

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 13, № 3, 2018
Volume 13, № 3, 2018

Казань – Kazan, 2018

«Образование и саморазвитие» — рецензируемый научный журнал. Журнал издается Казанским федеральным университетом и был основан в 2006 г. В.И. Андреевым, действительным членом Российской академии образования, доктором педагогических наук, профессором КФУ.

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 и психология).

Журнал публикует оригинальные научные статьи на русском и английском языках. Все статьи имеют названия, ключевые слова и аннотации на двух языках.

«Education and Self Development» is a peer-reviewed journal, published by Kazan Federal University and founded in 2006 by Valentin Andreev, member of the Russian Academy of Education, Professor at KFU. The Journal publishes contributions in both Russian and English. All contributions have titles, keywords and abstracts in both languages.

Издатель

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

Адрес

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

ISSN

1991-7740

Периодичность издания

Журнал издается ежеквартально

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации:
ПИ № ФС 77-55321 (04.09.2013).

Подписной индекс – 36625.
Информация о подписке размещена
в каталоге «Роспечать»

Открытый доступ

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

Publisher

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

ISSN

1991-7740

Frequency of Publication

E&SD publishes four print issues
each year

Open Access

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

РЕДАКТОР

Ибрагимова Елена Николаевна

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

EDITOR

Ibragimova Elena Nikolaevna

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

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

DEPUTY EDITOR

Nick Rushby

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Гафуров Ильшат Рафкатович

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

EDITORIAL COUNCIL

Ilshat Gafurov

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

Мустафина Джамиля Насыховна

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

Jamila Mustafina

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Дарья Ханолайнен

(Помощник редактора)

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

EDITORIAL BOARD

Daria Khanolainen (editorial assistant)

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

Рут Гэннон-Кук

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

Лиу Мейфенг

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

Liu Meifeng

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

Сом Найду

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

Som Naidu

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

Йоханесс Кронье

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

Johannes Cronje

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

Мария Петровна Жигалова

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

Maria Zhigalova

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

Андреа Истенич Старич

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

Andreja Istenic Starcic

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

Мурат Аширович Чошанов

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

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)

Леонид Михайлович Попов

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

Leonid Popov

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

Александр Октябрьнович Прохоров

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

Aleksander Prokhorov

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

Вера Петровна Зелеева

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

Елена Владимировна Асафова

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

Эльвира Габдельбаровна Галимова

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

Vera Zeleeva

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

Elena Asafova

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

Elvira Galimova

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

От редактора: Профессионализм учителя как условие качества образования

Роза А. Валеева

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
E-mail: valeykin@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8312-4054>
DOI: 10.26907/esd13.3.01

Данный специальный выпуск журнала включает в себя исследования ученых разных стран, представленные на IV Международном форуме по педагогическому образованию, состоявшемся 22-24 мая 2018 года в Казанском (Приволжском) федеральном университете (IFTE-2018)¹. Изменения, происходящие в современной системе образования, обуславливают необходимость повышения квалификации и профессионализма учителя. Главная цель современного образования – отвечать сегодняшним и будущим потребностям человека, общества и государства, подготовить всесторонне развитую личность гражданина, способного к социальной адаптации в обществе, к самообразованию и самосовершенствованию (Bolotov, 2014). Гарантировать достижение этих целей может только учитель, готовый к свободному и критическому осмыслению и моделированию своей деятельности, прогнозированию ее результатов. Вот почему в настоящее время резко возрос спрос на квалифицированного, творчески мыслящего, конкурентоспособного учителя, способного воспитывать человека в современном, динамично меняющемся мире (Kalimullin, 2014; Valeeva & Gafurov, 2017).

Партнером Форума выступила Международная ассоциация ISATT (International Study Association on teachers and Teaching), которая параллельно проводила свою Региональную конференцию в Казанском (Поволжском) федеральном университете. В Форуме приняли участие около 600 исследователей и ученых из 93 российских и 65 международных университетов. Они представили 350 работ по теоретическому и практическому изучению проблем современного педагогического образования на трех международных конференциях, посвященных интеграции теории и практики в предметной подготовке учителя, подготовке учителей к воспитательной деятельности в школе, а также к психолого-педагогическим методам профилактики и преодоления детских девиаций. Некоторые из статей были опубликованы в специальном выпуске журнала *Astra Salvensis* (<https://astrasalva.files.wordpress.com/2018/06/astra-salvensis-year-vi-2018-supplemnt-no-2.pdf>). Материалы конференции, включающие более ста статей, были опубликованы в журнале *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*. Том XLV (45) ([https://dx.doi.org/10.15405/epsbs\(2357-1330\).2018.9.1](https://dx.doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2018.9.1)).

В настоящем выпуске 8 исследователей из разных стран мира делятся результатами своих исследований по проблемам модернизации педагогического образования.

Выпуск открывается некрологом Ника Рашби «Колин Латчем». Колин Латчем был пленарным докладчиком на Форуме, где он рассказал об обучении, цифровизации и профессиональном развитии учителей в 21 веке. Он был членом Редакции

¹ http://ifte.kpfu.ru/en/домашняя_страница/

онной коллегии, который сделал все возможное и много работал над тем, чтобы сделать наш журнал отвечающим самым высоким требованиям к современным научным журналам. Он скоропостижно скончался 3 июля 2018 года после непродолжительной болезни.

Мария К. Поупа из Университета Лучиан Блага из Сибиу (Румыния) исследовала ожидания будущих учителей в сфере профессиональной деятельности относительно образа идеального учителя, а также личностные характеристики, которые, по мнению студентов, необходимы для того, чтобы стать учителем. Их восприятие основано на собственном школьном опыте учеников и отражении их способностей относительно их распоряжения стать учителем. Автор рассматривает перечень идеальных характеристик учителя и личные самооценки и страхи будущих учителей в отношении их готовности к профессиональной деятельности.

Елена Ревякина и Конон Галвин (Университетский колледж Дублина, Ирландия) провели исследование дискурсивного строительства новых систем ценностей в период с 2000 по 2017 год, которые определяют и меняют изменения в педагогическом образовании в рамках высшего образования в Российской Федерации. В результате анализа официальных политических документов, связанных с высшим педагогическим образованием в течение последних двух десятилетий, исследователи приходят к выводу, что система ценностей педагогического образования в значительной степени зависят от контекстуализированного дискурсивного строительства и легитимации российской политики в контексте стратегии и видения для «конкурентоспособной, инновационной и лидирующей экономики России». Авторы считают, что эти представления и ценности лежат в основе высшего педагогического образования в Российской Федерации, но они сложны для исследований.

Болгарский опыт обучения современных учителей, их карьеры и профессионального развития представлен в статьях Дончо Донева, Маринеллы Грудевой и Йорданки Димитровой. Дончо Донов из Тракийского Университета (Стара Загора, Болгария) исследовал пути преодоления традиционного подхода к обучению и готовность к эмоциональному общению учителя со своими учениками. Эмоциональное общение учителя и ученика рассматривается автором как важный компонент педагогической коммуникации, определяющий эффективность методов обучения в средней школе. Использованный автором опросник включал 12 вопросов, охватывающих 3 проблемные области: готовность учителя к участию в эмоциональном общении со своими учениками; частота применения интерактивных методов обучения; эффективность интерактивных методов. В исследовании участвовало 215 учителей средних школ. Результаты опроса подтвердили, что существует тесная связь между желанием учителей взаимодействовать со студентами на эмоциональном уровне и эффективностью используемых интерактивных методов.

В статье Маринеллы Грудевой и Йорданки Димитровой «Стратегические направления повышения профессионализма преподавателей высших учебных заведений» рассматривается проблема создания современного высшего учебного заведения как института непрерывного обучения. Основным фактором этой стратегии она называет формирование творческой и гибкой образовательной среды, учитывающей индивидуальные особенности обучаемых. Они анализируют два политических документа, влияющих на развитие высшего образования в Болгарии: Национальную стратегию обучения на протяжении всей жизни (2014-2020 годы) и Стратегию развития высшего образования в Республике Болгария (2014-2020 годы). В связи с серьезными изменениями, которые происходят сегодня в болгарской системе высшего образования, становится актуальной необходимость внесения изменений в развитие профессионализма преподавателей университетов. По

мнению авторов, профессионализм преподавателя в высшем образовании включает такие качественные характеристики, как гарантия эффективного решения проблем и задач в реальной профессиональной среде, а также способность выйти за ее пределы в процессе самореализации и саморазвития.

Любовь Кочемасова (Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия) изучает социальный статус учителей в современном педагогическом образовании. Автор представил результаты социологического исследования относительно взаимосвязи и взаимозависимости процесса модернизации педагогического образования и трансформации социального статуса учителей. Наиболее тревожные выводы автора включают следующее: оценивая свое эмоциональное состояние, 43% учителей отметили преобладание положительных эмоций; 75,6% учителей абсолютно не удовлетворены своей материальной ситуацией; состоянием окружающей среды – 80,2%, здравоохранением – 60%, жизнью в целом – 42%, занимаемым в обществе положением – 49,3%, личной семейной жизнью – 47%, проведением свободного времени – 63%. В то же время 50% преподаватели определили наиболее ценные качества для учителей: высокий уровень профессионализма, оптимизма, высокий уровень общей культуры, способность к напряженной работе, честность, порядочность, чувство нового.

Вопросы, связанные с потребностью педагогов ДОО в самоактуализации в ситуации развития конкуренции, обсуждаются Владимиром Мезиновым, Светланой Марковой и Мариной Захаровой из Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. Авторы изучили 40 педагогов ДОО и выяснили, что наиболее сильными факторами в развитии необходимости самоактуализации у педагогов дошкольных организаций являются конкурентная среда в учебном заведении; инновационная исследовательская деятельность; качество взаимодействия преподавателей и студентов в учебном заведении; личностно-профессиональная рефлексия.

Данный выпуск включает также статью по результатам слепого рецензирования Эррола Томпсона (Астонский университет, Бирмингем, Великобритания) по обучению вычислительному мышлению с использованием интерпретаций (Construals). Автор пытается оспорить идеи развития вычислительного мышления с помощью теории вариаций и интерпретаций, одновременно он делает в статье попытку показать, как мы можем использовать теорию вариаций для преподавания идей вычислительных рассуждений.

Хотелось бы поблагодарить всех, кто помог редактировать публикации, кто писал рецензии на статьи. Сердечно благодарю членов научного комитета (докторов и исследователей из России и других стран), которые серьезно проверяли качество и достоверность рукописей. Выражаю особую благодарность членам редакционного комитета, которые подготовили этот выпуск. Мы благодарны нашим партнерам – Международным ассоциациям ISATT и АТЭЕ за поддержку и обмен международным опытом как источником инноваций и совершенствования российской системы педагогического образования.

Список литературы

- Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 32–40.
- Kalimullin, A. M. Processes of reforming teacher training in modern Russia (experience of the Kazan federal university) // American Journal of Applied Sciences. – 2014. – 11(8). – С.1365–1368.
- Valeeva, R., Gafurov, I. Initial teacher education in Russia: connecting practice, theory and research // European Journal of Teacher Education. – 2017. – 40(3). – С. 342–360.

Editorial: Professionalism of the teacher as a condition of the quality of education

Roza A. Valeeva

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: valeykin@yandexl.ru

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

DOI: 10.26907/esd13.3.01

This special edition includes works of international standing presented at the IV International Forum on Teacher Education held on 22-24 May, 2018 in Kazan (Volga region) Federal University (IFTE-2018)¹. The changes taking place in the modern education system make it necessary to improve the skills and professionalism of the teacher. The main goal of modern education is to meet the current and future needs of an individual, society and the state, and to prepare a diversely developed personality of a citizen capable of social adaptation in society, self-education and self-improvement (Bolotov, 2014). A free-thinking teacher, capable of predicting the results of their activities and modeling the educational process is the guarantor of the achievement of these goals. Thus, the demand for qualified, creatively thinking, competitive teachers, able to educate a person in a modern, dynamically changing world, has increased sharply (Kalimullin, 2014; Valeeva & Gafurov, 2017).

The partner of the Forum was the International Study Association on Teachers and Teaching which held its regional conference in Kazan at the same time. Almost 600 researchers and scholars from 93 Russian and 65 international universities took part. They presented 350 papers on theoretical and practical study of the problem during the three International sub-conferences devoted to the integration of theory and practice in subject teacher education, to preparing teachers to be role models and moral leaders and to psychological and pedagogical methods for the prevention and overcoming children's behavioural problems. Some of the papers were published in the special issue of the journal *Astra Salvensis* (<https://astrasalva.files.wordpress.com/2018/06/astra-salvensis-year-vi-2018-supplemnt-no-2.pdf>). The conference proceedings with over a hundred articles were published in the European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS Volume XLV (45) ([https://dx.doi.org/10.15405/epsbs\(2357-1330\).2018.9.1](https://dx.doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2018.9.1)).

In this issue, eight researchers from different countries share their results on the issues of modernization of teacher education.

The issue opens with Nick Rushby's obituary for Colin Latchem. Colin Latchem was a Keynote speaker at the Forum where he talked about 21st century learning, digitization and the professional development of the teachers. He was a valued member of the Editorial Board who did his best and worked hard on making our journal meet the highest requirements for modern scientific journals. He died on 3rd July 2018 after a very short illness.

Maria C. Popa from the University Lucian Blaga of Sibiu (Romania) studies the student teachers views on the ideal teacher as well as the personal perceived characteristics that endorse students' intention of being a teacher. Their perception is based on the stu-

¹ <http://ifte.kpfu.ru/en/home-page/>

dents' own school experience and the reflection of their capacities regarding their disposition to be a teacher. The author shows a set of the ideal teacher characteristics and the realistic view of personal self-evaluated features and fears of future teachers in relation to their future professional activities.

Elena Revyakina and Conor Galvin (University College Dublin, Ireland) investigated the discursive construction between 2000 and 2017 of new value-systems that guide and force change in Teacher Education within Higher Education in the Russian Federation. As a result of the analysis of the official policy documents related to Higher Teacher Education within last two decades, the researchers come to the conclusion that the value-system and visions of teacher education are strongly reliant on a contextualised discursive construction and a legitimization of Russian policy-actions by means of references to strategies and visions for the 'competitive, innovative and leading economy' of Russia. They believe that these visions and values underpin Higher Teacher Education in the Russian Federation but are challenging to research.

The Bulgarian experience of the training modern teachers and their career and professional development is presented through the articles of Doncho Donev, Marinella Grudeva and Jordanka Dimitrova. Doncho S. Donev from Trakia University (Stara Zagora, Bulgaria) studied how staff overcame the traditional approach to teaching and their willingness to engage in emotional exchanges with their students. An emotional teacher-student exchange is regarded by the author as an important component of pedagogical communication determining the effectiveness of teaching methods in secondary school. A survey card included 12 questions covering 3 problem areas: the readiness of the teacher to participate in the emotional exchange with their students, the frequency of application of interactive teaching methods, and the effectiveness of interactive methods. The study involved 215 secondary school teachers. The results of the survey demonstrated the close connection between the willingness of teachers to interact with students at the emotional level and the effectiveness of the interactive methods used.

The article of Marinella Grudeva and Jordanka Dimitrova "Strategic guidelines for increasing the professionalism of lecturers in higher education institutions" examines the issue of establishing a modern higher education institution as a lifelong learning institution. She identifies the main factor for this strategy as forming a creative and flexible educational environment in which the individual profile of the trainees is of key importance. They analyze two political documents affecting the development of higher education in Bulgaria: The National Lifelong Learning Strategy (2014-2020) and the Strategy for the Development of Higher Education in the Republic of Bulgaria (2014-2020). In connection with the serious changes that are being made today in the Bulgarian system of higher education, there is an urgent need to make changes in the professionalism of the university teachers. According to the authors, professionalism of a teacher in higher education includes such qualitative characteristics as a guarantee of effective solution of problems and tasks in a real professional environment, and the ability to go beyond it in the process of self-realization and self-development.

Lyubov A. Kochemasova (Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia) studies the social status of teachers in modern teacher education. The author presented the results of the sociological research, revealing the relationship and interdependence of the process of modernization of teacher education and the transformation of the social status of teachers. The most important conclusions include:

- assessing their emotional state, 43% of teachers noted the predominance of positive emotions;
- 75.6% of teachers are absolutely not satisfied with their material situation;
- state of the environment – 80.2%, health – 60%, life as a whole – 42%, position occupied in society – 49.3%, personal family life – 47%, spending free time – 63%.

- At the same time 50% of teachers identified the most valuable qualities for teachers as a high level of professionalism, optimism, a high level of general culture, ability to work hard, honesty, decency, a sense of innovation.

The issues of the pre-school teachers' need for self-actualization in the situation of competition development are discussed by Vladimir N. Mezinov, Svetlana V. Markova & Marina A. Zakharova from Bunin Yelets State University, Yelets, Russia. The authors studied forty pre-school teachers and found out that the most powerful factors in the development of the need for self-actualization of a pre-school teacher are the competitive environment in an educational institution, innovation and research activities, the quality of interaction between teachers and students within an educational institution and personality-professional reflection.

The issue also includes an article on teaching computational reasoning through construals by Errol Thompson (Aston University, Birmingham, UK). The author endeavours to reveal how we might be able to expose the computational reasoning ideas through using variation theory and construals but the paper also attempts show how we might use variation theory to teach computational reasoning ideas.

I would like to thank everybody who helped to edit the publications, who wrote reviews on the articles. I send warm thanks to the members of scientific committee (PhDs and researches from Russia and other countries) for their meticulous checking of the quality and authenticity of the manuscripts. We send special thanks to the editorial committee members who prepared this issue. We are grateful to our partners – International Study Association on Teachers and Teaching and Association for Teacher Education in Europe for their support and share of international experience as a source of innovation in improving the Russian system of teacher education.

References

Bolotov, V.A. (2014). The issues of the teacher education reform. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 19(3), 32-40.

Kalimullin, A. M. (2014). Processes of reforming teacher training in modern Russia (experience of the Kazan federal university). *American Journal of Applied Sciences* 11(8), 1365-1368.

Valeeva, R. & Gafurov, I. (2017). Initial teacher education in Russia: connecting practice, theory and research. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 342-360.

Colin Latchem: 1933-2018

Nick Rushby^{1,2}

¹ *Education & Self Development, Kazan federal university, Kazan, Russia*

² *Conation Technologies, United Kingdom*

E-mail: nick.rushby@conation-technologies.co.uk

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

DOI: 10.26907/esd13.3.02

It is with great sadness that we announce the death of Colin Latchem, a key and influential member of the Editorial Board of *Education & Self Development*. He died peacefully on 3rd July 2018 after a very short illness.

Colin Latchem was born in Rugby, Warwickshire England. His father was a draughtsman at Lodge Spark Plugs and his mother a primary school teacher. Although an only child, he described his childhood as happy, as never lonely, never bored. One year, his parents bought him a toy episcope. This allowed him to project opaque pictures on to a screen. He loved to storyboard his own “films” which laid the foundations for all the video production and editing work he was involved in in later years.

He won a place at The Lawrence Sheriff Grammar School where he was particularly interested in Art and Drama and combined the two talents in producing Macbeth’s bloody severed head out of papier mâché. He developed a love of motor racing and because of his father’s involvement with Lodge Plugs, he was often allowed into the pits at Silverstone to meet some of the great drivers like Fangio and Stirling Moss. After grammar school he attended Birmingham College of Art and Design where he excelled in stage design and later won an Arts Council Award for the sets of George Bernard Shaw’s “The Devil’s Disciple”.

After college, he did two years National Service and did his initial training with 5th Royal Inniskilling Dragoon Guards and was then posted to the Education Corps at Marlborough House in London, where he illustrated text books and helped design and set up the Centenary Exhibition of the Victoria Cross.

At the end of this, he sought a quieter life and accepted a position as the Head of the Art Department in Friends’ School, Lisburn, Northern Ireland. It was here that he met Miss Marion McKinlay, a teacher of French. The combination of the Art Master and the French mistress was perhaps a bit risqué for a Quaker School. They liked to shock 1950s morality by admitting that they had had breakfast together, before marriage, omitting to say that it was in the company of 90 boarding pupils!

He left Friends’ to become Head of the Art Department at Stranmillis College, Belfast and beside his teaching he was involved with the Ulster Folk Museum. In holiday time, he acted as Director of Studies for teacher training in Nigeria, during the Biafran War, and also in India.

