные задачи школьных служб медиации заключаются в изменении традиционных взглядов на урегулирование конфликтов, школьное самоуправление и волонтерское движение подростков школы, разрешение конфликтов силами школы. Школьные службы медиации функционируют не более 3-х лет, при этом наиболее успешно зарекомендовала себя восстановительно-примирительная медиация и медиация сверстников. В целях профилактики конфликтных ситуаций проводится диагностика и анкетирование учащихся, обучение учащихся восстановительным технологиям, анкетирование с целью выявления причин конфликтов, обучение медиаторов примирительным технологиям, проведение медиативных встреч и бесед о технологиях разрешения конфликтных ситуаций, классные часы.

Большое внимание школьных служб медиации уделяется профилактике урегулирования конфликтов. Однако программы школьных служб медиации носят дискредитирующий характер. Они описывают медиативную процедуру в целом и в большинстве случаев не учитывают специфических потребностей детей с ОВЗ. Зарубежный опыт показывает обратное: каждому педагогу ежегодно выделяется 40 часов, которые он должен тратить на повышение квалификации. В случае увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий заболевания педагоги проходят дополнительное обучение методикам работы с особенными детьми, пересматривают образовательные программы, в том числе программы школьных служб медиации.

### Дискуссионные вопросы

Результаты эмпирического исследования показывают разрыв между необходимостью использования онлайн-медиации как средства социализации детей с ОВЗ и традиционными способами разрешения конфликтов, адаптацией программ школьной службы медиации к разрешению конфликтов с участием лиц с особыми потребностями. Современные исследования доказывают малую эффективность административного подхода к разрешению школьных конфликтов и действенность медиации, способствующей формированию личности ребенка на всех этапах его развития (Rachkovskaya & Efimenko, 2018; Gugaeva & Eremina, 2018; Konovalov, 2014). Президент Национальной организации медиаторов (НОМ), основатель и научный руководитель Научно-методического центра медиации и права Ц. А. Шамликашвили (Shamlikashvili & Khazanova, 2014) рассматривает школьную медиацию в качестве социального инструмента, позволяющего создавать для всех участников учебно-воспитательного процесса безопасное пространство, эффективно разрешать конфликты между ними, оказывать существенное влияние на дух учебного процесса. Наиболее остро необходимость развития медиации прослеживается на территориях Арктики и Крайнего Севера, что продиктовано специфическими природно-климатическими условиями (Gudkov, Popova, & Lukmanova, 2012) и повышенной конфликтногенностью этих районов (Mavrin, 2014), в том числе с участием особенных детей (Karpenko, 2019). В медиативных процедурах с участием лиц с ОВЗ важно владеть технологиями разрешения конфликтов, а также специфиче-

скими технологиями работы с детьми, имеющими различные заболевания (Donvan & Zucker, 2016; Minazova, Rachkovskaya, & Serdyukova, 2019; Mamedova et al., 2016).

Проблема развития медиативного процесса заключается в отсутствии условий для обучения медиаторов на арктических и северных территориях, в отсутствии кадров, специализирующихся на медиации как технологии разрешения конфликтов с участием лиц с особыми потребностями. Овладение методами инклюзивной работы и цифровой модификацией образовательного процесса – ключевые навыки для медиатора, работающего в общеобразовательных учреждениях (Dorofeeva, 2016). Зарубежные исследования (Association for Conflict Resolution, 2007) указывают на то, что медиатор должен обладать всеми знаниями и навыками координатора программы, регулярно проходить подготовку в сфере медиации, поддерживать обмен опытом с другими коллегами, обладать глубокими экспертными знаниями в сфере медиации, располагать собственными методическими материалами и презентациями, осуществлять мониторинг и оценку программ школьной медиации. В США, например, программа Института восстановительных практик направлена на обучение педагогов, учащихся и администрации восстановительным практикам, в том числе проведению круга сообщества, организации различных форм коммуникации, работе с чувством стыда и др.

Формализованное отношение к медиативному процессу (составлению программ школьной службы медиации и адаптации программ под потребности детей с ОВЗ) может привести к увеличению конфликтности в общеобразовательных учреждениях и снижению эффективности образовательного процесса. При этом зарубежные исследования утверждают, что инклюзивному образованию, программам обучения лиц с особыми потребностями и разрешения конфликтов нужно уделять особое внимание (Stoutjesdijk, Scholte, & Swaab, 2012).

В связи с небольшим количеством исследований онлайн-медиации и медиации с участием детей с ОВЗ на территориях Арктики и Крайнего Севера Красноярского края необходимы дополнительные исследования для формирования наиболее эффективных способов онлайн-медиации с участием детей с ОВЗ и апробации полученных результатов.

## **Заключение**

Теоретический анализ уровня конфликтности общеобразовательных учреждений территорий Арктики и Крайнего Севера Красноярского края, в том числе с участием детей с ОВЗ, и функционирования школьных служб медиации показал большое число споров среди разных категорий учащихся и в то же время формализованный подход к развитию школьных служб медиации.

Прослеживается увеличение количества детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях и неготовность медиаторов, педагогов, психологов, социальных работников к углубленной работе с особенными детьми. Исполнительные органы государственной власти Красноярского края и система образования в целом способствуют обеспечению доступного и качественного образования для всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, установлению благоприятного коммуникационного взаимодействия.

Социологическое исследование позволило выявить недостатки и возможности развития онлайн-медиации и медиации в общеобразовательных учреждениях арктических и северных территорий с целью профилактики и устранения конфликтов с участием особенных детей.

Результаты эмпирических исследований, мониторинга и теоретического анализа позволили выявить факторы, препятствующие развитию медиативного про-

цесса в Арктике и на Крайнем Севере Красноярского края: отсутствие условий и методического обеспечения для обучения медиаторов; дефицит специалистов, владеющих медиативными технологиями, технологиями работы с лицами с особыми потребностями; дефицит кадров, владеющих цифровыми навыками; формализованные программы функционирования школьных служб медиации; неготовность применения дистанционных средств в образовательном процессе. Остро стоит необходимость развития медиации и онлайн-медиации, использования более эффективных методов разрешения конфликтов, приведения медиативного процесса к соответствию потребностям детей с ОВЗ.

В ходе исследования были уточнены организационная структура школьной медиации и способы урегулирования конфликтов, содержание программ школьной службы медиации, частотность возникновения конфликтов с участием детей с ОВЗ, причины конфликтов, влияние природно-климатических условий на конфликтогенную среду и перспективы развития онлайн-медиации; предложены способы устранения конфликтогенных факторов при помощи медиативного процесса, отмечены недостатки практики медиации в общеобразовательных учреждениях и высших учебных заведениях; установлена связь низкого уровня развития медиации с отсутствием условий для развития профессионального медиатора в арктических и северных территориях; отмечена необходимость непрерывного образования специалистов в области медиации.

Развитие медиации в образовательной системе способствует разрешению конфликтных ситуаций, возникающих между разными категориями участников образовательного процесса, с учетом интересов обеих сторон, установлению гуманной и эффективной образовательной среды. Онлайн-медиация способствует эффективно разрешению конфликтов независимо от места и времени, с использованием различных форматов предоставления информации в зависимости от возможностей лиц с особыми потребностями. Владение инновационными технологиями разрешения конфликтов – одно из качеств современного конкурентоспособного специалиста.

### **Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов**

Авторы заявляют, что в этом исследовании нет конфликта интересов, и выражают благодарность Красноярскому краевому фонду поддержки научной и научно-технической деятельности за финансовую поддержку научного проекта № КФ-785 «Онлайн-медиация в образовании как инструмент для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей территорий Арктики и Крайнего Севера».

Этическое одобрение от интервьюируемых (учителей, социальных работников, психологов и медиаторов) было получено по телефону лично.

### **Список литературы**

- Авдеев, М. Онлайн-медиация востребована в России / emediator. – 2016. URL: <https://emediator.ru/index.php/investigations/1074-online-mediation-in-russia>.
- Вульф, Б. З., Иванов, В. Д., Меняев, А. Ф. Педагогика: учеб. пособие для бакалавров / под ред. П.И. Пидкасистый. – М.: Юрайт, 2013. – 511 с.
- Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
- Гугаева, Д. А., Еремина, А. С. Медиация в образовательной среде // Обзор.НЦПТИ. – 2018. – № 1. – С. 80-85.
- Гудков, А. Б., Попова, О. Н., Лукманова, Н. Б. Эколого-физиологическая характеристика климатических факторов Севера обзор литературы // Экология человека. – 2012. – № 1. – С. 12-17.

- Дорофеева, Н. В. Медиация в инклюзивном образовании // Универсальная безбарьерная среда в образовательной организации: лучшие практики в России и за рубежом. – 2016. – С. 57-61.
- Карпенко, Е. Н. Особенности конфликтов в инклюзивном образовании // Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018017470>
- Коновалов, А. Ю. Медиация в системе образования: обзор опыта разных стран // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2014. – № 3. – С. 18-30.
- Кузьмичева, Т. В. Инклюзивное образование в Баренцевом Евро-Арктическом регионе // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 63-67.
- Маврин, О. В. Технология урегулирования конфликтов (медиация как эффективный метод разрешения конфликтов): учеб. пособие. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. – 96 с.
- Мамедова, Л. В., Хороших, П. П., Сергиевич, А. А., Гудков, Ю. Э. Роль педагога-медиатора в инклюзивной среде общеобразовательной школы // Педагогика и просвещение. – 2016. – № 3. – С. 249-254.
- Рачковская, Н. А., Ефименко, В. Н. Школьная медиация: проблемы и перспективы // Гуманитарные науки. – 2018. – № 1. – С. 86-93.
- Суркова, Г. Особенности проведения медиации при разрешении конфликтов в сфере инклюзивного образования: автореферат магистерской диссертации. – 2018. – С. 180-212.
- Шамликашвили, Ц. А., Хазанова, М. А. Метод «школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 2. – С. 26-33.
- Association for Conflict Resolution. Recommended Standards for School-Based Peer Mediation Programs. – Washington, DC: Association for Conflict Resolution, 2007. – 25 p.
- Camacho-Zuñiga, C., Pego, L., Escamilla, J., Hosseini, S. The impact of the COVID-19 pandemic on students' feelings at high school, undergraduate, and postgraduate levels // Heliyon. – 2021. – Vol. 7. – 3. – 1-11.
- Das, A., Macbeth, J., Elsaesser, C. Online school conflicts: expanding the scope of restorative practices with a virtual peace room // Contemporary Justice Review. – 2019. – Vol. 22. – No. 4. – Pp. 351-370.
- Derguy, C., Roux, S., Portex, M., & M'bailara, K. An ecological exploration of individual, family, and environmental contributions to parental quality of life in autism // Psychiatry research. – 2018. – Vol. 268. – Pp. 87-93.
- Donvan J., Zucker C. In a different key: The story of autism. – Crown, 2016.
- Kikuchi T. et al. Status and trends of Arctic Ocean environmental change and its impacts on marine biogeochemistry: Findings from the ArCS project // Polar Science. – 2021. – Vol. 27. – Pp. 1-6.
- Kisbu-Sakarya Y., Doenyas C. Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms // Research in Developmental Disabilities. – 2021. – No. 113. – Pp. 1-9.
- Minazova, V. M., Rachkovskaya, N. A., Serdyukova, E. F. Inclusive education in Russia: the study and overcoming of socio-psychological barrier // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. – 2019. – Pp. 1042-1049.
- Shamlikashvili, T. A. Mediation in Modern Russia. Method Structure, Features and Prospects of Development // European Researcher. – 2013. – Vol. 62. – No. 11-1. – Pp. 2641-2649.
- Smolyaninova, O. G., & Popova, J. V. (2019). Specific issues of training intercultural mediators for education in Europe and Russia // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – Vol. 12. – No. 2. – Pp. 247-260.
- Stoutjesdijk, R., Scholte, E.M., Swaab, H. Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affect inclusion in regular education // Journal of Emotional and Behavioral Disorders. – 2019. – Vol. 20. – No. 2. – P. 92-104.

## References

- Association for Conflict Resolution (2007). *Recommended Standards for School-Based Peer Mediation Programs 2007*. Washington, DC: Association for Conflict Resolution.



- Avdeev, M. (2016). Online mediation is in demand in Russia. Retrieved from <https://emediator.ru/index.php/investigations/1074-online-mediation-in-russia>
- Camacho-Zuñiga, C., Pego, L., Escamilla, J., & Hosseini, S. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on students' feelings at high school, undergraduate, and postgraduate levels. *Heliyon*, 7(3), 1-11.
- Das, A., Macbeth, J., & Elsaesser, C. (2019). Online school conflicts: expanding the scope of restorative practices with a virtual peace room. *Contemporary Justice Review*, 22(4), 351-370.
- Derguy, C., Roux, S., Portex, M., & M'bailara, K. (2018). An ecological exploration of individual, family, and environmental contributions to parental quality of life in autism. *Psychiatry research*, 268, 87-93.
- Donvan, J., & Zucker, C. (2016). *In a different key: The story of autism*. Crown.
- Dorofeeva, N. V. (2016). Mediation in inclusive education. In G. V. Palatkin (Ed.), *Universal Barrier-Free Environment in an Educational Organization: Best Practices in Russia and Abroad* (pp. 57-61). Astrakhan: Izdatel'skiy dom «Astrakhanskiy universitet»
- Gudkov, A. B., Popova, O. N., & Lukmanova, N. B. (2012). Ecological and physiological characteristics of climatic factors of the North, literature review. *Ekologiya cheloveka – Human Ecology*, 1, 12-17.
- Gugaeva, D. A., & Eremina, A. S. (2018). Mediation in the educational environment. *Obzor.NCPTI – Obzor.NTSPTI*, 1, 80-85.
- Karpenko, E. N. (2019). *Features of conflicts in inclusive education*. Retrieved from <https://scienceforum.ru/2019/article/2018017470>
- Kikuchi, T., Nishino, S., Fujiwara, A., Onodera, J., Yamamoto-Kawai, M., Mizobata, K., ... & Watanabe, E. (2021). Status and trends of Arctic Ocean environmental change and its impacts on marine biogeochemistry: Findings from the ArCS project. *Polar Science*, 27, 1-6.
- Kisbu-Sakarya, Y., & Doenyas, C. (2021). Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms. *Research in Developmental Disabilities*, 113, 1-9.
- Konovalov, A. Yu. (2014). Mediation in the education system: an overview of the experience of different countries. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru – Psychological-Educational Studies*, 3, 18-30.
- Kuzmicheva, T. V. (2013). Inclusive education in the Barents Euro-Arctic region. *Visshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 7, 63-67.
- Mamedova, L. V., Khoroshikh, P. P., Sergievich, A. A., & Gudkov, Yu. E. (2016). The role of the teacher-mediator in the inclusive environment of the general education school. *Pedagogika i prosveschenie – Pedagogy and Education*, 3, 249-254.
- Mavrin, O. V. (2014). *Conflict resolution technology (mediation as an effective method of conflict resolution)*. Kazan: Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta.
- Minazova, V. M., Rachkovskaya, N. A., & Serdyukova, E. F. (2019). Inclusive education in Russia: the study and overcoming of socio-psychological barrier. In *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS* (pp. 1042-1049).
- Rachkovskaya, N. A., & Efimenko, V. N. (2018). School mediation: problems and prospects. *Gumanitarnie nauki – The Humanities*, 1, 86-93.
- Shamlikashvili, T. A. (2013). Mediation in Modern Russia. Method Structure, Features and Prospects of Development. *European Researcher*, 62(11-1), 2641-2649.
- Shamlikashvili, T. A., & Khazanova, M. A. (2014). Method 'school mediation' as a way to create a safe space and its psychological mechanisms. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2, 26-33.
- Smolyaninova, O. G., & Popova, J. V. (2019). Specific issues of training intercultural mediators for education in Europe and Russia. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 12(2), 247-260.
- Stoutjesdijk, R., Scholte, E. M., & Swaab, H. (2012). Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affect inclusion in regular education. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 20(2), 92-104.
- Surkova, G. (2018). *Peculiarities of mediation in resolving conflicts in the field of inclusive education* [Abstract of the Master's Thesis].
- Vulfov, B. Z., Ivanov, V. D., & Menyaev, A. F. (2013). *Pedagogy*. P. I. Pidkasisty (Ed.). Moscow: Yurait.
- Vygotsky, L. S. (1984). *Collected works: In 6 Volumes*. A. V. Zaporozhets (Ed.). Moscow: Pedagogika.

УДК 378.14

## Особенности формирования в вузе профессиональной субъектности будущего учителя как воспитателя

Марина В. Шакурова

*Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия*

*E-mail: shakurova@mail.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4757-8750>*

DOI: 10.26907/esd.16.3.29

*Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021*

### **Аннотация**

Целью данного исследования является выделение и характеристика особенностей формирования в вузе профессиональной субъектности будущего учителя как воспитателя. Методология исследования базируется на следующих подходах к воспитанию: системном и междисциплинарном, полисубъектном, объектно-субъектном, средовом. Используются методы: теоретические (анализ, конкретизация и систематизация характеристик субъектности учителя как воспитателя в указанных проекциях) и эмпирические (включенное наблюдение; фокус-группы со студентами педагогического вуза, обучающимися на разных уровнях и на разных курсах; методика «Я и другие» И. Николаевой). К исследованию были привлечены преподаватели кафедры социальной педагогики и студенты (52 человека) Воронежского государственного педагогического университета. Установлено, что к числу ведущих отличий субъектной позиции педагога как воспитателя следует отнести необходимость интеграции личностной и профессиональной субъектности, которая опирается на согласование, а в последующем гармонизирует индивидуально значимые и принятые в обществе ценностные установки, культурные и субкультурные предпочтения, нормы и требования. Предпринята попытка анализа проекций учителя как воспитателя (в социально-педагогическую среду – как социокультурная роль и статус; в профессиональную среду – как отдельная профессиональная функция; в персональную среду – как личностно-профессиональная установка и позиция), что позволило уточнить особенности формирования профессиональной субъектности в контексте освоения будущим учителем как воспитателем выделенных проекций. Полученные результаты подтверждают необходимость работы с референтной сферой студентов как условие успешности профессионального вузовского воспитания, дополняющего опыт решения будущим учителем задач самовоспитания и воспитания.

**Ключевые слова:** учитель как воспитатель, субъектность, социокультурная роль и статус, воспитательная функция, личностно-профессиональная позиция.

## Professional Subjectivity for Student Teachers in Higher Education

Marina V. Shakurova

*Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia*

*E-mail: shakurova@mail.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4757-8750>*

*DOI: 10.26907/esd.16.3.29*

*Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021*

### **Abstract**

This study identifies and characterizes the features of the development of professional subjectivity of a future teacher in higher education. The research methodology is based on systemic and interdisciplinary approaches to education, poly-subject, object-subject, and environmental approaches. The author used theoretical methods (analysis, concretization and systematization of the characteristics of the teacher's subjectivity as a teacher in the indicated projections) and empirical methods (observation; focus groups with students of a pedagogical university studying at different levels and at different courses; methodology "I and others" by I. Nikolaeva). The study involved teachers of the Department of Social Pedagogy and students (n=52) of the Voronezh State Pedagogical University. It found that one of the leading differences in the subjective position of a teacher as educator is the need to integrate personal and professional subjectivity. This relies on coordination, and subsequently harmonizes individually significant and accepted value attitudes, cultural and subcultural preferences, norms and requirements. An attempt is made to analyze the projections of the teacher as an educator: into the socio-pedagogical environment - the educator as a sociocultural role and status; into a professional environment - as a separate professional function; into a personal environment - as a personal and professional attitude and position, which made it possible to clarify the peculiarities of the formation of professional subjectivity in the context of the development of the selected projections by the future teacher as an educator. The results confirm the need to work with the reference area of students as a condition for the success of professional education at the university, complementing the experience of solving the problems of self-education and education by a future teacher.

**Keywords:** teacher as educator, subjectivity, sociocultural role and status, educational function, personal and professional position.

### **Введение**

Современные требования к учителю продолжают усложняться по содержанию и структуре в ответ на вызовы времени и кардинальные изменения общественной и персональной жизнедеятельности. Трафаретно большая часть этих требований накладывается на ожидаемую субъектность педагога. С другой стороны, характер, ситуативные и/или закрепившиеся особенности субъектности влияют в дальнейшем на оценку реалистичности предъявляемых требований. При этом как на нормативном уровне (например, в профессиональных и образовательных стандартах, в кодексах и правилах этики и т. п.), так и на уровне научного осмысления проблемы педагог выступает субъектом образовательного процесса без специального обращения к специфике исполнения отдельных функций и профессиональных ролей (Derkach, 2015; Derkach, 2016). На этом уровне в отечественной научной традиции накоплен значительный опыт осмысления и научно-методического сопровождения. Вместе с тем, современная актуализация проблематики воспитания на всех уровнях ставит в центр внимания профессиональную субъектность педагога как воспитателя, имеющую особенности как по существу, так и в связи с процессом ее развития у настоящих и будущих педагогов. Уточнение сущности субъектности пе-

дагога как воспитателя и особенностей ее формирования нуждается в специальном исследовании.

Возрастание субъектности как человечества, так и человека фиксируется исследователями на протяжении последнего времени все активнее. Как следствие, изменяется понимание сущности и механизмов формирования субъекта. Обратим внимание не столько на возрастание роли процессов само- (самопознание, самопонимание, саморазвитие, самоактуализацию и т. п.), сколько на усложняющийся выбор, повышение ответственности, осознание как своей роли, так и позиции в конкретных аспектах индивидуальной и коллективной жизнедеятельности (Saiko, 2006).

В понимании термина «субъект» в данном исследовании мы опирались на позицию А. В. Брушлинского (Brushlinsky & Volovikova, 2002), выделившего его сущностные критерии: детерминированность задатками; высший уровень активности в конкретной сфере жизнедеятельности (реализация в деяниях, взаимодействиях); интеграция значимых личностных характеристик; автономность; обращение к сферам жизнедеятельности как объекту «действия и познания»; принятие субъектности Других и Иных. Вслед за Э. В. Сайко (Saiko, 2006) субъектность рассматриваем как свойство, задающее и определяющее «человека как действенного субъекта». В его основе лежит преобразовательная активность, направленная в первую очередь на самого себя, свои субъектные способности. Субъектность студента развивается в направлении, с одной стороны, профессионализации, а с другой – интеграции личностной, в том числе собственно ученической, и профессиональной субъектности: формируются личностные смыслы в связи с осваиваемой профессиональной деятельностью, своей способностью и готовностью к ее продуктивной реализации (Рак, 2009). Формирование профессиональной субъектности как процесс сопровождает становление и развитие субъектности учителя во всех ее составляющих, придает субъектности определенность и устойчивость через создание необходимых внешних условий (Ilyasov, Skripova, & Devyatova, 2018; Romanova, 2012).

Становление педагога как субъекта – традиционный предмет изучения современной педагогики. В контексте образовательных реформ последних лет, охвативших развитие государства, обращается внимание на необходимость изменения подготовки учителей, в том числе в части владения компетенциями внутриличностной области (мотивация, убеждения, метапознание, саморегулируемые образовательные практики) и компетенциями межличностной сферы (сотрудничество, лидерство, эффективное общение, ответственность). В этой связи важен голос самого учителя (Haug & Mork, 2021), его выраженная субъектность (Serikov, 2005; Ott, 2014). Значительно реже выделяется и специально анализируется объектная позиция человека в освоении профессиональной деятельности и непосредственно в ходе профессиональной активности, занимаемая как сознательно, так и неосознанно, а также взаимопереходы «объект-субъект», неизбежные в процессе освоения и реализации сложных, многосубъектных видов деятельности, включая воспитание (Berezhnaya & Beloshitsky, 2008; Godnik, 2001). Актуальной, но недостаточно изученной (особенно с учетом изменяющейся социокультурной среды) остается тема педагога как субъекта воспитания (Kolesnikova, 2017; Mironov, 2013).

Субъектность учителя как воспитателя изучается А. И. Григорьевой, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой, И. Ю. Шустовой, А. В. Щербakovым и др. (Grigorieva, 2011; Selivanova & Sokolova, 2009; Shustova, 2017, Shcherbakov, 2017).

Воспитание как полисубъектная практика (Selivanova & Sokolova, 2009) зависит, в частности, от способности отдельного педагога включиться в состав кол-

лективного субъекта (Kozlova, 2015), освоить полисубъектное взаимодействие (Vachkov, 2014).

Воспитание – явление и процесс, пронизывающий систему профессионального образования, что порождает многочисленные обсуждения проблемы студента как субъекта или объекта воспитания (Khudoborodov, 2016). Но исследования в этом направлении единичны, поскольку либо воспитательный аспект рассматривается в качестве составляющей образования, либо в контексте доминирующей позиции речь ведется о социализации или профессионализации.