In 1982, he accepted a position at what was then Western Australia Institute of Technology (now Curtin University) as Head of the Educational Media Centre and then Head of the Teaching Learning Group. He left Curtin University in 1998 and it was then, at the age of 65, that his career really took off. He worked for nearly a year in Japan, a full year in Barbados and made frequent visits to South Korea and Canada where he worked for the Commonwealth of Learning, producing a report for UNESCO. He loved to research and write and was still so involved in projects around the world, helping university staff to be published, reviewing articles and generally sharing his knowledge and experience with passion and enthusiasm.

In South Africa, a few years ago, he was introduced as “The Grand Old Man of Distance Education”. He thanked the speaker for his introduction but objected strongly to the word “old”. Some, reading this obituary, will have heard his keynote presentation. He never grew old, he just moved on. He was tireless in his mission to educate the world. His mantra was “lifelong learning” and he didn’t just preach it, he lived it to his last breath.

Colin had a very keen sense of what was right and what was ethical. At the end of 2015 he was a member of the editorial team of the *British Journal of Educational Technology* when the journal’s owners crossed the line of what was acceptable in terms of interference in editorial decisions. Colin led the forceful protest of the editorial board which concluded in the mass resignation of the board members – and the resignation of the editor in chief. We were shortly to be reunited on the editorial team of the *Education and Self Development* where he made a significant contribution to the direction of the journal. He had a firm belief that great things can be achieved if you don’t mind who gets the credit and this was apparent in all of his work.

Colin once advised me that “if you want something done, ask a busy man” and this was certainly true of the man himself. He was ever willing to help with anything and would forecast, accurately, when he could deliver the work. And he was very concerned about helping early career researchers to develop their work and get published in high quality journals. It doesn’t surprise me that there have been tributes from colleagues across the globe. Their reactions on hearing about his death were particularly poignant: one of his mentees at Kazan Federal University wrote that he and Marion were like grandparents to her.

In addition to his academic work which resulted in numerous books and countless scholarly papers, this busy man found time to become active in local politics. He was incensed by what he saw as injustices in government and fought for greater democracy in Western Australia.

Colin leaves behind his wife Marion, to whom he was married for 59 years, his son Donald and daughter Julie and five grandchildren – Patrick, Elena, James, William and Amelia. They have our heartfelt sympathies. He also leaves friends who are too numerous to mention. Colin was a lovely man, a mentor an inspiration, and role model. As the Russians say, “we wish the ground will be soft for him.” We shall all miss him very much and he will stay in our memory always.

(In writing this obituary, I am indebted to Colin’s family and colleagues for their contributions. NJR)

Колин Латчем: 1933-2018

Ник Рашби^{1,2}

¹ *Education & Self Development, Kazan federal university, Kazan, Russia*

² *Conation Technologies, United Kingdom*

E-mail: nick.rushby@conation-technologies.co.uk

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

DOI: 10.26907/esd13.3.02

С глубоким сожалением мы вынуждены сообщить, что Колин Латчем, авторитетнейший член нашей редакционной коллегии, скончался 3 июля 2018 года в результате непродолжительной болезни.

Колин родился в английском городе Рагби в графстве Уорикшир. Его отец работал проектировщиком в компании Lodge Spark Plugs, а мать была учителем начальных классов. Единственный ребенок в семье, он никогда не испытывал скуки или одиночества и описывал то время как очень счастливое и насыщенное. Однажды его родители купили ему епископ, при помощи которого различные изображения транслировались на экран. Составляя из этих картин свои собственные «фильмы», Колин заинтересовался видеопроизводством и редакционной работой, с которыми позже связал свою жизнь.

Он получил место в гимназии Лоренса Шерифа (The Lawrence Sheriff Grammar School), где его прежде всего интересовали такие предметы, как искусство и театр. Там он смог объединить эти увлечения, и продемонстрировать результат, например, в такой работе, как отрубленная голова Макбета из папье-маше.

С годами у него появилась страсть к автомобильным гонкам. Его отец работал в Lodge Plugs, поэтому юноша имел доступ к трассе Сильверстоун, где он познакомился с великими гонщиками Фанхио и Стирлинг Мосс.

По окончании гимназии он учился в Колледже искусств и дизайна в Бирмингеме, где достиг отличных результатов в области сценографии и получил награду от художественного комитета (Arts Council Award) за работу в постановке пьесы Джорджа Бернарда Шоу «Ученик дьявола».

После колледжа он два года служил в Пятом Королевском Инниксвиллинском драгунском полку, после чего был переведен в образовательный корпус при Мальборо-хаус в Лондоне, где иллюстрировал книги и готовил выставку по случаю столетия креста ордена Виктории (the Centenary Exhibition of the Victoria Cross).

По окончании службы Колин Латчем вступил в должность заведующего кафедрой искусств Школы Фрэндс в городе Лисберн (Северная Ирландия). Здесь он впервые встретил Мисс Мэрион Мак-Кинли, учительницу французского языка. Сочетание заведующего-художника и француженки было вызывающим в консервативной школе квакеров. Но этой паре нравилось шокировать моралистов пятидесятых годов, и они вместе завтракали, даже когда ещё не были мужем и женой. И это при том, что их завтраки проходили в присутствии 90 учеников школы!

Затем Колин перешёл на аналогичную должность в Колледже Странмиллис в городе Белфаст. Здесь, помимо преподавательской деятельности, он занимался развитием Фольклорного музея Ольстера, а во время отпуска был координатором программ подготовки учителей для Индии и Нигерии, когда там шла гражданская война.

В 1982 году он занял должность начальника Центра образовательных медиа в Институте Технологий Западной Австралии (теперь Университет имени Джона Кёртина), а затем стал руководителем преподавательской группы.

Он ушел из этого университета в 1998 году в возрасте 65 лет, после чего его карьера начала по-настоящему стремительно развиваться. В течение четырех лет он работал в Японии, один год провел на острове Барбадос, совершая при этом частые визиты в Южную Корею и Канаду, где работал на Содружество обучения (Commonwealth of Learning) и составлял отчеты для UNESCO. Он любил исследовательскую деятельность, способствовал развитию проектов по всему миру, помогал сотрудникам университетов развиваться и публиковаться в журналах, рецензировал статьи, всеми возможными способами делился своими знаниями и опытом. Несколько лет назад в Южной Африке его впервые представили так: «великий старейшина в области дистанционного образования». Он поблагодарил за такой титул, но выразил свое несогласие со словом «старейшина».

Некоторые из тех, кто сейчас читает этот некролог, возможно, видели его выступление в качестве ключевого докладчика. С возрастом он несколько не постарел. Он постоянно развивался. Он был неутомим в том, чтобы по всему миру делать образование качественнее и доступнее – он считал это своей миссией. «Обучение в течение всей жизни» было его мантрой до последнего его вздоха.

Колин Латчем остро чувствовал, что этично, а что нет. В конце 2015 года он был членом редакционной команды Британского журнала образовательных технологий (British Journal of Educational Technology), когда владельцы журнала начали вмешиваться в редакционные процессы. Колин организовал и возглавил протест редакционной команды. Это привело к тому, что главный редактор сложил свои полномочия.

Мы с Колином объединились в работе над журналом «Образование и саморазвитие», и он успел внести в это дело значительный вклад. Он верил, что великие свершения приходят к тем, кому неважно признание. И он следовал этому принципу всегда.

Однажды Колин дал мне совет: «Если хочешь, чтобы тебе помогли, попроси помощи у занятого человека». Он готов был помогать во всём и всегда давал реалистичный прогноз результата. Особенно внимателен он был к молодым ученым, когда вопрос касался их профессионального развития или публикационной деятельности. Меня не удивляет, что после его смерти друзья и коллеги Колина со всех уголков света отдали ему дань уважения. Одна из его учениц в Казанском федеральном университете сказала даже, что Мэрион и Колин были ей как бабушка и дедушка.

Помимо научной работы, результатом которой стали многочисленные книги и статьи, этот занятый человек занимался и политикой: несправедливость правительства подвигала его на решительные действия с целью развития демократии в Западной Австралии.

У Колина остались жена Мэрион, с которой он прожил в браке 59 лет, сын Дональд, дочь Джули и пять внуков – Патрик, Елена, Джеймс и Амелия. Их сердца разбиты. У Колина также осталось множество друзей, которых мы не можем перечислить, потому что их слишком много. Колин был замечательным человеком, наставником и вдохновителем, тем, на кого хочется равняться. И, как говорят русские, «пусть земля ему будет пухом». Нам всем будет его не хватать. Он навсегда останется в нашей памяти.

(Выражаю признательность за помощь в написании данного некролога семье Колина и его друзьям.)

In Search of the Ideal Teacher – Students of Education Perception

Maria C. Popa

University Lucian Blaga of Sibiu, Sibiu, Romania

E-mail: mariacristina.popa@ulbsibiu.ro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9832-3857>

DOI 10.26907/esd13.3.03

Abstract

The role of the modern teacher is nuanced by a series of attributes. He is now asked to be a specialist, a guide, a friend, a counselor, an expert, a leader, a supporter, a facilitator, and, last but not least, a model. Not only does he need all these roles, but also has to calibrate their proportion in the individualized interaction with each student. In this study, we highlight the expectations of future education professionals regarding the ideal teacher and the personal perceived characteristics that endorse students' intention of being a teacher. In this research, 40 student of education were involved. The participants are enrolled in a one year Teacher Training Program. Most of them have no teaching experience, and their specialization fields are diverse. In a questionnaire and an argumentative essay, they were invited to find a minimum number of five features that the ideal teacher needs in order to generate efficient learning, to rise the well-being state of students and to aim future work performance. The group chosen for the study, although unrelated through their work activity and formal education, has a common binder: they all want to become teachers. Their perception is not only an evaluation of the ideal teacher, taking in consideration their own school experience, but also an exercise of reflection of their own capacities regarding their disposal to be a teacher. The conclusion shows a narrowing of the ideal teacher characteristics and an aware realistic exposure of personal self-evaluated features and fears in relation with the desired possibility of being a teacher.

Keywords: student teacher; ideal teacher; self-evaluation; perceived skills; fears.

В поисках идеального учителя: мнение будущих учителей

Мария К. Поупа

Государственный университет Сибиу «Луциан Блага», Сибиу, Румыния

E-mail: mariacristina.popa@ulbsibiu.ro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9832-3857>

DOI 10.26907/esd13.3.03

Аннотация

Роль современного учителя отличается рядом особенностей. Сегодня современный учитель должен быть экспертом, руководителем, другом и наставником, лидером, координатором и, наконец, моделью поведения. В то же время мало лишь действовать согласно названным ролям, необходимо также искать индивидуальный подход к каждому ученику, находясь в той или иной роли в каждый конкретный момент. В этом исследовании мы рассматриваем ожидания будущих учителей в профессиональной сфере деятельности относительно образа идеального учителя, а также личностные характеристики, необходимые студентам для того, чтобы стать учителем. 40 студентов педагогической специальности приняли участие в этом исследовании. Участники эксперимента проходили обучение в течение одного года по программе подготовки учителей. Большинство из них не имели опыта преподавания, разнообразны их области специализации. В анкете и аргументационном эссе студентам было предложено назвать как минимум пять характеристик идеального учителя, необходимых для организации эффективного обучения, повышения уровня благосостояния учащихся и уровня мотивации для достижения намеченных результатов. Группа, выбранная для исследования, имела разное формальное образование, но общим для всех участников было желание

стать учителем. Описание участниками образа идеального учителя не только основывалось на их личном опыте обучения в школе, но также явилось отражением оценки их собственных способностей стать учителем. Результаты исследования указывают на конкретный образ идеального учителя с конкретным набором характеристик. Студенты осознавали реальное воздействие личных качеств, страхов и самооценок на желаемый образ идеального учителя..
Ключевые слова: учитель-студент; идеальный учитель; самооценивание; осознаваемые навыки; страхи.

1. Introduction

The evolution of society and the challenges emerged are topics explored without questioning their reality. Under the evidence of constant change, school also finds itself in front of the challenge to sustain new learning (Simons, Van der Linden, & Duffy, 2000) and to approach new generations of students (Benade, 2017; Biesta, Priestley, & Robinson, 2015; Charteris & Smardon, 2018; Mulcahy, Cleveland, & Aberton, 2015; Ng & Tan, 2009). Of course, in this approach, both the teacher and the student are responsible for accommodating new roles that are no longer assigned with certainty, but are often interchangeable (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Barile et al., 2012; Beaman, Wheldall, & Kemp, 2007; Quin, 2017). Teacher's and student's role itself requires to be regarded with more flexibility and openness (Joldersma, 2002).

Teachers need to be aware of the changes arose in the educational process, and recalibrate their interference (Slonimsky, 2016). As Durkheim articulated, teachers have to develop a reasoned understanding of the inner logics of new policies and society evolution in order to endorse development (Durkheim, 1956). For reaching positive outcomes as a result for this reasoned understanding, feedback received directly from students' expressed expectations may be a way.

Furthermore, a significant opinion over the topic is welcomed, such as the opinion of students of education, who are in a relevant position: they are students and future teachers in the same time. Their opinion can be, as Rowan, Correnti, and Miller (2002) stated, a valuable *black box*.

Various studies try to sketch the ideal teacher image. Of course, the ideal is strongly linked to a specific period of time (Haamer, Lepp, & Reva, 2012). We can seize an evolution in the closeness, familiarity, friendship, and affection that characterizes the current student-teacher relationship (Claessens et al., 2017; Nakamura, 2008; Spilt, Koomen, & Thijs, 2011). We can also mention students' high expectation concerning the teacher approach that can genuine endorse learning (Randazzo, Opara, Oguzor, Nosike, & Njoku, 2011; Stronge, Ward, & Grant, 2011). Last, but not least, we need to remind the general struggle of the educational system to provide effective learning that directly aims future work performance and in the same time cares for the wellbeing state of students (Goldin & Katz, 2018; Hopper, 2018). In this configuration, the teacher still remains an important actor.

In a study conducted by Kozikoğlu (2017), future education professionals described the ideal teacher through this categories: communication skills, student centeredness, innovativeness, sensitivity, humaneness/joviality, teaching pedagogical skills, leadership/guidance, professional content knowledge, personal values, professional values (p. 71). The first three cognitive categories attached to the ideal teacher are teaching pedagogical skills, humaneness/joviality, and professional content knowledge.

Arnon and Reichel (2007) separate that two major categories regarding the perception of the ideal teacher: (1) personal qualities, and (2) knowledge of the subject taught as well as didactic knowledge.

A good teacher has human relations skills, knowledge of the subject, is a facilitator of students' intellectual development, is respectful, but also dynamic lecturer, is a good

listener, loves the subject taught, establishes links between related fields, and is able to teach others how to learn for themselves (Rusu, Ūoitu, & Panaite, 2012). Also, teachers shouldn't a superiority attitude (Vlad, 2014).

The differences between the male and female perception in defining the ideal teacher were as well investigated. The keywords encountered in the female description were "understanding", "model", "conscientious", "stable", "patient", "knowledgeable", "beloved teacher" and "idealist". Male students offered "examples of human", "success" and "judge" as metaphors for the ideal teacher (Sezgin Nartgün, Ūzen AssocProf Abant, & Abant, 2015).

Telli, Den Brok, and Ūakirođlu (2008) find a commune definition of the ideal teacher from both teachers and students perception, that is "a person who guides students, motivates and encourages them, gives confidence, has a tendency to build more positive relationship and has earned respect from students" (p.149).

Is not enough to expose the expectations regarding the ideal teacher. Is as well important to place the right combination of roles in relation with each and all students, in order to reach the wellbeing state, of both students and teachers, so desired in efficient learning (Roffey, 2012). Learning has to be memorable to the extent of the workplace where all knowledge and skills overflow. The quality of being memorable depends on the teacher's touch, so we are back to ideal teacher characteristics that we will discuss further on.

2. Purpose of the Study

This study focuses on teacher's challenges in managing new learning and the multitude of fused roles to support effective learning, the wellbeing of students, and future work performance. The perspective of a varied group of future education professionals is analyzed. Reflecting on their own school experience and focusing on the desire to be a teacher, the participants were invited to find those characteristics needed for the contemporary teacher to optimally calibrate the educational process with all the incomes and outcomes. Also, students are invited to reflect on their own perceived skills that recommend them for this profession and their fears regarding the future teacher role.

The contribution reported by this study to the literature is overlapping expectations regarding the ideal teacher with the personal perceived qualities that recommend students of education to be teachers. The overlapping characteristics are to be considered dependent variables in connection with future work performance and students' wellbeing.

3. Research Questions

The questions of the research are the following:

- What are the characteristics of the ideal teacher who manages to provide effective learning, cares for the wellbeing state of students, and aims future work performance?
- What are the self-evaluated characteristics of future teachers regarding the same issues?
- What are their fears regarding entering the educational system?

4. Methodological Framework

Participants

In this study were involved 40 male and female students, aged between 24 and 50. Participants are enrolled in the Teacher Training Program to receive a teaching certificate in their field of specialization (according to their Bachelor's degree). With this certificate, they will be able to teach up to the 10th grade (e.g. an Economics graduate can teach up to the 10th-grade disciplines under the curriculum of Economics – Accountancy, Management, and Financial Education).

Procedure

The study is based on two research tools: a questionnaire and an argumentative essay. Both instruments are used for qualitative analysis. The first was used to collect factual data, but also other information to describe the group of respondents as accurately and relevant as possible in relation to the purpose of the study. The survey was distributed online and contains both open and closed questions. We mention that the questionnaire seeks to detach descriptive aspects and captures only perceptual issues. Reliability was checked by applying the questionnaire to another group of 10 students. After this, two questions were rephrased, in order to collect one word answers.

The second research tool, namely the argumentative essay, was requested at the end of the first semester of the Teacher Training Program that participants are enrolled, in order to get a teacher qualification. The essay had two requirements: (1) length – maximum two pages, (2) finding at least five characteristics necessary to contemporary teachers to support efficient learning, the general wellbeing of students and develop knowledge and skills that will help students perform at their future workplace.

Coding

Questionnaires and essays were coded using name initial, and sex. Data was analyzed using NVivo 10.

Ethics

Concerning research ethics, we mention that the participants were first presented the purpose of the study and received information about confidentiality. Simultaneously with providing the completed materials (questionnaire and essay), the respondents expressed their agreement to take part in the research. Names used to expose personal comments in this study are not real.

5. Results

All the applicants have higher education in various fields such as: Socio-Human Sciences, Theology, Law, Medicine, Economics, Literacy and Arts, Engineering, Agricultural Sciences, Food Industry and Environmental Protection, History and Philosophy, Journalism, and Biology.

Students are employed, but a very small proportion of them work in the education system (under 3%). The ones that have no job in the education are unqualified.

Most of respondents work in the area in which they specialized according to their Bachelor's degree (67%) and have an average working experience of 11 years. The information is to be mentioned because, already having a job in the field of knowledge, when asked to identify those features that a teacher should have in order help students learn effectively, gain knowledge and practice skills that would support their prospect activity in the workplace, their vision is more likely to be pragmatic. Participants have the following jobs: political analyst, singer, expert legal adviser, mediator, vicar, counselor, physician, economist, restorer, engineer, public relations specialist, NGO coordinator, translator, customer service specialist, social worker, and coach.

Questioned about the level of financial satisfaction that the current job brings, on a Likert scale from 1 to 5 (strong satisfaction = 5, and low satisfaction = 1), the group has an average level 3.14 of contentment. They consider that money also contributes, on a scale of 1 to 5, to work motivation in a medium to high average (3.47). However, 76% of the participants would change their jobs for a less paid one that would bring more fulfillment in their lives.

When inquired about the reason they chose to enroll themselves the Teacher Training Program, the answers outlined below were given. All answers presented are personal comments.

Top 10 features encountered in the argumentative essays are presented in Table 1. The characteristic most used to describe the ideal teacher was *model*. The word is used in direct meaning or in phrases from which it emerges the idea of being a model for pupils.

Top 10 features encountered in the argumentative essays are presented in Table 1. The characteristic most used to describe the ideal teacher was *model*. The word is used in direct meaning or in phrases from which it emerges the idea of being a model for pupils.

A teacher, as Victoria says, *should be one who has discovered himself, who has worked with himself amply enough to be a model for students*. Adrian articulates that *children will not learn to be moral unless, in front of them, the model promotes moral norms through their own attitude/behavior/example*.

Students participating in the study rank second the pedagogical training of teachers. Elena states that *One of the first prerequisites for being a good teacher is pedagogical knowledge. Having access to pedagogical knowledge, the teacher learns how to immediately choose the best solutions to the problems that arise in classroom activity*.

Table 1. Top 10 must-have for being the ideal teacher

Features	Frequency in text
model	46
good pedagogue	45
empathetic	31
communicative	28
in continuous improvement	26
active listener	24
correct	19
good psychologist	12
open to new ideas	12
convincing	11

The observation spirit, the pedagogical craftsmanship, the pedagogical tact are those causal variables, responsible for the success or failure of learning, adds Dan.

Also, according to the participants, empathy is mandatory for being an ideal teacher. Gabriela states a definition of empathy: *Being a good teacher implies having certain social skills to enter the inner life of the group of students, empathetic, to understand the children and to look at the world through their eyes*.

Communication is perceived as an important variable in relation with students. Here are some personal comments on this topic.

An authentic teaching style means that teachers use the time before and after classes communicating with students about outside school-related topics, sharing experiences and being open to dialogue, to the extent that these behaviors fit their personality traits. (Andrei, personal comment)

Never stop learning is, in the perception of respondents, another ideal characteristic for teachers. Vlad articulates:

The teacher must have a constant desire to learn, it goes hand in hand with being adaptable. Learning is always a process for life. Being a modern teacher means that the teacher is also a student in the same way that the teacher is a guide. There is always something new to learn or think about when you are a teacher.

Another invitation for the participants was to express their own characteristics that recommend them for being a teacher. Table 2 presents the self-evaluation in relation to respondents desire to be a teacher.

Table 2. Personal features as a recommendation for being a teacher

Personal features	Overlapping features	Ideal teacher features
calm	able to work with people	active listener
competitive	charismatic	balanced
conscientious	COMMUNICATIVE	conflict manager
creative	CORRECT	convincing
determined	devoted	cooperatives
diligent	EMPATHETIC	discreet
disciplined	equidistant	good pedagogue
enthusiastic	experienced	guidance counselor
loving people	flexible	leader
modest	GOOD PSYCHOLOGIST	in continuous improvement
objective	intelligent	informed
organized	involved	inventive
perfectionist	optimistic	jovial
perseverant	passionate	mediator
responsible	patient	model
sociable	persevering	motivated
tenacious	seriously	objective
with ludic spirit	tolerant	open to new ideas
with tact	with a sense of humor	professional
		punctual
		vertical

In the essays, 41 characteristics were found with recurrence in describing the ideal teacher. In the personal description and the request to outcome those characteristics that recommend each applicant to be a teacher, participants described themselves using with recurrence an approximately equal number of features, respectively 38. Of these, 19 characteristics (46%) are common to those used to describe the ideal teacher (Column B, Table 2). From the Top 10 must have in order to be an ideal teacher (Table 1), participants consider that they have number 3, 4, 7, and 8 (capitalized words in Column B) respectively empathetic, communicative, correct, and good psychologist.

6. Discussion

We consider interesting to add up to into discussion another set of answers that will help understand the difference between the characteristics perceived as necessary for the ideal teacher and the ones owned by students of education.

Participants were asked to name de greatest fear concerning teaching and entering the educational system. The following answers were given, and their recurrence is illustrated in Table3.

Table 3. Fears concerning teaching

Fear concerning teaching	Frequency
System bureaucracy	20
I will not adapt to the culture of the system as perceived now	6
I feel that I do not master the specialty I have to teach	4
Interaction with parents	4
That study discipline will disappear	2
Security issues in relation to students	2
I will not have a salary to secure my desired living standard	1
I do not know the curricular documents	1

Going back to the top ideal characteristics that the participants consider they don't have and connecting them with their fears, we can conclude that one can't be a good convincing pedagogue, in continuous improvement, if worries about system bureaucracy, does not master the specialty that has to teach, and does not know the curricular documents. Similar personal qualities were also reported in a study conducted by Arnon and Reichel (2007). A model that has reservations regarding the interaction with parents is hard to design. And being open to new ideas is hard when fearing to adapt to the culture of the system.

7. Conclusion

The diversity of specialization fields broadens the description of the ideal teacher and provides an extensive picture of the subject of the research.

There is an ideal teacher, but it is set up in a matrix of personal perspective and differs from student to student, as reported by Beauchamp and Thomas (2010). Of the desirable characteristics required to the ideal teacher, the students questioned, future teachers themselves, consider that they have 46%. We can perceive a connection between these features and work performance, for the participants already working in their field of specialization, so they are more able to assess the specific approach needed in order to teach effectively.

And out of the top 10 most important ideal characteristics, students of education consider they have four: empathetic, communicative, correct, and good psychologist. The rest of top ideal characteristics are connected to the expressed fears concerning entering the educational system, namely bureaucracy, not mastering the specialty to be thought, worrying about the interaction with parents, and fearing to adapt to the culture of the system.

References

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching, 13*(5), 441–464. <https://doi.org/10.1080/13540600701561653>
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., & Henrich, C. C. (2012). Teacher–student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(3), 256–267. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9652-8>
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2007). Recent research on troublesome classroom behaviour: A review. *Australasian Journal of Special Education, 31*(1), 45–60. <https://doi.org/10.1080/10300110701189014>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal: Student teachers envision a future identity. *Reflective Practice, 11*(5), 631–643. <https://doi.org/10.1080/14623943.2010.516975>
- Benade, L. (2017). Is the classroom obsolete in the twenty-first century? *Educational Philosophy and Theory, 49*(8), 796–807. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1269631>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching, 21*(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Charteris, J., & Smardon, D. (2018). A typology of agency in new generation learning environments: emerging relational, ecological and new material considerations. *Pedagogy, Culture & Society, 26*(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1345975>
- Claessens, L. C. A., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J. M., Verloop, N., den Brok, P. J., & Wubbels, T. (2017). Positive teacher–student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research, 110*(5), 478–493. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1345975>

- g/10.1080/00220671.2015.1129595
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. Glencoe Ill.: Free Press.
- Goldin, C., & Katz, L. F. (2018). The race between education and technology, 49–54. <https://doi.org/10.4324/9780429499821-10>
- Haamer, A., Lepp, L., & Reva, E. (2012). The dynamics of professional identity of university teachers: Reflecting on the ideal university teacher. *Studies for the Learning Society*, 2(2–3). <https://doi.org/10.2478/v10240-012-0010-5>
- Hopper, E. (2018). Educational systems and selected consequences of patterns of mobility and non-mobility in industrial societies. In *Knowledge, Education, and Cultural Change* (pp. 17–70). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351018142-2>
- Joldersma, C. W. (2002). Pedagogy of the other: A Levinasian approach to the teacher-student relationship. In S. Rice (Ed.), *Philosophy of education society yearbook 2001* (pp. 181–188). Urbana: Philosophy of Education Society-University of Illinois.
- Kozikoğlu, İ., & Prof, A. (2017). Prospective teachers' cognitive constructs concerning ideal teacher qualifications: A phenomenological analysis based on repertory grid technique. *International Journal of Instruction*, 10(103). <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1035a>
- Mulcahy, D., Cleveland, B., & Aberton, H. (2015). Learning spaces and pedagogic change: envisioned, enacted and experienced. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 575–595. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1055128>
- Nakamura, I. (2008). Understanding how teacher and student talk with each other: An exploration of how 'repair' displays the co-management of talk-in-interaction. *Language Teaching Research*, 12(2), 265–283. <https://doi.org/10.1177/1362168807086295>
- Ng, P. T., & Tan, C. (2009). Community of practice for teachers: sensemaking or critical reflective learning? *Reflective Practice*, 10(1), 37–44. <https://doi.org/10.1080/14623940802652730>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Randazzo, P. F., Opara, J. A., Oguzor, N. S., Nosike, A. N., & Njoku, A. C. (2011). The ideal teacher and the motivated student in a changing environment, 1(3), 253–263.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing - teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2147-0>
- Rowan, Brian, Correnti, Richard, Miller, R. J. (2002, November). What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement. *Teachers College Record*, 104(8), 1525–1567.
- Rusu, C., Ūoitu, L., & Panaite, O. (2012). The ideal teacher. Theoretical and investigative approach. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 33, 1017–1021. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.276>
- Sezgin Nartgün, Ş., Özen AssocProf Abant, R., & Abant, A. (2015). Investigating pedagogical formation students' opinions about ideal teacher, teaching profession, curriculum, responsibility, public personnel selection examination and employment: A metaphor study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174(174), 2674–2683. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.951>
- Simons, P. R. J., Linden, A. A. M. van der, Duffy, T., & Interuniversitair Centrum voor Onderwijskundig Onderzoek. (2000). *New learning*. Kluwer Academic Publishers.
- Slonimsky, L. (n.d.). Teacher change in a changing moral order: Learning from Durkheim. *Education as Change*, 20(2), 27–43.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339–355. <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>
- Telli, S., Den Brok, P., & Çakiroğlu, J. (2008). *Eğitim ve Bilim Education and Science. Cilt*, 33, 149–156.
- Vlad, I. E. L. (2014). Students' perception of the personal characteristics of ideal teacher (I). Pilot Study. *Acta Didactica Napocensia*, 7(2), 41–47.

Values, Imaginaries and Policy-Making for Teacher Education: insights from researching the Russian Federation context of reform, 2000-17

Elena Revyakina¹
Conor Galvin²

¹ *University College Dublin, Ireland*
E-mail: elena.revyakina@ucdconnect.ie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3249-379X>

² *University College Dublin, Ireland*
E-mail: conor.galvin@ucd.ie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2609-0417>
DOI: 10.26907/esd13.3.04

Abstract

The paper presents insights drawn from researching the discursive construction between 2000 and 2017 of new values-systems that guide, and force, change in Teacher Education within Higher Education in the Russian Federation. It considers particularly the imaginaries and values that underpin official policy documents related to Higher Teacher Education within the broader field of educational policy across this time scale of almost two decades. The central focus rests on the challenge of researching the construction of a driving discursive context for change, subsequently consolidated through the activities of the Modernisation of Teacher Education Project (MoTEP) which was officially launched by the Ministry of Education and Science in 2014. It is not the intention of this paper to discuss in any great detail the nature and practice of Russia's Teacher Higher Education in itself; for this we suggest Sobolev's (2016) excellent account. Rather, we focus on what can be learnt from researching an aspect of one of the most intriguing and grand-scale policy-led projects of our time; the rehabilitation of Russia as a global power. The research underpinning the paper draws on Critical Discourse Studies (CDS) to explicate the nature and detail of the changes being promulgated and the construction of these through policy work. It does so by evaluating a series of key policy documents and discursive events that seek to redefine discursively the values-base of teacher education in the Federation. For this, a discourse historical approach (DHA) is used, drawing primarily on the ideas of Krzyżanowski (2010) and Reisigl and Wodak (2001; 2017). Sitting within the critical discourse studies tradition this approach provides our guiding theoretical perspective and informs the research methodology. Our analysis suggests that the values-system and imaginaries of teacher education are strongly reliant on a unique and highly contextualised discursive construction and a legitimisation of policy-actions by means of references to strategies and visions for the 'competitive, innovative and leading economy', and that the imaginaries and values that underpin Higher Teacher Education in the Russian Federation, are challenging to research because they are considerably more complex and multifaceted than much of the reform activity assumes.

Keywords: teacher education reform, values, legitimation, critical discourse studies, policy.

Ценности, видения и политические решения в области педагогического образования: уроки, извлеченные из российского контекста реформирования (2000-2017 годы)

Елена Ревякина¹

Конор Галвин²

¹ Университетский колледж Дублина, Ирландия

E-mail: elena.rev yakina@ucdconnect.ie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3249-379X>

² Университетский колледж Дублина, Ирландия

E-mail: conor.galvin@ucd.ie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2609-0417>

DOI: [10.26907/esd13.3.04](https://doi.org/10.26907/esd13.3.04)

Аннотация

Данная статья представляет результаты исследования дискурсивной конструкции новой системы ценностей, которая с 2000 по 2017 годы направляла трансформацию педагогического образования в Российской Федерации. В особенности рассматриваются видения и ценности, которые стали основой для формирования официальных директивных документов в области высшего педагогического образования в течение почти двух десятилетий. Основное внимание статьи уделено проблемам, связанным с конструированием дискурсивного контекста, направленного на создание условий для трансформации и объединение усилий по Проекту Модернизации Педагогического Образования. Этот проект был запущен Министерством образования и науки в 2014 году. При этом данная статья не будет посвящена практикам высшего педагогического образования в России, поскольку данный вопрос прекрасно раскрыт в публикации Соболева (Sobolev, 2016). Мы же ставим другую цель – сконцентрироваться на том, чему мы можем научиться в процессе исследования одного из наиболее амбициозных и интригующих политических проектов нашего времени – процесса реабилитации России как сверхдержавы. Данное исследование выстроено на основе трудов, посвященных критическому дискурсу (Critical Discourse Studies), и освещает природу тех изменений, которые происходят в результате политической работы. Данная задача достигается путем анализа директивных документов и дискурсивных мероприятий, направленных на дискурсивный пересмотр ценностной базы педагогического образования в стране. При этом применяется дискурсивно-исторический подход (discourse historical approach) с опорой на идеи Кржижановского (Krzyżanowski, 2010), а также Рейсигла и Водака (Reisigl and Wodak, 2001; 2017). Проведенный нами анализ показал, что система ценностей и видение педагогического образования сильно зависят от уникальной контекстуальной дискурсивной конструкции и от легитимации политических решений путем ориентации на стратегию «конкурентоспособной, инновационной и лидирующей экономики». При этом видения и ценности, которые лежат в основе современного высшего педагогического образования России, тяжело поддаются изучению, они складываются в картину, которая намного сложнее, чем то, что понимается в реформе.

Ключевые слова: реформа педагогического образования, ценности, легитимизация, критический дискурс, политическое решение.

1. Introduction

In the 19th century, John Henry Newman defended the intrinsic value of higher education where knowledge is “worth possessing for what it is, and not merely for what it does”. In contemporary times, this understanding of education as intrinsically valuable has been challenged and, arguably, largely replaced by an exclusive promotion of the economic role of higher education both globally (Ball, 2012, Furlong, 2013, Lynch, 2016),

and in Russia (Smolentseva, 2017). Teacher education is not immune to these trends and their orthodoxies which seek to realign teacher education within the University as much as any other disciplinary area.

This enforced, economic dimension reframes education through the concept of human capital which sees people as resources, means and instruments of state or/and market needs. Teachers have become seen as a key resource factor (Biesta, 2015, Golodetz, 2014) in ensuring global competitiveness of each nation state's education 'service' (in Russia: Bysik, Kasparzak & Froumin, 2013) and predictor of student learning (World Bank, 2013). Preparing 'right-thinking' teachers – who embrace and promote this new economic imperative – has consequently become of essential policy concern for almost every national educational system globally that wants "to come out on top" (Barber & Mourshed, 2007).

In Russia, over the last two decades the educational system has seen deep and fundamental change, characterised by a shift towards globalised, neoliberal values (Silova & Steiner-Khamsi, 2008; Gurova, 2017). This shift reflects increasing priority being given to market-based relationships, the rational choice-making individual, cuts in public funding, performance-based accountability, and the above-mentioned emphasis on higher education's role in the economy (Smolentseva, 2017). In the present paper, we build on earlier suggestions by Silova and Steiner-Khamsi (2008) that the adoption of neoliberal reforms by post-Soviet Russian governments is partly explained at policy-level by international assistance programmes (for example, World Bank reports and recommendation; EU TACIS projects), and at the political level by a deeply-felt logic of lagging behind other countries, which has contributed to a sense of permanent 'catching-up', or 'abortive' modernisation (Gudkov, 2011), and – as we discovered through our research efforts – deep disruption of traditional values-system and dispositions in the field of Teacher Higher Education.

Thus, the present paper seeks to contribute to a better understanding of how the discursive and conceptual realm of policy-work actually construe and structure academic discourse, and the ways subsequently in which the academic community starts to (re) appropriate 'new' values and attitudes (Galvin, 2015). Our principal thesis rests on the diachronic analysis and re-contextualisation of discourse around teacher education, as seen in its relation to a globalised discourse around teacher higher education and embodied into the Modernisation of Teacher Education Project (MoTEP) in Russia. As we will see below, the values-system and practices of teacher education that invest this project – and the underpinning reform that it has come to emblemise – are strongly reliant of discursive construction and legitimation of action by means of references to strategies and visions for the 'competitive, innovative and leading economy' – what may be termed after Taylor (2003) the *imaginaries* of the project.

This paper offers a contribution to better understanding: (1) *theoretically* to critical discourse studies (CDS); and (2) *empirically* to the study of contextual and ideological (re)construction of Higher Teacher Education in Russia through 'discourse' and the exploration of institutional change in Teacher Education in the Federation.

Background

Much of what we suggest below draws on research into the Modernisation of Teacher Education Project (MoTEP). This project officially started in Russia in 2014 and aimed to bring radical changes into Higher Teacher Education across the Federation; its policy-work is framed in terms of 'modernisation' and 'institutional change'. However, the debate around teacher education and the push for modernisation it embodies has its origins in a broader reformation processes in the field of education, sparked by President Putin's appeal for the *new* teacher in his 2001 Presidential Address:

[Summary] “Education is one of the spheres where the effect of economic mechanisms should be expanded <...> The tempo of development of modern economics, science, information technologies requires a transition to continuous education through life. I consider that we should change our approach to education. In globalisation and new technologies era, this is not only a social sphere, but investment into the future of the country, in which business, community and citizens must participate <...> That’s why the goal of this year is to develop State Educational Standards. These should become the foundation of next introduction of normative per capita financing scheme to provide educational services. Simultaneously, in order to increase quality of education, there should be formed an independent system of quality control”.

(www.kremlin.ru/events/president/transcripts/21216)

Dated April 3, 2001)

In his Address, President Putin urged the introduction of standards – that is, explicit, public statements of values, competencies, and qualities to be required from teachers and graduates, regarding lifelong learning and fitness to teach. He also called for a balance between fundamental and practical education oriented towards labour market, for an ‘independent’ quality assurance mechanisms, and for new financing schemes to underwrite all of this. Importantly, in this President Putin publicly framed education as ‘service’ and explicitly connected teacher education to the economic discourse.

Thirteen years later, in 2014, the reform cycle which infuses the MoTEP and is articulated through concepts of development, modernisation, and innovation (Klimov, 2014, 2015) was launched by the Ministry of Education and Science together with the academic community represented by two Higher Education Institutions and the Learning Methodology Consolidated Group in Psychology and Education¹.

In brief, the reform can be characterised as oriented towards competency-based standards, aimed at bridging Higher Teacher Education and its graduates’ employers (schools), and at making teacher education more practice-oriented and responsive to the needs of the school and the graduates. The MoTEP seeks to reshape the entire system of higher teacher education at structural and ideological levels: (1) it involves a principle of ‘network cooperation’ between Higher Education Institutions, and with schools (through ‘clinical approach’) in the process of change; (2) it transforms pedagogy by changing a more traditional practice perspectives from teacher-centred to student-centred with an orientation towards activity-based practice (grounded on theories such as Leont’ev’s, Elkonin’s, Davidov’s, Gal’perin’s, Zankov’s, Vygotskiy’s), and with a refocus from ‘the ideology of controlling the process of education’ to the ‘requirements to learning outcomes’ described in the emerging Professional Standard of ‘Pedagogue’ (teacher). The MoTEP

¹ Learning-methodology consolidated groups in any field of education must be founded by the Russian Federal Body with its responsibility for the Management of Higher Professional Education. They represent a consolidation between the State and the academic community. For instance, following the State tasks, learning-methodology consolidated groups participated in designing Federal State Education Standards and Exemplary Educational Programmes, developed and published educational resources, assisted the transition to the level system within Bologna Process and arranged cooperation with business in designing and implementing innovative educational programmes. Owing to the new conceptual approach to teacher education, the Learning Methodology Consolidated Group in Psychology and Education was to operate on the ‘network cooperation principle’ – i.e. cooperation between Higher Education Institutions, and cooperation with education organisations such as pre-schools and general primary and secondary schools.

also seeks to introduce a new Quality Assurance and Evaluation mechanism framed as “Independent Assessment of Students’ Outcomes”, grounded on measuring materials developed by operators of the MoTEP together with the academic and professional communities. This could easily be used for accountability and funding decisions. Most importantly, the change in the field of teacher education captures both ideational and pedagogic, structural and institutional dimensions, and arguably transforms the existing values, purposes and aims of teacher education and indeed of teaching profession. This fundamentally changes the landscape of higher teacher education by introducing radically new governance mechanisms and changing the roles of, and the relationships between, all key actors in teacher education – students, teacher educators, schools as employers and partners.