Формирование субъектности будущего учителя как воспитателя непосредственным образом связано с вопросом об отношении человека к призванию, самовоспитанию и личностно-профессиональному саморазвитию, степени убежденности в необходимости роста. В данном случае была использована теория менталитета (фиксированного мышления и мышления роста), разработанная Dweck (Dweck, 2006; Dweck, 2010). Как следствие, субъектность в воспитании рассматривается как качество человека, которое, несмотря на определенную зависимость от задатков, может быть развита, но сценарии педагогического взаимодействия в данном случае будут различными. Используем в этой связи выводы Rissanen, Kuusisto, Tuominen и Tirri (2019) о влиянии умонастроений на выбор целей достижения и поведенческих паттернов. Различные умонастроения дают объяснение тому, почему учащиеся с равными способностями в одной и той же ситуации имеют разные цели достижения и поведенческие паттерны и, таким образом, демонстрируют различия в процессах обучения и результатах (Dweck & Leggett, 1988).

В настоящем исследовании мы стремились выделить и охарактеризовать особенности формирования профессиональной субъектности будущего учителя как воспитателя в вузе. Уточнялись отдельные проекции педагога как воспитателя в социокультурную среду, дающие необходимую детализацию содержания и возможных направлений взаимодействия преподавателей вуза и будущих учителей как воспитателей; поднимался вопрос о сочетании и взаимопереходах субъектной и объектной позиций, сопровождающих как процесс профессионального образования, так и непосредственно воспитательные практики; рассматривались дефициты в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов как воспитателей в вузе.

### Методология исследования

Методология исследования базируется на следующих принципах субъектности, саморазвития, жизнотворчества, подходах к воспитанию: системном и междисциплинарном (научная школа Л. И. Новиковой: Gavrilin & Selivanova, 2009), полисубъектном (научная школа Л. И. Новиковой: Selivanova & Sokolova, 2009); научной школы С. Л. Рубинштейна (И. В. Вачков, В. И. Слободчиков и др.: Vachkov, 2014; Slobodchikov & Isaev, 2014), объектно-субъектном (И. Ф. Бережная, С. М. Годник и др.: Berezhnaya & Beloshitsky, 2008; Godnik, 2001). Особенность методологии определяется смещением акцента с индивидуальной субъектности на полисубъектность, что приводит к необходимости анализа личностно-профессиональных характеристик будущего учителя-воспитателя как формы выражения субъектности и материала для направленного саморазвития и жизнотворчества как учителя, так и обучающегося.

Мы обращаем внимание и на тот факт, что студенты в начале обучения в большинстве своем выступают объектами профессиональной подготовки воспитателя. В отличие от обучения, воспитательные практики, в которых молодой человек выступал бы субъектом, в предыдущем опыте практически отсутствуют либо яв-

ляются преимущественно неформальными или информальными, по сути интуитивными (Bukhalenkova, Veraksa, Gavrilova, & Kartushina, 2021). В этом контексте специального анализа требует переход «объект-субъект».

Используя распространенный в современной психологии подход, в основе которого лежит оценка той или иной сущности через конкретные проекции (Slobodchikov & Isaev, 2014), а также уточняя условия формирования профессиональной субъектности учителя как воспитателя, выделим среды, обуславливающие дифференциацию рассматриваемой сущности. В интересах исследования в социокультурной среде, где непосредственно разворачиваются воспитательные практики, выделены социально-педагогическая, профессиональная и персональная среды.

Представленное исследование выполнено с использованием методов теоретических (анализ, конкретизация и систематизация характеристик субъектности учителя как воспитателя в указанных проекциях, выделение и описание инвариантных и вариативных характеристик субъектности учителя как воспитателя) и эмпирических (включенное наблюдение; фокус-группы со студентами педагогического вуза, обучающимися на разных уровнях и на разных курсах; методика «Я и другие» И. Николаевой).

Исследование проводилось в Воронежском государственном педагогическом университете, где в течение нескольких десятилетий активно внедряются идеи научной школы Л. И. Новиковой, уделяется специальное внимание подготовке учителей как воспитателей. Включенное наблюдение осуществляли 5 преподавателей кафедры социальной педагогики, в том числе автора статьи, взаимодействующие со студентами в процессе формального и неформального профессионального образования, в рамках кураторских практик, организации отдельных событий с участием обучающихся, сопровождения информального образования. Было получено экспертное мнение об особенностях и условиях формирования личностно-профессиональной позиции будущих учителей как воспитателей, развитии субъектности, выделены дефициты. Параллельно в фокус-группах со студентами 2 и 4 курсов бакалавриата, 1 и 2 курса магистратуры (52 человека) реализовался сценарий, включавший вопросы оценки и самооценки отдельных проявлений субъектности, опыта решения задач воспитания и самовоспитания. Были собраны суждения относительно воспитательной функции и готовности к ее реализации; школьный опыт участия в воспитательных практиках, основывающийся на бытовом, допрофессиональном уровне субъектности; рефлексивные суждения о самовоспитании. Использование методики «Я и другие» И. Николаевой позволили оценить факт присутствия в референтном окружении студентов преподавателей, однокурсников, других студентов и сотрудников вуза.

## Результаты

Исследование показало, что, выбирая педагогическую профессию, 88,5 % участников фокус-групп ориентировались на предметное содержание педагогической деятельности (у обучающихся по направлению «Педагогическое образование» речь шла о предмете и процессе его преподавания; у обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» – психологические практики, «работа с детьми с проблемами»). Обязанность реализации воспитательной функции (проведение воспитательных мероприятий, бесед, классных часов) связывалась с профессиональной ролью классного руководителя. Воспитательная деятельность учителя в основном описывалась как удержание дисциплины в классе, организация взаимопомощи, «увещевание отдельных одноклассников». Собственный опыт решения задач воспитания Других в школе у 96,2 % участников фокус-групп отсут-

ствовал, лишь 2 человека привлекались учителем начальных классов к внеурочной работе с младшими школьниками. С учетом ретроспекции большинство респондентов отмечали, что участвовали в подготовке мероприятий, помогали классному руководителю, были членами ученического самоуправления, но на тот момент не относились к этому как к субъектному участию в воспитательной работе (не рассматривали себя активными организаторами, в любом случае ощущали второстепенность собственных действий). Отмечалась социальная субъектность («активными мы были за пределами класса и школы», «много чего придумывали и делали с одноклассниками вместе, но к школе это отношения не имело», «школа давала возможность общаться, наверное, это тоже было воспитание, вот тут я была активной и самостоятельной»).

Вопрос для обсуждения: «Какое место в вашей жизни в последние годы в школе занимало самовоспитание?» – в основном ставил в тупик. Распространенными суждениями были: «я сам стремился принимать решения», «отстаивал право заниматься тем, что мне интересно», «оценивал поступки других», «думала не только о том, кем хочу стать, но и какой надо быть» и т. п. Активное саморазвитие отметили 73,1 % участников, но при этом почти все согласились с тем, что внешнее влияние (в отдельных случаях принуждение) со стороны родителей, реже учителей, присутствовало. В отдельных случаях это провоцировало негативное отношение («от противного») к поддерживаемым и приветствуемым взрослыми ценностям, нормам и требованиям (для студентов 2 курса подобные воспоминания сохраняют актуальность, что выразилось в повышенной эмоциональности суждений). Чем старше были респонденты, тем сложнее им давался ретроспективный самоанализ: бытовой опыт в той или иной мере был замещен профессиональным, изменилось понимание ситуации и процессов, сформировалось представление и личностные смыслы воспитания как части осваиваемых в вузе практик. Именно магистранты отмечали субъектный характер участия в решении воспитательных задач в вузе (практика работы кафедры с обучающимися включает делегирование задач организации форм воспитательной работы, инициирование принятия коллективной ответственности за разработку и проведение отдельных акций, игровых форм, совместных профессиональных проб с обучающимися в бакалавриате и т. п.).

Результаты проведения методики «Я и другие» И. Николаевой подтвердили отмеченную нами несколько лет назад тенденцию определенного «сдвига» зоны референции у молодых людей с группы сверстников на семью (исключение составляют ситуации с наличием реального романтического партнера), а также низкий показатель включения в группу значимых Других преподавателей, сотрудников образовательной организации, представителей осваиваемой профессиональной сферы (исключение составляют реальные руководители и партнеры «по работе», но в значительном большинстве случаев эта занятость не связана с получаемой в вузе профессией). Не так часто, как можно было бы ожидать, рассматривая на активные процессы коллективообразования в студенческих группах, включаются в число значимых Других и одноклассники, коллеги по факультету и вузу. В этой связи очевиден вывод: воспитательные возможности вуза объективно ограничены.

### Дискуссионные вопросы

Предпринятое исследование позволило сделать ряд выводов.

Субъектность учителя как воспитателя по своим базовым характеристикам, с одной стороны, опирается на сущностные позиции субъектности педагога, которые определяются через доминирующие отношения к ребенку, к опыту и миру

(Serikov, 2005), что предполагает отношение доверия к ребенку, уважение его достоинств и недостатков, согласующиеся с профессиональной этикой; мотивированность и заинтересованность в реальном наращивании опыта в сочетании с личностно-профессиональной ответственностью и стремлением к его преобразованию; многомерное, нравственное, рефлексивное отношение к миру и людям. Специфика субъектности педагога кроется в ее двойственности: персональная активность должна согласовываться с общественными установками, социально принятыми требованиями и нормами.

Субъектность учителя как воспитателя имеет ряд особенностей (Grigorieva, 2011): строится на готовности прямо или косвенно влиять на ребенка и детские сообщества; опирается на активное самовоспитание и личностно-профессиональное развитие себя как воспитателя; предполагает обязательное участие в профессиональных сообществах и объединениях с целью инициирования или поддержки развития коллективного субъекта воспитания; требует объединения усилий с другими субъектами воспитания, в том числе не являющимися педагогическими акторами (агенты социализации). Добавим к этому необходимость выстраивать взаимодействие в зоне референтности для воспитанников; понимание и принятие культуры Детства в его общих и субкультурных проявлениях; осмысление собственного опыта воспитания и самовоспитания, дифференциации бытового и профессионального уровней; осознание собственной профессиональной идентичности, восприятие себя как профессионального воспитателя, члена сообщества воспитателей.

Научный замысел исследования строился на базовой характеристике будущего учителя как воспитателя в совокупности проекций: воспитатель как социокультурная роль и статус; воспитатель как одна из профессиональных функций; воспитатель как личностно-профессиональная установка и позиция. Отметим, что подобное деление выполнено исключительно в исследовательских целях. Непосредственная практика формирования профессиональной субъектности будущего учителя как воспитателя в вузе должна исходить из объективной целостности, взаимопроникновения выделенных проекций. Теоретический анализ, результаты наблюдений и обсуждений позволил выделить отдельные значимые характеристики каждой из проекций.

*Воспитатель как социокультурная роль и статус* (проекция в социально-педагогическую среду):

– при всей сложности оценочных практик учитель как воспитатель, будучи субъектом, пытается выделить позитивное и негативное во влиянии общества в целом и его составляющих, конкретной практики жизнедеятельности и составляющих ее событий на личностный рост и воспитанников, и самого себя;

– для субъектной позиции учителя как воспитателя важно понимание воспитания как сосуществующих и взаимопроникающих педагогически оформленных и педагогически не оформленных практик. Мерилом отличия выступает целенаправленная активность, предметом которой является развитие собственной и/или чужой личности. Организация педагогически оформленных практик невозможна без субъектной позиции профессионально подготовленных воспитателей;

– необходимо учитывать, что роль и статус воспитателя имеют не только профессионально подготовленные люди. Многие агенты социализации (начиная с семьи и заканчивая широким перечнем микро- и мезосубъектов, таких как группы членства и субкультурные общности, СМИ, религиозные организации и т. п.) наделены подобным статусом, но могут полноценно не выполнять соответствующую роль. В отличие от педагога как воспитателя, они значимы для личности и выбраны по основаниям убедительности, яркости, эпатажа и т. п.; часто декларируют, но ре-



ально не ставят перед собой задач воспитания; могут не вступать в реальное взаимодействие; не несут ответственности за результат; исходят из бытийного опыта; могут быть источником виктимогенных влияний (превращают человека в жертву социализации). Поэтому будущий учитель как воспитатель должен владеть как пониманием социально-педагогической реальности, так и навыками оценки действительного воспитательного потенциала социальных партнеров, с которыми вступает во взаимодействие для решения задач воспитания;

– для организаторов подготовки учителей как воспитателей существенное значение играет понимание того факта, что без «живой деятельности» (Migonov, 2013) отдельных индивидуальных и коллективных субъектов, их со-бытия с воспитанниками (суть полисубъектного взаимодействия) результативность воспитания иллюзорна (и на уровне самовоспитания, и на уровне воспитания Других).

В данном случае формирование субъектности связано с необходимостью выхода в широкую социально-педагогическую действительность, освоением в этой связи допустимых видов активности с учетом объективной полисубъектности, интеграцией личностных возможностей и актуальных ролевых требований.

*Воспитатель как отдельная профессиональная функция* (проекция в профессиональную среду):

– важно понимание универсальности воспитательной функции, опирающейся на практики передачи различного по характеру и уровню опыта, правил и норм, моделей отношения и деятельности, прежде всего ценностно ориентированных и социально значимых;

– необходимо учитывать, что воспитательная деятельность суть культурная практика, основанная на определенных ценностях, правилах, нормах. При субкультурном многообразии важно выделять доминанту, которой следует субъект. Это не отменяет и не заменяет понимания возможных вариантов нравственного и нормативного самоопределения, собственного и других людей. Будущему учителю как воспитателю необходимо активное самовоспитание и саморазвитие, в том числе и профессиональное. Сочетание личностной и профессиональной субъектности предполагает сопряжение, согласование собственных культурных и разделяемых субкультурных предпочтений с нормами и ценностями официальной культуры;

– принципиальное значение имеет освоение воспитательной деятельности не столько на уровне конкретных методических решений, сколько на уровне понимания сущности и содержания явления и деятельности, что в дальнейшем позволяет педагогам самим отбирать, осваивать и модифицировать, а в отдельных случаях разрабатывать новые методические решения;

– в подготовке будущих учителей как воспитателей есть ряд дилемм, требующих коллективного обсуждения и осмысления еще на этапе профессиональной подготовки, например: что преимущественно должен делать воспитатель по отношению к растущему человеку – ограждать от негативных влияний или помогать (сопровождать, поддерживать) в их переживании, а тем самым в накоплении соответствующего опыта реагирования. Подобные дилеммы составляют канву формируемой личностно-профессиональной позиции. Но до момента принятия решения в качестве установки, обучающиеся нуждаются не в простейшем предъявлении как долженствования, а в обоснованном и осмысленном личностно-профессиональном его выборе.

В данном случае формирование субъектности опирается на освоение компетентностного рисунка будущей профессиональной деятельности без выделения каких-либо случайно заданных доминант, трансформацию бытового опыта наблюде-

ния и фрагментарного участия в решении задач воспитания в профессиональный, системный опыт.

*Воспитатель как личностно-профессиональная установка и позиция* (проекция в персональную среду):

– предполагается освоенность механизмов самовоспитания, поскольку именно через самовоспитание к человеку приходит понимание ограниченности внешних влияний и важности собственной целенаправленной активности;

– объектом корректного профессионального обсуждения со студентами должен стать нерелефлексированный большинством из них опыт самовоспитания (как осмысленно изменяли себя, свои ценностные и субкультурные предпочтения; фиксировали и в дальнейшем корректировали свое отношение к миру, к другим и иным людям, к самому себе);

– нельзя научить субъектной позиции в воспитательной деятельности (не в воспитательной работе, где в основе лежат иные механизмы: Grigorieva, 2011), используя традиционные репродуктивные технологии. Значительную роль играет мотивация подобной деятельности, следовательно, необходима активная рефлексия со стороны студентов и стимулирующие к этому практики со стороны преподавателей вуза;

– учитывая специфику понятия «позиция», особое внимание следует обращать на ценностную определенность реализуемых воспитательных взаимодействий (прежде всего в образовательных организациях – в вузе и на базовых площадках практики). В широком смысле будущий педагог как воспитатель, формируя собственную личностно-профессиональную позицию, не может не отнести самовоспитание и воспитание к ценностному ряду;

– личностно-профессиональная позиция выступает результатом профессионального воспитания и самовоспитания. Присущая ей изменчивость требует активной рефлексии со стороны будущего учителя как воспитателя (при этом на начальных этапах профессиональной подготовки у студентов неизбежно возникает вопрос, что именно должно стать предметом рефлексии) и личностно-профессионального сопровождения референтными преподавателями. В последнем случае также важна их личностно-профессиональная позиция; отношение к воспитанию; собственный опыт самовоспитания, саморазвития и самореализации; навыки коллективной субъектности и полисубъектного взаимодействия;

– к числу проблематичных следует отнести ситуацию, когда в референтном окружении будущего педагога нет значимых преподавателей или коллег-студентов. В этом случае, как подчеркивалось выше, воспитательные возможности вуза ограничены. Вместе с тем возможна специальная работа по активизации взаимодействий на основе не столько социально-ролевых, сколько личностно-деятельностных отношений, интенсификации личностно-профессионального общения; продуктивным является широкое использование метода параллельного действия, а также привлечение представителей референтной сферы студентов к социальному партнерству, участию в совместных профессионально ориентированных практиках.

В данном случае формирование субъектности опирается на целенаправленную деятельность как студентов, так и преподавателей по формированию установок и личностно-профессиональной позиции в их отношении к воспитательным практикам как части будущей профессиональной деятельности, а также на обеспечение гибкого взаимоперехода между объектной и субъектной позицией будущего педагога как воспитателя. Остановимся на последнем утверждении подробнее.

По отношению к осваиваемым воспитательным практикам, несмотря на предыдущий преимущественно бытовой опыт участия в таковых, студент неизбежно

будет занимать объектную позицию. Но она не должна закрепиться в формирующейся лично-профессиональной позиции как единственно возможная. Повышение осмысленности и осознанной, целенаправленной активности, постоянная рефлексия позволяют перевести объектную позицию в субъектную. Вместе с тем, с точки зрения решения задач воспитания, имеет смысл сохранять опыт «быть объектом» с тем, чтобы в отдельных случаях свободно реализовывать функцию простого исполнителя либо осознанно занимать таковую при передаче максимального набора полномочий воспитанникам, включении в совместную деятельность «на равных» или с намеренным принятием роли «ведомого» в воспитательных отношениях (отметим при этом, что в подобных случаях речь идет скорее о квази-объектной позиции, необходимой для решения конкретных воспитательных задач).

Также следует учитывать, что объектные по сути установки чаще демонстрируют студенты с фиксированным мышлением, считающие, что важнее создать впечатление успешности в воспитательных взаимодействиях, имитирующие активность в самовоспитании и профессиональном решении воспитательных задач, не стремящиеся к самообразованию в сфере воспитания (избегание проблем, невысокая настойчивость, ситуационная беспомощность). Субъектная позиция ближе студентам с установками на собственный рост (стать, улучшить, изменить и измениться и т. п.). Как следствие, в базовом инструментарии преподавателя, совместно со студентами осваивающего теории и практики воспитания, должны появиться обсуждения «на равных», приемы инициирования смыслообразования и самоописания позиции. При этом подчеркнем, опираясь на исследование Raunesku (2013), что краткими вмешательствами можно повлиять на доминирующую установку, воздействовать на мотивацию и последующие достижения студентов, стимулировать продвижение от объектной к субъектной позиции в решении задач воспитания.

### **Заключение**

Таким образом, в рамках данного исследования нами была актуализирована задача формирования в вузе профессиональной субъектности будущего учителя как воспитателя с учетом определенных отличий профессиональной субъектности учителя как воспитателя от профессиональной субъектности педагога в целом. Ведущим отличием выступает необходимость интеграции личностной и профессиональной субъектности, которая опирается на согласование, а в последующем гармонизирует индивидуально значимые и принятые в обществе ценностные установки, культурные и субкультурные предпочтения, нормы и требования. Предпринята попытка анализа проекций учителя как воспитателя (в социально-педагогическую среду – воспитатель как социокультурная роль и статус; в профессиональную среду – как отдельная профессиональная функция; в персональную среду – как лично-профессиональная установка и позиция), что позволило уточнить особенности формирования профессиональной субъектности в контексте освоения будущим учителем как воспитателем выделенных проекций. Полученные результаты подтверждают необходимость работы с референтной сферой студентов как условие успешности профессионального воспитания в вузе, дополняющего опыт решения будущим учителем задач самовоспитания и воспитания.

### **Список литературы**

Бережная, И. Ф., Белошицкий А. В. Личность студента в субъектном измерении // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 12. – С. 65-71.

- Бухаленкова, Д. А., Веракса, А. Н., Гаврилова М. Н., Картушина Н. А. Роль уровня образования российских родителей в формировании интуитивных теорий воспитания детей // Образование и саморазвитие. – 2021. – Том 16. – № 1. – С. 82-92.
- Вачков, И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Том 11. – № 2. – С. 36-50.
- Воспитание в контексте междисциплинарного подхода / под ред. А. В. Гаврилина, Н. Л. Селивановой. – Владимир-М.: Издательство И. Шалыгина, 2009. – 436 с.
- Годник, С. М. Педагогическая деятельность: парадоксы теории и практики // Вестник ВГУ. Проблемы высшего образования. – 2001. – № 1. – С. 27-38.
- Григорьева, А. И. Изменения в представлениях о педагоге как воспитателе // В Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания. – М.-Тверь: ООО «ИПФ «Виарт». – С. 85-97.
- Деркач, А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен // Акмеология. – 2015. – № 2(54). – С. 8-22.
- Деркач, А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен // Акмеология. – 2016. – № 1(57). – С. 8-13.
- Ильясов, Д. Ф., Скрипова, Н. Е., Девятова, И. Е. Формирование профессиональной субъектности педагога в системе корпоративного обучения образовательной организации // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 4. – С. 50-57.
- Козлова, Н. С. Коллективный субъект как среда проявления жизнедеятельности личности // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2015. – № 21. – С. 56-58.
- Колесникова, И. А. Смыслы и логика подготовки педагога-воспитателя (отклик на появление профессионального стандарта специалиста в области воспитания) // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – № 1(17). – URL: <https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=3404>. DOI: 10.15393/j5.art.2017.3404.
- Миронов, А. А. Субъект воспитания: условия и факторы // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5. – С. 251-253.
- Отт, Н. Г. Рефлексивные механизмы самодетерминации будущего учителя и формирование субъектности будущего учителя // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2014. – № 5. – С. 29-31.
- Пак, Л. Г. Развитие субъектности студента в образовательном процессе вуза // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 7-8. – С. 27-34.
- Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – М.: ИТИП РАО, 2009. – 304 с.
- Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 368 с.
- Романова, Л. А. Педагогический аспект становления субъектности будущего учителя // Технологическое образование и устойчивое развитие региона. – 2012. – № 1-1(7). – С. 58-60.
- Сайко, Э. В. Субъект: созидатель и носитель социального. – М.-Воронеж: Издательство Московского психолого-социального института; Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 424 с.
- Сериков, В. В. Субъективная реальность педагога // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 53-61.
- Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Издательство ПСТГУ, 2014. – 359 с.
- Худобородов, А. Л. Студент: объект или субъект воспитания? // Инновации в системе высшего образования. – Челябинск: ЧОУ ВО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладощина», 2016. – С. 127-128.
- Шустова, И. Ю. Ориентация педагога как воспитателя на субъектную позицию воспитанника в контексте изменений современного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Том 6. – № 2(19). – С. 203-206.
- Щербаков, А. В. (2017) Становление и рост профессионализма педагога как воспитателя в условиях воспитательной системы школы // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Том 2. – № 1(36). – С. 99-109.
- Dweck, C. S. Even geniuses work hard // Educational Leadership. – 2010. – Vol. 68. – No. 1. – Pp. 16-22.

- Dweck, C. S. *Mindset: The new psychology of success*. – New York: Random House Publishing Group, 2006. – 147 p.
- Dweck C. S., Leggett E. L. A social-cognitive approach to motivation and personality // *Psychological review*. – 1988. – Vol. 95. – No. 2. – Pp. 256-273.
- Haug B. S., Mork S. M. Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms // *Teaching and Teacher Education*. – 2021. – T. 100. – C. 103286. – <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103286>.
- Paunesku, D. *Scaled-up social psychology: Intervening wisely and broadly in education* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford: Stanford University, 2013. – 195 p.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., Tirri, K. In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school // *Teaching and teacher education*. – 2019. – Vol. 77. – Pp. 204-213.

## References

- Berezhnaya, I. F., Beloshitsky A. V. (2008). Student's personality in the subjective dimension. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 12, 65-71.
- Brushlinsky, A. V., & Volovikova M. I. (2002). *Psychology of the individual and group subject*. Moscow: PER SE.
- Bukhalenkova, D. A., Veraksa, A. N., Gavrilova M. N., & Kartushina N. A. (2021) The Role of Russian Parents' Education in Developing Intuitive Theories of Parenting. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self Development*, 16(1), 82-92.
- Derkach, A. A. (2015). Professional subjectivity as a psychological and acmeological phenomenon. *Akmeologiya – Akmeology*, 2(54), 8-22.
- Derkach, A. A. (2016). Professional subjectivity as a psychological and acmeological phenomenon. *Akmeologiya – Akmeology*, 1(57), 8-13.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House Publishing Group.
- Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68(1), 16-22.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256-273.
- Gavrilin, A. V., & Selivanova N. L. (Eds.) (2009). *Education in the context of an interdisciplinary approach*. Vladimir- Moscow: Izdatel'stvo I. Shalygina.
- Godnik, S. M. (2001). Pedagogical activity: paradoxes of theory and practice. *Vestnik VGU. Problemy vysshego obrazovaniya – Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of higher education*, 1, 27-38.
- Grigorieva, A. I. (2011). Changes in the perception of the teacher as an educator. In N. L. Selivanova & E. I. Sokolova (Eds.), *Methodological Implications of the Paradigm Shift in Parenting Theory* (pp. 85-97), Moscow-Tver: OOO «IPF «Vart».
- Haug, B. S., & Mork, S. M. (2021). Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms. *Teaching and Teacher Education*, 100, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103286>
- Ilyasov, D. F., Skripova, N. E., & Devyatova, I. E. (2018) Formation of professional subjectivity of a teacher in the system of corporate training of an educational organization. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 4, 50-57.
- Khudoborodov, A. L. (2016). Student: object or subject of education? In *Innovations in the higher education system* (pp. 127-128). Chelyabinsk: CHOU VO «Chelyabinskij institut ekonomiki i prava im. M. V. Ladoshina».
- Kolesnikova, I. A. (2017). The meanings and logic of teacher-educator training (response to the appearance of the professional standard of a specialist in the field of education). *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek – Lifelong Education: the XXI century*, 1(17). Retrieved from <https://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=3404>. doi: 10.15393/j5.art.2017.3404
- Kozlova, N. S. (2015). The collective subject as a medium for the manifestation of the life activity of the individual. *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova – Vestnik of Kostroma State University*, 21, 56-58.

- Mironov, A. A. (2013). The subject of education: conditions and factors. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture and Education*, 5, 251-253.
- Ott, N. G. (2014). Reflexive mechanisms of self-determination of the future teacher and the formation of subjectivity of the future teacher. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov – Economical and Humanities Researches of the Regions*, 5, 29-31.
- Pak, L. G. (2009). Development of the student's subjectivity in the educational process of the university. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 7-8, 27-34.
- Paunesku, D. (2013). *Scaled-up social psychology: Intervening wisely and broadly in education* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., & Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 204-213.
- Romanova, L. A. (2012). Pedagogical aspect of the formation of the subjectivity of the future teacher. *Tekhnologicheskoe obrazovanie i ustojchivoe razvitie regiona – Technological Education and Sustainable Development of the Region*, 1-1(7), 58-60.
- Saiko, E. V. (2006). *Subject: creator and bearer of the social*. Moscow-Voronezh: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Izdatel'stvo NPO «MODEK».
- Selivanova, N. L., & Sokolova, E. I. (Eds.) (2009). *Polysubjectness of education as a condition for constructing socio-pedagogical reality*. Moscow: ITIP RAO.
- Serikov, V. V. (2005). The teacher's subjective reality. *Pedagogika – Pedagogy*, 10, 53-61.
- Shcherbakov, A. V. (2017). Formation and growth of professionalism of the teacher as an educator in the conditions of the educational system of the school. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – National and Foreign Pedagogy*, 2(1(36)), 99-109.
- Shustova, I. Yu. (2017). Orientation of the teacher as an educator on the subject position of the pupil in the context of changes in modern education. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 6, (2(19)), 203-206.
- Slobodchikov, V. I., & Isaev, E. I. (2014). *Human psychology. Introduction to the Psychology of Subjectivity*. Moscow: Izdatel'stvo PSTGU.
- Vachkov, I. V. (2014). Polysubject interaction in the educational environment. *Psihologiya. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 11(2), 36-50.

УДК 37.018.11

## Стили и методы семейного воспитания и готовность молодежи к агрессии

Наталья Н. Калацкая<sup>1</sup>, Роза А. Валеева<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: kalazkay@mail.ru

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

<sup>2</sup> Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: valeykin@yandex.ru

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

DOI: 10.26907/esd.16.3.30

Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021

### Аннотация

Проблема изучения склонности к агрессивному реагированию (готовность к агрессии) актуальна на современном этапе, поскольку является причиной катастроф и преступлений. Ученые пытаются выделить факторы, способствующие агрессивному поведению молодежи. Однако мы практически не встречали отечественных работ, в которых бы комплексно изучалось влияние родительского воспитания (его стилей и методов) на готовность молодежи к агрессии. Цель исследования заключается в изучении взаимосвязи семейного воспитания и агрессивного поведения молодежи.

В эксперименте приняли участия отобранные случайным образом 237 человек в возрасте 18-24 лет. Из них 110 девушек и 127 юношей. Все респонденты были из полных семей. Опрос производился с помощью следующих методик: «Опросник готовности к межличностной агрессии», «Ретроспективный опросник методов воспитания детей», «Ретроспективный опросник стилей воспитания детей».

В ходе исследования было выявлено, какие формы готовности к агрессии выражены у российских молодых людей, в том числе в связи с их гендерными особенностями. Было установлено, что девушкам присуща эмоционально-импульсивная готовность, а юношам привычно-познавательная готовность. Мамы воспринимаются молодыми людьми как более демократичные. Отцы же, по мнению их детей, чаще применяли авторитарный и либерально-пренебрежительный стили воспитания. Результаты исследования показали, что матери чаще всего применяли положительные и карательные методы воспитания. Отцы с высшим образованием использовали положительные методы воспитания. Полученные результаты будут интересны специалистам, работающим с семьями.

**Ключевые слова:** готовность к агрессии, стиль воспитания, методы воспитания, молодежь, родители.

## Family Upbringing Styles and Methods vs Youth Propensity for Aggression

Natalya N. Kalatskaya<sup>1</sup>, Roza A. Valeeva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: kalazkay@mail.ru

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

<sup>2</sup> Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: valeykin@yandex.ru

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

DOI: 10.26907/esd.16.3.30

Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021

### Abstract

The study of the propensity of young people to react aggressively (readiness for aggression) is relevant because it affects everyone and is the cause of many disasters, crimes, and the growth of aggressive behavior of young people, which are reflected in the statistics of the Ministry of Internal Affairs. Scientists are trying to identify the reasons, factors contributing to the manifestation of aggressive forms of behavior among young people. However, no Russian research was found in which the influence of parenting practices (styles of education, methods of education) on the development of readiness for aggression among young people was studied in a comprehensive manner. The purpose of this research was to study the influence of family education practice on the development of readiness for aggression among young people. The experiment involved 237 people aged 18-24, who were randomly selected. Of these, 110 were girls and 127 were boys. All respondents were from complete families. The survey was carried out using the following methods: 'The interpersonal behaviors inventory', 'Retrospective inventory of child rearing practices', 'Retrospective questionnaire of parenting styles'.

The authors identified what forms of readiness for aggression are expressed among Russian youth, as well as gender characteristics. Emotional-Impulsive Readiness was found for girls and Habitual-Cognitive Readiness for boys. Mothers are perceived by young people as being more democratic while fathers, in the opinion of their children, used more often authoritarian and liberal (dismissive) parenting styles. The results of the study showed that mothers most often used positive and punitive parenting methods. College-educated fathers used positive parenting methods. The results obtained will be of interest for specialists working with families.

**Keywords:** readiness for aggression, style of upbringing, methods of upbringing, youth, parents.

### Введение

#### Актуальность исследования

Современные средства массовой информации постоянно сообщают о том, что в молодежной среде нередки насильственные действия, сопряженные с особой жестокостью, вандализмом и глумлением над людьми (Berkovits, 2005; Enikolopov, Erofeeva, & Sokovnya, 2002; Shestakova & Dorfman, 2009). Такие социально опасные проявления, обычно связанные с понятиями агрессии и агрессивности, вызывают серьезное беспокойство. Лонгитюдные исследования показывают, что агрессивность, сложившаяся в детстве, остается устойчивой чертой и сохраняется на протяжении всей жизни человека (Huesmann, 1988).

Отмечается тенденция нарастания отдельных видов агрессии (физической, вербальной, негативизма) по мере взросления подростков. Причем динамика проявления агрессивных реакций носит различный характер среди мальчиков и девочек (Buss & Durkee, 1957). Например, у мальчиков с возрастом происходит затуха-



ние физической и вербальной агрессии, тогда как у девочек наблюдается их рост. Ученые ищут эффективные формы и методы коррекции агрессивного поведения (Solobutina, 2014; Drozdikova-Zaripova, Kostyunina, & Kalatskaya, 2015).

Решающее значение в становлении поведения ребенка играет семейная среда и воспитание (Khukhlaeva, 2003; Yurdanova, 2011). Семья является основой для адаптации ребенка к обществу и помогает решать различные социальные проблемы (Fromm, 2004). Если родители ведут себя агрессивно (вербально, физически), применяют физические наказания или не препятствуют проявлениям агрессивности у ребенка, то почти наверняка эти проявления у него будут постоянными и станут чертой характера (Kholod, 2005).

В исследованиях Гиппенрейтер (Gippenreiter, 1995) и Трапезниковой (Трапезникова, 1998) выявлена достоверная связь между агрессивностью ребенка и стилями семейного воспитания. Авторитарные родители формируют тип агрессивного ребенка, у которого не складываются отношения с окружающими. Агрессивное и равнодушное отношение родителей к детям провоцирует ребенка на агрессивное поведение и высокую тревожность (Korytchenkova, 2000).

Кроме сознательного целенаправленного воспитания, осуществляемого родителями, на ребенка воздействует вся семейная атмосфера: социальное положение, условия жизни и достаток, ценностные ориентации членов семьи, образование и род занятий родителей, методы воспитания (Reza, 2012; Bubnova & Kerke, 2020; Butina-Grechanaya, 2010; Zakharova, 2008). И любая деформация семьи приводит к отрицательным последствиям в развитии личности ребенка.

### **Анализ отечественной и зарубежной литературы**

Проблематике агрессии, агрессивности и агрессивного поведения посвящены многочисленные исследования как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе (Semenuk, 1991; Olshanskaya, 2000). А. А. Реан (Rean, 1996) предлагает не отождествлять понятия «агрессия» и «агрессивность». Давая определение данным терминам, он обращает внимание на то, что агрессия – это намеренные действия, направленные на причинение ущерба другому человеку, группе людей или животному. Агрессивность – это свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии. Агрессивность имеет качественную и количественную характеристики. Как и всякое свойство, она имеет различные уровни развития: от почти нулевого до предельно высокого.

Считается, что каждая личность должна обладать небольшой степенью агрессивности (Khukhlaeva, 2003; Furmanov, 1996; Dubinko, 1997). В норме она оказывается качеством социально приемлемым и даже необходимым. Ее полное отсутствие приводит к податливости, ведомости, конформизму и пассивности поведения.

Buss и Perry (1992) называли такие характеристики (состав) агрессии: физическая агрессия, вербальная, чувство гнева, косвенная агрессия, негодование (чувство обиды), подозрительность.

Термин готовность к агрессии (readiness for aggression) впервые ввел в научный оборот Frączek (2002). Он выдвинул предположение, что агрессивное поведение, независимо от его формы или функции, регулируется различными внутренними механизмами. Ядром данной концепции является мысль о том, что люди могут действовать аналогичным образом по разным причинам. В одном конкретном случае из ряда нескольких может быть активирован некий сформированный в процессе социализации механизм (готовность), который приведет к агрессивному проявлению. Поэтому само по себе поведение не позволяет сделать вывод о его причине (Frączek, 2008). Им были выделены три формы готовности к агрессии: эмоциональ-

но-импульсивная готовность (Emotional-Impulsive Readiness, E-IR), привычно-познавательная готовность (Habitual-Cognitive Readiness, H-CR), личностно-постоянная готовность (Personality-Immanent Readiness, P-IR).

Эмоционально-импульсивная готовность (Emotional-Impulsive Readiness, E-IR) чаще всего проявляется как средство привлечения внимания и получения эмоционального отклика от других людей. С этой целью люди, как правило, чрезвычайно ярко выражают свои агрессивные эмоции (кричат, громко ругаются, разбрасывают свои вещи). Агрессивные акты людей, применяющих данную форму агрессии, мимолетны, ситуативны и не отличаются жестокостью. Чаще всего это физическая агрессия (прямая и косвенная).

Исследования показывают, что E-IR связан с невротизмом (Smulczyk, Frączek & Grzegołowska-Klarkowska, 2009), гневом и враждебностью (Konopka, Frączek, Smulczyk, Grzegołowska-Klarkowska & Kirwil, 2009) или эмоциональной реактивностью (Smulczyk, 2008).

Привычно-познавательная готовность (Habitual-Cognitive Readiness, H-CR) описывает конкретные привычки, сценарии и убеждения, связанные с агрессивным поведением. Эта форма готовности предполагает использование агрессии как средства достижения цели – нужного предмета, продвижения по карьерной лестнице, выигрыша у партнера и пр. Такой человек рассматривает свое поведение как способ выполнения профессиональных обязанностей или выполнения задач и обязательств, связанных с его социальным положением.

Исследования показали, что H-CR положительно связана с психотизмом (to psychoticism) (Smulczyk, Frączek, & Grzegołowska-Klarkowska, 2009), гневом и враждебностью (Konopka et al., 2009), прямой физической агрессией (37 %), которая не отличается особой жестокостью (Khuzeeva & Smirnova, 2001).

Личностно-постоянная готовность (Personality-Immanent Readiness, P-IR) относится к постоянной и имманентной потребности в агрессивном поведении из-за положительных эмоций (удовлетворенности), сопровождающих агрессивные действия и/или наблюдения за страданиями жертвы (Frączek, 2008). Высокий уровень P-IR формируется в особых условиях, когда агрессивное поведение сопровождается повышением самооценки и ослаблением чувства неопределенности. P-IR положительно коррелирует с психотизмом (Smulczyk et al., 2009). Была выявлена умеренная связь между P-IR и физической и словесной агрессией, а также слабая связь с гневом и враждебностью (Konopka et al., 2009).

Исследования готовности к агрессии, проведенные в Польше, неоднократно демонстрировали, что девочки и женщины проявляют более высокий уровень E-IR, чем мальчики и мужчины, тогда как мальчики и мужчины проявляют более высокие уровни H-CR и P-IR по сравнению с женщинами (Frączek, Konopka & Smulczyk, 2013; Konopka & Frączek, 2013; Dominiak-Kochanek, Frączek & Konopka, 2012). Другими словами, по мнению польских исследователей, женская агрессия в более высокой степени регулируется эмоциональным состоянием, в то время как агрессию мужчин в большей степени определяют когнитивные схемы и сценарии, а также очень конкретные потребности.

Не менее исследованы в психолого-педагогической литературе и проблемы семейного воспитания (Macedon, 2011; Malyavko, 2013; Markovskaya, 2007; Fedyaeva, 2010). Под методами семейного воспитания принято понимать совокупность способов воспитательного взаимодействия родителей с детьми, при котором взрослые помогают детям развивать их сознание, чувства и волю, активно стимулируют (ощущают) формирование опыта поведения, организацию самостоятельной жизнедеятельности, полноценное психофизическое, моральное и духовное развитие. Ме-

тоды семейного воспитания являются способами воспитательных взаимодействий родителей с детьми с целью решения задач воспитания (Yanch, 2016; Dementyeva, 2014).

В психолого-педагогических исследованиях отсутствует единая классификация методов воспитания детей в семье. В основе классификаций лежат подходы Г. И. Шукиной (Shchukina, 1977), В. А. Слостенина (Slastenin & Podymova, 1997) и Ю. К. Бабанского (Babanskiy, 1988). Исследователи делают попытку выделить более значимые (основные, главные) и менее значимые (вспомогательные, дополнительные) методы воспитания (Zvereva & Neustroeva, 2017). Родители используют тот же комплекс (набор, совокупность) педагогических методов, что и педагоги. Например, выделяют следующую классификацию методов семейного воспитания (Chechet, 2015):

1. Методы формирования сознания: беседа, разъяснение, внушение (суггестия), пример.

2. Методы формирования поведения и организации деятельности: приучение, упражнение, прямое требование (предупреждение, распоряжение, приказ), косвенное требование (совет, просьба, доверие, одобрение, намек, пожелание, напоминание), обыгрывание, переключение, поручение.

3. Методы стимулирования поведения и деятельности – это

– поощрение: похвала, благодарность, признательность, одобрение положительного поступка, доброжелательный зрительный контакт, физический контакт (поглаживание, обнимание, прижимание к груди, усаживание на колени, пожимание руки), поручение задания, подарки, материальное и денежное вознаграждение;

– наказание: замечание, предупреждение, отсроченная беседа, отсрочка исполнения обещанного, отмена исполнения обещанного, сдержанно-холодное отношение, отказ выполнить просьбу, лишение привычных развлечений, постановка на время в угол, оставление на время в отдельной комнате, усаживание на время в кресло, на диван, на колени, нравоучительная беседа и др.;

– прощение;

– соревнование (побуждение).

Педагоги и родители должны иметь представление о таких психотравмирующих, недопустимых методах воспитания, как физическое воздействие, речевая агрессия, лишение пищи, питья, унижение, уличение, обзывание, осуждение с привлечением общественного мнения детей, грубость, запугивание, насмешки, метод сепарационных наказаний (когда ребенка лишают части родительской любви), запрет.

Интерес вызывает классификация методов воспитания, предложенная польскими учеными (Spera, 2005; Dominiak, Fraczek, Konopka, 2012). Они выделяют положительные методы (affirmative methods), которые не связаны с применением насилия (разъяснение, объяснение, высказывание беспокойства, положительный личный пример, похвала) и карательные методы – punitive methods (лишение любимых игр на определенный срок, домашний арест, метод естественных последствий, лишение еды, наказание сном, ограничение в деятельности), которые назначаются за плохое поведение. Под агрессивными методами (aggressive methods) воспитания детей авторы понимают телесные (шлепки, порка ремнем, промывание рта мылом и пр.), психологические наказания (холодность и отсутствие физического контакта с ребенком – поцелуев, объятий) и вербальную агрессию (крик, оскорбления детей).

Между строгостью наказания, как было показано экспериментально (Eron, Walder, Toigo, & Lefkowitz, 1963), и уровнем агрессивности детей существует положительная зависимость. Эта зависимость распространяется и на случаи, ког-

да наказание является реакцией родителей на агрессивное поведение ребенка, то есть используется в качестве воспитательной меры, направленной на снижение агрессивности и формирование неагрессивного поведения ребенка. Более того, в результате лонгитюдного исследования (Eron et al., 1963) было установлено, что суровость наказания, применявшегося к детям, когда им было 8 лет, коррелировала с агрессивностью их поведения в 18- и 30-летнем возрасте. В другом исследовании (Lefkowitz, Eron, Walder, & Huesmann, 1977) было показано, что наименее агрессивные 18-летние юноши были из числа тех, кого в 8-летнем возрасте родители хотя и наказывали, но умеренно, не чересчур строго. Общий вывод этих авторов в том, что когда родители слишком сурово или слишком снисходительно относятся к агрессивности своих сыновей, тогда эти мальчики в позднем подростковом возрасте склонны к большему проявлению агрессии, чем их сверстники.

По мнению А. Л. Венгера (Wenger, 2005) стиль воспитания – это система взаимоотношений, характеризующая степень контроля, заботы и опеки, теснотой эмоциональных контактов между родителями и ребенком, характером руководства поведением ребенка со стороны взрослых, количеством запретов. В современной психологии существующие стили семейных взаимоотношений принято условно делить на три основные группы: попустительский (либеральный), авторитарный и демократический (Azarov, 2011; Kulikova, 1999).

Г. Крайг и Д. Бокум (Craig & Baucum, 2005) выделяют четыре стиля воспитания на основании соотношения двух параметров – родительского контроля и теплоты отношений: авторитетный стиль (высокий уровень контроля, теплые отношения), авторитарный стиль (жесткий контроль, отношения холодные, отстраненные), либеральный стиль (низкий уровень контроля и теплые отношения), индифферентный стиль (низкий уровень контроля и холодные отношения).

В Польше классификация стилей воспитания и инструмент для их измерения были разработаны М. Рух (2004), которая выделяет следующие стили. Демократический стиль (авторитетный) характеризуется положительной связью между членами семьи, основанной на доброте и доверии. Данный стиль воспитания основывается на теплых взаимоотношениях и довольно высоком уровне контроля. Родители всегда открыты для общения, стремятся обсуждать и решать вместе с детьми все возникающие проблемы.

При авторитарном стиле (авторитарный) родители держат детей в строгости, применяют жесткие методы и формы воспитания. Они дают своим чадам указания и ждут их выполнения. В таких семьях действуют строгие правила и требования. Дети должны все выполнять, не пререкаться. При проступках, капризах и неправильном поведении родители наказывают детей, не учитывая их мнения, без каких-либо объяснений.

Либерально-любящий (снисходительный) и либерально-нелюбящий (пренебрежительный) стили характеризуются общими чертами: предоставление ребенку значительной автономии и содействие спонтанному их развитию. Родители, используя эти стили, общаясь со своими чадами, абсолютно все им разрешают, не устанавливают никаких запретов, стремятся продемонстрировать безусловную любовь к своим сыновьям и дочерям. Эти два стиля отличаются уровнем эмоционального отношения к ребенку. Если либерально-любящий стиль (снисходительный) характеризуется значительной интенсивностью заботы и любви к ребенку со стороны матери, то либерально-нелюбящий стиль (небрежный) проявляется в полном равнодушии к ребенку и эмоциональном отстранении.

Согласно проведенным исследованиям, авторитетный стиль (по терминологии Рэя, демократический) является оптимальным для правильного психосоциально-

го развития ребенка. Дети, воспитанные в соответствии с авторитетным стилем, отличаются независимостью, добротой, напористостью и ориентированностью на работу в команде в социальной сфере (Baumrind, 1971). Такие дети, как правило, хорошо учатся в школе и имеют высокий уровень учебной мотивации.

### **Цель и задачи исследования**

Цель настоящего исследования заключается в изучении влияния характера семейных отношений и практик воспитания на проявления агрессивности у молодых людей.

Задачи исследования:

1. Выявить, какие формы готовности к агрессии выражены у российской молодежи.
2. Выяснить, какие методы и стили воспитания применяются российскими родителями.
3. Определить сходства и различия готовности к агрессии у молодежи с учетом гендерного и социально-экономического статуса респондентов.
4. Определить зависимость готовности к агрессии от методов и стилей воспитания детей.

### **Методология исследования**

#### **Методы и методики исследования**

В исследовании применялся опросный метод. Для того чтобы выяснить, какие методы воспитания применялись родителями по отношению к их детям, мы использовали методику «Retrospective inventory of child rearing practices» (RICRP), разработанную М. Доминьяк-Коханек и Е. Кулавской на основе Dimension of Discipline Inventory М. Штрауса и А. Фошье (DDI, 2005-2011).

Методика разработана для опроса людей юношеского возраста (по требованиям методики, возраст испытуемых от 18 до 24 лет). Мысленно обращаясь к своему прошлому, респонденты должны были вспомнить, какие методы воспитания их родители (отец и мать оцениваются отдельно) применяли на момент, когда респондентам было 12 лет. Опросник состоит из 24 вопросов. При обработке результатов вопросы делились на три группы в соответствии с тремя группами методов воспитания: положительные, карательные и агрессивные. Каждая из групп – отдельная шкала, по которой рассчитывались баллы. Каждое утверждение респондент должен был оценить в баллах от 0 до 5.

Предпочитаемые стили воспитания родителей выявлялись с помощью методики «Ретроспективный опросник стилей воспитания» (RQP) (M. Ryś). Опросник состоял из двух частей. Первая серия вопросов (34 вопроса) применяется для описания поведения матери, когда респонденту было 12 лет. Вторая серия вопросов (34 вопроса) – для описания поведения отца. Методика позволяет измерять интенсивность, с которой в семье использовались демократический (авторитетный) стиль (democratic style – authoritative style), автократический (авторитарный) стиль (autocratic style – authoritarian style), либерально-любящий (снисходительный) и либерально-нелюбящий (пренебрежительный) стили (liberal-loving style – indulgent style и liberal-nonloving style – neglectful style). Респондентам было предложено дать ответы по четырехуровневой шкале, от «определенно да» (3 балла) до «определенно нет» (0 баллов). Поскольку этот опросник носит ретроспективный характер, респондентам также было разрешено указывать пятый ответ («не могу сказать» – 1,5 балла). Каждый из респондентов мог набрать максимум 30 баллов по каждой под-

шкале (1-9 – очень низкий уровень, 10-19 – низкий, 20-23 – средний, 24-26 – высокий, 27-30 – очень высокий).