In brief description, the MoTEP was a contest-based, Federal grant-funded project that had two official stages each of two years duration: 2014-2015 (24 subprojects), 2016-2017 (9 subprojects). The first stage was aimed at designing and probating practice-oriented modules. The second stage was intended to develop educational programmes that could be used by teacher educators, and the “independent assessment of students’ outcomes” based on competencies defined in the Professional Standard of ‘Pedagogue’. The geographical scale of envisaged change is also impressive: 65 Higher Education Institutions in 51 Subjects of 8 Federal Districts of the Russian Federation took part during four years of MoTEP. Indeed, as guided by the globalised framework of ‘innovation’ (Innovationpolicyplatform.org), the reform can be seen as motivated by a sense of urgency and vision, and embodies principles of piloting, scaling-up, coordination, monitoring and evaluation.

Given the complexity and fast-moving, in-progress nature of the MoTEP agenda, the challenge we faced was how best to understand the unfolding impacts.

To do so, we found it necessary to address the pre-context of MoTEP as well as its life-cycle as a policy action. Arguably, it was only by coming to an understanding of this prelude to reform that we could appreciate adequately how the change at scale proposed in the MoTEP came in time to be almost entrapped by the values and imaginaries imposed by the preceding reform context of economic instrumentalism, and how this in turn has come to affect the course of institutional change in the field of teacher education in Russia.

2. Underpinning Research Approach: assembling a discourse-historical account within a critical discourse study

The work underpinning this paper draws on a Discourse-Historical Approach (DHA) (Krzyzanowski, 2010, Reisigl & Wodak, 2001 and 2017) within Critical Discourse Studies (CDS) to explicate the nature and detail of the changes being promulgated in and through a series of documents and events that seek to redefine discursively the values-base of teacher education within the Federation. For the analysis, we draw on a corpus of national documents and Presidential Addresses to the Federal Council [n=15], as well as documents produced by supranational organisations [n=16] and mass media articles in a key national newspaper from 2011 to 2014 (‘Kommersant’). These have been carefully chosen with their relevance to the teacher education change under study, and seen as crucial in conceptual framing of the MoTEP. The document analysis is added with observations of key ‘discursive’ events [n=4] in the pre-MoTEP period. We take Norman Fairclough’s (2010) understanding of ‘discursive events’ as instances of discursive practice of producing, distributing and consuming texts.

As its starting point, we take the argument that discourses frame social practice, and need to be considered historically. Changes in discourse are seen as a formidable means by which social practice is transformed. Therefore, the central object of the

inquiry becomes a discussion of ‘discursive concepts’ which come to define the teacher education field in Russia and various facets of it as an institution. A Discourse-Historical Approach (DHA) (Krzyzanowski, 2010, Reisigl & Wodak, 2017) provides a number of key discourse-interpretive categories that can be used to ‘read’ the context of change; ‘discursive strategies’ (Reisigl & Wodak, 2017) and ‘discursive dimensions’ (Weiss, 2002). The latter designates extra-discursive framing of analysed discourses around teacher education. Importantly for the present paper, these encompass three types of legitimation: legitimation through idea, organisation/procedure and by means of standards and values (Weiss, 2002). Additionally, the concept of key discursive strategies help us to identify and name new/ changing terminology deployed in discourses around teacher education and so identify the ways in which they propose the need, and even ‘obligation’, for a ‘modernisation’ of teacher education.

The present paper also draws on a CDS based social-semiotic approach to provide insights into discourse as a site for the re-contextualisation of practice (van Leeuwen, 2008). In this analysis discourses can be, and are, used as resources for representing social practices. As such they can be seen as context-specific frameworks for making sense of things (van Leeuwen, 2017).

In brief, the focus of the analysis for the present paper is on the legitimation of change (which includes deep change in value-orientation and purposes of teacher education), and on the legitimation strategies applied in the official discourse in regards to change in Higher Teacher Education. As noted earlier, this is not a discussion of the nature and practice of Russia’s Teacher Higher Education in itself. We seek instead to draw out some key learning relating to the research process.

3. Prevailing Discourses and Formal Educational Policies: The Context of Production and Legitimation at Policy Level

Drawing on the CDS ideas noted earlier, the analysis that follows explicates the process of discursive construction of new values and purposes of teacher education – as initially articulated in pre-legitimised visions and imaginaries in key policy documents and related discursive events. This represents a historical and analytical narrative. We turn first to the functions of mass media in this discursive construction.

Mediatisation as Bringing to a Crisis and Searching for Solutions

To begin: analysis of the media representation shows that an enhanced wave of attention to Teacher Education followed by the official launch of MoTEP took place in late 2012-early 2013. From late 2012, the mass media covered extensively the process of reorganisation and optimisation of the network of Higher Education Institutions (HEIs), and the debate around the indicators of effectiveness within the monitoring of HEIs. The media representations of these performance data had political and policy effects, which are discussed below. In brief, the monitoring was based on five parameters.¹ It was conducted by a commission legitimated by President Putin’s order №599 1a, from May 7, 2012² and led by Minister Livanov, Minister of Education and Science of the Russian

¹ Originally, the list had 50 criteria, however, as Rector of Higher School of Economics commented ‘for simplicity’, the Ministry left 5 criteria which became the foundation for the monitoring (Interview for newspaper Kommersant “Up to Third of HEIs do not Give Education”, dated January 14, 2013).

² https://минобрнауки.рф/пресс-центр/2774/файл/1265/12.10.31-Мониторинг_Результаты.pdf

President’s Order on “measures to realise the state education and science policy. The order was issued two months after President Putin was elected, and in relation to Higher Education aimed to introduce per capita financing, introduction of effective contracts, and development of leading HEIs selected on contest-base to enhance their competitiveness in the world.

Federation. The outcomes of this work suggested that 71.4% of pedagogic HEIs and 78.3% of their affiliated institutions had “features of ineffectiveness”, and should be reorganised or closed. As a discursive event, the publication of the work of the Livanov Commission deserves a more detailed presentation however that is not feasible here. It is enough to note that it catalysed a media treatment with all the classic features of media frenzy.

Not all discursive events in the reform series were so public or so mediatised, however. One particular discursive event was not covered at all by the mass media, however its significance can be seen in its reflection on the website of the Ministry of Education and Science. In January 19, 2013 the Ministry of Education and Science invited “leading experts” in the field of teacher education for a seminar to discuss “institutional changes in teacher education in Russia”. The information on the website dedicated to the event states that “pedagogic institutions were found to be the only group of HEIs where more than half has features of ineffectiveness”¹. The purpose of the symposium was evidently to begin to address this by bringing together voices from the less problematic and more effective HEI interests.

The attendees discussed “a set of problems” in teacher education. Partly, these were noted to be connected with the transition to new ‘activity-based’ standards in general school. As stated: “the system of teacher education does not form teachers competent and prepared enough for the realisation of the standards”. Importantly, the symposium determined that this was fundamentally linked to “a lack of the system of qualification exams which give access to pedagogic profession” (минобрнауки.рф/новости/3002). Setting aside any discussion of validity here, this proved a crucial moment in the construction of both the process and the focus of the reform that followed.

A month later February 26, 2013, a roundtable discussion took place with the descriptive and provocative title “The System of Teacher Education: can it survive?” It was attended by members of the Public Chamber, Federal Council, and Ministry for Education and Science, heads of Higher Education Institutions, teachers and representatives of the mass media. The round-table discussion by this policy elite concluded:

“there is future for teacher education in Russia, however under certain conditions”

(Material of multimedia round-table discussion
“The System of Teacher Education: are there chances?”

February 26, 2013

https://ria.ru/sn_edu/20130226/924757644.html (Round-table, 2013)

What is interesting here is the manner in which these conditions were framed linguistically and discursively: ‘modernisation in content, form and approaches’, ‘increase of the prestige’ of the profession, and the connected ‘change in the school environment’. The ‘arguments’ came from various perspectives but had one common line: the ‘need’ for a much greater pragmatic and practice-orientation in Initial Teacher Education. Such arguments for change in teacher education were based on a deliberately adopted ‘crisis’ stance: the ‘problem’ was presented as one of shortcoming in the attractiveness of the teaching profession (hence of teacher education also), the ‘problem’ of conservative and bureaucratic environments in schools, and the ‘problem’ of the disconnect between more traditional teacher preparation (which is strongly subject and discipline-oriented) and new general school standards, which are construed within a more interdisciplinary, activity-based paradigm.

¹ минобрнауки.рф/новости/3002

The narrative above suggests that teacher education in Russia was being methodologically and effectively framed as being in crisis which required radical and consolidated solutions. However, a subsequent diachronic analysis of mass media treatment of the topic suggested that this question of a crisis in the future for / of teacher education was not new; rather, this time it was getting policy traction and public attention in ways it did not previously. So what had changed?

Legitimation of the Change Agenda: Drawing a Vision

Diachronic analysis of mass media publications, suggests that the question of the future for / of teacher education did not come up accidentally, nor simply in relation to the outcomes of the monitoring of effectiveness in 2012 by the Livanov Commission and others. It goes back to earlier calls for reform, linking to a rhetoric and discourse set in train by President Putin in 2001 – as we have seen earlier – but also and more directly to a more recent re-articulation of the underpinning vision for change articulated on January 21st, 2010 at the “Pedagogue Assembly”¹ in St Petersburg.

This proved a landmark event in terms of the discursive force of policy prescription. The symposium centred around President Medvedev launching the official *Year of the Teacher*. On the opening day, Medvedev flagged the authority and warrant for radical change by citing his yearly address to the Federal Council in December 2009. He then publically validated the “Our New School” Initiative and linked it to a ‘necessary’ reform of initial teacher education. This was intended to ‘reimagine’ school as an experience based on revealing students’ capabilities, motivating students to learn for which it was necessary to develop teachers as independent thinkers and leaders in a modern educational environment – responsive to the modern, highly technological and competitive world. President Medvedev mobilised and reframed the notion of ‘*vospitanye*’ to underpin policy-action in all of this; in the sense of curricular and extra-curricular development of students’ personality, which should be “entertaining and developing” – as opposed to an older logic and ideological sense of inculcation, as it was in the Soviet times.

It is worth noting that such a narrative placed the idea of personality in intellectual, cultural and moral development as key for school education. Indeed, Medvedev drew in this a particular imaginary for teacher education, which sits clearly within a state discourse of innovative economic imperative within the knowledge-based economy. Essentially, this becomes a significant policy legitimation for future developments in the field.

At the event, President Medvedev proposed that leading Higher Teacher Education Universities “will eventually transform either into major high quality base-centres of teacher preparation or faculties of ‘classical’ [multi-disciplinary] universities”.² The same day, he authorised the development of a programme of “Modernisation of Pedagogic Education” for 2012-2013. The envisioned framework for this modernisation had been presented at the Federal Council yearly meeting in November 2009 and outlined in a key newspaper article “Russia, Ahead!”, published that September. This programme proposed wide-spread systemic change to teacher formation. It proposed in particular an ‘optimisation of the network of professional education’ through an ‘increase in quality’, to be achieved through the organisation of internships for trainee-teachers in high-quality educational centres and education within activity-based pedagogy paradigm; and ‘a system of lifelong education for pedagogues’ (teachers). For qualified specialists from

¹ At the Pedagogue Assembly in St Peterburg, the President launched the Year of Teacher. It was attended by around 69 Heads (Rectors) of Higher Pedagogues Universities and directed by Minister Fursenko.

² Traditionally, teachers are educated either in Pedagogic (Teacher Education) Universities or Colleges which specialise in teacher education.

non-pedagogic field, motivated to work in schools, short ‘bridging’ course were to be then introduced with a focus on the new curricular paradigm to prepare them to work in senior secondary schools.

The framework proposed for modernisation of teacher education would provide the overarching organisational themes for systemic, policy-driven developments. In this way, it was intended to solve the two key problems highlighted by the President in his speech – the problem of ‘quality’; and that of the prestige of the teaching profession – the two themes that appeared again in the abovementioned discursive events, in 2013. The question of why the specific solutions proposed were seen as the way forward is important and is considered next.

Deconstructing the Vision: the Discourse of *Innovatsia*

The reforms legitimated by President Medvedev at the Federal Council in 2009 and again in early 2010 need to be seen within a broader, political and socio-economic strategy designed to position the country to become ‘an innovative economy’ grounded in the principles and values of a democracy. Medvedev offered an interesting perspective on this when he noted that the proposed future:

“...can be formed only in the social context as part of innovative culture based on humanistic ideals, creative freedom, and aspirations for a better quality life”.

<http://kremlin.ru/events/president/transcripts/messages/5979>

In late 2009, the President appealed for a move from an “archaic” society, where the state leaders think and decide for the people, to the society of “smart, liberated and responsible” people, where chaotic policy and politics decisions “directed by nostalgia and assumptions” are replaced by “smart policy aimed towards empiric, pragmatic goals” (ibid).

This suggests that the geopolitical leadership and economic competitiveness of Russia are the true goals at the heart of the process. This agenda is made wholly explicit when he continues: “My image of the future is grounded on a deep belief in the necessity and the present opportunity to regain Great Power status for Russia, on a new principle...” and that these should be achieved through “innovation in all spheres” (ibid.). This consequently places a specific discursive construction of *innovatsia* (the Russian word for innovation) at the heart of the project – one that embraces liberal capitalist values and practices, *but which does so in full knowledge of the immanent factors of Russian social order and social life*. This we describe as the concept of *innovatsia* and its re-contextualisation within the discourse of teacher higher education reform proved central to the study of the institutional change in Higher Teacher Education that followed. The reasons for this lie in the way Medvedev’s agenda redefines the purpose of Higher Education and Higher Teacher Education as a field, and in how through its pragmatic ideology and its specific semantic field, it licenses and frames the need for change and so creates the context for the MoTEP.

Thus, in the President’s speech, *innovatsia* is articulated as both a warrant and an approach to creating the “new” – grounded on democratic values and principles, turned towards practically oriented goals, and to be accompanied by an optimisation of budget expenses in the public sector, and financial incentives such as contest-based grants to support specific innovative initiatives – such as the various regional sub-projects within the MoTEP. This, of course, was premised on the critical assumptions that more efficiently managed public resources would translate into higher quality and that the right incentives

can be the key to institutional reforms – the assumptions expressed in earlier reforms supported by World Bank projects¹. The same thinking can be seen in a significant earlier speech by President Putin in 2001.

Indeed, President Medvedev was in a sense simply affirming the increasingly accepted political economy of liberal capitalism with education as *the best* engine of change. Applying economic discourse to education, the framing of education ‘as investment’ and ‘service’, the re-orientation of education to the labour market, the creation of certain conditions to meet the needs of the society and the state for quality education, and the application of economic mechanisms have all been sustained through, and reflected in, federal documents over the period under study, as well as in federal programmes and strategies over the course of 2002-12 (e.g. GD 2005, 2011; GD 2002, 2008; Law, 2012).

Thus, the concept of *innovatsia*, framed as ‘a solution for the arcane’ now drew education into its semantic field as a means to that end. In human capital terms, this incorporation should be centrally about quality that can be measured and evaluated. A key national policy document reflects this assumption when it states: “education must meet the requirements of innovative economy development, the needs of the society and individual citizens” (GD 2008). Arguably, these requirements redefine what is expected from education and the ‘quality’ of education in the services of the new arrangements. What we see here is an example of discursive re-contextualisation of the concept of ‘quality’. Indeed, a key national document, the Federal Law of Education (Law, 2012) subsequently defines ‘quality’ (*kachestvo*) as a “complex characteristic of educational activity and training that determines the degree of correspondence to the Federal State Educational Standards, Federal State Requirements” and/or the needs of students, as well as the degree of achievement of planned outcomes of the educational programmes (cf. Article 2 (29)). Education, in its turn, should become individualised to meet the needs of individual citizens, practice-oriented to meet the needs of the economy and labour market, socially useful and moral (here, the concept *vospitanye* comes seriously into play) to meet the needs of the society. All of which was to be pursued by inviting community and business in particular to take a more active role than heretofore in the design and realisation of the new education. Since life involves constant change, education should become life-long, and – in order to remain relevant – closely tied to the outcomes and practices of basic (practice-oriented) research. Like the impacts of the work of the Livanov Commission, this requires far more explication than space currently allows.

In relation to this concept of *innovatsia* and its relevance to the institutional change of Higher Teacher Education in Russia, it is important to note the role and influence of “Developing Skills for Innovative Growth in the Russian Federation” (World Bank/ Higher School of Economics, 2013) a Report produced by the World Bank in conjunction with the School of Higher Economics, Moscow. This concluded with two recommendations for the Russian policy-makers highly relevant to the MoTEP study: (1) neither the educational institutions nor the employers have any obvious incentives for aligning themselves against education for innovation to ensure quality and relevance,

¹ The Education Reform Project (from 2001 to 2007) started regional pilots aimed at the modernisation of general education schools network where more cost-effective schools would attract more funding under the per capita financing scheme and invest into quality improvement and modernisation of the Initial Vocational Education network making it relevant to the labour market and creating resource centres, accompanied with new regulative (incl. monitoring and evaluative) frameworks.

The Education Innovation Project started 2005 aimed to encourage the reform of selected Higher Education Institutions and to demonstrate how to effect savings to the federal budget without loss of quality by amalgamating non-efficient institutions, improving teaching methods and through increased accountability and transparency.

therefore the financing of educational institutions should depend not on inputs but on their educational outcomes; (2) the Russian education system, despite prizing high educational achievement, is facing challenges in developing both students' high-order cognitive skills and non-cognitive social skills that are seen as necessary by Russia's new wave of innovative firms – “potential drivers of knowledge-based economy” (ibid.), therefore school education and in turn teacher formation needed to be realigned against these requirements.

This represented a radical departure in policy terms; the significance of which is now noted briefly. Based on surveys and the international education quality assessment studies (PIRLS, TIMSS and PISA), the World Bank/Higher School of Economics Report argued that (1) effective incentives should be introduced to change the content, forms and methods of training – programmes and teaching methods should build the demanded skills and competencies in students to meet the challenges for an ever changing / innovative/ economy; (2) the education system's capacity of skills development system should be strengthened. For example, by the remodelling of practices for management of educational institutions to reflect the practices in business, including the involvement of specialists-practitioners from businesses in governing education and training processes; and (3) by involving businesses and employers in decision-making, in designing educational and training programmes, and their participation in training activities, quality assessment and learning outcomes (Report ACS1549, 2013; World Bank, 2011).

'Localising' the Discourse of *Innovatsia* in the Field of Higher Teacher Education

Researching the discursive turn associated with emerging reform agenda was greatly helped by the location of numerous public documents and media reports on what may be termed the localisation of the global policy lines as the more context-appropriate *innovatsia*. The abovementioned recommendations have a direct relevance to this shifting as they did the semantic filed and policy action relating to teacher higher education, particularly in the repositioning to the policy centre of what becomes seen as valued in education, and teacher education – ‘effective quality’ for human capital formation. This logic was observed in both key elites' speeches and numerous policy documents. For instance, in Minister Livanov's interview “How to Transform Education” dated June 3, 2013, he framed *innovatsia* in terms of an appropriate orientation towards the future: “Only an image of a future can lead us forward – this image we need to shape together”. The logic of the Minister's subsequent reform agenda is well presented in his own words from a Kommersant article where ‘quality’ is seen as the priority, and the imperative of urgency and quick improvement the priorities that guide action:

[Summary] The priority of quality demands a selective support of those institutions, HEIs and scientists who can provide effective significance of resource usage from the social point of view. This approach also requires sanctions of those ineffective elements of the system who fail to provide the expected quality. <...> All actions in the sphere must be guided by the imperative of quite quick improvement in the situation.

(<https://www.kommersant.ru/doc/2200095>)

President Putin addressed the same themes in his yearly speech in the Federal Council in December 2013. In his words, however, the pace of reforms as proposed was far too slow. He emphasised the importance of quality control and assessment mechanisms in relation to financing. In fact, the system of independent quality assessment is framed as “a mechanism to connect financing and outcomes, and hence have an effective optimisation of the budget network”, which includes education.

In policy terms, these articulations and re-articulation of the imperative for change and the centrality of the concept *innovatsia* to this are interesting and important. The rhetoric of the report and recommendation genres coming from the supranational organisation is 'localised' in the country leaders' stance and in the State Programmes (2012 and 2014) – the key documents in determining long-term goals for educational policy and governance mechanisms of education system, and hence constituting a certain policy and practice context for Higher Teacher Education as a field within it. These programmes frame 'kachestvo' (quality of education) as correspondent to the changing needs of the society ('population' in the text) and to objectives related to the development of Russian society and economy. They frame development of the country as innovative and socially oriented, and introduce a concept of effectiveness that emphasises ongoing growth and increase. For this, the Programmes intended to create a flexible and accountable system of lifelong education, responsive to society.