Первая и вторая методики являются ретроспективными опросниками. Авторы методик утверждают, что важно проводить опрос среди молодежи 18-24 лет. Выбор этой конкретной возрастной группы обусловлен тем, что молодые люди уже выполнили задачи подросткового возраста и определили собственную идентичность, отказавшись от экспериментов с проблемным поведением. В то же время у них есть относительно ясные воспоминания об отношениях и правилах, распространенных в их семье, а также о методах воспитания, применявшихся их матерью и отцом.

Третья методика «Опросник готовности к межличностной агрессии» (IBI) (A. Frączek, K. Koporka, M. Smulczyk) позволила выявить у респондентов все три формы готовности к агрессии (E-IR – эмоционально-импульсивную готовность; H-CR – привычно-познавательную готовность; P-IR – личностно-постоянную готовность). Общий уровень готовности к агрессии RA рассчитывался как среднее арифметическое от суммы трех форм готовности к агрессии.

Кроме того, в исследовании учитывались следующие социально-демографические переменные: образование матери и отца и место проживания.

Для обработки данных использовались следующие статистические методы: описательная статистика, критерий корреляции Спирмена, ANOVA. Обработка результатов осуществлялась с помощью программы IBM SPSS Statistics 23.

Проверка на нормальность распределения показала, что значения переменных по всем диагностируемым показателям не подчиняются нормальному распределению (проверка осуществлялась с помощью Kolmogorov-Smirnov test). Вероятность  $p \leq 0,05$  по всем показателям, поэтому достоверность различий диагностируемых показателей в дальнейшем проверялась с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни.

### Экспериментальная база исследования

В эксперименте приняли участия 237 человек в возрасте 18-24 лет, отобранные случайным образом ( $M=20.4$ ,  $SD=1.44$ ). Из них 110 девушек (46.4 %) и 127 юношей (53.6 %). Все респонденты были из полных семей. Подробная информация о респондентах представлена в Таблице 1.

Таблица 1. Информация о юношах и девушках

	Род деятельности						Место проживания			
	военно-служащий	не работает и не учится	работает	работает и учится (студент)	Студент	школьник	деревня (поселок)	пригород (5-10 тысяч жителей)	город (10-50 тысяч)	большой город (более 50 тысяч жителей)
<b>Всего, %</b>	0.4	1.7	11	2.5	84	0.4	18.6	18.6	25.7	37.1
Юноши, %	0.8	3.1	11.8	0	83.5	0.8	16.5	17.3	28.3	37.8
Девушки, %	0	0	10	5.5	84.5	0	20.9	20	22.7	36.4

Что касается уровня образования родителей респондентов, то больше всего оказалось родителей со средним профессиональным образованием: 46.8 % отцов и 37.6 % матерей; высшее образование имели 41.4 % отцов и 35 % матерей. Среднее общее образование у 11.8 % отцов и 23.2 % матерей, основное общее образование у 4.2 % матерей.

## Результаты

Результаты диагностики по Опроснику готовности к межличностной агрессии показали, что в целом в выборке доминирует E-IR вид агрессии:  $M=8.9$ ,  $SD=2.3$ . H-CR ( $M=4.1$ ,  $SD=2.2$ ), P-IR ( $M=3.1$ ,  $SD=1.8$ ) распространены меньше. RA составил  $M=11.6$ ,  $SD=4.6$ . Среди девушек доминирует E-IR агрессия (средний ранг – 133.65 у девушек, у юношей – 106.31). У юношей преобладает H-CR агрессия (средний ранг – 108.92 у девушек, у юношей – 127.73).

Далее полученные результаты были проанализированы по методике «Ретроспективный опросник методов воспитания» (RICRP). Полученные результаты говорят о том, что матери (средний ранг=243.91) применяли положительные методы воспитания чаще, чем отцы (средний ранг=221.08), при  $p=0.009$ . При этом они же (средний ранг=254.89) чаще, чем отцы (средний ранг=220.11), применяли карательные методы воспитания ( $p=0.006$ ).

Результаты опроса студентов по методике «Ретроспективный анализ стилей воспитания» (RQP) показал, что существуют различия в выборе стилей воспитания родителями. Молодежь считает, что их родители использовали в их воспитании демократический стиль на низком уровне. Однако почти половина матерей и отцов применяли этот стиль, по мнению юношей и девушек, на среднем и высоком уровне. Авторитарный стиль, по мнению молодежи, применялся родителями на низком и очень низком уровнях, особенно среди матерей. Результаты опроса демонстрируют, что либеральный (терпимый) стиль не использовался родителями интенсивно, по мнению юношей и девушек. В основном доминирует низкий уровень выраженности данного стиля воспитания. Либеральный (пренебрежительный) стиль воспитания родителей в восприятии молодежи осуществлялся на низком уровне. Интерес вызывает тот факт, что если большинство матерей, по мнению их детей, применяли его на очень низком уровне, то отцы в равной степени на очень низком и низком уровнях.

Далее было определено, существуют ли межполовые различия в выборе стилей воспитания. Для этого был использован критерий Манна-Уитни. Как показывают результаты статистического анализа, матери воспринимаются молодыми людьми как более демократичные (средний ранг=259.9), чем отцы (средний ранг=215). Отцы, по мнению их детей, применяли в воспитании авторитарный стиль (средний ранг=269.2) и либерально-пренебрежительный (средний ранг=261.8) чаще, чем матери (средний ранг=205.7 и 213.1 соответственно).

Для того чтобы выяснить, как взаимосвязаны между собой стили и методы воспитания родителей, мы провели корреляционный анализ с помощью критерия Спирмена. Мы учитывали только умеренные и сильные связи между показателями (Таблица 2).

Статистический анализ с помощью критерия Спирмена выявил обратные умеренные связи между следующими показателями: демократический стиль у матери и авторитарный стиль у матери ( $r=-0,369$ ,  $p\leq 0,01$ ); демократический стиль у матери и либеральный (пренебрежительный) у матери ( $r=-0,595$ ,  $p\leq 0,01$ ); демократический стиль у отца и либеральный (пренебрежительный) у отца ( $r=-0,529$ ,  $p\leq 0,01$ ).

Таблица 2. Коэффициенты корреляции между формами готовности к агрессии молодых людей и стилями воспитания, методами воспитания родителей

Диагностируемые показатели	молодежь			матери			отцы			матери			отцы		
	E-IR	H-CR	P-IR	Общий показатель готовности к межличностной агрессии	Democratic style	Autocratic style	Liberal-loving style (indulgent style)	Liberal-nonloving style (neglectful style)	Democratic style	Autocratic style	Liberal-loving style (indulgent style)	Liberal-nonloving style (neglectful style)	Affirmative methods	Punitive methods	Aggressive methods
Correlation Coefficient	1,000	,240**	,183**	,679**	-,014	,119	-,039	,014	-,036	,150*	-,038	,149*	,017	-,063	,025
Sig. (2-tailed)	.	,000	,005	,000	,833	,066	,551	,828	,585	,021	,561	,022	,789	,331	,699
Correlation Coefficient	,240**	1,000	,435**	,748**	-,153*	,178**	-,121	,078	-,223**	,070	-,126	,164*	,179**	,188**	,131*
Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,019	,006	,063	,231	,001	,282	,052	,011	,006	,004	,044
Correlation Coefficient	,183**	,435**	1,000	,693**	-,085	,091	-,101	,058	-,174**	,139*	-,092	,181**	,186**	,220**	,102
Sig. (2-tailed)	,005	,000	.	,000	,191	,163	,122	,376	,007	,033	,158	,005	,004	,001	,117
Correlation Coefficient	,679**	,748**	,693**	1,000	-,097	,146*	-,121	,041	-,188**	,133*	-,118	,190**	,148*	,129*	,129*
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,135	,025	,063	,530	,004	,041	,070	,003	,023	,046	,047
Общий показатель готовности к межличностной агрессии															
Correlation Coefficient	-,014	-,153*	-,085	-,097	1,000	-,369**	,635**	-,595**	,422**	-,123	,274**	-,236**	,137*	-,025	-,148*
Sig. (2-tailed)	,833	,019	,191	,135	.	,000	,000	,000	,000	,059	,000	,000	,036	,698	,023



Диагностируемые показатели	молодежь			матери				опыты				матери			опыты			
	E-IR	H-CR	P-IR	Общий показатель готовности к межличностной агрессии	Democratic style	Autocratic style	Liberal-loving style (indulgent style)	Liberal-nonloving style (neglectful style)	Democratic style	Autocratic style	Liberal-loving style (indulgent style)	Liberal-nonloving style (neglectful style)	Affirmative methods	Punitive methods	Aggressive methods	Affirmative methods	Punitive methods	Aggressive methods
Autocratic style	Correlation Coefficient	,119	,178**	,091	,146*	-3,69**	1,000	-,133*	,692**	,491**	-,067	,415**	,005	,256**	,210**	,017	,256**	,185**
	Sig. (2-tailed)	,066	,006	,163	,025	,000	.	,041	,000	,000	,302	,000	,943	,000	,001	,800	,000	,004
Liberal-loving style (indulgent style)	Correlation Coefficient	-,039	-,121	-,101	-,121	,635**	-,133*	1,000	-,142*	,038	,402**	-,028	,129*	-,027	-,094	,040	-,095	-,112
	Sig. (2-tailed)	,551	,063	,122	,063	,000	,041	.	,029	,557	,000	,669	,048	,678	,148	,540	,145	,087
Liberal-nonloving style (neglectful style)	Correlation Coefficient	,014	,078	,058	,041	-,595**	,692**	-,142*	1,000	,446**	-,048	,476**	-,126	,149**	,191**	-,012	,225**	,161*
	Sig. (2-tailed)	,828	,231	,376	,530	,000	,000	,029	.	,000	,462	,000	,053	,022	,003	,855	,000	,013
Democratic style	Correlation Coefficient	-,036	-,223**	-,174**	-,188**	,422**	-,198**	,278**	-,294**	1,000	,753**	-,529**	,075	-,003	-,095	,195**	-,088	-,141*
	Sig. (2-tailed)	,585	,001	,007	,004	,000	,002	,000	,000	.	,001	,000	,248	,959	,147	,003	,178	,030
Autocratic style	Correlation Coefficient	,150	,070	,139*	,133*	-,123	,491**	,038	,446**	1,000	-,083	,536**	-,110	,281**	,057	-,023	,371**	,200**
	Sig. (2-tailed)	,021	,282	,033	,041	,059	,000	,557	,000	,001	.	,201	,090	,000	,385	,722	,000	,002
Liberal-loving style (indulgent style)	Correlation Coefficient	-,038	-,126	-,092	-,118	,274**	-,067	,402**	-,048	,753**	1,000	-,214**	,053	,043	-,073	,169**	-,023	-,133*
	Sig. (2-tailed)	,561	,052	,158	,070	,000	,302	,000	,462	,000	,201	,001	,415	,507	,265	,009	,724	,041
Liberal-nonloving style (neglectful style)	Correlation Coefficient	,149*	,164*	,181**	,190**	-,236**	,415**	-,028	,476**	-,529**	-,214**	1,000	-,006	,088	,142*	-,118	,169**	,156*
	Sig. (2-tailed)	,022	,011	,005	,003	,000	,000	,669	,000	,000	,001	.	,930	,178	,029	,070	,009	,017

Диагностируемые показатели	молодежь			матери				отцы				матери			отцы			
	E-IR	H-CR	P-IR	Общий показатель готовности к межличностной агрессии	Democratic style	Autocratic style	Liberal-loving style (indulgent style)	Liberal-nonloving style (neglectful style)	Democratic style	Autocratic style	Liberal-loving style (indulgent style)	Liberal-nonloving style (neglectful style)	Affirmative methods	Punitive methods	Aggressive methods	Affirmative methods	Punitive methods	Aggressive methods
Affirmative methods	Correlation Coefficient	,017	,179**	,186**	,148*	,137*	,005	,129*	-,126	,075	-,110	,053	1,000	,289**	,155*	,603**	,188**	,171**
	Sig. (2-tailed)	,789	,006	,004	,023	,036	,943	,048	,053	,248	,090	,930	.	,000	,017	,000	,004	,008
Punitive methods	Correlation Coefficient	-,063	,188**	,220**	,129*	-,025	,256**	-,027	,149*	-,003	,281**	,043	,289**	1,000	,311**	,272**	,636**	,301**
	Sig. (2-tailed)	,331	,004	,001	,046	,698	,000	,678	,022	,959	,000	,507	,000	.	.	,000	,000	,000
Aggressive methods	Correlation Coefficient	,025	,131*	,102	,129*	-,148*	,210**	-,094	,191**	-,095	,057	,142*	,155*	,311**	1,000	,201**	,224**	,508**
	Sig. (2-tailed)	,699	,044	,117	,047	,023	,001	,148	,003	,147	,385	,265	,029	,017	,000	.	,002	,001
Affirmative methods	Correlation Coefficient	-,066	,043	,016	-,016	,001	,017	,040	-,012	,195**	-,023	,169**	,603**	,272**	,201**	1,000	,428**	,273**
	Sig. (2-tailed)	,309	,512	,807	,808	,990	,800	,540	,855	,003	,722	,009	,070	,000	,000	.	.	,000
Punitive methods	Correlation Coefficient	-,006	,105	,187**	,115	-,153*	,256**	-,095	,225**	-,088	,371**	,169**	,188**	,636**	,224**	,428**	1,000	,581**
	Sig. (2-tailed)	,930	,107	,004	,078	,019	,000	,145	,000	,178	,000	,724	,009	,004	,000	,001	.	,000
Aggressive methods	Correlation Coefficient	,000	,155*	,250**	,177**	-,167**	,185**	-,112	,161*	-,141*	,200**	,156*	,171**	,301**	,508**	,273**	,581**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,996	,017	,000	,006	,010	,004	,087	,013	,030	,002	,041	,008	,000	,000	,000	,000	.

Примечание: \* – коэффициент корреляции достоверен,  $p < 0,05$ ; \*\* – коэффициент корреляции достоверен,  $p < 0,01$ ; \*\*\* – коэффициент корреляции достоверен,  $p < 0,001$ .

Прямые умеренные связи между показателями: демократический стиль у матери и демократический стиль у отца ( $r=0,422$ ,  $p\leq 0,01$ ); авторитарный стиль у матери и либеральный (пренебрежительный) у матери ( $r=0,692$ ,  $p\leq 0,01$ ); авторитарный стиль у матери и авторитарный у отца ( $r=0,491$ ,  $p\leq 0,01$ ); авторитарный стиль у матери и либеральный (пренебрежительный) у отца ( $r=0,415$ ,  $p\leq 0,01$ ); либеральный (терпимый) стиль у матери и либеральный (терпимый) у отца ( $r=0,402$ ,  $p\leq 0,01$ ); либеральный (пренебрежительный) стиль у матери и авторитарный у отца ( $r=0,446$ ,  $p\leq 0,01$ ); либеральный (пренебрежительный) стиль у матери и либеральный (пренебрежительный) у отца ( $r=0,476$ ,  $p\leq 0,01$ ); авторитарный стиль у отца и либеральный (пренебрежительный) у отца ( $r=0,536$ ,  $p\leq 0,01$ ).

Статистически достоверная прямая умеренная связь была выявлена между показателями «авторитарный стиль у отца» и «карательные методы у отца» ( $r=0,371$ ,  $p\leq 0,001$ ).

Кроме того, мы обнаружили статистически достоверные связи между выбором методов воспитания родителями: положительные методы у матери и положительные методы у отца ( $r=0,603$ ,  $p\leq 0,01$ ); карательные методы у матери и агрессивные методы у матери ( $r=0,311$ ,  $p\leq 0,01$ ); карательные методы у матери и положительные методы у отца ( $r=0,272$ ,  $p\leq 0,01$ ); карательные методы у матери и карательные методы у отца ( $r=0,636$ ,  $p\leq 0,01$ ); карательные методы у матери и агрессивные методы у отца ( $r=0,301$ ,  $p\leq 0,01$ ); агрессивные методы у матери и агрессивные методы у отца ( $r=0,508$ ,  $p\leq 0,01$ ); положительные методы у отца и карательные методы у отца ( $r=0,428$ ,  $p\leq 0,01$ ); карательные методы у отца и агрессивные методы у отца ( $r=0,581$ ,  $p\leq 0,01$ ).

Сильная положительная связь обнаружена между показателями «демократический стиль у отца» и «либеральный (терпимый) стиль у отца» ( $r=0,753$ ,  $p\leq 0,01$ ).

Для изучения влияния таких факторов, как пол и место проживания, на зависимую переменную «готовность к агрессии» (различные формы), мы применили двухфакторный анализ ANOVA 2x4 (Пол x Место проживания). Для каждой формы готовности к агрессии производились отдельные расчеты по данному критерию.

Было установлено, что переменная «пол» оказывает статистически достоверное влияние на распределение зависимой переменной E-IR (Levene Statistic=0.898,  $p=0,509$ ). Также обнаружено статистически достоверное взаимодействие на высоком уровне статистической значимости между независимыми переменными «пол» и «место жительства» (Рис. 1). Можно утверждать, что у девушек, проживающих в деревне и в больших городах, готовность к агрессии E-IR более выражена, чем у юношей.

Было установлено, что переменная «пол» оказывает статистически достоверное влияние (Levene Statistic=1.709,  $p=0,108$ ) на распределение зависимой переменной H-CR, т.е. юношам свойственна данная форма агрессии (Рис. 2).

Если говорить о третьей форме готовности к агрессии R-IR, то не было выявлено статистически достоверного влияния независимых переменных «пол» и «место проживания» на распределение зависимой переменной R-IR. Кроме того, мы не смогли выявить статистически достоверного влияния независимых переменных «уровень образования матери» и «уровень образования отца» на зависимую переменную «готовность к агрессии» (для трех форм).

Далее мы поставили перед собой задачу выявления того, какие факторы (пол молодежи, место жительства, образование родителей) влияют на выбор стилей и методов воспитания родителей. Расчеты производились с помощью однофакторного анализа ANOVA. Далее мы приведем только статистически значимые результаты.

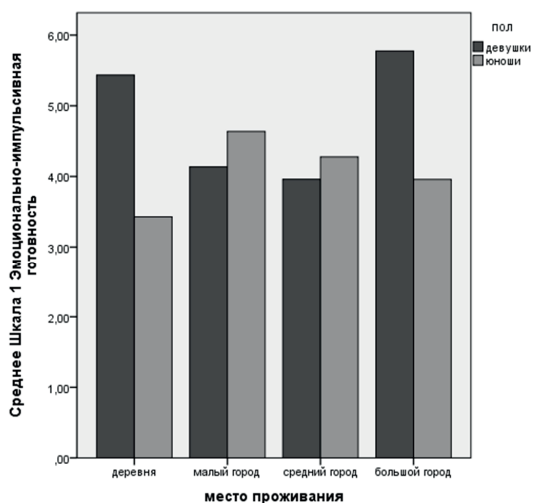


Рис. 1. Средние значения E-IR в зависимости от пола и места проживания

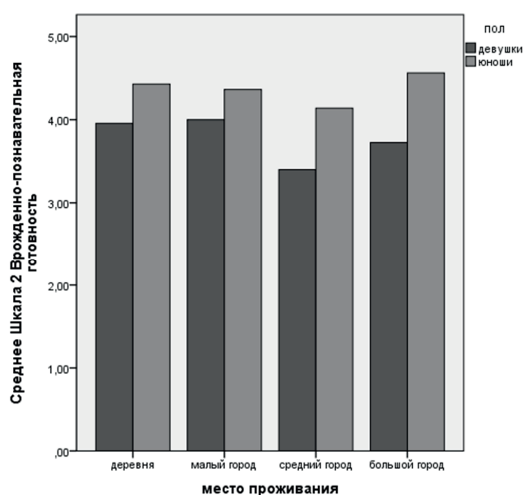


Рис. 2. Средние значения H-CR в зависимости от пола и места проживания

Было установлено, что место проживания статистически влияет на выбор демократического стиля воспитания (Levene Statistic=1,177,  $p=0,319$ ,  $F=3.857$ ,  $p=0.01$ ) по матери (Рис. 3). Результаты говорят о том, что женщины, проживающие в деревне, чаще применяют демократический стиль воспитания, чем женщины, проживающие в малом или среднем городе.

Далее мы выявили, что место проживания статистически влияет на выбор позитивных методов воспитания у матерей (Levene Statistic=1,595,  $p=0,191$ ,  $F=3.124$ ,  $p=0.027$ ). Однако множественное сравнение пар средних методом Шеффе не позволило выявить, какая численность населенного пункта оказывает статистически значимое влияние на выбор позитивных методов воспитания по матери.

Кроме того, мы обнаружили, что уровень образования статистически влияет (Levene Statistic=0.394,  $p=0,675$ ,  $F=3.124$ ,  $p=0.027$ ) на выбор позитивных методов воспитания по отцу (Рис. 4). Мы можем утверждать, что отцы, которые имеют высшее образование, чаще применяют положительные методы воспитания по отношению к детям.

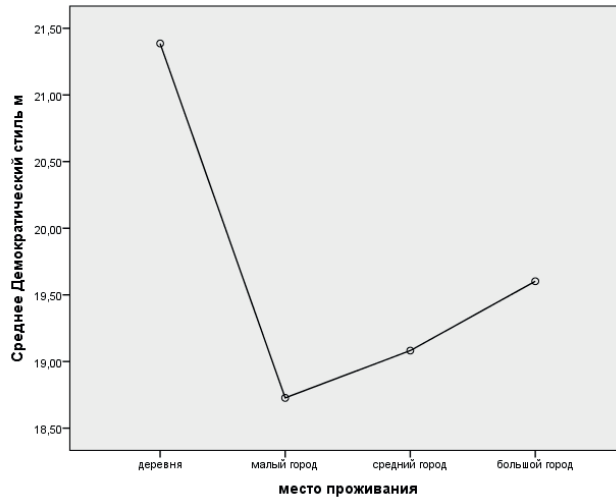


Рис. 3. Средние значения показателя Демократический стиль в зависимости от места проживания (по матери)

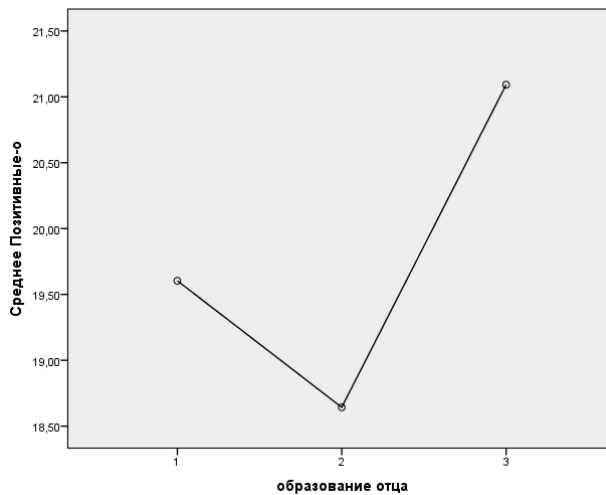


Рис. 4. Средние значения показателя Позитивные методы воспитания в зависимости от уровня образования (по отцу\*)

\*Примечание

- 1 – среднее профессиональное образование
- 2 – школьное образование (среднее общее и основное общее)
- 3 – высшее образование

## Дискуссионные вопросы и заключение

Подобные исследования проводились в различных странах мира, в том числе и в России. Ученые исследовали связь стилей воспитания с уровнем агрессивности школьников (Korytchenkova, 2000; Biktagirova & Valeeva, 2017); личностные и гендерные особенности агрессивных подростков (Furmanov, 1996); влияние родительско-детских отношений на формирование у младших школьников позиции ненасилия (Valeeva & Kalimullin, 2016); формы и виды агрессивности у людей разного возраста и статуса: дошкольников, младших школьников, подростков, старшеклассников, детей с девиантными формами поведения (Bondareva, 2017; Boyko, 2017; Yudina, 2016) и т. д. Однако мы практически не встречали работ, в которых бы комплексно изучались влияние практик родительского воспитания (как стили воспитания, так и методы воспитания) на развитие агрессии у подростков.

Наше исследование показывает, что девушкам присуща Emotional-Impulsive Readiness (E-IR), а юношам Habitual-Cognitive Readiness (H-CR). Данные результаты подтверждают результаты исследования (Frączek et al., 2016). Вслед за польскими коллегами, нами установлено, что девушки, как правило, чрезвычайно ярко выражают агрессивные эмоции (кричат, громко ругаются, разбрасывают вещи). Также мы выяснили, что у девушек, проживающих в деревне и в больших городах, готовность к агрессии E-IR более выражена, чем у юношей.