As the State Programmes indicate, such a system should "develop human potential which serves for current and perspective needs of the Russian socio-economic development". It also requires a network of leading Higher Education Universities that would "stimulate" modernisation of the system, and for development of effective financial and economic mechanisms of management: per capita funding for HEIs, consideration of outcomes for funding and an introduction of an effective contract. It demands for an increase in role of employers and the community in quality assessment and decision-making. It asks for radically renewed methods and technologies of education.

At the end of 2013, the focus on 'effective quality' was added to the emerging discourse with an increased emphasis on 'patriotic *vospitanye*'. In the yearly President's address to the Federal Council, President Putin announced the year of 2014 as 'The Year of Culture', which should become "the year of true enlightenment, appeal to cultural roots, issues of patriotism, and morality". A key element of this address was a restating of the concept of *vospitanye* as initiated by Medvedev in his St Petersburg speech in 2010, consolidating its 'new' meaning as the formation of patriotic, responsible and morally developed citizens of Russia. There he drew a clear vision of what teacher is needed:

We need schools that not only teach, what is extremely important, but also schools which form personality (*vospitivayut*), citizens who have soaked up the values, history and traditions of the country, people with wide horizons, inner culture, creative and independent thinkers. <...> In this, the professional development of teachers plays a decisive role. The teacher must be educated to apply modern technologies in education, and to work with children with special needs.

(<http://www.kremlin.ru/events/president/news/19825>)

In light of this, a number of observations on the discursive and conceptual realm that gave rise to the policy-action on the MoTEP are now possible. First, the recommendation of supranational organisations – such as World Bank, OECD, McKinsey – can be traced through to both key strategic documents on the reformation of the Russian Federation, and found in the state leaders' rhetoric of a liberal capitalism immanent to the Russian setting and socio-political context. Through the sustained influence of this discourse over time education and teacher education began to change radically. Second, this discursive construction of change comes from a very specific vision of the future underpinned by an essentially neo-liberal – albeit localised – ontology of competencies and skills needed for the contemporary labour market and an innovative economy. Within this grand project,

education is framed as a contributing factor, the quality of which is either restricted or enabled by the quality of ‘teacher cadres for school’ defined in terms of requirements for labour market and innovative economy. In other words, teacher education/ formation is seen as a proponent of the new socio-political order. Whereas until this point the connection was far less overt, now it is laid bare for all to see.

Essentially, in that seminal address, President Putin proposed a finalisation of his Complex Programme of Modernisation and reclaimed the prospect of Russia as a Great Power, globally. A small but not insignificant element of this is the MoTEP framed on the “renewal of right-thinking teaching cadres for school” – and thus an unambiguous articulation of teachers within his human capital discourse. Three concepts in particular are seen to define the purposes and values of education with this new order: education for *innovatsia* and the new *vospitanye*, and the *kachestvo* of education.

4. Conclusions

The preceding discussion of the research challenges and initial understandings emerging from our work on the MoTEP and of the reform nexus within which this project is set, draw out something of the policy imperatives and socio-economic policy discourses that shape not only the reimagining of Higher Teacher Education in Russia but also the social fabric of the contemporary Russian Federation. We suggest that this Higher Teacher Education reform is set within a political economy and related vision of innovative competitiveness and internationalisation designed painstakingly over almost two decades to meld with a more immanent Russian social and political context. This vision informs the reform agenda and at least partially defines subsequent policies in the education field and we suspect well beyond. We have touched on how this might explain why the policy-solutions for Teacher Education challenges are sought in the optimisation of the network of professional education, competency-based standards, an emphasis on accountability and effectiveness, and the ‘practice turn’ with an attempt to ‘locate’ teacher education closer to schools or other education settings, however, often at the expense of an attention to the ‘theoretical’ and social justice concerns of education (Furlong, 2013).

The analysis informing this paper indicates strongly that the related policy concepts rely on supranational regulative discourse, importantly with preference for the ideas and mechanisms that are expressed in neoliberal terms – in the sense that the ideas and mechanisms supporting their realisation should be directed to respond to the needs of the economy and labour market. These become uniquely localised in the strategic documents of the Russian Federation, and the state leaders’ rhetoric within an interpretation, that, as we will argue elsewhere, has led to an increased emphasis on formalised, pragmatic and performance oriented accountability and understanding of ‘quality’.

Importantly, the changing policy expectations placed on Universities regarding economy and innovation reflect a deep-set challenge to traditional understandings of what higher education – including higher teacher education – is all about and how it should proceed. What new-form higher education offers in terms of skills, knowledge and attitudes formation is a departure in both intention and nature. Its values and purposes are globalised and connected to liberal capital imaginaries. Policy action mechanisms frame the future in terms of efficiency, effectiveness, incentives and optimisation. Globally, the recognised role of Higher Education for economy has led to an institutional stress on performativity, an emphasis on measured outcomes, strategic planning, performance indicators, quality assurance measures and academic audits (Olssen & Peters, 2005), and worryingly, a culture of care-lessness (Lynch et al., 2012). As shown above, these observations are now undeniably relevant to the Russian context.

References:

- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. London: Routledge.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. New York: McKinsey & Company.
- Biesta, G.J.J. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Bysik, N., Kasprzhak A. G., & Froumin, I. D. (2013). Scenarios of Development of School Education in Russia in the modern age in Federal Reference Book. *Education in Russia*, 9, 53-60.
- Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 54 (2), 99-112.
- Galvin, C. (2015). Policy and Policy-Making for ICT in Ireland: some reflections of 30 years of Promise, Failure and Success, In: Butler, D. Marshall, K. and M. Leahy (Eds) *Shaping the Future: How Technology can Lead to Educational Transformation* (pp.235-258), Dublin: Liffey Press.
- GD (2002). *Kontseptsia modernizatsii rossijskogo obrazovania na period do 2010 [in Rus.]*. The Concept of Modernisation of the Russian Education for the period till 2010. Moscow
- GD (2005). *Federal'naya celevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2006 – 2010 gody [in Rus.]*. Federal Target Programme of Development of Education for the period 2006-2010. Moscow.
- GD (2008). *Kontseptsia dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoi Federatsii na period do 2020 goda [in Rus.]*. The Concept of Long-Term Social Economic Development of the Russian Federation for the period till 2020. Moscow.
- GD (2010). *O gosudarstvennoi programme Rossijskoy Federatsii «Informatsionnoe obschestvo v 2011 – 2020 gody» [in Rus.]*. On State Programme in the Russian Federation “Information Society” in 2011-2020. Moscow.
- GD (2011). *Federal'naya celevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2011 – 2015 gody [in Rus.]*. Federal Target Programme of Development of Education for the period 2011-2015. Moscow.
- GD (2012). *Gosudarstvennaya programma Rossijskoy Federatsii «Razvitie obrazovaniya» na 2013 – 2020 gody [in Rus.]*. State Programme of the Russian Federation “Development of Education” for 2013-2020. Moscow.
- Golodetz, O. (2014). The Roadmap of «Comprehensive Program to Improve the Professional Level of Teachers in Secondary Education», *Psychological Science & Education*, 19(3), 5–10.
- Gudkov, L.D. (2011). *Abortivnaya Modernizatsia (Abortive Modernisation)* [in Rus]. M.: ПОО-СПЭН.
- Gurova, G. (2017). Soviet, post-Soviet and neo-liberal: Governing Russian schools through quality assurance and evaluation, *Policy Futures in Education*, 2017 (0), pp1-17
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language (2nd ed)*. Person Educational Limited.
- Furlong, J. (2013). Globalisation, Neoliberalism, and the Reform of Teacher Education in England. *The Educational Forum*, 77(1), 28-50.
- Klimov, A.A. (2014). Introduction [in Rus.]. *The Psychological Science and Education journal*, 19(3), 4.
- Klimov, A.A. (2015). Introduction [in Rus.]. *The Psychological Science and Education journal*, 20(5), 4.
- Krzyżanowski, M. (2010). *The Discursive Construction of European Identities*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Law (2012) *Federal'nyi zakon ob obrazovanii v Rossijskoy Federatsii [in Rus.] // Federal Law on Education in the Russian Federation*. Moscow.
- Lynch, K. (2006). Neo-liberalism and Marketisation: the implications for higher education. *European Educational Research Journal*, 5(1), 1-17.
- Lynch K., Grummell B., & Devine D. (2012). *New Managerialism in Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Newman, J. H. (1996). *The Idea of a University*. New Haven, CT: Yale University Press.
- OECD (2005a). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2005b). *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

- Olssen, M., & Peters, M.A. (2008). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-45.
- Ozga, J., Seddon, T., & Popkewitz, T.S. (2006). *Research and Policy: steering the knowledge-based Economy (World Yearbook of Education)*. London: Routledge.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162. doi: 10.1080/02680930902733121
- Paine, L., & Zeichner, K. (2012) The Local and the Global in Reforming Teaching and Teacher Education. *Comparative Education Review*, 56(4), 569-583.
- Reid, A. (2003). Understanding Teachers' Work: Is There Still a Place for Labour Process Theory? *British Journal of Sociology of Education*, 24(5), 559-573.
- Reisigl, M., & Wodak R. (2001). *Discourse and Discrimination*. London: Routledge.
- Reisigl, M., & Wodak, R. (2017). The Discourse-Historical Approach (DHA). In R. Wodak and M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Studies (3ed.)* (pp. 23-62). London: Sage.
- Robertson, S. L. (2012). Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review*, 56(4), 584-607.
- Silova, I., & Steiner-Khamsi, G. (Eds.) (2008). *How NGOs React: Globalization and Education Reform in the Caucasus, Central Asia and Mongolia*. Bloomfield, CT: Kumarian Press.
- Smolentseva, A. (2017). Where Soviet and neoliberal discourses meet: the transformation of the purposes of higher education in Soviet and post-Soviet Russia. *Higher Education*, 74(6), 1091-1108.
- Sobolev, A.B. (2016) The Teacher Education Development Program: New Challenges. *Russian Education & Society*, 58(2), 121-132.
- Taylor, C. (2003) *Modern Social Imaginaries*, Durham, NC: Duke University Press Books.
- Weiss, G. (2002). Searching for Europe: The Problem of Legitimation and Representation in Recent Political Speeches on Europe. *Journal of Language and Politics*, 1(1): 59-83. doi:10.1075/jlp.1.1.06wei
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse as Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Leeuwen, T. (2017). Discourse as the Reconceptualization of Social Practice. In R. Wodak and M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Studies (3ed.)* (pp. 138-53). London: Sage.
- World Bank (2011). *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Washington, DC: World Bank.
- World Bank (2013). *What Matters Most for Teacher Policies: a Framework Paper*. Washington, DC: World Bank.
- World Bank/ Higher School of Economics; Moscow (2013). *Developing Skills for Innovative Growth in the Russian Federation*. Washington DC : World Bank.

Teaching Computational Reasoning Through Construals

Errol Thompson

Aston University, Birmingham, UK

E-mail: errol@wisdom.nz

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6270-2791>

DOI: 10.26907/esd13.3.05

Abstract

Can construals be used to teach computational reasoning? This paper outlines some of the issues of teaching computational reasoning and then endeavours to show how it might be possible, through using the principles of variation theory to design teaching sequences and consequently construals that open the learner up to the computational reasoning ideas being considered.

Keywords: construal, computational thinking, invariant, Nim.

Обучение вычислительному мышлению используя интерпретации (Construals)

Эррол Томпсон

Астонский университет, Бирмингем, Великобритания

E-mail: errol@wisdom.nz

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6270-2791>

DOI: 10.26907/esd13.3.05

Аннотация

Могут ли интерпретации быть использованы для обучения вычислительному мышлению? Эта статья рассматривает некоторые вопросы формирования вычислительного мышления и демонстрирует, как использование принципов теории вариаций, а следовательно и интерпретаций, для разработки последовательности обучения может раскрыть ученику идеи вычислительного мышления.

Ключевые слова: интерпретация, вычислительное мышление, инвариант, Ним.

Introduction

Computational thinking is a fundamental skill in computer science aimed at developing models that use computation to solve problems. In this paper, we explore how variation theory can be used to design teaching sequences that can then be used to create construals, objects that help us “explore and record our emerging understanding” (Beynon et al., 2015, p 9) and to use these to aid in the teaching of the computational concept of invariants. The emphasis is on the process by which an invariant might be discovered rather than focusing on the outcome of the discovery process.

In the first section, we explore what is meant by computational thinking and why we are using computational reasoning as an alternative description. This is followed by a discussion of variation theory and its use to make visible the object of learning. A discussion of constructionism and its relationship to programming and learning lays the focus for looking at the computational concept of invariants. This is the concept that the paper shows how through applying variation theory, a solution to two variants of the game of Nim can be solved and the learner can be aided in developing a process for discovering invariants in relevant problem spaces. It is envisaged that the process could be extended to other games or real world problems that display similar characteristics. We argue that the focus should be on making visible the process of discovery and not

simply the conclusion of the process (i.e. the invariant). This is in line with the process as content approach to curriculum development (Costa & Liebmann, 1996).

From exploring these games, we seek to draw some conclusions about what makes a good construal and the features that are appropriate. We also seek to explore what should be observable and how this impacts the variations that we should use to explore a phenomenon such as computational reasoning.

Computational Reasoning

The common terminology when talking about the fundamental skill of computer science is computational thinking. However, there is no clear agreement about what this term actually means.

Aho (2011, p 7) argues that “*Computation is a process that is defined in terms of an underlying model of computation and computational thinking is the thought processes involved in formulating problems so their solutions can be represented as computational steps and algorithms*”. Wing (2006, p 33) had previously argued that “*Computational thinking involves solving problems, designing systems, and understanding human behaviour, by drawing on the concepts fundamental to computer science. Computational thinking includes a range of mental tools that reflect the breadth of the field of computer science.*” Both of these definitions are based on developing computational solutions although Wing accepts the possibility that there might be generic skills used to solve a wider range of problems.

An alternative perspective is provided by Kowalski (2011) who uses computational logic to review human instructions and to examine backward and forward reasoning. His argument is that applying computational logic can help us as humans to understand the reasoning process and to improve our approach to reasoning. Does the same apply to computational thinking or reasoning or are we talking about understanding more generic thinking skills and utilising a wider range of thinking skills?

It is Kowalski’s perspective that has influenced our use of the terminology computational reasoning as opposed to computational thinking. We are arguing that computational thinking that produces a computational model is inadequate and that we need to foster an ability to reason about problems in such a way that we can verify the logic that helped us arrive at our solution. Many of the problems (i.e. tower of Hanoi, Nim, tic-tac-toe, mazes, ...) that we use in computer science have solutions that are readily accessible to learners. The issue is not whether they can find these solutions but whether they can apply the process that discovered these solutions. We use our problems not to teach solutions but to teach processes or the reasoning that helps create these solutions. The skill being taught should be the problem solving process (computational reasoning). The techniques (computational thinking) form part of the tool kit to aid the computational reasoning process. The objective of our construals should be to endeavour to help the learner understand why these games have the outcomes that they do and not simply to be able to find or implement solutions. That is the learner should be able to reason about their solution and the problem space.

Variation Theory

According to variation theory, for the learner to perceive the required object of learning, the learner needs to be able to discern it from the background of other objects and to be able to discern its internal characteristics. This means that the critical aspects of the object must become visible to the learner. It is what is made visible that is possible to be learnt and not what is believed to be taught. A possible sequence for achieving this is:

Instantiation – Contrast – Generalisation – Fusion (Marton, 2015, pp. 53-54, 220)

Instantiation is “*the learner’s initial encounter with the object of learning, in the form of a problem that captures holistic qualities of it*” (p. 221). Contrast involves a pattern of variance and invariance where the aspect to be discerned is varied against the invariance of other aspects (p. 49-50). Generalisation applies the opposite principle of keeping the aspect to be discerned constant while varying other aspects (p. 50-51). Fusion involves putting the parts together to reform the whole. The learner needs to be able to discern the aspect while all aspects vary (p. 51-52).

An example might be the learning of what the colour green means. Instantiation would mean introducing the learner to a green object.



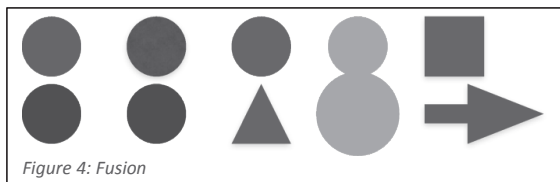
Contrast would be using similar shapes but different colours (see Figure 2).



Generalisation would involve retaining the same colour but altering the shape (see Figure 3).



Fusion would mean varying colour and shape while getting the learner to identify the colour (see Figure 4).



If we consider a computational thinking technique then we want the learner initially to be exposed to the technique in a way that makes the technique visible and potentially enables the learner to ask questions about what the learner has seen (instantiation). Keeping the nature of the problem constant, the learner then needs to be exposed to variations in each critical aspect of the technique so that they become aware of that technique and can identify it. This can be verified by keeping that aspect constant while varying other aspects related to the technique. Finally, they need to see all aspects of the technique varied together.

Radical Empiricism and Variation Theory

Empirical modelling that is the foundational theory for the construction of construals is based on the radical empiricism proposed by James (1912). James framework is based on the argument that our conclusions or understandings should be based on fact but

that they should be open to change based on new experience (James, 1987, pp vii-viii). The facts are our observations of the world and in particular how we draw together our understanding of the parts to form and understanding of the whole (James, 1909, p 7-8).

This philosophic perspective aligns well with the approach in variation theory. In variation theory and phenomenography, the variations that are discerned relate to critical aspects that help understand the whole, the phenomenon. These critical aspects are characteristics that aid the learner in understanding the object of learning. They could relate to the internal parts of the object of learning or to characteristics that distinguish the object of learning from its environment (Marton & Booth, 1997, pp 86-87). What the learner discerns impacts their understanding of the object of learning. The learner's understanding may differ from that of the teacher because of the way that the learner has experienced the object of learning.

Construals and Empirical Modelling

The objective in creating a construal is to enable the learner to observe the construal's internal workings and to form an understanding through experimentation. Beynon (2009, p. 75) describes a construal in terms of observables, dependencies, and agents. An observable reflects an internal value of the construal that can be seen as meaningful in the external context. A dependency defines a relationship between observables. This might be a formula for a calculation (i.e. in modelling movement, modifying the rate of acceleration should cause a corresponding change in the speed) that is triggered by the change of a value in an observable. Agents may be human or non-human. They are able to recognise changes to observables and make appropriate responses. A non-human agent may initiate a response automatically but differs from a dependency in that it is initiated based on the detection of a specific state occurring rather than simply responding to the change in value of an observable.

The learner constructs understanding through interaction with a model, a construal, that aids them in developing their understanding the phenomena being studied. This learning is achieved through observation of changes caused by dependencies between observables and agent initiated actions (Beynon, 2009, p 75). The model developed for the learner enables them to modify the values of observables and defined dependencies and agents would cause related observables to change and be reflected to the user. The intent is not to provide the learner with a blank sheet in which to construct a model but to provide a model with which the learner can observe and experiment (Beynon et al., 2015).

In the case of the construal to be discussed later, the modeller has explicitly used a visual representation of the state of the game. The learner can influence the state by simply playing the game or through setting values in key observables. If the learner wishes, they can observe some of the underlying values in the observables that are not immediately visible and create their own expression to decide how many stones to take. The environment also enables the learner to explore the underlying scripts what is displayed and that define dependencies between observables.

The aim of this paper is not to describe the construal but to examine how this environment can be used to implement a variation theory approach to learning.

Construals for computational reasoning

Applying the principles of variation theory to computational reasoning means trying to expose the critical aspects of the computational techniques. Combining variation theory with those of using observables, dependencies, and agency in construals, this paper explores how we might construct a construal that enables the learner to develop a computational understanding of the game and as a consequence a game playing strategies.

To illustrate these issues, we will use variants of the Nim game that have predictable outcomes.

Invariants

Zingaro (2008) defines invariants as “*properties of program segments that remain true throughout the scope to which the invariant applies*” (p 2). If we want learners to use invariants to aid them in writing their code then we need to help them identify invariants in the problems that they are trying to solve in the code segments that they are trying to write.

Seven Stone Nim

Seven stone Nim is a game involving two players. Starting with a pile of seven stones (Figure 5), each player, on their turn, takes one or two stones. They cannot pass on their turn. The player who takes the last stone wins.



Figure 5: Seven stone Nim start state.

This visual representation is intended to provide an interface that reflects what might be expected for an implementation of the game. It is a visualisation of underlying observables (i.e. the number of stones remaining (*numStones*)). In the construal environment, the learner could manipulate this value directly by using the statement $numStones = 4$; to see the impact on the visual representation. An ability to influence the number of starting stones is provided but this is only visible in the visualisation when a new game is started.

With this interface, two learners can play the game or the learner can play against the computer. Using the “Show Prediction” button, the learner can see what the construal predicts the outcome should be if the best playing strategy is used. The show game history allows the learner to see the play sequence history and reflect on the game strategy. The history for a best strategy game play is given in Figure 6.



Figure 6: A sample game showing the play history

We want the learner to develop a strategy for understanding the game through identifying the winning game invariant. Applying the principles of variation theory and the sequence to foster awareness and understanding of what an invariant is, we applied the following sequence. This strategy was initially used in tutorials with students using toothpicks as the stones.

Note: There are other invariant possibilities with the game such as the number of stones remaining is between the initial number of stones and zero stones but these are not the focus of this exercise.

Instantiation

The first step is to have the students play the game having asked the question “is there a way to ensure that you can win?” In many instances, the students will play the game and one or other player will win. Can they determine who will win? Generally, not. Part of the issue here is that the student often does not understand the nature of the game or the mathematical principle that underlies the winning of the game.

Contrast

To show contrast, we want to vary the critical aspect while keeping the other aspects constant. The problem with invariance is that we want to expose something that does not change. However, there is a pattern of variance with respect to the game state that does expose the invariance and this is the prediction of who will win in relation to the number of stones remaining (see Figure 6). If we pause the game at critical points, can the players determine who will win?

When there are just one or two stones left, the answer to who will win is relatively obvious. If you pause at three stones, often the person whose turn it is realises they cannot win but not always. At four stones left, can they now reason about how many stones they should take if they want to win? Hopefully, they reason that it is one so they leave their opponent with three. If they have that clear, can they reason about how many stones to take if five stones are left? Can they now predict who is likely to win and why they are likely to win? How general is their theory of prediction? Will it work with six stones and seven stones? How do they word their rule for their prediction? Although the invariant “*number of stones left after my turn must be a multiple of 3 if I am to win*” is important, it is the reasoning that gets to that invariant that is important for computational reasoning. The rule for my move is to take the maximum of 1 stone or the remainder of dividing the number of stones by three.

An alternative here would be to have the learner to alter the number of stones remaining and endeavour to predict the outcome. This would not require the viewing of the history in the construal but the prediction could be used to confirm the learner’s prediction.

It may take several times of playing the game with pauses or manipulating the number of stones remaining and questions for them to come to this conclusion. As the facilitator of their learning, you want to pause and challenge them to think at each stage of the game so the invariant is exposed (multiple of three). The critical aspect from the variation theory perspective is the number of stones remaining to predict a win.

Generalisation

Changing the number of stones at the start of the game confirms the invariant but we contend that it is not exposing the process. In fact, our contrast sequence may not be showing the process. Is there a variation of the game or a very similar game for which the same process of deriving an invariant applies?

What happens if we change the win rule to the winner is the person who forces the other player to take the last stone? When can we begin to predict a winner? Do the learner’s follow the same process as for the previous version of Nim?

In terms of the process of revealing the concept of an invariant, we have begun the process of generalisation but in terms of the computational reasoning process for discerning invariants, we are still in contrast mode.

To generalise the process of discerning an invariant, we want a variation of the game that still has an invariant but has greater complexity. This is possible using the generic Nim game.

The seven stone Nim construal

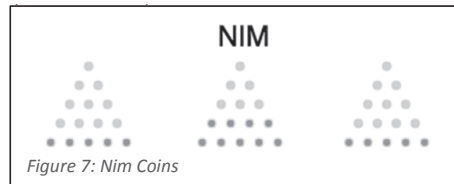
The version of the game implemented by Thompson (2017) enables the learner to play the game. It also provides the opportunity to observe the prediction of who will win for each state, and the ability to view the history. To encourage the learner to try and construct an invariant rule, it has the capability for the learner to create a formula for deciding how many stones to take. There is also the option to change the winning rule so that the player who takes the last stone loses. This changes the behaviour of the construal while leaving the features of the game in place.

A return to generalisation

Nim is what is known as a mesère game (Siegel, 2008). The generic Nim game starts with any number of piles of coins. In their turn, a player can take as many coins as they want from a single pile. The person who takes the last stone wins. A pile can have any number of coins at the start of the game. For our study of the game, we will use a maximum of three piles.

Beynon (2017) implements this variant as a construal and uses a very similar strategy to that described for seven stone Nim to help the learner understand how to win the game. He instantiates the game so that the learner can play the game. He also raises some questions and provides some sample starting points that try to encourage understanding of the winning strategy invariant. What he makes visible is a number of key observables and the Nim sum (exclusive or) calculation.

In Beynon's construal (Figure 7), the red dots represent coins while the grey dots are empty locations. The states of the three piles can be represented by three numbers (i.e. [5, 9, 5] for Figure 7).



Following the strategy used for the seven stone Nim game, the learner should be exposed to an initial state $[n, 0, 0]$ that would give a win. This establishes that in order to win, they need to be presented with a state where only one pile has coins. The next starting state would be to start with two piles such as $[1, 1]$ which they would hopefully see as a losing state and then with $[2, 1]$ followed by $[2, 2]$ to allow them to explore how they can leave their opposition in a losing state. With $[2, 1]$, they want to leave their opponent with $[1, 1]$ which they know forces a loss. But what of $[2, 2]$, can they get their opposition to a guaranteed losing state? They cannot get to $[1, 1]$ so that means they need a state which might allow their opponent to make a mistake. The only safe possibility is $[2, 1]$.

Encouraging experimentation with $[n, n]$ and $[m, n]$ combinations will reinforce the idea that if there are only two piles in play then you want to leave your opposition with two piles with the same number of coins.

The strategy that we are encouraging for experimentation is to start with known outcomes and then explore options that would enable them to reach those known outcomes. Taking this approach, a step further would suggest that if you add another column of coins then maybe you can predict what will happen if two columns have the same number of coins (i.e. $[n, n, m]$). Do they see that removing the m coins from the third column gives the opposition a losing state?

Now, we are ready to look at cases where the number of coins in each column is different (i.e. [3, 2, 1]). Regardless of what they do, they are going to end up with an [n, n, m] state which is a potential win for the opposition. They might see that they cannot get to a state that would force the opposition to lose.

Move to a maximum of 4 coins in a pile. They should be aware that [4, n, n] is a potentially winning state since they can leave their opposition with [0, n, n]. What about combinations where each pile has a different number of coins (i.e. [4, 2, 1], [4, 3, 1], and [4, 3, 2]). Can they see that these all reduce to [3, 2, 1]? Can they see that when the maximum number of stones in a pile is 4 that only [4, 4, 0] has the characteristics of a losing position?

The table in the appendix was developed by the author to try and determine how you arrive and the Nim sum conclusion that the numbers for a losing state when using their binary representation exclusive or (\oplus) to binary zero. It uses a similar strategy to that used for the seven coin Nim described above. It starts with the easily predictable outcomes (i.e. [1, 0, 0] and [1, 1, 0]) and builds up the number of coins used. It recognises consistent patterns to avoid having to experiment with every option.

It may be possible that the learner may see that there is something unique about numbers that are powers of 2 (i.e. 2, 4, 8, ...) in that only the [n, n, 0] combination is a potentially losing position. It is important that they also see that once in a losing position, it is difficult to force the opposition into a losing position but from a potentially winning position, there is only one unique reduction that will leave the opposition in a losing state. That is you can lose the game but unless you know the losing states, you cannot force a win. What they are looking for is the rule that will enable them to know how to determine those states. In seven stone Nim, this was the multiple of 3. By exposing of the Nim sum as they play, does the learner determine that a Nim sum of zero determines a losing state?

Having completed at least two variants of the game, we take some time to review the process for coming to define the invariant through seeing whether the learner can describe the process and why it worked?

Siegel (2008) says that the Nim sum applies to any number of columns. The next step is to see whether the learner can determine that this is true for a version of the game with more than three columns before moving to a different type of problem. At this point, we have not conducted an experiment to see whether the learner can apply the process to another version of the game.

Expanding the context – real generalisation and fusion

To this point, we have been using very similar games but we want our learners to be able to apply the problem solving process to a much broader context including programming and real world situations. This is what is missing from many of our strategies of using programming to teach computational ideas.

There are other games with invariants such as tower of Hanoi, missionaries and cannibals, jealous husbands, or getting soldiers across the river. Like the set of Nim games, these all follow a particular pattern to arrive at a solution and have a very simple invariant rule. Although we have used the strategy with some of these problems with some positive outcomes, we are not yet convinced that the learners have developed a problem solving strategy.

Discussion

For the transfer of the computational thinking technique, it is not simply discerning the invariant concept in a particular type of problem space (i.e. the writing of a code

segment) but in a range of different problems possibly from different problem domains. We start with games but transfer the concept to programming. We contend that we should include some everyday real world problems to encourage transfer and to verify that transfer is occurring.

The construal environment is an attempt to apply the principles of Papert’s (1980) constructivism theory. The learner constructs a model as a way of building an understanding of a phenomenon. With the models discussed in this paper, we are not asking the learner to start constructing a model from scratch. Rather, we are asking them to manipulate part of the model to build an understanding of the problem that they are working with.

The construal language is designed to aid the learner build a model. Both Piaget and Papert contend that a child constructs knowledge through interaction with their world (Ackermann, 2001). By endeavouring to ensure that the learner is exposed to the critical aspects of the desired knowledge then we are exposing them to opportunities to construct the desired knowledge. Variation theory (Marton, 2015) helps us identify those critical aspects and guides us in how to expose them to the learner.

In the case of seven stone Nim, the variations used in the construal were developed through interaction with learners in tutorials where they played the game using toothpicks. It was observed that stopping the game at specific points and asking them to reason about the outcome helped them develop an invariant rule to determine who would win and then to a game play strategy to win the game. Similar strategies have been used with noughts and crosses (tic-tac-toe) and tower of Hanoi. Beynon’s (2017) Nim coins utilises a similar approach but instead of allowing the learner to draw their own conclusion as to the winning strategy informs the learner of the invariant rule. We see it as important that the learner develops their understanding of the invariant rule and the process to arrive at a rule.

Conclusion

We argue that providing learners with construals that encourage them to focus on experimentation around the critical aspects of the problem can aid their learning. Asking the learner to develop a model of the problem space is problematic as the learner has to learn the modelling environment and how to represent the problem in that environment before they can focus on developing the knowledge to solve the problem. This is a major difficulty with teaching programming.

This paper endeavours to reveal how we might be able to expose the computational reasoning ideas through using variation theory and construals but the paper also attempts show how we might use variation theory to teach computational reasoning ideas. The work is still in preliminary form and needs further verification to ensure that the strategies described produce the desired outcomes.

Appendix: Detailed Analysis of the Nim Game

Game State	Nim Sum	Prediction	Justification for prediction
[n, 0, 0]		Win	Simply take all n coins.
[n, n, 0]	n n 000 000	Lose	[1, 1, 0] is losing position and all [n, n, 0] are reduced to an [m, n, 0] followed by a new [n, n, 0] until it reaches [1, 1, 0]. Nim sum is always zero when two columns have the same number of stones and the third column is empty.

Game State	Nim Sum	Prediction	Justification for prediction
[n, n, m]	n n m m	Win	Take all m coins reduces to [n, n, 0], a losing position for the opposition. All other reductions lead to a potentially winning position for the opposition although this needs further proof at this point. The Nim sum is always the binary representation of m since the Nim sum of $n \oplus n = 0$.
[m, n, 0]		Win	$n < m$. Remove $m - n$ stones from m pile and you have [n, n, 0], a losing position for the opposition. Failure to give the opposition an [n, n, 0] potentially puts you in a losing position.
[2, 2, 0]	10 10 00 00	Lose	Note: Only [2, 2, 0] is a losing position where the maximum number of coins is 2. The next state is either [2, 1, 0] or [2, 0, 0]. If your opponent knows how to play, they can keep you in a losing state.
[3, 2, 1]	11 10 01 00	Lose	All possible move combinations end with a possible winning state for the opposition. All other combinations with a maximum of 3 coins are covered by the previous cases. For [3, 2, 1] this would be an [n, n, m] combination or an [m, n, 0] combination. For [3, 3, 0] it would be an [3, n, 0] combination where n is less than 3.
[3, 3, 0]	11 11 00 00		
[4, 4, 0]	100 100 000 000	Lose	Note: Only [4, 4, 0] is a losing position where the maximum number of coins is 4. No other number has a 1 in the most significant column of its binary representation.
[4, 2, 1]	100 010 001 111	Win	All can be reduced to [3, 2, 1] which is a losing position for opposition. Other reductions potentially leave your opposition in a winning position.
[4, 3, 2]	100 011 010 101		
[4, 3, 1]	100 011 001 110		
[5, 4, 1]	101 100 001 000	Lose	Reduce to [5, n, 1] where $n < 4$ or [4, n, 1] where $n < 5$ of [5, 4, 0] which are all win situations for the opposition.
[5, m, n]	101 0yy 0zz 1xx	Win	Where m and n are less than 4 and $n < m$ since they can be reduced to [3, 2, 1], a losing position for the opposition. The possible initial combinations are [5, 3, 2], [5, 3, 1], [5, 2, 1]. All other possible reductions leave the opposition in a potentially winning state. The most significant digit on the Nim sum is always 1.
[5, 4, n]	101 100 01z 01x	Win	Where $n = 3$ or 2. Reduces to [5, 4, 1] which are is a losing position for the opposition. Other reductions leave the opposition in a potentially winning state. The middle digit of the Nim sum is always 1.

Game State	Nim Sum	Prediction	Justification for prediction
[6, 4, 2]	110 100 010 000	Lose	All [4, 2, n] where $n < 5$, [6, 4, n] where $n < 2$, and [6, 2, n] where $n < 4$ are win positions for the opposition.
[6, 5, 3]	110 101 011 000		All [6, 5, n] where $n < 3$, [6, 3, n] where $n < 5$, and [5, 3, n] where $n < 6$ are win positions for the opposition. Note: [6, 5, 3] is the first combination for a loss where the decimal sum of the two smaller numbers does not equal the larger number (i.e. $6 \neq 5 + 3$).
[6, 6, 0]	110 110 000 000		
[6, 4, 1]	110 100 001 011	Win	Reduces to [5, 4, 1] which is a losing position for the opposition. Note: This is the best play from this state other options potentially led to a possible win state for the opposition.
[6, m, n]	110 0yy 0zz 1xx	Win	Where m and n are less than 4 and $n < m$ since they can be reduced to [3, 2, 1], a losing position for the opposition. All other reductions leave the opposition in a potentially winning position. The most significant digit of the Nim sum is always 1.
[6, 4, n]	110 100 yyy xxx	Win	Where $n = 3, 4, \text{ or } 5$ reduced to [6, 4, 2] which is a losing position for the opposition. All other reductions leave the opposition in a potentially winning position. If n is 3 then the last digit of the Nim sum is 1. If n is 4 or 5 then first digit of the Nim sum is 1.
[6, 5, n]	110 101 yyy xxx	Win	Where $n < 5$ but not equal to 3. Cases are [6, 5, 4] (Nim sum 111) \rightarrow [1, 5, 4], [6, 5, 2] (001) \rightarrow [6, 4, 2], [6, 5, 1] (010) \rightarrow [4, 5, 1]. All other reductions leave the opposition in a potentially winning position. yyy would need to be 3 [011] in order for the Nim sum to be zero.
[7, 4, 3]	111 100 011 000	Lose	All [4, 3, n] options are wins for the opposition . All other [7, 4, n] and [7, 3, n] combinations that can be reached from this starting position are covered below and are potential win states for the opposition.
[7, 5, 2]	111 101 010 000		All [5, 2, n] options are wins for the opposition . All other [7, 5, n] and [7, 2, n] combinations that can be reached from this starting position are covered below and are potential win states for the opposition.
[7, 6, 1]	111 110 001 000		All [6, 1, n] options are wins for the opposition. All other [7, 6, n] and [7, 1, n] combinations that can be reached from this starting position are covered below and are potential win states for the opposition.
[7, 7, 0]	111 111 000 000		

Game State	Nim Sum	Prediction	Justification for prediction
[7, m, n]	111 0yy 0zz lxx	Win	Where m and n are less than 4 and $n < m$ since they can be reduced to [3, 2, 1], a losing position for the opposition. All other reductions leave the opposition in a potentially winning position. The most significant digit of the Nim sum is always 1.
[7, 4, 1]	111 100 001 010	Win	[7, 4, 1] reduces to [5, 4, 1]. All other reductions leave the opposition in a potentially winning position.
[7, 4, 2]	111 010 001 100		[7, 4, 2] reduces to [6, 4, 2]. All other reductions leave the opposition in a potentially winning position.
[7, 5, 1]	111 101 001 011		[7, 5, 1] reduces to [5, 4, 1]. All other reductions leave the opposition in a potentially winning position.
[7, 5, n]	111 101 yyy xxx		[7, 5, n] where $n > 2$ reduce to [7, 5, 2]. All other reductions leave the opposition in a potentially winning position. Note: Only $n = 2$ will give a Nim sum of zero.
[7, 6, n]	111 110 yyy xxx		[7, 6, n] where $n > 1$ reduce to [7, 6, 1]. All other reductions leave the opposition in a potentially winning position. Note: Only $n = 1$ will give a Nim sum of zero.
[8, 8, 0]			Lose
[8, 2, 1]		Win	[8, 2, 1] reduces to [3, 2, 1], a losing position for the opposition
[8, 3, n]			[8, 3, 1] and [8, 3, 2] both reduce to [3, 2, 1]
[8, 4, n]			[8, 4, 1] reduces to [5, 4, 1]. [8, 4, 2] reduces to [6, 4, 2]. [8, 4, 3] reduces to [7, 4, 3].
[8, 5, n]			[8, 5, 1] reduces to [5, 4, 1]. [8, 5, 2] reduces to [7, 5, 2]. [8, 5, 3] reduces to [6, 5, 3]. [8, 5, 4] reduces to [5, 4, 1].
[8, 6, n]			[8, 6, 1] reduces to [7, 6, 1]. [8, 6, 2] reduces to [6, 4, 2]. [8, 6, 3] reduces to [6, 5, 3]. [8, 6, 4] reduces to [6, 4, 2]. [8, 6, 5] reduces to [6, 5, 3].
[8, 7, n]			[8, 7, 1] reduces to [7, 6, 1]. [8, 7, 2] reduces to [7, 5, 2]. [8, 7, 3] reduces to [7, 4, 3]. [8, 7, 4] reduces to [7, 4, 3]. [8, 7, 5] reduces to [7, 5, 2]. [8, 7, 6] reduces to [7, 6, 1].
[9, 8, 1] [9, 9, 0]			Lose
[9, m, n]		Win	Where m and n are less than 8 and $n < m$ since they can be reduced to a losing position for the opposition
[9, 8, n]		Win	Where $n > 1$ and $n < 8$ reduce to [9, 8, 1]

References

- Ackermann, E. (2001). *Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference?* Paper presented at the Constructivism: Uses and perspectives in education, Geneva. Retrieved from: http://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.Piaget_Papert.pdf
- Aho, A. V. (2011). Ubiquity symposium: Computation and Computational Thinking. *Ubiquity, 2011*(January). doi:10.1145/1922681.1922682
- Beynon, M. (2017). Nim Coins. Construit!: University of Warwick. Retrieved from: <http://jseden.dcs.warwick.ac.uk/construit/?load=166>
- Beynon, M. (2009). Constructivist Computer Science Education Reconstructed. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 8(2), 73–90. <https://doi.org/10.11120/ital.2009.08020073>
- Beynon, M., Foss, J., Hudnott, E., Russ, S., Hall, C., Boyatt, R., . . . Winczer, M. (2015). *Making Construals as a New Digital Skill: Dissolving the Program – and the Programmer – Interface*. Paper presented at the International Conference on Interactive Technologies and Games (ITAG). <https://doi.org/10.1109/iTAG.2015.10>
- Costa, A. L., & Liebmann, R. M. (1996). *Envisioning process as content: Toward a renaissance curriculum*. Thopusand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- James, W. (1897). *The will to believe and other essays in popular philosophy* (1912 / Project Gutenberg). New York: Longmans, Green and Co. Retrieved from: <http://www.gutenberg.org/ebooks/26659>
- James, W. (1909). *A Pluralistic Universe Hibbert Lectures at Manchester College on the Present Situation in Philosophy*. London, Bombay, and Calcutta: Longmans, Green and Co. Retrieved from: <http://www.gutenberg.org/ebooks/11984>
- James, W. (1912). *Essays in Radical Empiricism*. (R. B. Perry, Ed.). New York: Longmans, Green, and Co. Retrieved from: <http://www.gutenberg.org/ebooks/32547>
- Kowalski, R. (2011). *Computational logic and human thinking: how to be artificially intelligent*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. New York and London: Routledge.
- Marton, F., & Booth, S. A. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*: Basic Books, Inc.
- Siegel, A. N. (2008). *Misère games and misère quotients*. Course Notes. Weizmann Institute of Science. Rehovot, Israel. Retrieved from: <https://arxiv.org/pdf/math/0612616.pdf>
- Thompson, E. (2017). Seven Stone Nim. Construit!: University of Warwick. Retrieved from: <http://jseden.dcs.warwick.ac.uk/construit/?load=236>
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. Retrieved from: <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Zingaro, D. (2008). *Invariants: A Generative approach to programming*. London: College Publications.