Между тем, юноши демонстрируют более высокие уровни готовности к H-CR (в исследованиях Frączek et al. еще и высокий уровень P-IR). Данная форма агрессии используется юношами для достижения поставленной цели, например, выиграть у партнера, продвинуться по карьерной лестнице и т.д. При этом юноши испытывают положительные эмоции только после достижения результатов, а не в момент агрессивных действий. Деятельность юношей отличается целенаправленностью и самостоятельностью, они не стремятся привлечь к себе внимание, как это делают девушки.

Многие ученые отмечают, что существуют факторы, которые объективно могут повлиять на закрепление агрессивной модели поведения: образование родителей, методы воспитания (Reza, 2012), контроль и последовательность в воспитании, стили воспитания (Gippenreiter, 1995; Trapeznikova, 1998) и др. Однако мы не смогли выявить статистически достоверного влияния независимых переменных «уровень образования матери» и «уровень образования отца» на зависимую переменную «готовность к агрессии» (для всех трех форм).

Вместе с тем, нами были обнаружены статистически достоверные взаимосвязи между тем, какие стили и методы воспитания использовали родители респондентов, и некоторыми формами готовности к агрессии.

Мамы воспринимаются молодыми людьми как более демократичные по сравнению с отцами. Отцы же, по мнению их детей, применяли чаще авторитарный и либеральный (пренебрежительный) стили воспитания. Этот факт мы можем объяснить тем, что в России существует мнение, что мать – это хранительница очага, ей в большей степени отводится роль воспитательницы подрастающего поколения. Отцы – добытчики, их задача состоит в финансовой поддержке семьи. Кроме того, существует мнение, что отцы должны быть строгими по отношению к своим детям, которые обязаны беспрекословно подчиняться им, уважать и чтить старших. Но, с другой стороны, многие отцы отстраняются от воспитания детей, поскольку считают воспитание детей не мужским занятием. Интерес вызывает и тот установленный факт, что женщины, проживающие в деревне, чаще применяют демократичный стиль воспитания, чем женщины, проживающие в малом или среднем городе.

В настоящей работе мы также рассматривали взаимосвязь между уровнем образования родителей и стилями воспитания. В отличие от наших коллег, мы не выявили статистически значимых связей между данными показателями. Такие ученые, как Bronfenbrenner, 1958; Chen, Dong, & Zhou, 1997; von der Lippe, 1999, утверждают, что в Швеции, Италии и Греции родители с высоким уровнем образования более авторитетны, чем родители с низким уровнем образования. Olivari, Wahnb, Maridaki-Kassotakic, Antonopoulouc и Confalonieria (2015), напротив, показали, что родители с низким уровнем образования не воспринимались детьми как более авторитарные.

Нам удалось выяснить, какие именно методы воспитания применяются российскими родителями. Результаты исследования показали, что матери чаще всего применяли позитивные и карательные методы воспитания. Это некий компромисс между кнутом и пряником. Данные результаты частично подтверждают исследования Margolin и Patterson (1975), которые установили, что отцы предпочитают физические наказания, а матери – непрямые или психологические воздействия на детей.

Кроме того, мы установили, что отцы с высшим образованием использовали положительные методы воспитания. Возможно, отцы с высшим образованием интересуются вопросами воспитания своих детей, читают педагогическую литературу, поэтому считают, что убеждение, внушение и другие положительные методы воспитания играют важную роль в воспитании подрастающего поколения.

Если говорить о видах методов воспитания, то можно привести следующую иерархию. Первые позиции как у отцов, так и у матерей занимают такие положительные методы, как объяснение, пример (показ), поощрение (похвала). Реже матери и отцы используют такие методы, как контроль, запрет, компромисс (родители позволяли вести себя плохо при условии, что потом ребенок будет нести ответственность за свои поступки). Данные методы в иерархии методов заняли последние позиции.

Что касается карательных методов, то и матери, и отцы чаще всего применяли в воспитании детей такие методы, как психологическое воздействие (ребенка заставляли извиняться за плохое поведение), дополнительные задания, ограничения в передвижении (деятельности), лишение игрушек или других привилегий.

Среди агрессивных методов у родителей лидирующие позиции занимают такие методы, как вербальное воздействие (крики, оскорбления ребенка, например, словами «лентяй», «глупый», «неряха» и пр.), психологическое воздействие (мать внушала ребенку чувства стыда и вины за что-то), физическое наказание (шлепки, порка).

### **Ограничения**

Наше исследование не было свободным от ограничений. Мы признаем, что результаты могут содержать искаженные ответы из-за ретроспективного характера исследования. Участникам исследования нужно было воспроизвести в памяти ситуации примерно десятилетней давности. Следует заметить, что со временем обиды забываются, мы начинаем по-другому воспринимать своих родителей, в какой-то мере оправдывать их поступки и решения. Кроме того, возможно, некоторые участники уже не помнят каких-то обстоятельств их воспитания. Однако ученые считают, что данные искажения памяти несущественны, и они не могут сильно повлиять на результаты исследования (Frączek, 2002). Поэтому в дальнейших наших исследованиях мы планируем совмещать опрос молодых людей с опросом их родителей, чтобы получить более объективную картину.

## Благодарности

Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета.

## Acknowledgements

This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program.

## Список литературы

- Азаров, Ю. П. Семейная педагогика. Серия «Мастера психологии». – СПб.: Питер, 2011. – 400 с.
- Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия, контроль. – М.: Прайм-Еврознак, 2005. – 512 с.
- Бойко, И. Н. Влияние стиля родительского воспитания на формирование личности ребенка // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2017. – № 2-9. – С. 109-113.
- Бондарева, О. В. Особенности восприятия стиля семейного воспитания подростков с разным уровнем агрессивности // Научные открытия 2017. Материалы XXII Международной научно-практической конференции. – Издательство: Научный центр "Олимп" (Астрахань), 2017. – С. 499-501.
- Бубнова, И. С., Рерке, В. И. Влияние позитивных и негативных стилей семейного воспитания на формирование я-концепции у подростков // Педагогический имидж. – 2020. – Т. 14. – № 3 (48). – С. 446-458.
- Бутина-Гречаная, С. В. Теоретические подходы к анализу детско-родительских отношений // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2010. – №5. – С. 244-246.
- Венгер, А. Л. Психология развития. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6-ти томах. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 76 с.
- Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: Масс-Медиа, 1995. – 240 с.
- Дементьева, И.Ф. Методы семейного воспитания: состояние и перспективы развития // Социальная педагогика. – 2014. – №6. – С.17-33.
- Дубинко, Н. А. К проблеме условий и движущих факторов агрессии // Социально- педагогическая работа. – 1997. – № 4. – С.85-92.
- Ениколопов, С. Н., Ерофеева Л. В., Соковня, И. И. Профилактика агрессивных и террористических проявлений у подростков. – М.: Просвещение, 2002. – 158 с.
- Захарова, Е. И. Развитие личности в ходе освоения родительской позиции // Культурно-историческая психология. – 2008. – №2. – С.24-29.
- Зверева, В. И., Неустроева, Е. А. Методы воспитания детей в семье // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 26. – С. 288–291.
- Корытченкова, Н. И. Влияние стилей семейных отношений на агрессивность личности ребенка. Дисс. ...к.пс.н. Новосибирск, 2000. - 197 с.
- Крайг, Г., Бокум, Д. Психология развития. -9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
- Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студентов средних и высших пед. учебных заведений. – М.: «Академия», 1999. – 232 с.
- Македон, Т. А. Психология семьи: проблемы, профессиональные подходы к их решению. – Биробиджан: Издательство ДВГСГА, 2011. – 146 с.
- Малявко, Н. Л. Влияние детско-родительских отношений на развитие личности ребенка – дошкольника // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. -№30. – С. 36-40.
- Марковская, И.М. Психология детско-родительских отношений. – Челябинск: ЮУрГУ, 2007. – 91 с.
- Ольшанская, Е. В. Подростковая агрессия как фактор социальной адаптации: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.05. – Москва, 2000. – 135 с.
- Педагогика школы.: учеб. пособие для пед. ин-тов /Под ред. Г. И. Шукиной. – М.: Просвещение, 1977. – 383 с.



- Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. Ю.К. Бабанского, 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
- Реан, А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – 1963. – № 5. – С. 3-18.
- Реза, Б. М. Влияние методов семейного воспитания на познавательное и социальное развитие детей 5-7 лет. Дисс. ... к.пед.н. – Душанбе, 2012. – 180 с.
- Семенюк, Л. М. Психологическая сущность агрессивности и ее проявления у детей подросткового возраста/ Метод. рекомендации в помощь педагогам-практикам. –М.: АПН СССР, 1991. – 16 с.
- Сластенин, В. А., Подымова, Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 308 с.
- Трапезникова, Т. М. Формирование личности ребенка в условиях семьи. Человек: индивидуальность, творчество, жизненный путь. – СПб.: Изд-во СПб университета, 1998. – 196 с.
- Федяева, В. Л. Семейное воспитание в исторической ретроспективе (другая половина XIX - XX века). – Херсон: РИПО, 2010. – 348 с.
- Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: АСТ, 2004. – 635с.
- Фурманов, И. А. (1996). Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. –Минск: Ильин В.П. – 192 с.
- Холод, Н. И. Влияние средств массовой информации на агрессивное поведение детей // Ярославский педагогический вестник. – 2005. – № 4. – С.72-74.
- Хузеева, Г. Р., Смирнова, Е. О. Психологические особенности агрессивных детей //Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2001. – № 1. – С. 27-32.
- Хухлаева, О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. – М.: Академия, 2003. – 184 с.
- Чечет, В. В. Педагогика семьи: учеб. пособие. – Минск: БГПУ, 2015. – 176 с.
- Шестакова, Е. Г., Дорфман Л. Я. Агрессивное поведение и агрессивность личности// Образование и наука. – 2009. – № 7 (64). – С.51-66.
- Юдина, Т. В. Зависимость уровня агрессивности детей младшего дошкольного возраста от стиля семейного воспитания // Наука и образование: проблемы и перспективы. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Под общей редакцией А.И. Вострцова. Издательство: Научно-издательский центр "Мир науки" (ИП Вострцов Александр Ильич) (Нефтекамск), 2016. – С. 253-256.
- Юрданова, М. Э. Семья в фокусе социальных проблем общества // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. – 2011. – № 2 (97). – С. 344-347.
- Янч, А. Уникальные методы семейного воспитания. – М.: Издательские решения, 2016. – 57 с.
- Baumrind, D. Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*. Current patterns of parental authority // *Developmental Psychology*. – 1971. Vol. 4 (1, Pt.2). – Pp.1-103.
- Biktagirova, G. F., & Valeeva, R. A. The Study Of Child-Parent Relations In Disharmonious Families // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. – 2017. – Vol. 29. – Pp. 924-931.
- Bronfenbrenner, U. Socialization and social class through time and space. In E. C. Maccoby, T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (3rd ed., pp. 400-425). New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston, 1958.
- Buss, A. H., Durkee, A. An inventory for assessing different kinds of hostility // *Journal of Consulting Psychology*. – 1957. – No. 21. – Pp. 343-349.
- Buss, A. H., Perry, M. The aggression questionnaire // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1992. – No. 63(3). – Pp. 452-459.
- Chen, X., Dong, Q., Zhou, H. Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children // *International Journal of Behavioral Development*. – 1997. – Vol. 21. – No. 4. – Pp. 855-873.
- Dominiak-Kochanek, M., Frączek, A., Konopka, K. Styl wychowania w rodzinie a aprobata agresji w życiu społecznym przez młodych dorosłych // *Psychologia Wychowawcza*. - 2012. – Vol. 1-2. – Pp. 66-85.

- Drozdikova-Zaripova, A. R., Kostyunina, N. Y., Kalatskaya, N. N. Prevention of Student Youth's Victim Behavior // *Journal of Review of European Studies*. – 2015. – Vol. 7(4), Pp. 88-92.
- Eron, L. D., Walder, L. O., Toigo, R., Lefkowitz, M. M. Social class, parental punishment for aggression and child aggression // *Journal of Child Development*. – 1963. – Vol. 34. – Pp. 849-867.
- Frączek, A. O naturze i formowaniu się psychologicznej regulacji agresji interpersonalnej. In I. Kurcz & D. Kądziaława (Eds.), *Psychologia czynności*. – Nowe Perspektywy Scholar: Warsaw, 2002. – Pp. 45-64.
- Frączek, A. Studies on interpersonal aggression – description of behavior or understanding its intrapsychic mechanisms (conceptual consideration). Paper presented at the 18th ISRAWorld Meeting, Budapest, Hungary. 2008.
- Frączek, A., Konopka, K., & Dominiak-Kochanek, M. Patterns of readiness for interpersonal aggression: cross-national study on sex difference. In H. Liberska & M. Farnicka (eds.). *Aggression as a challenge: Theory and Research: Current Problems*. – Berlin: Peter Lang Publishing, 2016. – Pp.33-50.
- Frączek, A., Konopka, K., Smulczyk, M. Sex and country related specificity of readiness for aggression among adolescents // *Educational Research Review*. – 2013. – Vol. 17(2). –Pp. 87-97.
- Huesmann, L. R. An information processing models for the development of aggression // *Journal of Aggressive behavior*. – 1988. – Vol. 14. – Pp.13-24.
- Konopka, K., Frączek, A., Smulczyk, M., Grzegółowska-Klarkowska, H., Kirwil, L. Readiness for Interpersonal Aggression vs. the Buss-Perry Diagnosis of Aspects of Aggression. Poster presented at the 28th CICA International Conference, Bodrum, Turkey, 2009.
- Lefkowitz, M. M., Eron, L. D., Walder, L. O., Huesmann, L. R. Growing to be violent: A longitudinal study of the development of aggression. – NY, 1977.
- Margolin, G., Patterson, G. Differential consequences provided by mothers and fathers for their son and daughters // *Journal of Devel. Psychol*. – 1975. – Vol.11. – Pp. 537-538.
- Olivari, M. G., Wahn, E. H., Maridaki-Kassotakic K., Antonopoulouc K., Confalonieria E. Adolescent Perceptions of Parenting Styles in Sweden, Italy and Greece: An Exploratory Study Europe's // *Journal of Psychology*. – 2015. – Vol. 11(2). – Pp. 244-258.
- Ryś, M. *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2004.
- Smulczyk, M. Functions of emotional reactivity and perseverativeness in intrapsychic mechanisms of interpersonal aggression. Poster presented at the 18th ISRA World Meeting, Budapest, Hungary, 2008.
- Smulczyk, M., Frączek, A., Grzegółowska-Klarkowska, H. Patterns of Readiness for Interpersonal Aggression versus Eysenck's PEN. Poster presented at the 28th CICA International, Conference, Bodrum, Turke, 2009.
- Solobutina, M. Personal leadership is a factor of youth social activity // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 141(25). – Pp. 1244-1248.
- Valeeva, R. A. & Kalimullin, A. M. Effects of parent-child relationship on the primary school children's non-violence position formation // *International Journal of Environmental and Science Education*. – 2016. – 11(13). – 6178-6184.
- Von der Lippe, A. L. The impact of maternal schooling and occupation on child-rearing attitudes and behaviours in low income neighbourhoods in Cairo, Egypt // *International Journal of Behavioral Development*. – 1999. – Vol. 23. – Pp. 703-729.

## References

- Azarov, Yu. P. (2011). *Family pedagogy*. St Petersburg: Piter.
- Babanskiy, Yu. K. (Ed.). (1988). *Pedagogy: Textbook for students of pedagogical institutes*. 2nd ed. Moscow: Prosveshcheniye.
- Baumrind, D. (1971). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103.
- Berkovits, L. (2005). *Aggression: Causes, Consequences, Control*. Moscow: Praym-Yevroznak.
- Biktagirova, G. F., & Valeeva, R. A. (2017). The Study of Child-Parent Relations in Disharmonious Families. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 29, 924-931.

- Bondareva, O. V. (2017). Features of the perception of the family education style of adolescents with different levels of aggressiveness. In *Scientific discoveries 2017. Proceedings of the XXII International Scientific and Practical Conference* (pp. 499-501). Astrakhan: Scientific Center "Olymp".
- Boyko, I. N. (2017). The influence of the style of parental education on the formation of the child's personality. *Sovremennyye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologii - Modern trends in the development of science and technology*, 2-9, 109-113.
- Bronfenbrenner, U. (1958). Socialization and social class through time and space. In E. C. Maccoby, T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (3rd ed., pp. 400-425). New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston.
- Bubnova, I. S., & Rerke, V. I. (2020). The influence of positive and negative styles of family education on the formation of the adolescents' self-concept. *Pedagogicheskiy imidzh - Pedagogical image*, 14(3(48)), 446-458.
- Buss, A. H., & Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 343-349.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Butina-Grechanaya, S. V. (2010). Theoretical approaches to the analysis of parent-child relations. *Uchenyye zapiski Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. - Scientific notes of the Zabaykal'ski State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 5, 244-246.
- Chechet, V. V. (2015). *Family pedagogy*. Minsk: BSPU.
- Chen, X., Dong, Q., & Zhou, H. (1997). Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 855-873.
- Craig, G., & Baucum, D. (2005). *Developmental Psychology*. 9th ed. St. Petersburg: Peter.
- Dementyeva, I. F. (2014). Methods of family education: state and development prospects. *Sotsial'naya pedagogika - Social Pedagogy*, 6, 17-33.
- Dominiak-Kochanek, M., Frączek, A., & Konopka, K. (2012). Family upbringing style and the approval of aggression in social life by young adults. *Psychologia Wychowawcza - Educational Psychology*, 1-2, 66-85.
- 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.
- Dubinko, N. A. (1997). On the problem of conditions and driving factors of aggression. *Sotsial'no-pedagogicheskaya rabota - Socio-pedagogical work*, 4, 85-92.
- Enikolopov, S. N., Erofeeva L. V., & Sokovnya, I. I. (2002). *Prevention of the adolescents' aggressive and terrorist manifestations*. Moscow: Prosveshcheniye.
- Eron, L. D., Walder, L. O., Toigo, R., & Lefkowitz, M. M. (1963). Social class, parental punishment for aggression and child aggression. *Journal of Child Development*, 34, 849-867.
- Fedyayeva, V. L. (2010). *Family education in a historical retrospective (the other half of the 19th - 20th centuries)*. Kherson: RIPO.
- Frączek, A. (2002). On the nature and formation of psychological regulation of interpersonal aggression. In I. Kurcz & D. Kądziaława (Eds.), *Psychologia czynności - Activity psychology* (pp. 45-64). Warsaw: Nowe Perspektywy Scholar.
- Frączek, A. (2008). *Studies on interpersonal aggression - description of behavior or understanding its intrapsychic mechanisms (conceptual consideration)*. Paper presented at the 18th ISRAWorld Meeting, Budapest, Hungary. 2008.
- Frączek, A., Konopka, K., & Dominiak-Kochanek, M. (2016). Patterns of readiness for interpersonal aggression: cross-national study on sex difference. In H. Liberska & M. Farnicka (Eds.), *Aggression as a challenge: Theory and Research: Current Problems* (pp. 33-50). Berlin: Peter Lang Publishing.
- Frączek, A., Konopka, K., & Smulczyk, M. (2013). Sex and country related specificity of readiness for aggression among adolescents. *Educational Research Review*, 17(2), 87-97.
- Fromm, E. (2004). *Anatomy of human destructiveness*. Moscow: AST.
- Furmanov, I. A. (1996). *Childhood aggression: psycho-diagnostics and correction*. Minsk: Ilyin V.P.
- Gippenreiter, Yu. B. (1995). *Communicate with your child. How?* Moscow: Mass-Media.
- Huesmann, L. R. (1988). An information processing models for the development of aggression. *Journal of Aggressive behavior*, 14,13-24.

- Kholod, N. I. (2005). The influence of the media on the aggressive behavior of children. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik - Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 4, 72-74.
- Khukhlaeva, O. V. (2003). *Correction of mental health disorders of preschoolers and younger students*. Moscow: Akademiya.
- Khuzeeva, G. R., & Smirnova, E. O. (2001). Psychological features of aggressive children. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov - Issues of mental health of children and adolescents*, 1, 27-32.
- Konopka, K., Frączek, A., Smulczyk, M., Grzegołowska-Klarkowska, H. & Kirwil, L. (2009). *Readiness for Interpersonal Aggression vs. the Buss-Perry Diagnosis of Aspects of Aggression*. Poster presented at the 28th CICA International Conference, Bodrum, Turkey.
- Korytchenkova, N. I. (2000). *Influence of the family relations styles on the aggressiveness of the child's personality* [Doctoral dissertation]. Novosibirsk.
- Kulikova, T. A. (1999). *Family pedagogy and home education*. Moscow: Akademiya.
- Lefkowitz, M. M., Eron, L. D., Walder, L. O., Huesmann, L. R. (1977). *Growing to be violent: A longitudinal study of the development of aggression*. NY: Pergamon Press.
- Macedon, T. A. (2011). *Family psychology: problems, professional approaches to their solution*. Birobidzhan: Publishing house of the Far Eastern State Social Humanitarian Academy.
- Malyavko, N. L. (2013). Influence of parent-child relations on the preschooler's personality development. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya - Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application*, 30, 36-40.
- Margolin, G., & Patterson, G. (1975). Differential consequences provided by mothers and fathers for their sons and daughters. *Journal of Developmental Psychology*, 11, 537-538.
- Markovskaya, I. M. (2007). *Psychology of parent-child relationships*. Chelyabinsk: YuURGU.
- Olivari, M. G., Wahn, E. H., Maridaki-Kassotakis, K., Antonopoulou, K., & Confalonieri, E. (2015). Adolescent Perceptions of Parenting Styles in Sweden, Italy and Greece: An Exploratory Study Europe's. *Journal of Psychology*, 11(2), 244-258.
- Olshanskaya, E. V. (2000). *Teenage aggression as a factor of social adaptation* [Doctoral dissertation]. Moscow: Moscow state linguist. un-ty.
- Rean, A. A. (1963). Aggression and aggressiveness of the personality. *Psikhologicheskiy zhurnal - Psychological journal*, 5, 3-18.
- Reza, B. M. (2012). *The influence of family education methods on the cognitive and social development of children aged 5-7 years*. Doctoral dissertation. Dushanbe.
- Ryś, M. (2004). *Family systems. Research methods for the structure of the family of origin and one's own family*. Warsaw: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Semenyuk, L. M. (1991). *The psychological essence of aggressiveness and its manifestations in adolescents*. Moscow: APN USSR.
- Shchukina, G. I. (Ed.). (1977). *School pedagogy*. Moscow: Prosveshcheniye.
- Shestakova, E. G., & Dorfman, L. Ya (2009). Aggressive behavior and aggressiveness of the personality. *Obrazovaniye i nauka - Education and Science*, 7(64), 51-66.
- Slastenin, V. A., & Podymova, L. S. (1997). *Pedagogy: Innovative activity*. Moscow: Magistr.
- Smulczyk, M. (2008). *Functions of emotional reactivity and perseverativeness in intrapsychic mechanisms of interpersonal aggression*. Poster presented at the 18th ISRA World Meeting, Budapest, Hungary.
- Smulczyk, M., Frączek, A., & Grzegołowska-Klarkowska, H. (2009). *Patterns of Readiness for Interpersonal Aggression versus Eysenck's PEN*. Poster presented at the 28th CICA International Conference, Bodrum, Turkey.
- Solobutina, M. (2014). Personal leadership is a factor of youth social activity. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 141(25), 1244-1248.
- Trapeznikova, T. M. (1998). *Formation of a child's personality in a family environment. Man: individuality, creativity, life path*. St. Petersburg: Publishing house of St. Petersburg University.
- Valeeva, R. A. & Kalimullin, A. M. (2016). Effects of parent-child relationship on the primary school children's non-violence position formation. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(13), 6178-6184.
- Von der Lippe, A. L. (1999). The impact of maternal schooling and occupation on child-rearing attitudes and behaviours in low income neighbourhoods in Cairo, Egypt. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 703-729.

- Wenger, A. L. (2005). *Psychology of development. Psychological lexicon*. Encyclopedic Dictionary in 6 volumes. Moscow: PER SE.
- Yanch, A. (2016). *Unique methods of family upbringing*. Moscow: Izdatel'skiye resheniya.
- Yudina, T. V. (2016). Dependence of the level of primary preschool children's aggressiveness on the style of family education. In A.I. Vostretsov (Ed.), *Science and Education: Problems and Prospects. Proceedings of the International scientific-practical conference* (pp. 253-256). Neftekamsk: Scientific Publishing Center "World of Science".
- Yurdanova, M. E. (2011). Family in the Focus of Social Problems of Society. *Nauchnyye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Sotsiologiya. Pravo. - Scientific Bulletin of Belgorod State University. Series: Philosophy. Sociology. Law*, 2(97), 344-347.
- Zakharova, E. I. (2008). Personal development in the course of mastering the parental position. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya - Cultural-Historical Psychology*, 2, 24-29.
- Zvereva, V. I., & Neustroeva, E. A. (2017). Methods of raising children in the family. *Kontsept – Concept*, 26, 288-291.

УДК 159.9.07

## Специфика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушением речи

Анна И. Ахметзянова<sup>1</sup>, Татьяна В. Артемьева<sup>2</sup>, Ирина С. Сальникова<sup>3</sup>,  
Елена А. Лемех<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: Anna.Ahmetzyanova@kpfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4962-0011>

<sup>2</sup> Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: Tatyana.artemeva@kpfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0040-1301>

<sup>3</sup> Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: isalnikova777@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4623-8017>

<sup>4</sup> Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Беларусь

E-mail: vea.68@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2634-7435>

DOI: 10.26907/esd.16.3.31

Дата поступления: 20 апреля 2021; Дата принятия в печать: 25 июня 2021

### Аннотация

Способность к прогнозированию является одним из важных аспектов психического развития человека, в частности, отмечается взаимосвязь прогностической компетенции и процесса социализации. Как показывают психологические исследования, дети с особыми образовательными потребностями, в том числе дети с общим недоразвитием речи, в сравнении с их сверстниками без речевой патологии более подвержены нарушению социализации и возникновению школьной дезадаптации, что влияет на успешность обучения. Такие дети испытывают трудности в соблюдении социальных норм при осуществлении своих целей, так как не могут предвосхитить последствия определенной ситуации, что может привести к девиантному поведению и школьной неуспеваемости. С целью изучения структурно-функциональных характеристик прогнозирования у дошкольников с общим недоразвитием речи в данной работе проанализированы имеющиеся в научной литературе результаты исследований по данной проблеме, представлены результаты собственного экспериментального исследования, проведенного с помощью методики «Прогностические истории», разработанной преподавателями кафедры психологии и педагогики специального образования Казанского федерального университета, и сравнительный анализ данных, полученных в ходе проведенного эксперимента. Как показало наше исследование, дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи демонстрируют более низкие показатели по всем характеристикам прогнозирования в сравнении с их нормотипичными сверстниками, имеют специфические особенности прогноза вследствие речевой патологии и недостатков высших психических функций, значимыми из которых являются недостаточность когнитивной функции прогнозирования и прогноза высказывания. Недостатки прогностической способности у дошкольников с речевой патологией обуславливают риск возникновения социальной дезадаптации, что требует внимания специалистов в области специального образования. Полученные нами данные расширяют научные представления о прогностической компетентности дошколь-

ников с общим недоразвитием речи, дополняют картину ее специфических особенностей, выделяют наиболее значимые недостатки процесса прогнозирования данной категории детей. Это позволяет определить направления работы по развитию прогностических функций у дошкольников с общим недоразвитием речи, а также предотвратить или минимизировать проявления школьной дезадаптации.

**Ключевые слова:** прогнозирование, антиципация, предвосхищение будущего, общее недоразвитие речи, дошкольники.

## Structural and Functional Characteristics of Prediction in Preschool Children with Speech Impairment

Anna I. Akhmetzyanova<sup>1</sup>, Tatyana V. Artemyeva<sup>2</sup>, Irina S. Salnikova<sup>3</sup>,  
Elena A. Lemekh<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: Anna.Ahmetzyanova@kpfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4962-0011>

<sup>2</sup> Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: Tatyana.artemeva@kpfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0040-1301>

<sup>3</sup> Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: isalnikova777@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4623-8017>

<sup>4</sup> Maksim Tank Belarusian State Pedagogical University, Minsk, Belarus

E-mail: vea.68@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2634-7435>

DOI: 10.26907/esd.16.3.31

Submitted: 20 April 2021; Accepted: 25 June 2021

### Abstract

The ability to predict is one of the important aspects of human mental development. There is a relationship between prognostic competence and the process of socialization. Psychological studies show that children with special educational needs, including children with general speech underdevelopment, when compared with their peers without speech pathology, are more susceptible to impaired socialization and the occurrence of school maladjustment. This affects the success of their schooling. Such children experience difficulties in complying with social norms in the implementation of their goals, since they cannot anticipate the consequences of a certain situation. This can lead to deviant behavior and failure at school. This article examines the features of the structural and functional characteristics of forecasting in preschoolers with general speech underdevelopment. It analyzes the research results given in the scientific literature, presents the results of the authors' own experimental research conducted using the "Prognostic stories" technique developed by the teachers of the Department of Psychology and Pedagogy of Special Education of the Kazan (Volga region) Federal University, and a comparative analysis of the data obtained during the experiment. The study showed that preschool children with general speech underdevelopment have lower indicators in all predictive characteristics in comparison with normative peers, and also have specific prognosis features due to speech pathology and deficiencies in higher mental functions. The most important of these are the lack of cognitive predictive function and prediction of utterance. The disadvantages of the prognostic ability of preschoolers with speech pathology determine the risk of social maladjustment, which requires the attention of specialists in the field of special education. The results obtained expand the understanding of the state of development of

the prognostic competence of preschoolers with general speech underdevelopment. They present a more complete picture of its specific features, and highlight the most significant disadvantages of the forecasting process for this category of children. This indicates the directions of work on the development of prognostic processes in preschoolers with general speech underdevelopment, as well as the prevention or minimization of the outcomes of school maladjustment.

**Keywords:** forecasting, anticipation, general speech underdevelopment, preschoolers.

## Введение

### *Актуальность проблемы*

Современные научные исследования позволяют утверждать, что способность к прогнозированию является одним из важных аспектов психического развития человека, в частности отмечается взаимосвязь прогностической компетенции и процесса социализации. В дошкольном возрасте проблема социализации особенно важна в связи с предстоящим поступлением ребёнка в школу, где успешность обучения зависит от успешности адаптации. Как показывают психологические исследования, дети с особыми образовательными потребностями, в том числе дети с общим недоразвитием речи, больше, чем их здоровые сверстники, подвержены школьной дезадаптации. Как отмечает Л. А. Зайцева, у детей с общим недоразвитием речи затруднено взаимодействие с социальной средой, снижена способность адекватного реагирования на изменения в окружающей среде, затруднено понимание усложняющихся задач. Такие дети испытывают трудности в соблюдении социальных норм при осуществлении своих целей, что может привести к девиантному поведению (Zaitseva, 2010).

Изучение прогностической компетентности у лиц с речевыми патологиями вызывает особый интерес. Это объясняется тем, что по мере развития речи расширяются возможности реконструкции прошлого и предвосхищения будущего (Akhmetzyanova, 2003). При этом условием для дифференциации пространства и времени, разделения прошлого, настоящего и будущего является словесное опосредование пространственно-временных представлений (Fraisie, 1978).

Важность исследования особенностей прогнозирования детей с общим недоразвитием речи (ОНР) дошкольного возраста обусловлено началом полноценного развития прогностической способности именно в данном возрастном периоде (Zaporozhets & Neverovich, 1974; Atance & Jackson, 2009; Busby & Suddendorf, 2005). Кроме того, именно в дошкольном возрасте происходит усвоение новых социокультурных ролей, норм и образцов деятельности и общения, что в дальнейшем скажется на социальной адаптации ребёнка.

Однако, несмотря на некоторые уже имеющиеся в научной литературе данные, в настоящий момент не существует целостного представления о специфике прогнозирования у лиц с особыми образовательными потребностями, в том числе у детей с данной речевой патологией, что обуславливает актуальность данного исследования. Необходимо изучение специфики прогностических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи, что позволит предотвратить или устранить проблемы социальной адаптации данной категории детей.

### *Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования*

В научной литературе существует много определений термина «прогнозирование». В настоящее время данный термин, тождественный терминам «антиципация», «прогностические/предвосхищающие навыки» (predictive/anticipatory skills), определяют как «способность человека предвосхищать ход событий, собственных действий и поступков окружающих, строить деятельность на основа-



нии адекватного вероятностного прогноза» (Peresleni, Podobed, & Chuprov, 1990; Vassilopoulos, 2004).

Результаты исследований по проблеме прогнозирования дошкольников с особыми образовательными потребностями подтверждают, что на ранней стадии развития прогностической компетенции нормотипичные дети имеют менее краткосрочную и более реалистичную перспективу будущего времени, чем дезадаптированные дети, которые в большей степени подвержены склонности принимать желаемое за действительное (Klineberg, 1967). Этот результат указывает на то, что в случае когнитивных затруднений дети с ОВЗ, в том числе у детей с ОНР, направляют свое мышление и поведение на события и цели ближайшего будущего (Trommsdorff, 1983).

В. П. Глухов отмечает, что дети с общим недоразвитием в большинстве случаев затрудняются при выполнении заданий, результат выполнения которых во многом зависит от способности наглядно предвосхитить развитие ситуации (Glukhov, 1986).

А. И. Ахметзянова в результате своих исследований отмечает, что у большинства детей с общим недоразвитием речи адекватный прогноз событий формируется более медленными темпами с большим количеством «ошибок отвлечения». Данные замечания отражают у детей с общим недоразвитием речи неустойчивость внимания к поступающей информации, низкий уровень избирательного внимания, характерный для основной массы детей с недоразвитием речи, что отрицательно влияет на эффективность переработки информации. В результате дошкольники с недоразвитием речи часто попадают в конфликтные ситуации вследствие низкой и замедленной способности к прогнозированию событий и своего поведения (Akhmetzyanova, 2004).

Кроме того, дети с общим недоразвитием речи не фиксируют в памяти те прогнозы, которые оказались ошибочными, а также могут забывать случайно появившиеся адекватные способы решения. Таким образом, можно предположить, что дети с общим недоразвитием речи не способны переносить свой прошлый опыт на действия в настоящем, а значит, и адекватно прогнозировать будущее (Akhmetzyanova, 2017). Дети, имеющие речевые нарушения, испытывают трудности в удержании заданной установки памяти и в её применении в ситуациях прогноза (Bendixen, Scharinger, Strauß, & Obleser, 2015). Прогноз дальнейших событий затруднен у детей с нарушениями вследствие того, что дети используют нерациональные или случайные стратегии в прогнозировании, предшествующий опыт не используется в новых ситуациях, возникают трудности с удержанием прогнозов в памяти и их сопоставлении (Akhmetzyanova, 2017).

Исследование Е. С. Викторовой и О. Л. Лехановой показало, что дошкольникам с общим недоразвитием речи требуется больше времени на усвоение принципа когнитивного правила, они чаще ошибаются, делают неверный прогноз. В целом дети с недоразвитием речи обнаруживают невозможность комплексной оценки ситуации, стремятся к когнитивному упрощению задания, не могут продемонстрировать успешность ориентировки в новой ситуации и новых правилах (Viktorova & Lekhanova, 2015).

Рядом авторов было отмечено, что дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в прогнозировании будущих событий, не могут предвосхитить собственное поведение во фрустрирующих и субъективно значимых ситуациях, что в итоге проявляется в повышенной конфликтности детей (Akhmetzyanova, 2004; Kalyuzhin & Sirotkina, 2014; Pearl, French, Dumas, Moreland, & Prinz, 2014). Кроме того, А. И. Ахметзянова указывает, что дети с речевыми нарушениями не всегда

воспринимают запреты взрослого как источник собственной безопасности, что также приводит к нарушениям социальных норм (Akhmetzyanova & Artemyeva, 2020b).

О. Л. Леханова определила, что дети с ОНР гораздо чаще демонстрируют неумение построить вероятностную модель будущего, дают формальные ответы на вопросы, отказываются от ответа (Lekhanova 2008). Описанные особенности вербального прогнозирования детей дошкольного возраста с ОНР также находят свое отражение в работах А. И. Ахметзяновой, З. Б. Вахобжоновой и обусловлены недостаточностью регуляционно-коммуникативных умений, речевого общения и социального взаимодействия (Akhmetzyanova, 2004; Vahobzhonova, 2012). Кроме того, вербальное оформление прогноза детьми с общим недоразвитием речи недостаточно детализировано, вследствие чего прогноз не раскрывает деятельность участников событий, не конкретизирует их эмоционального состояния, взаимоотношений между ними. Это может привести к тому, что ребенку будет сложнее определиться с выбором собственных стратегий построения образа желаемого будущего (Akhmetzyanova, 2017).

Эмоциональное предвосхищение детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи также имеет свои особенности. Как указывает Е. М. Кудряшова, для детей с общим недоразвитием речи эмоциональное предвосхищение свойственно лишь в общем смысле: они способны представить и понять значение последствий собственных действий для окружающих, однако это характерно для знакомых детям конкретных ситуаций, в новых же условиях прогноз эмоций ограничен (Kudryashova, 2006). Недостаточная способность к эмоциональному прогнозированию детей с общим недоразвитием речи, обусловленная обобщенностью эмоциональных переживаний, отражается на понимании значимости социальной ситуации для ее участников и возможности изменения собственного поведения в зависимости от обстоятельств (Kalyuzhin & Sirotkina, 2014). Кроме того, способность регулировать эмоции является одним из самых значительных факторов, влияющих на поведение детей, появление у них агрессии и тревожности, что может привести в дальнейшем к развитию девиантного поведения (Pearl et al., 2014). Также ряд авторов отмечает, что у детей с ОНР вследствие речевой патологии затруднено взаимодействие с социальной средой, вследствие чего дети данной категории хуже различают эмоции собеседников и практически не могут предсказать будущие эмоциональные состояния участников событий (Akhmetzyanova, 2004; Kalyuzhin & Sirotkina, 2014; Kudryashova, 2006).

Из анализа имеющихся в научной литературе результатов исследований прогностической компетентности детей с общим недоразвитием речи следует вывод, что процесс прогнозирования у данной категории детей затруднен вследствие недостатков высших психических функций (памяти, мышления, воображения, восприятия), речемыслительной деятельности, а также трудностей взаимодействия с окружающей средой. Дети с ОНР используют нерациональные стратегии прогноза, испытывают трудности дифференцирования эмоций окружающих, вследствие чего не могут предсказать поведенческих реакций окружающих на их поступки, не способны к достаточной вербализации прогноза. Однако данные затруднения в прогностической деятельности характерны в общем для всех детей с особыми образовательными потребностями, не выявлены специфические, наиболее значимые особенности прогнозирования дошкольников с общим недоразвитием речи.

*Цель и задачи исследования*

Цель исследования: изучение специфики структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

*Задачи:*

Провести эмпирическое исследование структурно-функциональных характеристик прогнозирования детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и выявить их специфику.

Осуществить синтез выявленных особенностей структурно-функциональных характеристик прогнозирования у исследуемых групп.

Сравнить данные изучаемой категории детей, полученные в ходе проведённого эксперимента, с показателями их сверстников.

Обобщить полученные результаты.

*Теоретический и практический вклад материалов статьи*

Представленные нами данные пополняют теоретические сведения об особенностях структурно-функциональных компонентов детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, позволяют сформировать более целостную картину состояния сформированности прогностической компетентности дошкольников с данной речевой патологией, выделить в их функции прогнозирования наиболее значимые особенности, требующие усиленного внимания. Теоретическая освещённость по проблеме прогнозирования дошкольников с ОНР позволит работникам сферы специального образования определить направления деятельности по развитию прогностических процессов у данной категории детей, предотвратить или минимизировать проявления недостатков социальной адаптации, в том числе школьной дезадаптации, что положительно скажется на социальном развитии дошкольника и его будущей школьной успеваемости.

**Методология исследования**

*Методы и методики исследования*

В ходе проведения данного исследования нами были использованы следующие методы: теоретический анализ литературы отечественных и зарубежных ученых по исследуемой теме; экспериментальное исследование особенностей структурно-функциональных особенностей прогнозирования; синтез выявленных особенностей структурно-функциональных характеристик прогнозирования у исследуемых групп; метод количественной и качественной обработки данных; сравнительный анализ данных, полученных в ходе проведённого эксперимента; обобщение полученных результатов.

Для изучения специфики функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи нами была использована методика «Прогностические истории» (2018), разработанная преподавателями кафедры психологии и педагогики специального образования Казанского (Приволжского) федерального университета. Данная методика позволяет определить уровень развития функциональных (регулятивная, когнитивная, рече-коммуникативная функции) и структурных (прогноз действия, прогноз высказывания, прогноз эмоций) компонентов прогнозирования посредством анализа вербального прогноза ребёнка в типичных для дошкольного возраста ситуациях. Также методикой предусмотрено изучение невербального уровня прогнозирования в случаях, когда у ребёнка недостаточный уровень речевого развития.

Статистическая обработка эмпирических данных производилась с помощью программы SPSS. Количественный и качественный анализ полученных данных осуществлялся с опорой на t-критерий Стьюдента и с учетом уровня значимости  $p < 0.001$ , согласно которому были выявлены различия в показателях исследуемых групп.

#### *Экспериментальная база исследования*

Исследование проводилось на базе нескольких образовательных учреждений г. Казани: МАДОУ «Детский сад № 252» комбинированного вида; МБДОУ «Детский сад № 48» комбинированного вида; МБДОУ «Детский сад № 63» комбинированного вида; МБДОУ «Детский сад № 151» комбинированного вида. Часть выборки детей с общим недоразвитием речи была проведена на базе следующих детских образовательных учреждений г. Казани: КМДОУ «Детский сад № 1»; МАДОУ «ЦРР-детский сад № 16». Часть выборки детей с нормативным развитием была проведена на базе следующих детских образовательных учреждений г. Казани: МАДОУ «Детский сад № 293» комбинированного вида; МАДОУ «Детский сад № 334» комбинированного вида; МАДОУ «Детский сад № 59» комбинированного вида.

В круг исследования, проводимого на протяжении 2019-2021 годов, было включено 68 детей дошкольного возраста в возрасте от 5 до 7 лет.

Нами было сформировано 2 группы.

Группу 1 составили 34 ребёнка дошкольного возраста, которые по итогам исследования психолого-медико-педагогической комиссии имели заключение об общем недоразвитии речи. В этой группе выборка детей по уровню развития речи оказалась однородной – 50% детей имели общее недоразвитие речи I-II уровня речевого развития, из которых 4 ребёнка имели заключение ОНР I уровня речевого развития (11,8%), 13 детей – ОНР II уровня речевого развития (38,2%). У оставшихся 50% детей было диагностировано недоразвитие речи III-IV уровня речевого развития, из которых 12 детей имели ОНР III уровня речевого развития (35,3%) и 5 детей (14,7%) – ОНР IV уровня речевого развития.

Группу 2 составили 34 ребёнка дошкольного возраста, развитие речи которых соответствовало возрастной норме.

#### *Этапы исследования*

Проведенное исследование состояло из 5 связанных между собой этапов.

На первом этапе нами была изучена документация детей, обучающихся в дошкольных образовательных организациях и составивших базу исследования, вследствие чего были сформированы 2 группы – 1 группа с детьми с общим недоразвитием речи, 2 группа с нормотипичными детьми.

Второй этап исследования представлял экспериментальное изучение структурно-функциональных характеристик прогнозирования у сформированных групп. Тест проводился индивидуально. Обследование ребенка проводилось по методике «Прогностические истории» (2018) с помощью альбома, в котором детям предлагалось 6 историй: 3 ситуации – для изучения способности давать прогнозы в ситуации организованной деятельности (занятие в детском саду, возвращение с прогулки, игра с родителем) и ещё 3 ситуации – для изучения способности прогнозировать дальнейшее развитие событий в свободной деятельности (свободная игра детей, игра на прогулке, игра дома).

По каждой ситуации ребенку предъявлялись 2 картинки с кратким описанием происходящего на них. Затем следовал чистый лист, а ребенка просили продолжить историю. После того как был получен ответ ребенка, если полнота ответа

(прогноз действий, прогноз высказываний, прогноз чувств) была недостаточной, детям задавались вопросы о недостающем структурном компоненте прогноза (что будут делать, говорить или чувствовать герои).

Но если уровень речевого развития ребенка оказывался слишком низким и он не был способен дать вербальный ответ, то ему предъявлялись 2 картинки с вероятным продолжением истории, одну из которых ребёнку предлагалось выбрать. Одна из картинок демонстрировала просоциальное поведение главного героя, другая – асоциальное поведение (Akhmetzyanova & Artemyeva, 2020a).

Время выполнения методики занимало 10-15 минут.

На третьем этапе исследования нами была проведена количественная и качественная обработка данных с подробным разбором вариантов ответов исследуемых групп детей, а также представлением примеров ответов детей.

Четвертый этап нашего исследования составляло сравнительное изучение данных, полученных в ходе исследования экспериментальной (дошкольники с ОНР) и контрольной (нормотипичные дошкольники) группы.

Пятый, последний, этап представлял обобщение полученных данных, составлением общей картины специфики структурно-функциональных характеристик прогнозирования у дошкольников с общим недоразвитием речи.

#### *Оценочные критерии*

Прежде всего проводилась оценка структурных характеристик прогнозов у детей по каждой из 6 ситуаций по трем компонентам: прогнозирование действия, высказывания и чувств (эмоций) в зависимости от того, смог ли ребенок дать самостоятельный ответ, смог ли он это сделать только после подсказки взрослого или ребенку был доступен только выбор картинок:

4 балла присваивается ребенку за самостоятельный ответ;

3 балла – ответ с подсказкой (наводящие вопросы);

2 балла – ответ с наглядной опорой (выбор одной из предложенных картинок);

1 балл – невербальный выбор (только выбор картинки, без вербального ответа);

0 баллов – нет ответа.

Затем было подсчитано количество баллов по всем структурным компонентам прогноза 6 ситуаций.

Проведена оценка функциональных характеристик прогнозов детей.

Уровень развития регулятивной функции оценивался по следующим критериям:

Выделение нормы, следование ей (1 балл) / нарушение социальной нормы, правила в прогнозе (0).

Оптимистическая (1) / пессимистическая (0) установка в прогнозе.

Конструирование активной (1) / пассивной (0) позиции.

Уровень развития когнитивной функции прогнозирования оценивался по следующим критериям:

Вариативность (1) / инвариантность (0) прогноза.

Детализация (1) / обобщенность (0) прогноза.

Долгосрочный (1) / краткосрочный (0) прогноз.

Реалистичные (1) / фантастические (0) образы ситуации будущего.

Сформированность рече-коммуникативной функций прогнозирования оценивалась по следующим критериям:

Максимальная (1) / минимальная (0) вербализация прогноза.

Полнота (1) / бедность (0) рече-языковых средств.

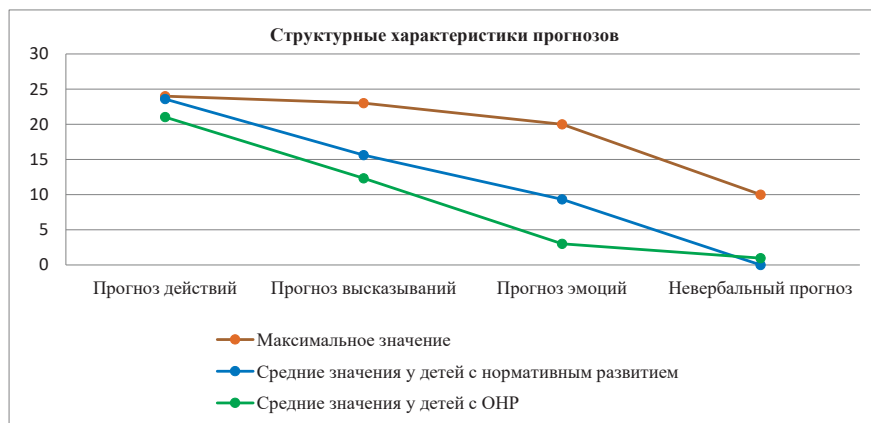
На основе выставленных баллов по структурным и функциональным характеристикам прогнозирования определялся уровень развития прогностической способности детей в сфере взаимодействия с родителями, другими взрослыми и сверстниками, отдельно был рассмотрен уровень развития прогнозирования дошкольников в свободной и организованной деятельности.

### Результаты и их интерпретация

Для выявления особенностей структурно-функциональных характеристик прогнозирования у дошкольников с общим недоразвитием речи был проведен сравнительный анализ полученных данных.

**Таблица 1.** Структурные характеристики прогнозов у детей с общим недоразвитием речи и у нормотипичных детей

Структурные компоненты	Минимум (Min)		Максимум (Max)		Среднее значение (M)		Стандартное отклонение (SD)	
	Дети с ОНР	Дети с нормативным развитием	Дети с ОНР	Дети с нормативным развитием	Дети с ОНР	Дети с нормативным развитием	Дети с ОНР	Дети с нормативным развитием
Прогноз действий	4,00	21,00	24,00	24,00	21,03	23,59	5,86	0,74
Прогноз высказываний	0,00	3,00	23,00	24,00	12,32	15,61	7,26	6,26
Прогноз эмоций	0,00	0,00	20,00	22,00	3,00	9,32	4,60	6,49
Невербальный прогноз	0,00	0,00	10,00	0,00	0,97	0,00	2,79	0,00



*Рисунок 1.1.* Профиль структурных характеристик прогнозов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и у нормотипичных детей

Как видно в таблице 1 и на рисунке 1.1, по всем показателям структурных характеристик прогнозирования у детей с нормотипичным развитием показатели оказались выше, чем у детей с общим недоразвитием речи, за исключением шкалы невербального прогноза.