Эмоциональный обмен в педагогическом общении при применении интерактивных методов

Дончо С. Донеv

Тракийский университет, г. Стара Загора, Болгария

E-mail: d.donev@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5237-443X>

DOI: 10.26907/esd13.3.06

Аннотация

Цель настоящей статьи – исследовать степень готовности учителей к преодолению в своей работе фронтального подхода и к активному взаимодействию с учениками. В работе исследуется, насколько учителя готовы к эмоциональному обмену с учениками в процессе применения интерактивных методов обучения и насколько эффективно использование этих методов. Эмоциональный обмен между преподавателем и учеником рассматривается как значительная часть педагогического общения, наиболее важная для успешного использования интерактивных методов обучения в средней школе.

Ключевые слова: педагогическое общение, педагогическое взаимодействие, эмоциональный обмен, интерактивные методы обучения.

Emotional exchange in pedagogical communication using interactive methods

Doncho S. Donev

Trakia University, Stara Zagora, Bulgaria

E-mail: d.donev@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/>

DOI: 10.26907/esd13.3.06

Abstract

The article examines the proportion of teachers who are willing to overcome their traditional approach when working with students and actively interact with them. The study follows the willingness of teachers to engage in emotional exchange with their students, the frequency of application of interactive teaching methods and the assessment of the effectiveness of their use towards pedagogical aims. Emotional teacher-student exchange is seen as an important part of pedagogical communication and a determining element in the use of interactive teaching methods in secondary school.

Keywords: pedagogical communication, pedagogical interaction, emotional exchange, interactive teaching methods.

1. Теоретические предпосылки

Общение является частью социальной жизни человека. Существует ряд исследований, однозначно доказывающих его роль в когнитивном, личностном и социальном развитии личности.

По словам Милены Ильевой, педагогическое общение и взаимодействие тесно связаны с социально-экономической жизнью (Пиева, 2014).

Тодорина считает, что педагогическое общение занимает центральное место в педагогике. Оно обуславливает весь педагогический процесс и обязательно для достижения педагогических целей. В то же время суть общения «учитель – ученик» как формы взаимодействия между отдельными индивидами делает его предметом

изучения социальной психологии личности. Тем более что в процессе общения личности меняются (Todorina, 2005).

Общение между людьми включает три самостоятельных компонента:

- коммуникативный – обмен информацией между общающимися;
- перцепционный – взаимное восприятие общающихся;
- интерактивный – все формы взаимодействия между общающимися (физическое, социальное, психическое) (Dzhonev, 1996, p. 1).

Каждый из элементов общения может быть дефрагментирован согласно своему содержанию. Это исследование сосредотачивает внимание на третьем компоненте общения – интерактивном. Конкретнее, на эмоциональном взаимодействии и эмоциональном обмене между учителем и учеником как части их психологического взаимодействия.

В «Эмоциональной интеллигентности» Дэниел Гоулман пишет: «Управление чужими эмоциями стоит в основе процветающих связей» (Golman, 2011). Таким образом, он обобщает роль эмоций в общении. «Концепция эмоционального интеллекта соответствует исследованиям, которые показывают взаимосвязь между общением, общей социальной компетентностью людей и их способностью читать невербальное выражение эмоций у других» (Kirgova, 2006, p. 82).

С точки зрения интерактивного обучения, эмоциональное взаимодействие между учителем и учениками – это лишь часть обмена. Но в какой степени эта часть является определяющей для эффективного применения интерактивных методов на этапе среднего образования? В какой степени учителя готовы отдавать эмоции своим ученикам и принимать эмоции от своих учеников? Эти вопросы и спровоцировали поиски настоящего исследования.

2. Методологические основы исследования

Целью настоящего исследования является исследование значимости эмоционального взаимодействия между учителем и учеником для эффективного применения интерактивных методов обучения на этапе среднего образования.

Исследование основывается на предположении, что чем выше готовность учителя осуществлять эмоциональное взаимодействие со своими учениками, тем выше эффективность применения интерактивных методов.

Для сбора информации была использована карта опроса. Вопросы в ней охватывают следующие проблемные области:

- готовность учителя участвовать в эмоциональном обмене со своими учениками;
- частота применения интерактивных методов обучения;
- эффективность интерактивных методов.

В карту опроса было включено двенадцать вопросов – по четыре для каждой из проблемных областей. В исследовании приняли участие 215 учителей, преподающих в Болгарии. Участники исследования – работники системы среднего образования.

3. Результаты анкетного исследования

3.1. Частота применения интерактивных методов обучения

В карту опроса включены четыре вопроса, охватывающие этот аспект исследования. Распределение ответов на первый вопрос представлено на рис. 1.

Из диаграммы видно, что значительная часть учителей – 16% – не применяют или применяют очень редко (один раз в месяц) интерактивные методы в своей работе.

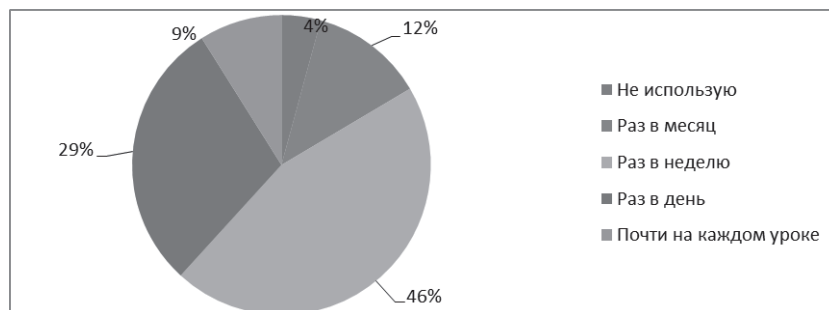


Рис. 1. Как часто вы используете интерактивные методы работы с учениками?

Этот вопрос дает представление о частоте применения интерактивных методов. Остальные три вопроса в первой части карты опроса имеют контрольный характер и предлагают опрашиваемым определить, как часто они используют конкретные интерактивные методы – тренинг, ролевую игру, рассказывание историй. Цель состоит в том, чтобы сделать данные более объективными, конкретизируя содержание понятия «интерактивный метод обучения».

Для каждого из опрашиваемых вычисляется средний показатель, который отражает сумму показателей по всем вопросам, разделенную на четыре. Распределение средних показателей представлено на рис. 2.

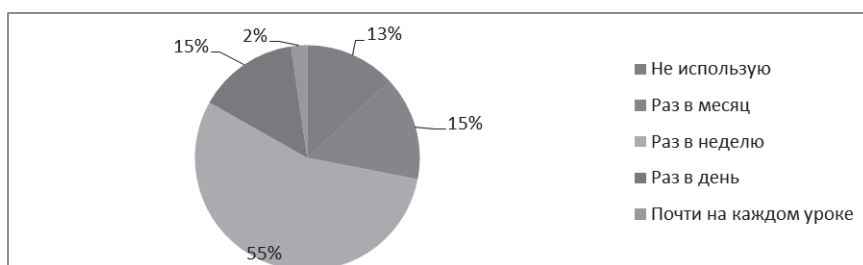


Рис. 2. Средняя арифметическая величина по вопросам проблемной области «Частота применения интерактивных методов обучения»

Из распределения средних показателей видно, что не 4, а 13% опрашиваемых не используют интерактивных методов в своей работе. Более половины участников опроса (55%) включают итеракцию в работу с учениками раз в неделю.

Такой результат может означать, что учителя недостаточно знакомы с интерактивными методами. Сравнительный анализ результатов первого вопроса и средних результатов по четырем вопросам позволяет предположить, что большая часть опрашиваемых применяют другие методы, которые они считают интерактивными.

3.2. Оценка эффективности применения интерактивных методов

В раздел вопросника, который направлен на изучение эффективности применения интерактивных методов, включены 4 вопроса. Первый из них сформулирован следующим образом: «В какой мере, согласно вашим наблюдениям, интерактивные методы обучения способствуют достижению педагогической цели, установленной на уроке?» Остальные три вопроса идентичны первому, но «интерактивные методы» заменены соответственно «тренингом», «ролевой игрой» и «рассказыванием историй».

На рис. 3 представлено распределение ответов на первый вопрос этого раздела.

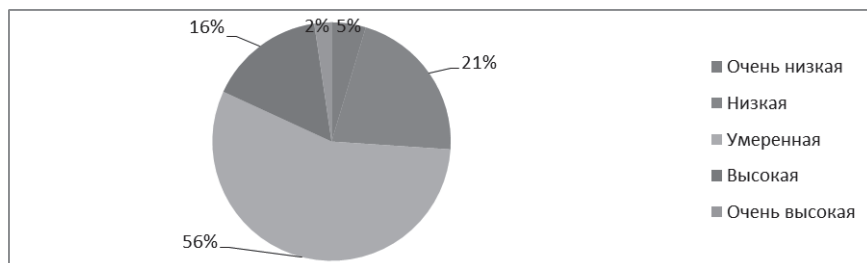


Рис. 3. Степень значимости интерактивных методов для достижения педагогических целей

Из данных видно, что 26% опрошенных учителей считают, что интерактивные методы обучения являются неэффективными. Более половины (56%) определяют их как умеренно эффективные. Только 18% педагогов считают, что интерактивные методы обучения могут в большой или очень большой степени способствовать достижению поставленных педагогических целей.

После усреднения оценок четырех вопросов этого раздела опросника еще более четко видна тенденция учителей считать интерактивные методы низкоэффективными. Распределение показано на рис. 4.

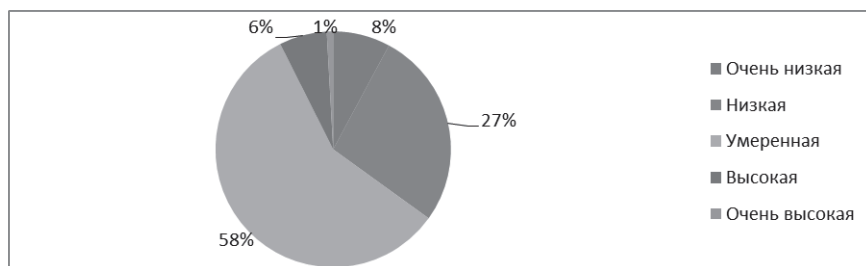


Рис. 4. Распределение средних оценок эффективности применения интерактивных методов для достижения педагогических целей.

После оценки эффективности конкретных интерактивных методов оказывается, что лишь 7% учителей считают эффективность таких методов высокой или очень высокой. Это на 11% меньше, чем ответы на первый вопрос этого раздела анкеты. Число ответов, соответствующих среднему положению на шкале, то есть оценке эффективности интерактивных методов как «умеренной», увеличивается всего на 2%. Значительно увеличивается число учителей, оценивающих конкретные интерактивные методы как очень низко и низко эффективные. Их доля составляет 35%, в отличие от доли среди ответов на первый вопрос проблемной области в 26%.

3.3. Готовность учителя к участию в эмоциональном обмене с учениками

В третьем разделе вопросника была затронута проблема готовности учителей обмениваться эмоциями с учениками, другими словами, участвовать в эмоциональном взаимодействии с ними.

Для того чтобы проверить эту готовность учителей, в анкету включены четыре вопроса о частоте эмоциональной открытости в педагогическом общении. Чем чаще учитель позволяет ученикам выражать свое эмоциональное состояние и показывает им личный пример в этом, тем выше его готовность участвовать в эмоциональном взаимодействии с учащимися.

На каждый из вопросов опрашиваемые могли выбирать из пяти ответов: *никогда; редко; иногда; часто; постоянно*. Следуя той логике, по которой частота эмоциональных событий пропорциональна готовности учителей участвовать в эмоциональном взаимодействии с учениками, результаты могут быть представлены и следующим образом: *очень низкая степень готовности; низкая степень готовности; умеренная степень готовности; высокая степень готовности; очень высокая степень готовности*.

Распределение средних баллов по четырем вопросам этого раздела анкеты представлено на рис. 5.

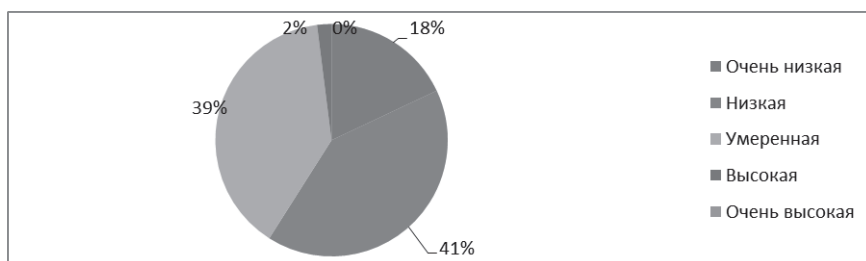


Рис. 5. Готовность учителей к участию в эмоциональном обмене со своими учениками – средний балл по четырем вопросам

Результаты ясно показывают, что учителя, как правило, не хотят делиться своими эмоциями и поощрять своих учеников к этому. 41% опрошенных указали на низкую степень готовности участвовать в эмоциональном обмене с учениками. Это означает, что они редко позволяют себе выражать или обсуждать в школе эмоции. Еще 18% учителей высказали мнение, что они никогда не демонстрируют свои эмоции ученикам, поощряя их делать то же самое.

Доля учителей, которые выражают умеренную степень готовности к эмоциональному обмену с учениками, составляет 39%. Они сообщают, что они лишь иногда готовы выразить свои эмоции или поговорить с учениками на эмоционально чувствительные темы. Всего 2% опрошенных утверждают, что они часто позволяют эмоциональных интеракции с учениками. Ни один из участников исследования не продемонстрировал очень высокую готовность к эмоциональному обмену с учениками.

3.4. Взаимосвязь между готовностью к эмоциональному обмену и эффективностью применения интерактивных методов обучения

Хотя есть предпосылки считать, что подобная зависимость существует, эта взаимосвязь устанавливается путем корреляционного анализа.

Учитывая тот факт, что для оценки обоих критериев были использованы симметричные с интервалом и сопоставимые (пятиуровневые) шкалы, для вычисления коэффициента корреляции был использован метод Пирсона. Таким образом установлено, что $r = +0,84$.

В соответствии со стандартом определения силы коэффициента корреляции это означает, что существует очень сильная связь между готовностью учителей участвовать в эмоциональном обмене с учениками и той эффективностью, которую они признают, применяя интерактивные методы обучения в педагогических целях. Полученный коэффициент корреляции имеет положительный знак, который интерпретируется как прямо пропорциональная связь между двумя переменными величинами. Чем больше готовность учителей участвовать в эмоциональном взаимодействии с учениками, тем эффективнее применяемые ими интерактивные методы.

Полученные результаты исследования и установленный коэффициент корреляции позволяют сделать **следующие основные выводы**:

1. Учителя затрудняются ориентироваться в интерактивных методах обучения на этапе среднего образования.

2. В педагогическом общении преобладает коммуникативный компонент за счет интерактивного.

3. Опрошенные учителя не готовы осуществлять эмоциональный обмен с учениками и предпочитают соблюдать эмоциональную дистанцию.

4. Интерактивные методы обучения в средних школах воспринимаются учителями в основном как низкоэффективные.

5. Существует значительная прямо пропорциональная связь между готовностью учителей осуществлять эмоциональный обмен с учениками и эффективностью применения интерактивных методов обучения.

Заключение

Интерактивные методы обучения в средних школах приобретают все большую популярность и становятся эффективным способом обучения. С другой стороны, учителя не готовы использовать такие методы наиболее эффективным образом. Это создает барьер между учениками и учителями. Настоящее исследование не ставит своей целью решить эту проблему, но выделить один конкретный его аспект – эмоциональный обмен в контексте педагогического общения. В процессе изложения подтвердилась гипотеза о том, что существует связь между готовностью учителей к взаимодействию с учениками на эмоциональном уровне и эффективностью применяемых интерактивных методов. Этот главный вывод ставит ряд вызовов не только современным учителям, но и всей системе образования.

Очевидно, что ожидания общества в отношении функции учителя меняются. Учитель все чаще становится не носителем знаний, а воспитателем, тренером, консультантом. Это означает, что он должен быть готов повысить педагогическое общение с уровня, необходимого для реализации фронтального подхода, к следующему уровню, где он мог бы реализовать полноценную интеракцию со своими учениками.

Список литературы

- Герчева Г. Личност и общуване. – София, 2010.
Голман Д. Емоционалната интелигентност. – София, 2011.
Джонев С. Социална психология. Общуване. Личност. – София, 1996.
Илиева М. Игровые модели работы с цыганскими детьми раннего возраста в Болгарии // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – №04 (63).
Кирова В., Глатникова П., Делчева Д. Позитивни взаимодействия в педагогическата практика. – Ст. Загора, 2006.
Тодорина Д. Култура на педагогическото общуване. Благоевград. – 2005.

References

- Dzhonev, S. (1996). *Social psychology. Communication. Personality*. Sofia.
Gercheva, G. (2010). *A person and communication*. Sofia.
Golman, D. (2011). *Emotional Intelligence*. Sofia.
Ilieva, M. (2014). Game-based models of working with young Roma children in Bulgaria. *Current issues in social sciences*, 4(63).
Kirova, V., Glatnikova, P., Delcheva, D. (2006). *Positive interaction and pedagogical practice*. Old Zagora.
Todorina, D. (2005). *Culture and pedagogical communication*. Blagoevgrad.

Стратегические направления повышения профессионализма преподавателей высших учебных заведений

Маринелла И. Грудева¹, Йорданка Ст. Димитрова²

¹ Медицинский университет им проф. д-ра Параскева Стоянова, г. Варна, Болгария

E-mail: grudevam@abv.bg

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0893-8103>

² Средняя школа им. Гео Милева, г. Варна, Болгария

E-mail: iordanka_d@gbg.bg

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5485-4317>

DOI: 10.26907/esd13.3.07

Аннотация

В работе рассматривается проблема утверждения современной высшей школы как института обучения на протяжении всей жизни на основе создания креативной и гибкой образовательной среды, в которой в полном объеме раскрывается индивидуальный профиль обучаемых. Это возможно на основании философии двух основных документов: Национальной стратегии обучения на протяжении всей жизни (2014–2020 гг.) и Стратегии развития высшего образования в Республике Болгария (2014–2020 гг.). В поиске адекватных решений этой проблемы необходимо постоянно повышать профессионализм преподавателей высшей школы прежде всего на основе системы мер по формированию и развитию их педагогической и андрагогической культуры, как гарантии высокого качества процесса образования.

Ключевые слова: стратегия, профессионализм, педагогическая и андрагогическая культура, качество процесса образования, компетентность, непрерывное образование.

Strategic guidelines for increasing the professionalism of lecturers in higher education institutions

Marinella I. Grudeva¹, Yordanka St. Dimitrova²

¹ Prof. Dr. Paraskev Stoyanov Medical University, Varna, Bulgaria

E-mail: grudevam@abv.bg

ORCID: <https://orcid.org/>

² Geo Milev Secondary school, Varna, Bulgaria

E-mail:

ORCID: <https://orcid.org/>

DOI: 10.26907/esd13.3.07

Abstract

The article examines the problem of establishing a modern higher education institution as a lifelong learning institution by forming a creative and flexible educational environment in which the individual profile of the trainees is fully disclosed. It follows the guidelines in two key documents: The National Lifelong Learning Strategy (2014–2020) and the Strategy for the Development of Higher Education in the Republic of Bulgaria (2014–2020). The search for adequate solutions to this problem highlights the need to constantly increase the professionalism of the teachers in higher schools. This is primarily achieved through the formation and development of their pedagogical and andragogical culture, as a guarantee of the high quality of the education process.

Keywords: strategy, professionalism, pedagogical culture, andragogical culture, quality of the educational process, competence, continuous education.