Исходя из представленных данных, можно сделать вывод, что наибольшую трудность для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи представляет собой прогноз эмоций ( $M=3$  при  $Max=20$ ). Дети с ОНР часто демонстрировали невозможность дать прогноз эмоций, отказывались от ответа. Стоит отметить, что даже после наводящего вопроса («что будут чувствовать герои?») дети с ОНР могли давать ошибочные прогнозы. Чаще всего ошибки проявлялись в сфере понимания эмоций: дети в прогнозе эмоций употребляли лишь слова «хорошо» и «плохо».

Дошкольникам с общим недоразвитием речи также трудно даётся прогноз высказываний ( $M=12,32$  при  $Max=23$ ), что обусловлено спецификой недоразвития речи. Как отмечает Р. Е. Левина, у детей с ОНР отмечается позднее начало речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования (Левина, 1967). Данные недостатки речи вызывают затруднения в прогнозировании высказываний участников событий и в вербализации прогноза в целом. Основные трудности прогнозирования высказывания у детей с ОНР выражались в отсутствии составления прогноза высказывания, в его неправильном лексико-грамматическом оформлении.

Наиболее легким для детей данной нозологии представляется предвосхищение действий, событий будущего ( $M=21,03$  при  $Max=24$ ). Однако в сравнении с нормотипичными детьми данный показатель у детей с ОНР ниже ( $M=21,03$  и  $M=23,59$  соответственно). Затруднения в составлении прогноза действия могут быть обусловлены недостатком развития речи, вследствие чего дети могли выбрать прогноз на невербальном уровне, но не могли его вербализировать изначально.

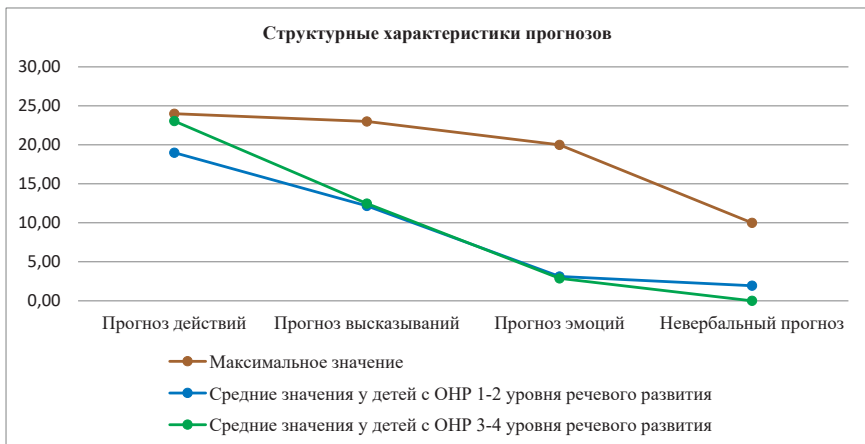


Рисунок 1.2. Профиль структурных характеристик прогнозов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи разного уровня речевого развития

В научной литературе нами не были найдены сравнительные исследования прогностической способности детей с ОНР I-II и III-IV уровня речевого развития. Поэтому нами был проведен сравнительный анализ структурных характеристик прогнозирования у детей с ОНР, имеющих разный уровень речевого развития, для выявления возможных различий в сформированности их прогностической способности (Рисунок 1.2).

Разница в показателях прогноза эмоций детей с ОНР разного уровня развития речи оказалась незначительной (у детей с I-II уровнем речевого развития –  $M=3,12$ ;

у детей с III-IV уровнем речевого развития –  $M=2,88$ ). Наблюдающееся различие с более высоким результатом прогноза эмоций у детей с ОНР I-II уровня речевого развития может быть обусловлено возрастом детей данной группы: среди детей с I-II уровнем речевого развития 47,1% были шестилетнего возраста, среди детей с III-IV уровнем речевого развития лишь 17,6% детей достигли 6 лет. Этот вывод находит подтверждение в результатах исследований других авторов и объясняется тем, что способность к прогнозированию, в том числе к прогнозированию эмоций, в дошкольном возрасте развивается динамично, вследствие чего наблюдается достаточно значительное различие в прогнозах детей разных годов дошкольного возраста (Popova, 2016; Regush, 1981; Atance & Jackson, 2009; Suddendorf & Redshaw 2013).

Стоит отметить, что имеются различия в предвосхищении действий (у детей с I-II уровнем речевого развития –  $M=19$ ; у детей с III-IV уровнем речевого развития –  $M=23,06$ ), а также в показателях невербального прогноза (у детей с I-II уровнем речевого развития –  $M=1,9$ ; у детей с III-IV уровнем речевого развития –  $M=0$ ). Различия в данных показателях объясняются спецификой речевого недоразвития детей с ОНР. Согласно уровням общего недоразвития речи по Р. Е. Левиной (Levina, 1967), дети с I-II уровнем речевого развития имеют в речи лишь определённое количество бытовых, общеупотребимых слов, вследствие чего прогнозирование могло быть осложнено трудностями вербализации прогноза вследствие недостаточного словарного запаса.

Однако при предъявлении им картинок с вариантами развития событий (невербальный уровень) дети с I-II уровнем развития речи могли спрогнозировать развитие событий на невербальном уровне посредством выбора одной из картинок и частично его вербализировать. Этим же объясняется и более высокий уровень показателя невербального прогноза у детей с ОНР I-II уровня.

Однако различия в данных показателях не являются достаточно значимыми для установления разницы в сформированности прогностической способности детей с общим недоразвитием речи разного уровня развития речи. Это позволяет сделать вывод, что дети с ОНР I-II уровня речевого развития и дети с ОНР III-IV уровня речевого развития не имеют существенных различий в показателях структурных характеристик прогнозирования.

Помимо исследования структурных характеристик нами были изучены функциональные характеристики прогнозирования детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, проведен их сравнительный анализ с показателями детей с нормативным развитием.

Результаты детей по изучению функциональных характеристик прогнозирования представлены в таблице 2 и на рисунке 2.1.

По данным таблицы 2 видно, что наибольшие затруднения у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются в показателях регулятивной ( $M=11,09$  при  $Max=18$ ) и когнитивной функции ( $M=8,62$  при  $Max=15$ ).

Низкий показатель регулятивной функции свидетельствует о трудностях прогноза результатов действий и построения программы собственных действий, что давало бы возможность заранее подготовиться к исходу событий. Это говорит о том, что дети с общим недоразвитием речи не способны в достаточной мере определить направление и характер своего поведения в сложившейся ситуации, и соответственно дети с общим недоразвитием речи не имеют достаточной возможности коррекции собственного поведения в зависимости от обстоятельств.



Таблица 2. Функциональные характеристики прогнозов у детей с общим недоразвитием речи и у нормотипичных детей

Функциональные характеристики	Минимум (Min)		Максимум (Max)		Среднее значение (M)		Стандартное отклонение (SD)	
	Дети с ОНР	Дети с нормотипичным развитием	Дети с ОНР	Дети с нормотипичным развитием	Дети с ОНР	Дети с нормотипичным развитием	Дети с ОНР	Дети с нормотипичным развитием
Регулятивная функция	2,00	9,00	18,00	18,00	11,09	14,21	4,83	2,97
Когнитивная функция	1,00	9,00	15,00	18,00	8,62	12,21	3,16	2,36
Рече-коммуникативная функция	0,00	8,00	12,00	12,00	9,36	11,32	3,23	1,15

Недостаточность когнитивной функции прогнозирования у детей с общим недоразвитием речи отражает более низкий уровень их мыслительных процессов. Это приводит к выводу, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдается слабая взаимосвязь познавательной активности субъекта с его социальными действиями, вследствие чего наблюдаются затруднения в выборе способов действия, их детализации и долгосрочности. Дети с общим недоразвитием речи демонстрируют неустойчивость и низкий уровень избирательного внимания, что отрицательно влияет на эффективность переработки информации.

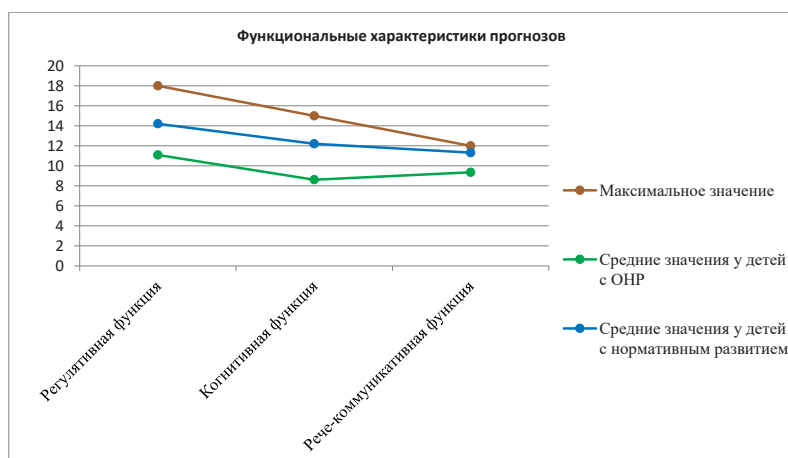


Рисунок 2.1. Профиль функциональных характеристик прогнозов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и нормотипичных детей

Наименьшее различие наблюдается в показателях рече-коммуникативной функции прогнозирования ( $M=9,35$  при  $Max=12$ ). Это может быть обусловлено тем фактом, что дети с общим недоразвитием речи давали прогнозы, в основном составленные из полных, однако не особо распространенных предложений. Кроме того, вербальные прогнозы были составлены детьми из знакомых, достаточно часто встречающихся слов, лексико-грамматическое оформление которых отрабатывается на коррекционно-логопедических занятиях.

Однако стоит обратить внимание, что показатели данной функции прогнозирования у детей с общим недоразвитием речи ниже, чем у детей с нормотипичным развитием ( $M=9,35$  и  $M=11,32$  соответственно). Из этого следует вывод, что дети с общим недоразвитием речи недостаточно правильно и полно могут вербализовать построенный прогноз. У детей с общим недоразвитием речи отмечаются ошибки лексико-грамматического плана, как правило, наблюдающиеся в сложных или простых распространённых предложениях. Однако чаще в прогнозах детей встречались односоставные («Сложил», «Надо его поточить», «Чтобы убрал игрушки», «Собирают на скотч») и простые нераспространённые предложения («Она сломала», «И он убрал», «Она соберёт»).

На рисунке 3 представлены результаты изучения критериев прогноза, выделяемых в рамках исследования функциональных характеристик прогнозирования.

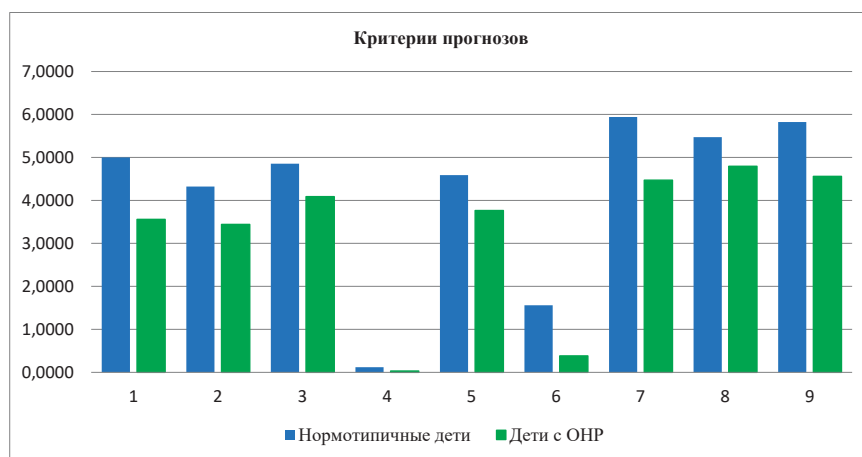


Рисунок 3. Профиль средних значений по критериям прогнозов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и у нормотипичных детей

*Примечание:*

Выделение нормы, следование ей (1 балл) / нарушение социальной нормы, правила в прогнозе (0).

Оптимистическая (1) / пессимистическая (0) установка в прогнозе

Конструирование активной (1) / пассивной (0) позиции

Вариативность (1) / инвариантность (0) прогноза

Детализация (1) / обобщенность (0) прогноза

Долгосрочный (1) / краткосрочный (0) прогноз

Реалистичные (1) / фантастические (0) образы, ситуации будущего

Максимальная (1) / минимальная (0) вербализация прогноза

Полнота (1) / бедность (0) рече-языковых средств

По всем критериям у детей с общим недоразвитием речи наблюдались более низкие показатели в сравнении с детьми с нормативным развитием. Из представленных данных следует вывод, что наибольшие трудности у детей с общим недоразвитием речи наблюдались по критериям 1, 6, 7, 9. Наименьшие различия между прогнозами детей с нормативным развитием и детей с общим недоразвитием речи наблюдались по критериям 2 (оптимистичность), 3 (активность позиции), 5 (детализация прогноза), 8 (вербализация прогноза).

Низкий уровень по критерию 1 свидетельствует о недостаточном понимании детьми социальной нормы, правил поведения в ситуации будущего, вследствие чего дети с общим недоразвитием речи могут не использовать адаптивные стратегии поведения, способствующие разрешению ситуации с соблюдением необходимых социальных норм. Среди ответов детей чаще отмечались прогнозы без соблюдения социальных норм. Данные особенности прогноза свидетельствуют о том, что дети с общим недоразвитием речи не всегда могут выделить социальную норму в ситуации, а если выделяют ее и последствия ее несоблюдения, то не проецируют данную норму на своё поведение.

Низкий уровень по показателю 6 свидетельствует о краткосрочности прогнозов у детей с общим недоразвитием речи. На рисунке 3 видно, что как дошкольники с общим недоразвитием речи, так и их нормотипичные сверстники чаще всего представляют прогноз краткосрочный, но в сравнении с нормотипичными детьми дошкольного возраста у дошкольников с общим недоразвитием речи прогноз характеризуется ещё меньшей временной перспективой. Дети с общим недоразвитием речи чаще строят прогнозы, содержащие описание лишь ближайших действий и поступков изображенных на картинке персонажей. Образ ожидаемого будущего оказывается ограниченным рамками места, времени, непосредственными участниками предлагаемой ситуации.

Низкий уровень по критерию 7 указывает на недостаточно реалистичный прогноз ситуации будущего. Подобный результат может быть обусловлен наличием невербального прогноза высказывания, при наличии которого оцениваются только критерии 1 и 2, а также недостаточным опытом, вследствие чего реальные элементы действительности в прогнозах могут быть заменены ситуациями из мультфильмов, игр.

Низкий уровень по показателю 9 свидетельствует о бедности рече-языковых средств в прогнозах детей с общим недоразвитием речи. Дети с общим недоразвитием речи демонстрируют неумение использовать языковые средства в соответствии с речевой ситуацией. Данный показатель у детей с общим недоразвитием речи варьируется от близкой к уровню нормотипично развивающегося дошкольника до примитивности и ошибочности грамматических форм и синтаксических конструкций.

Также у обеих групп детей отмечался низкий уровень показателя 4 – вариативность прогноза. Это свидетельствует о том, что дети дошкольного возраста ориентированы на единственный сценарий развития событий. Ребенок допускает единственный сценарий дальнейшего разворачивания событий, не задумывается над возможностью других вариантов исхода ситуации или не может их придумать. Однако у некоторых детей с нормативным развитием, в отличие от детей с общим недоразвитием речи, наблюдалась вариативность прогноза. Способность видеть различные варианты развития ситуации, в том числе связанные с возможностью человека оказать на это развитие влияние, рассматривают в качестве механизма перехода на более высокий уровень целеполагания.

В рамках выявления возможных различий в прогностической способности детей с ОНР I-II и III-IV уровня речевого развития нами также был проведен сравнительный анализ функциональных характеристик прогнозирования (рисунок 2.2).

Анализ функциональных характеристик прогноза у детей с ОНР разного уровня речевого развития выявил некоторые различия в показателях регулятивной (у детей с ОНР I-II уровня –  $M=9,83$ , у детей с ОНР III-IV уровня –  $M=12,35$ ) и речекommunikативной функции прогнозирования (у детей с ОНР I-II уровня –  $M=8,24$ , у детей с ОНР III-IV уровня –  $M=10,47$ ). Однако данные расхождения не являются

достаточно существенными и обуславливаются разным уровнем развития речи детей с ОНР I-II уровня и III-IV уровня, наличием или отсутствием невербального прогноза.

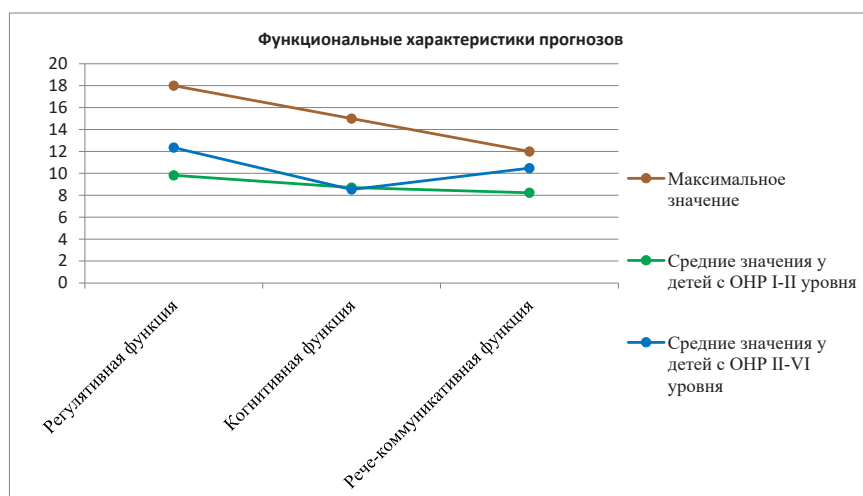


Рисунок 2.2. Профиль функциональных характеристик прогнозов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи разного уровня речевого развития

Показатели когнитивной функции отличаются несущественно при большем результате у детей с ОНР I-II уровня речевого развития ( $M=8,71$  и  $M=8,53$ ). Преимущество среди показателей когнитивной функции может быть обусловлено разным уровнем возраста детей (среди детей с II уровнем речевого развития 47,1% были шестилетнего возраста, среди детей с III-IV уровнем речевого развития лишь 17,6% детей достигли 6 лет) и, соответственно, более долгим сроком коррекционного обучения.

Различия между выборками детей с нарушениями в развитии и без нарушений в развитии выявлялись с помощью Т-критерия Стьюдента, учитывался уровень достоверности  $p < 0,001$  (таблица 3.1).

Исходя из результатов, отображенных в таблице 3.1, дети с ОНР демонстрируют достаточно хорошую способность к прогнозированию действий участников будущей ситуации, хотя стоит отметить, что прогнозирование действий детей с ОНР имеет свои особенности, которые выражаются в составлении прогноза некоторыми детьми с общим недоразвитием речи лишь на невербальном уровне вследствие дефектов их речи, недостаточного словарного запаса.

В целом у детей обеих выборок уровень развития способности к прогнозированию находится на среднем уровне. Дети дошкольного возраста, не имеющие нарушений, и дети с общим недоразвитием речи демонстрируют слабость предвосхищения эмоциональных состояний и чувств участников будущей ситуации, так как прогнозирование дошкольников находится на низкой стадии своего развития, поэтому прогноз эмоциональных состояний доступен детям данной возрастной категории лишь в наиболее часто встречающихся ситуациях.

Таблица 3.1. Сравнительный анализ структурных и функциональных компонентов прогноза у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и с нормотипичным развитием (по T-критерию Стьюдента)

	Не имеющие нарушения (n=34)		Имеющие ОНР (n=34)		t(80)	p
	M	SD	M	SD		
Структурные компоненты (Вербальный уровень)						
Прогноз действия	23,59	0,74	21,03	5,86	-2,53	1,01
Прогноз высказывания	15,62	6,26	12,32	7,26	-2,00	<.001
Прогноз эмоций	9,32	6,49	3,00	4,60	-4,63	1,37
Структурные компоненты (Невербальный уровень)	0,00	0,00	0,97	2,79	2,03	0,48
Функциональные компоненты						
Регулятивная функция	14,21	2,96	11,09	4,83	-3,21	0,97
Когнитивная функция	12,21	2,36	8,62	3,16	-5,30	<.001
Рече-коммуникативная функция	11,32	1,15	9,35	3,23	-3,35	0,59

Однако в сравнении с нормотипичными детьми у детей с общим недоразвитием речи показатель предвосхищения эмоций еще ниже. Это также объясняется низким уровнем рече-коммуникативных способностей детей с общим недоразвитием речи. У детей с общим недоразвитием речи отсутствует мотивация к общению, плохо сформированы навыки вступления в речевой контакт. Вследствие этого у детей отмечается обобщенность эмоциональных переживаний, что отражается и на понимании эмоциональных состояний других участников ситуации.

Стоит отметить, что статистически значимые различия в структурных компонентах прогнозирования между детьми с нормативным развитием и детьми с общим недоразвитием речи обнаружены в показателях прогнозирования высказывания. У детей с общим недоразвитием речи показатели ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. Это находит свое отражение в составлении формального прогноза высказывания, выражающегося в прогнозе действий, имеющих лишь характеристику высказывания, прогноза посредством косвенной речи, отказа от прогноза. Данные стратегии также характерны для детей с нормативным развитием, но в гораздо меньшей мере, что не делает их характерными для нормотипичных детей, в отличие от детей с общим недоразвитием речи.

Исходя из результатов изучения функциональных компонентов прогнозирования, можно сделать вывод, что дети дошкольного возраста вне зависимости от наличия нарушения речи демонстрируют средний уровень сформированности регулятивной функции, что объясняется фактом нахождения прогностической компетенции у детей данной возрастной категории на стадии развития. Стоит отметить, что показатель регулятивной функции у детей с общим недоразвитием речи ниже, чем у детей с нормативным развитием. Это свидетельствует о меньшей степени их способности прогнозировать исход событий и регулировать собственную деятельность в ней. Дети данной нозологии реже выделяют социальную норму, дают оптимистические и социально правильные прогнозы.

Показатели рече-коммуникативной функции прогнозирования детей обеих выборок указывают на достаточную сформированность данного функционального компонента. В дошкольном возрасте уровень развития речи у нормотипичных

детей возрастает, у детей с речевой патологией подвергается успешному коррекционному воздействию. Однако показатели данной функции прогнозирования у детей с общим недоразвитием речи ниже, чем у детей с нормотипичным развитием, что обусловлено более низким уровнем развития речи детей с общим недоразвитием речи.

Статистически значимые различия в функциональных компонентах прогнозирования между детьми с нормативным развитием и детьми с общим недоразвитием речи обнаружены в показателях когнитивной функции прогнозирования. У детей дошкольного возраста данный компонент находится на среднем уровне вследствие незавершенности у них процесса развития высших психических функций. Однако у детей с общим недоразвитием речи отмечается более низкий уровень их психических процессов, вследствие чего у детей с общим недоразвитием речи наблюдается затруднение в выборе способов действия, стремление к когнитивному упрощению задания.

Также нами было проведено сравнительное исследование прогнозов детей дошкольного возраста в значимых сферах жизни («ребенок-родитель», «ребенок-взрослый», «ребенок-ребенок») в свободной и организованной деятельности (Рис. 4.1, 4.2).



Рисунок 4.1. Профиль средних значений прогнозов в значимых сферах жизнедеятельности в свободной и организованной деятельности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Примечание: 1 – сфера «ребенок-родитель», 2 – сфера «ребенок-взрослый», 3 – сфера «ребенок-ребенок».

Как видно на рисунке 4.1, дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи более успешны в прогнозировании ситуаций свободной деятельности. Наибольшее различие наблюдается при сравнении показателей сферы 1 «ребенок-родитель» (в свободной деятельности  $M=5,24$ ; в организованной –  $M=4,77$ ), а также показателей сферы 3 «ребенок-ребенок» (в свободной деятельности  $M=5,53$ ; в организованной –  $M=5,03$ ). Наименьшее различие между показателями организованной и свободной деятельности у детей с ОНР наблюдается в сфере 2 «ребенок-взрослый» (в свободной деятельности  $M=4,82$ , в организованной –  $M=4,74$ ).

При сравнении успешности прогнозирования детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в значимых сферах жизни нами были получены следующие результаты: дети наиболее успешны в прогнозировании ситуаций буду-

щего в сфере 3 «ребенок-ребенок» ( $M$  общее=10,56). Также отмечаются высокие результаты в предвосхищении событий будущего в сфере 1 «ребёнок-родитель» ( $M$  общее=10,01). Наиболее затруднительным для детей с общим недоразвитием речи оказалось прогнозирование ситуаций в сфере 2 «ребенок-взрослый» ( $M$  общее=9,56).

Наибольшая успешность прогнозирования событий будущего в сфере «ребёнок-ребёнок» может обуславливаться стремлением детей с общим недоразвитием речи к общению со сверстниками, большим количеством времени в детском саду в окружении сверстников. Низкие показатели прогнозирования в сфере «ребенок-взрослый» у детей с общим недоразвитием речи наблюдается как в свободной, так и в организованной деятельности. Можно предположить, что это объясняется недостатком их общения с чужими взрослыми.



Рисунок 4.2. Профиль средних значений прогнозов в значимых сферах жизнедеятельности в свободной и организованной деятельности у детей дошкольного возраста с нормативным развитием

Примечание: 1 – сфера «ребенок-родитель», 2 – сфера «ребенок-взрослый», 3 – сфера «ребенок-ребенок».

Результаты, отображенные на рисунке 4.2, показывают, что дети дошкольного возраста с нормативным развитием более успешны в прогнозировании ситуаций в свободной деятельности. Наибольшее различие в показателях свободной и организованной деятельности наблюдается в сфере 1 «ребенок-родитель» (в свободной деятельности  $M=6,59$ ; в организованной –  $M= 5,79$ ). Наименьшее различие у нормотипичных детей наблюдается в сфере 3 «ребенок-ребенок» (в свободной деятельности  $M=6,5$ ; в организованной –  $M= 6,41$ ), а также в сфере 2 «ребенок-взрослый» (в свободной деятельности  $M= 6,35$ , в организованной –  $M= 6,12$ ).

В прогнозировании ситуаций будущего в разных сферах жизни дети с нормотипичным развитием не продемонстрировали существенных различий. Прогнозирование в сфере 3 «ребенок-ребенок» может считаться наиболее успешным ( $M$  бщее=12,91). Показатели в сфере 2 «ребенок-взрослый» несколько ниже ( $M$  общее=12,47). Наименьший показатель наблюдается в прогнозировании событий в сфере 1 «ребенок-родитель» ( $M$  общее=12,38).

Наибольшая успешность прогнозирования ситуаций будущего в сферах «ребёнок-ребёнок» и «ребёнок-взрослый» обуславливается обучением в дошкольной образовательной организации. Нормотипичные дети расширяют круг своих кон-

тактов со сверстниками, другими взрослыми, большое количество времени проводят в детском саду. В сфере «ребёнок-родитель» наряду с успешностью прогнозирования в свободной деятельности наблюдается низкий показатель успешности предвосхищения событий будущего в организованной деятельности. Мы можем предположить, что данный результат является следствием уменьшения организованной игры детей и родителей вследствие повышенной занятости последних.

### **Дискуссионные вопросы**

Данное исследование в сравнении с работами других авторов содержит достаточно объемную по количеству детей выборку, представляет не отдельную характеристику прогнозирования, а общую картину процессов прогнозирования у дошкольников с ОНР. Анализ конкретных ошибок прогнозов детей дает возможность более подробно проанализировать специфику структурно-функциональных характеристик прогнозирования у дошкольников с ОНР, а также выявить значимые, отличительные особенности прогнозирования у детей с данной речевой патологией. Подобные исследования помогают выявить наименее развитые компоненты прогнозирования, на которые необходимо обратить внимание в процессе коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ОНР.

### **Заключение**

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

Дети дошкольного возраста в целом имеют средний уровень развития прогностической компетентности.

Дошкольники с общим недоразвитием речи демонстрируют более низкую способность к прогнозированию в сравнении с их нормотипичными сверстниками.

Особо значимыми особенностями прогнозирования дошкольников с общим недоразвитием речи являются недостаточность когнитивной функции прогнозирования, обусловленная недостатками высших психических функций детей, а также трудности прогноза высказывания, обусловленные речевой патологией детей и, как следствие, трудностями их вербального общения.

Среди детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи разного уровня речевого развития не наблюдается значимых различий по уровню сформированности прогностической компетентности и особенностям прогноза.

Дошкольники с общим недоразвитием речи более успешны в прогнозировании событий будущего в свободной деятельности, в особенности событий, где ведущими действующими лицами являются сверстники.

Полученные выводы будут полезны для построения и изменения коррекционно-развивающих программ для дошкольников с общим недоразвитием речи для развития их прогностических процессов. Это позволит им эффективнее предвосхищать последствия будущих событий и корректировать свое поведение согласно изменяющимся условиям, что благоприятно скажется на социальном развитии и адаптации дошкольников с общим недоразвитием речи.

### **Благодарности**

Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета.

### **Acknowledgements**

This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program.



## Список литературы

- Ахметзянова, А. И. Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста: автореферат дис... канд. психолог. наук. – Казань, 2004. – 22 с.
- Ахметзянова, А. И. Особенности вероятностного прогнозирования дошкольников, страдающих недоразвитием речи // *Духовность, здоровье и творчество в системе мониторинга качества воспитания: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции.* – Казань, Издательство Казанского университета, 2003. – С. 31-33.
- Ахметзянова, А. И. Специфика антиципации младших школьников в условиях дефицитарного дизонтогенеза // *Проблемы современного педагогического образования.* – 2017. – 56(7). – С. 268-280.
- Ахметзянова, А. И., Артемьева, Т. В. Взаимосвязь прогнозирования и позитивной социализации детей с нарушениями в развитии // *Психологические исследования.* – 2020. – Т. 13. – № 69. – С. 5. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2020v13n69/1727-ahmetzyanova69.html>
- Ахметзянова, А. И., Артемьева, Т. В. Диагностика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – 78 с.
- Вахобжонова, З. Б. Особенности формирования коммуникативных умений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // *Научные стремления.* – 2012. – № 2. – С. 5-8.
- Викторова, Е. С., Леханова, О. Л. Влияние социальной ситуации развития на формирование у дошкольников с ОНР социальных антиципирующих моделей // *Череповецкие научные чтения.* – 2015. – С. 31-32.
- Глухов, В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // *Дефектология.* – 1994. – № 2. – С. 32-34.
- Зайцева, Л. А. Социальное развитие дошкольников с нарушениями речи // *Специальная адаптация.* – 2010. – № 1. – С. 11-18.
- Запорожец, А. В., Неверович, Я. З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // *Вопросы психологии.* – 1974. – № 6. – С. 59-73.
- Исследование особенностей прогностической деятельности [Текст]: методические рекомендации и компьютерная программа / авт.-сост. Л.И. Переслени, В.Л. Подобед, Л.Ф. Чупров. – Абакан: АГПИ, 1990. – 30 с.
- Калюжин, П. В., Сироткина, Т. Ю. О некоторых психолого-педагогических особенностях развития механизма эмоционального предвосхищения результата у дошкольников // *Методология, теория и практика в современной педагогике, психологии, социологии, философии: матер. III междунар. науч.-практич. (за-оч.) конф.* – Новосибирск: ООО «Центр содействия развитию научных исследований», 2014. – С. 25-38.
- Кудряшова, Е. М. Эмоциональное предвосхищение поступков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи как условие развития нравственного поведения // *Ребенок в современном обществе: психолого-педагогические аспекты развития, воспитания и обучения: материалы межвузовской научно-практической конференции.* – Петрозаводск: ГОУВПО «КГПУ», 2006. – С. 312-316.
- Леханова, О. Л. Состояние когнитивных предпосылок речи у детей с речевым недоразвитием // *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина.* – 2008. – № 3. – С. 157-165.
- Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина [и др.] ; под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Альянс, 2013. – 366, [1] с.: ил., табл.
- Попова, А. В. Способы прогнозирования развития сказочного сюжета детьми дошкольного возраста / под ред. С.А. Герасимова, Н.Н. Скоробогатовой, И.З. Сковородкиной, В.П. Аксеновой // *Опыт, проблемы перспективы построения педагогического процесса в контексте стандартизации образования: сборник научных статей и материалов III Международной научно-практической конференции: в 2-х ч. Ч. 1.* – Архангельск: КИРА, 2016. – С. 130-133.

- Регуш, Л. А. Структура и возрастная динамика способности прогнозированию // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 5. – С. 106-116.
- Фресс, П. Восприятие и оценка времени / ред.-сост. П. Фресс, Ж. Пиаже; общ. ред. и предисл. А.Н. Леонтьева; пер. с фр. // Экспериментальная психология: сб. статей. – М., 1978. – Вып. 6. – С. 88-130.
- Atance, C. M. Jackson, L. The development and coherence of future-oriented behaviors during the preschool years // Journal of Experimental Child Psychology. – 2009. – No. 102. – Pp. 379-391. DOI:10.1016/j.jecp.2009.01.001
- Bendixen, A., Scharinger, M., Strauß, A., Obleser, J. Prediction in the service of comprehension: Modulated early brain responses to omitted speech segments // Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior. – 2015. – No. 53. – Pp. 9-26. DOI:10.1016/j.cortex.2014.01.001
- Busby, J., Suddendorf, T. Recalling yesterday and predicting tomorrow // Cognitive Development. – 2005. – No. 20. – Pp. 362-372. DOI:10.1016/j.cogdev.2005.05.002
- Klineberg, S. L. Changes in outlook on the future between childhood and adolescence // Journal of Personality and Social Psychology. – 1967. – No. 7. – P. 185-193. DOI:10.1037/h0024988
- Pearl, A. M., French, B. F., Dumas, J. E., Moreland, A. D., Prinz, R. Bidirectional effects of parenting quality and child externalizing behavior in predominantly single parent, under resourced African American families // Journal of Child and Family Studies. – 2014. – No. 23(2). – Pp. 177-188. DOI:10.1007/s10826-012-9692-z/
- Suddendorf, T., Redshaw J. The development of mental scenario building and episodic foresight // Annals of the New York Academy of Sciences. – 2013. – Issue 1296(1). – Pp. 135-153. DOI:10.1111/nyas.12189
- Trommsdorff, G. Future orientation and socialization // International Journal of Psychology. – 1983. – Vol. 18(1-4). – Pp. 381-406. DOI:10.1080/00207598308247489
- Vassilopoulos, S. F. Anticipatory processing in social anxiety // Behavioural and Cognitive Psychotherapy. – 2004. – No. 32. – Pp. 303-311. DOI:10.1017/S1352465804001377

## References

- Akhmetzyanova, A. I. (2003). Features of probabilistic forecasting of preschoolers with speech underdevelopment. In *Spirituality, health and creativity in the system of monitoring the quality of education* (pp. 31-33). Kazan: Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta.
- Akhmetzyanova, A. I. (2004). *Features of anticipatory activity with general speech underdevelopment in older preschool children* (Doctoral dissertation). Retrieved from Scientific Library of Kazan State University named N. I. Lobachevsky.
- Akhmetzyanova, A. I. (2017). Specificity of anticipation of primary schoolchildren in conditions of deficit dysontogenesis. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 56(7), 268-280.
- Akhmetzyanova, A. I., & Artemyeva, T. V. (2020a). *Diagnostics of the structural and functional characteristics of prediction in children*. Kazan: Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta.
- Akhmetzyanova, A. I., & Artemyeva, T. V. (2020b). The relationship between prediction and positive socialization of children with developmental disabilities. *Psihologicheskie issledovaniya – Psychological research*, 13(69), 5. Retrieved from <http://psystudy.ru/index.php/num/2020v13n69/1727-ahmetzyanova69.html>
- Atance, C. M., & Jackson, L. (2009). The development and coherence of future-oriented behaviors during the preschool years. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 379-391. doi:10.1016/j.jecp.2009.01.001.
- Bendixen, A., Scharinger, M., Strauß, A., & Obleser J. (2015). Prediction in the service of comprehension: Modulated early brain responses to omitted speech segments. *Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*, 53, 9-26. doi:10.1016/j.cortex.2014.01.001.
- Busby, J., & Suddendorf, T. (2005). Recalling yesterday and predicting tomorrow. *Cognitive Development*, 20, 362-372. doi:10.1016/j.cogdev.2005.05.002
- Fraisse, P. (1978). Perception and estimation of time. *Ekspериментальная психология – Experimental psychology*, 6, 88-130.

- Glukhov, V. P. (1994). From the experience of speech therapy work on the formation of coherent speech of children with OHP of preschool age in the classroom on teaching storytelling. *Defektologiya – Defectology*, 2, 32-34.
- Kalyuzhin, P. V., & Sirotkina, T. Yu. (2014). On some psychological and pedagogical features of the development of the mechanism of emotional anticipation of the result in preschoolers. In *Methodology, theory and practice in modern pedagogy, psychology, sociology, philosophy* (pp. 25-38). Novosibirsk: Tsentr sodeystviya razvitiyu nauchnykh issledovaniy.
- Klineberg, S. L. (1967). Changes in outlook on the future between childhood and adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7(2p1), 185-193. doi:10.1037/h0024988
- Kudryashova, E. M. (2006). Emotional anticipation of the actions of older preschool children with general speech underdevelopment as a condition for the development of moral behavior. In *The child in modern society: psychological and pedagogical aspects of development, education and training* (pp. 312-316). Petrozavodsk: KGPU.
- Lekhanova, O. L. (2008). The state of cognitive prerequisites of speech in children with speech underdevelopment. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*, 3, 157-165.
- Levina, R. E. (2013). *Fundamentals of the theory and practice of speech therapy*. Moscow: Al'yans.
- Pearl, A. M., French, B. F., Dumas, J. E., Moreland, A. D., Prinz, R. (2014). Bidirectional effects of parenting quality and child externalizing behavior in predominantly single parent, under resourced African American families. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 177-188. doi:10.1007/s10826-012-9692-z/
- Peresleni, L. I., Podobed, V. L., Chuprov L. F. (1990). *Investigation of the features of prognostic activity*. Abakan: AGPI.
- Popova, A. V. (2016). Methods for predicting the development of a fairy tale plot by preschool children. In S.A. Gerasimov, N.N. Skorobogatova, I.Z. Skovorodkina, V.P. Aksenova (Eds.), *Experience, problems and prospects of building the pedagogical process in the context of standardization of education* (pp. 130-133). Arkhangelsk: KIRA.
- Regush, L. A. (1981). The structure and age dynamics of the ability to predict. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 2(5), 106-116.
- Suddendorf, T., & Redshaw J. (2013). The development of mental scenario building and episodic foresight. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1296(1), 135-153. doi:10.1111/nyas.12189
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, 18(1-4), 381-406. doi:10.1080/00207598308247489
- Vahobzhonova, Z. B. (2012). Features of the formation of communication skills in preschoolers with severe speech impairments. *Nauchnye stremleniya - Scientific Aspirations*, 2, 5-8.
- Vassilopoulos, S. F. (2004). Anticipatory processing in social anxiety. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 32, 303-311.
- Viktorova, E. S., Lekhanova, O. L. (2015). The influence of the social situation of development on the formation of social anticipatory models in preschoolers with general speech underdevelopment. In N.P. Pavlova (Ed.), *Cherepovets Scientific Readings* (pp. 31-32). Cherepovets: ChGU.
- Zaitseva, L. A. (2010). Social development of preschoolers with speech disorders. *Special'naya adaptaciya – Special adaptation*, 1, 11-18.
- Zaporozhets, A. V., & Neverovich, Ya. Z. (1974). On the question of the genesis, function and structure of emotional processes in a child. *Voprosy psihologii – Questions of psychology*, 6, 59-73.

## Contents

<i>Nick Rushby</i> Editorial: Making a Difference in Educational Research .....	6
<i>Mohammad Omar Al-Momani</i> Vocational-Education Students' Attitudes towards Their Academic Specialization in Jordan .....	10
<i>Inero V. Ancho, Gilbert S. Arrieta</i> Filipino Teacher Professional Development in the New Normal .....	25
<i>Danijela Petrovic, Mia Maric, Miona Bogosavljevic-Sijakov</i> Pilot Study on the Improvement of the Health-education and Psychological Competencies of Education Students in the Context of Epidemic/Pandemic Circumstances.....	44
<i>Monika Jakubowska-Mirek</i> Characteristics of Schools for Girls: A Case Study .....	52
<i>Pipit Novita</i> Motivation in Teacher Education: The Forgotten Element and Its Snowball Effect.....	60
<i>Aleksandr I. Bokarev, Elena S. Denisova, Ivan A. Ignatovich, Sergei F. Khrapsky</i> A Method for Evaluating the Results of the Educational Process: Theory and Practice .....	71
<i>Andrey G. Teslinov</i> The Characteristics of the Educational Paradigm of the Near Future: Cultural Context.....	83
<i>Irina A. Troyan, Larisa A. Kravchenko</i> The Modern Paradigm and Components for the Modernization of Higher Education.....	100
<i>Olga L. Osadchuk</i> Psychological Mechanisms of Student Teachers' Professional Reliability Training.....	115
<i>Isabella D. Belonovskaya, Aida V. Kiryakova, Tatiana A. Goriainova, Marina A. Drobot</i> Developing the Potential of Visualization Technologies in Hybrid Tuition.....	127
Proceedings of the 7th International Forum on Teacher Education (IFTE) .....	145
<i>Ilshat R. Gafurov</i> Editorial: Contemporary Mission of Large Universities in Teacher Education .....	152
<i>Ian Menter</i> Teacher Education Research: Values-Based Planning in an Uncertain World .....	158
<i>Laura Sara Agrati</i> Systematic Reviews on In-Service Training Effectiveness. A Prior Comparative Analysis of the Used Terms.....	167

<i>Ekaterina Protassova, Maria Yelenevskaya</i> Speaking and Learning Russian in Different International Contexts.....	179
<i>Zdenka Gadušová, Alena Hašková</i> Investigation of Stressors Teachers Face in Schools.....	192
<i>Herbert Zoglowek, Hermann Kuhl</i> Experiential Education: A Pedagogical Alternative for Difficult Cases?.....	204
<i>Ekaterina Z. Tomova</i> Development of Social and Intercultural Competence in Students through Peer Assessment .....	213
<i>Alexandra G. Gogoberidze, Inna A. Kalabina, Ludmila Yu. Savinova</i> Modern Educational Programs for the Training of Preschool Teachers: Experience in the Implementation and Assessment of Educational Results of Students.....	230
<i>Nataliya L. Selivanova, Irina S. Parfyonova</i> Scientific and Methodological Support for Upbringing in School .....	238
<i>Irina D. Demakova, Inna Yu. Shustova</i> Systematic Approach for Efficient Use of Research Methods in Educational Theory.....	249
<i>Tatiana A. Romm, Natalia V. Shisharina</i> Hygienic Assessment in the Theory and Practice of Upbringing .....	261
<i>Yulia Yu. Vlasova</i> Using Social Networks for Social Upbringing.....	278
<i>Vitaliy Z. Kantor, Alicia Zarin, Yuliya A. Kruglova, Yuliya L. Proekt</i> A Competence Model for Training Programs in Inclusive Education.....	289
<i>Gasangusein I. Ibragimov</i> Project- and Research-Based Learning as a Technology for Developing Master Students' Methodological Culture Development.....	310
<i>Aydar M. Kalimullin, Julia Koinova-Zöllner, Liudmila I. Vasilieva, Boncho Gospodinov, Miroslav Procházka</i> From Challenges to Opportunities: Reorganization of Teacher Education during the COVID-19 Pandemic in Post-Socialist Countries .....	322
<i>Olga G. Smolyaninova, Ekaterina A. Gruzdeva, Artem A. Smolyaninov</i> Online Mediation in the Socialization of Children with Disabilities: Environmental Conditions in the Arctic and the North of the Krasnoyarsk Territory .....	346
<i>Marina V. Shakurova</i> Professional Subjectivity for Student Teachers in Higher Education .....	362
<i>Natalya N. Kalatskaya, Roza A. Valeeva</i> Family Upbringing Styles and Methods vs Youth Propensity for Aggression.....	375
<i>Anna I. Akhmetzyanova, Tatyana V. Artemyeva, Irina S. Salnikova, Elena A. Lemekh</i> Structural and Functional Characteristics of Prediction in Preschool Children with Speech Impairment.....	398

## Содержание

*Ник Рашиби*

От редактора: Положительное влияние и вклад исследований  
в области образования..... 8

*Мохаммад Омар Аль-Момани*

Отношение студентов профессионально-технического образования  
к академической специализации в Иордании ..... 10

*Инеро В. Анчо, Гилберт С. Арриета*

Филиппинские программы повышения квалификации учителей  
в условиях новой реальности..... 25

*Даниела Петрович, Миа Марич, Миона Богосавлевич-Сияков*

Пилотное исследование по развитию медико-санитарных и психологических  
компетенций студентов в условиях эпидемии/пандемии ..... 44

*Моника Якубовская-Мирек*

Характеристика школы для девочек: Тематическое исследование  
(пример из практики) ..... 52

*Пипит Новита*

Мотивация в педагогическом образовании: Забытый элемент  
и эффект «снежного кома» ..... 60

*Александр И. Бокарев, Елена С. Денисова, Иван А. Игнатович,  
Сергей Ф. Храпский*

Метод измерения результатов образовательного процесса в вузе:  
теория и практика..... 71

*Андрей Г. Теслинов*

Обоснование признаков образовательной парадигмы ближайшего будущего.  
Культурологический контекст ..... 83

*Ирина А. Троян, Лариса А. Кравченко*

Современная парадигма и модернизационные компоненты  
высшего образования ..... 100

*Ольга Л. Осадчук*

Психологические механизмы формирования профессиональной надежности  
будущих педагогов..... 115

*Изабелла Д. Белоновская, Аида В. Кирьякова, Татьяна А. Горяйнова,  
Марина А. Дробот*

Развивающий потенциал технологий визуализации в гибридном обучении  
студентов..... 127

Материалы VII Международного форума по педагогическому образованию ..... 145

*Ильшат Р. Гафуров*

От редактора: Современная миссия крупных университетских комплексов  
в педагогическом образовании..... 146

<i>Иэн Ментер</i> Исследования в области педагогического образования: ценностно-ориентированное планирование в неопределенном мире.....	158
<i>Лаура Сара Аграти</i> Систематический обзор эффективности обучения на месте работы. Предварительный сравнительный анализ используемых терминов .....	167
<i>Екатерина Протасова, Мария Еленевская</i> Использование и изучение русского языка в различных международных контекстах.....	179
<i>Зденка Гадушова, Алена Гаикова</i> Исследование факторов стресса, с которыми сталкиваются школьные учителя ...	192
<i>Герберт Зогловек, Герман Кюль</i> Педагогика переживаний – педагогическая альтернатива? .....	204
<i>Екатерина З. Томова</i> Развитие социальной и межкультурной компетенции у студентов посредством метода взаимного оценивания .....	213
<i>Александра Г. Гогоберидзе, Инна А. Калабина, Людмила Ю. Савинова</i> Современные образовательные программы подготовки педагогов дошкольного образования: опыт реализации и оценки образовательных результатов .....	230
<i>Наталья Л. Селиванова, Ирина С. Парфенова</i> Научно-методическое обеспечение процесса воспитания в школе.....	238
<i>Ирина Д. Демакова, Инна Ю. Шустова</i> Системный подход как условие эффективного применения исследовательских методов в теории воспитания.....	249
<i>Татьяна А. Ромм, Наталья В. Шишарина</i> Гигиеническая оценка в теории и практике воспитания .....	261
<i>Юлия Ю. Власова</i> Использование педагогом социальных сетей в воспитании школьников .....	278
<i>Виталий З. Кантор, Алиция Зарин, Юлия А. Круглова, Юлия Л. Проект</i> Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной подготовки .....	289
<i>Гасангусейн И. Ибрагимов</i> Проектно-исследовательское обучение как технология развития методологической культуры магистрантов.....	310
<i>Айдар М. Калимуллин, Юлия В. Койнова-Цёльнер, Людмила И. Васильева, Бончо Господинов, Мирослав Прохазка</i> От проблем к возможностям: реорганизация педагогического образования в период пандемии COVID-19 в постсоциалистических странах .....	322
<i>Ольга Г. Смолянинова, Екатерина А. Груздева, Артем А. Смолянинов</i> Онлайн-медиация в социализации детей с ОВЗ в условиях Арктики и Крайнего Севера Красноярского края .....	346

<i>Марина В. Шакурова</i> Особенности формирования в вузе профессиональной субъектности будущего учителя как воспитателя .....	362
<i>Наталья Н. Калацкая, Роза А. Валеева</i> Стили и методы семейного воспитания и готовность молодежи к агрессии .....	375
<i>Анна И. Ахметзянова, Татьяна В. Артемьева, Ирина С. Сальникова, Елена А. Лемех</i> Специфика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушением речи .....	398



ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ  
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 16, № 3, 2021  
Volume 16, № 3, 2021

Подписано в печать 29.09.2021. Дата выпуска журнала 29.09.2021.  
Бумага офсетная. Печать цифровая.  
Формат 70x100 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Гарнитура «Minion Pro». Усл. печ. л. 24,8.  
Тираж 1000 экз. Заказ 91/9.

Отпечатано в типографии  
Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37  
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28