XXI век поставил человечество перед исключительно серьезными проблемами и вызовами в разных областях жизни. Впервые оно столкнулось с лавиной опасностей и угроз здоровью и развитию людей. Экономические и социальные кризисы, в сочетании с интенсификацией и динамикой информационных процессов, поставили людей в ситуацию потери содержания таких важных понятий, как „расстояние“ и „время.“ Все это открыло объективную необходимость постоянного овладения новыми знаниями и умениями, которые не только ориентируют человека в сложной динамике процессов, но и формируют его как адаптивную, мобильную и конкурентную личность в постоянно меняющемся социальном пространстве. Именно поэтому образование, и особенно качественное образование, начинает утверждаться как одно из важнейших условий успешного развития общества (Andreev, 2002, р. 48-57). Качественное образование каждого члена современного общества в первую очередь предполагает его непрерывность. Непрерывность, которая неизбежно ведет к замене ныне существующей в высшем образовании схемы «университет – преподаватель – профессиональные знания» на новую – «студент и его потребности от образования» (Andreev, 2002, р. 37).

Эта новая схема порождает еще одну очень важную потребность – в доступности образования для каждого человека, независимо от места, где он находится, времени, которым располагает, и специальности, которую хочет приобрести. Поэтому образование определяется Европейским союзом, Советом Европы и ЮНЕСКО как основной ключ к решению глобальных проблем человечества XXI века. Это проясняет переход от парадигмы „образование для всей жизни“ к парадигме „образование на протяжении всей жизни“ („lifelong learning“), которая начала формироваться еще в 60-х годах XX века, а с середины 70-х годов принята и осуществляется в качестве основного принципа образовательных реформ в мире. Ибо быстрое нарастание научных знаний, их активное применение, девальвация знаний, а также постоянно стареющее население – всё это требует, чтобы образование ориентировалось на социальное благополучие и становилось его решающим фактором как для детей и молодежи, так и для взрослых. Все чаще современная научная мысль направляет свои усилия на развитие такого высшего образования, которое стимулирует и развивает творческий потенциал обучающихся для достижения более эффективной личностной и профессиональной реализации.

Основными ориентирами для глобального решения указанных проблем в Республике Болгария являются два основных документа – Стратегия развития высшего образования в Республике Болгария (2014–2020 гг.) (Strategy for development, 2014) и Национальная стратегия обучения на протяжении всей жизни (2014–2020 гг.) (National strategy, 2014). Содержание этих документов полностью указывает на такое требование к высшему образованию, которое гарантирует не только профессиональное, но и личностное развитие обучаемых. Так, например, в III разделе Стратегии „Взгляд на развитие высшего образования“ подчеркивается, что „желательное направление для развития высшего образования“ – это „преобразование Болгарии в сильный и привлекательный региональный центр современного высшего образования с европейским профилем, привлекательным для студентов Европы и мира“ (Strategy for development, 2014). В данном случае термин „современное высшее образование“ относится к построению такой системы, которая способна гарантировать определенные параметры высшей школы в качестве научных и духовных центров, имеющих общекультурную миссию (Strategy for development, 2014).

Основное направление развития высшего образования в Республике Болгария нашло отражение в долгосрочной стратегии и в конкретных задачах. Это создание

„современной, эффективной и постоянно развивающейся системы высшего образования, в центре которой стоит человек с его личностными качествами и интеллектуальным потенциалом и которая обеспечивает качественное, доступное, основанное на научных результатах и ориентированное на рынок высшее образование,“ через „совершенствование доступа и повышение количества получивших высшее образование (достичь уровня 36% для возраста между 30 и 34 годами к 2020 г.); существенное повышение качества высшего образования и его совместимость с европейскими системами с целью занять достойное место в европейском высшем образовании; построение устойчивой и эффективной связи между вузами и рынком труда и достижение динамического соответствия между спросом и предложением специалистов с высшим образованием; стимулирование научно-исследовательской деятельности в вузах и развитие инноваций, ориентированных на рыночную экономику; модернизация системы управления вузами; четкое определение видов вузов и образовательно-квалификационных ступеней в высшем образовании; увеличение средств финансирования высшего образования и науки и эффективности их использования на основе новой модели финансирования; преодоление негативных тенденций в развитии карьеры преподавателей высшей школы и стимулирование лучших среди них; расширение и укрепление сети обучения на протяжении всей жизни; широкое применение разнообразных электронных форм дистанционного обучения (Strategy for development, 2014).

Развитие такого вида высшего образования тесно связано с общественными ожиданиями, в которых отражаются строение и функционирование системы, гарантирующей качество и устойчивость знаний, „необходимых для полноценного интегрирования молодых людей в общество“ (Strategy for development), через смещение приоритета с фактических знаний на компетенции. Само функционирование такой системы определяется как возможное при наличии определенных условий, которые указаны конкретно в Концепции обучения на протяжении всей жизни и отражают последовательное и непрерывное развитие ключевых компетенций, соответствующих потребностям рынка труда: для устойчивого развития, возможностей учебы и создания действующих связей между образованием и компетенциями, полученными как в системе формального образования и развития навыков в неформальном контексте, так и в самостоятельном обучении для увеличения доли населения в возрасте 25-64 лет, участвующей в неформальном обучении, от 24,4% в 2011 г. до 38% к 2020 г.; для увеличения доли населения в возрасте 25-64 лет, участвующей в самостоятельном обучении; для совершенствования доступа и увеличения количества получивших высшее образование и его исследователей; для гармонизации программ, предлагаемых высшими учебными заведениями и квалификаций, требуемых рынком труда; для поощрения мобильности студентов, докторантов и преподавателей и для трансграничного сотрудничества между высшими учебными заведениями; для укрепления связи между высшим образованием, научными исследованиями и инновациями; для построения современной системы и эффективных форм обучения на протяжении всей жизни в системе высшего образования, удовлетворяющих индивидуальным потребностям личности и лучшей адаптации к меняющейся рабочей среде и адекватных социально-экономическим реалиям роста; и, не на последнем месте, для постоянного повышения уровня профессионализма преподавателей, т.е. их профессиональной компетентности, потому что именно на их плечи падает ответственность за реализацию этой системы (Strategy for development, 2014).

Само слово „преподаватель“, в широком смысле, имеет значение высококвалифицированного специалиста в высшей, средней, специальной или общеобразо-

вательной школе, который преподает конкретный предмет. Преподаватель – это личность, которая осуществляет особый вид труда – педагогический и совершает особый вид деятельности – педагогическую (обучает – учит чему-то кого-то, оказывает влияние на его развитие, играет роль авторитета) (Sorokopud, 2011, p. 315). Принимая во внимание сложность и динамику условий, в которых осуществляется педагогическая деятельность, и постоянно повышающиеся требования к ней, профессию „преподаватель высшей школы“ необходимо определять и рассматривать как исключительно сложную, динамичную, ответственную, обусловленную многими факторами (Grudeva, 2012, p. 56).

В связи с серьезными переменами, которые совершаются сегодня в системе высшего образования, открывается и осознается необходимость внесения изменений в профессионализм университетского преподавателя. Под профессионализмом в педагогической науке обычно понимается „совокупность личностных характеристик человека, необходимых для овладения профессиональными навыками и успешного выполнения определенного вида или нескольких видов профессиональной деятельности“ (Gruntovskiy, 2013, p. 11). В связи с этим определением, в самой структуре профессионализма педагога ясно выделяются следующие компоненты: психолого-педагогические компетенции и уровень педагогической культуры; хорошее владение содержанием предмета и использование современных технологий при его изложении; способность к инновационной деятельности в учебном процессе; умение вести разные виды учебных занятий на высоком методическом уровне (в том числе использовать интерактивные методы обучения); способность достигать результаты в процессе преподавания; умение реагировать быстро и адекватно на перемены в окружающей среде, в содержании профессиональной деятельности и требованиях рынка труда (Gruntovskiy, 2013, p. 11).

Здесь следует обратить внимание на тот факт, что термин «компетенция» также претерпел ряд существенных изменений. Совсем недавно его понимали сравнительно узко – как совокупность знаний, умений и опыта в определенной области для принятия правильных решений в разных ситуациях, а также готовность к осуществлению деятельности. Сегодня к его содержанию добавляются и освоение социальных норм, и ценностная ориентация, и развитие способностей и их применение в собственной деятельности, и формирование ценностного отношения к профессии, и развертывание творческого потенциала личности, и так далее.

Все это дает основание принять, что, действительно, профессионализм преподавателя в высшей школе включает наличие таких качественных характеристик степени владения данной профессией, как, с одной стороны, гарантия эффективности решения проблем и задач в реальной профессиональной среде, а с другой – возможность выйти за ее рамки в процессе своей самореализации и саморазвития“ (Grudeva, 2015, p. 360).

В своей практической деятельности каждый специалист здравоохранения осуществляет роли, связанные с планированием, организацией и осуществлением процесса обучения (преподаватель, тренер, наставник, ментор, фасилитатор, консультант и так далее.). Овладение этой ролью невозможно без наличия целенаправленной, системной и научно обоснованной педагогической подготовки еще в процессе обучения студентов, потому что приобретение специальности и ориентация на карьерное развитие молодой специалист осуществляет не только по окончании высшего образования, но и в процессе последующего обучения. Хотя и до этого он уже реализуется профессионально в данной среде, которая насыщена ситуациями, требующими применения педагогической компетентности (обучение пациентов, студентов, детей, родителей и др.). До определенной степени эта проблема реше-

на у нас для студентов, обучающихся по специальностям „Медицинская сестра“ и „Акушерка“ ОКС „Бакалавр“ и по специальности „Управление здравоохранением“ ОКС „Бакалавр“ и ОКС „Магистр“.

Это решение основывается на принятии унифицированных государственных требований к приобретению высшего образования по указанным специальностям, ради которых в учебные планы включены дисциплины, обеспечивающие педагогическую подготовку. Необходимость формирования педагогической компетентности специалистов здравоохранения еще в процессе их обучения в высшей школе указана в Постановлении № 26, от 18 ноября 2008 г. Министерства здравоохранения «Об устройстве и деятельности детских садов и детских кухонь и требованиях к здоровью в них». В нем четко отражена педагогическая деятельность медицинской сестры и акушерки, которые, кроме выполнения обычных профессиональных обязанностей специалиста здравоохранения, несут ответственность и за качественное и эффективное проведение занятий с детьми в группах (Акт 26, 2008). Конечно, следует обратить внимание на тот факт, что, согласно вышеизложенному Постановлению, должность «специалист по здоровью» в детском саду занимается медицинским персоналом как со специальностью «Медицинская сестра», так и со специальностью «Акушерка». В учебный план второй специальности не включена учебная дисциплина, которая гарантирует такую подготовку.

В медицинских университетах и колледжах обучение осуществляется и по другим специальностям: „Медицина“, „Дентальная медицина“, „Фармакология“, „Менеджмент здравоохранения“, „Общественное здравоохранение“, „Стоматолог“, „Рентгенолог“, „Медицинский лаборант“, „Реабилитатор“, „Инспектор общественного здравоохранения“ и др. В их учебных планах не предусмотрена педагогическая подготовка независимо от того, что в их профессиональных характеристиках фигурируют функции, требующие ее.

Известное компенсирующее решение проблемы, в отношении действующего преподавательского состава, работающего в клинических учреждениях, содержится в тексте Постановления № 18 от 2005 г. (изм. и доп., бр. 10 от 1.02.2011 г.) о критериях, показателях и методике аккредитации медицинских учреждений. В этом Постановлении подчеркивается, как данное медицинское заведение может получить аккредитацию как учебная база для обучения студентов и специалистов: для этого оно должно иметь не менее двух преподавателей со специальностью по профессиональному направлению "Здравоохранение" и образовательно-квалификационную степень "Профессиональный бакалавр по ...", "Бакалавр" или "Магистр" по специальности "Управление здравоохранением" профессионального направления "Общественное здоровье" с профессиональной квалификацией "Руководитель здравоохранения и преподаватель по практике"; специалистов с научными степенями и научными званиями для обучения студентов и/или специалистов, а кроме того, больше 50% обучающихся должны иметь педагогическую квалификацию (не определено точно какую) (Акт 18, 2005).

Что касается педагогической компетентности преподавателей в реальной академической среде, вопрос не решен нормативно и организационно, независимо от регламентов, приведенных в «Стратегии о развитии высшего образования» и в «Концепции об обучении на протяжении всей жизни». К сожалению, все большим количеством медицинских вузов не принимается необходимость такого вида подготовки преподавательского состава. Педагогическая компетентность, как неразрывная часть профессионализма преподавателей, все еще находится на вербально-дефинитивном уровне, а не на практическом. Все еще преобладает понимание, что если преподаватель – хороший специалист в области медицины, фармакологии,

экономики, социального дела и т.д., то ему не нужна педагогическая подготовка, для того чтобы качественно выполнять преподавательскую деятельность. Следует отметить, что проблема приобретения педагогической компетентности специалистами здравоохранения глубоко исследована экспертами Мировой организации здравоохранения в разных странах мира еще в 60-х годах прошлого века. На основе анализа результатов исследования они сделали вывод, что, действительно, руководство медицинских учебных учреждений не сознаёт необходимость специальной педагогической подготовки, что порождает пробелы в планировании, организации и проведении учебного процесса, а отсюда и понижение его качества.

Для глобального решения этой проблемы требуются не только знания, документы со стороны академического руководства вузов, но и участие государства в выполнении требований качества образования по договоренностям в рамках Европейского союза, относящимся к профессиональной компетентности академических преподавателей.

Список литературы

- Андреев, А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс. – М.: Изд. Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002.
- Грудева, М. И. Процесът на обучение във висшето медицинско училище. – Варна: Изд. Мореа, 2012. – 56 с.
- Грудева, М.И. Място на педагогиката в обучението на здравните специалисти./ Конференция с международно участие „Съвременни предизвикателства пред педагогическата наука“. София: УИ „Св.Климент Охридски“, 2015. – 360 с.
- Грунтовский, И.И. Професионализм преподавателя ВУЗА как фактор повышения престижа педагогической деятельности // Вестник Ассоциации ВУЗОВ туризма и сервиса. – 2013.- №2.- С.11.
- Наредба № 26 от 18 ноември 2008 г. за устройството и дейността на детските ясли и детските кухни и здравните изисквания към тях, Издадена от Министерството на здравеопазването, Обн. ДВ. бр.103 от 2 Декември 2008г., изм. ДВ. бр.24 от 31 Март 2009г., изм. ДВ. бр.36 от 10 Май 2011г.
- Наредба № 18 от 2005 г. (изм. и доп., бр. 10 от 1.02.2011 г.) за критериите, показателите и методиката за акредитация на лечебните заведения «Програма за оценяване на обучението на студенти и/или специализанти“. Критерий № 2 – Ресурсно осигуряване на учебния процес.
- Национална стратегия за учене през целия живот за периода 2014 – 2020 година – <https://www.mon.bg/bg/143-15.01.2018>.
- Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы. – Ростов на Дону: Изд. Феникс, 2011. -315 с.
- Стратегия за развитие на Висшето образование в република България за периода 2014-2020 – <https://www.mon.bg/bg/143-16.02.2018>.

References

- Act 26. (2008). Of establishing and managing pre-school organizations in accordance with health and safety requirements (certified by the Ministry of Healthcare). (Corrected on 10.05.2011).
- Act 18 (2005). Of criteria, indicators and methods of accreditation for a medical organization 'Assessment programme for undergraduate and postgraduate students'. Providing resources for the educational process. (Corrected on 1.02.2011).
- Andreev A. A. (2002). Pedagogics in Higher School: New course. Moscow, Publishing house: Moscow international institute of econometrics, informatics, finance and law, 48-57.
- Grudeva, M. I. (2012). Studying in a higher medical school. Varna, Mupea.
- Grudeva, M. I. (2015). The role of pedagogics in the process of training medical specialists. International conference 'Current challenges in educational sciences'. Sofia.
- Gruntovskiy, I. I. (2013). Professionalism of university faculty as a factor influencing the prestige of teaching. Bulletin of tourism and service universities association, (2), 10-18.

National strategy National strategy for encouraging lifelong learning for 2014-2020. Retrieved from: <https://www.mon.bg/bg/143> -15.01.2018.

Sorokopud, Yu. V. (2011). Pedagogics in Higher School. Rostov-on-Don: Phenix.

Strategy for developing higher education in Bulgaria for 2014-2020. Retrieved from: <https://www.mon.bg/bg/143> – 16.02.2018.

Социальный статус учителя в условиях модернизации современного педагогического образования

Любовь А. Кочемасова

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия

E-mail: lkochem@mail.ru

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4972-1047>

DOI: 10.26907/esd13.3.08

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью обосновать и социологически измерить социальный статус учителя в условиях модернизации современного педагогического образования. Цель работы – социологический анализ изменения социального статуса учителя в условиях модернизации современного педагогического образования. Ведущим методом исследования данной проблемы является проведение социологического опроса по оценке того, насколько удовлетворены учителя Оренбургской области их социальным статусом. В статье выявлены проблемы трансформации привлекательности профессии учителя в условиях модернизации современного педагогического образования посредством представления содержательных блоков, характеризующих современный статус учителя, указаны причины профессиональной нестабильности и низкой мотивации, а также средства, способные направить учителя на достижение карьерного роста и востребованности в условиях конкурентного рынка труда.

Ключевые слова: учитель, социальный статус, образовательная организация, модернизация современного педагогического образования, престиж профессии, профессиональный потенциал.

The social status of teachers in modern teacher education

Lyubov A. Kochemasova

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

E-mail: lkochem@mail.ru

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4972-1047>

DOI: 10.26907/esd13.3.08

Abstract

The article reports on a sociological study which measured teachers' changing social status in modern teacher education. A survey was carried out of teachers' satisfaction with their social status in the Orenburg region of southwest Russia. The results illustrate the problems of transforming the attractiveness of the teaching profession and discusses the factors that characterize the current status of the teacher, the reasons for the professional instability, the low motivation for achieving career growth and relevance in a highly competitive labor market.

Keywords: teacher, social status, educational organization, modernization of teacher education, professional prestige, professional potential.

Введение

В условиях модернизации современного педагогического образования проблема трансформации социального статуса учителя приобретает особую остроту. Центральной фигурой модернизации современного педагогического образования, основным субъектом учебно-воспитательного процесса является учитель (Asmolov, 2008). Профессиональная деятельность учителя в образовательных организациях неразрывно связана с его жизнедеятельностью в семейно-бытовой сфере, которая,

в свою очередь, зависит от уровня материально-финансового обеспечения, надежности системы социальной защиты учительского корпуса. Как показывает практика последних лет, учительство России в своем большинстве перешло в группу слабозащищенных слоев населения, в группу риска. В настоящее время перед муниципальными органами самоуправления, управлениями образования, каждым учительским коллективом, каждым учителем выстраивается ряд проблем, связанных с преобразованием школы на новые «рыночные рельсы», с поиском новых путей развития школы, решением новых учебно-воспитательных задач.

Цель социологического исследования: поиск оптимальных путей и форм перехода учительского корпуса Оренбуржья на новые формы, методы и технологии с целью повышения эффективности обучения, осмысление нравственно-этических и культурных ценностей профессии учителя, преемственно передающего от поколения к поколению теоретическое наследие и практический опыт.

Методы исследования

Методы исследования

В результате исследования были использованы следующие методы: теоретические – анализ теоретических источников, обобщение педагогического опыта; диагностические – анкетирование; эмпирические – изучение опыта работы образовательных организаций; педагогическое наблюдение; качественный и количественный анализ результатов исследования.

Экспериментальная база исследования

Опытно-экспериментальной базой исследования явились ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», АНО Центр социально-политических исследований «Индикатор», образовательные организации Оренбургской области (гг. Оренбург, Орск, Бузулук и сельские школы Бузулукского района).

Результаты

Социологический опрос осуществлялся с нескольких позиций:

Первый блок вопросов был обращен к проблеме социального самочувствия учителей, диагностике его по состоянию следующих параметров: оценки эмоционально-чувственного фона; оценки удовлетворенности всеми сторонами жизни; рейтинга остроты социальных проблем.

На вопрос «Какое настроение преобладает у Вас в последний месяц?» получены следующие ответы: в основном хорошее настроение, радостные ощущения – 14%; ровное настроение, спокойное, без всяких особых эмоций – 29%; в основном плохое настроение, грустные ощущения, раздражение – 23%; в основном очень плохое настроение, временами просто отчаяние или злость – 4%; затрудняюсь сказать, какое настроение преобладает, «всего понемногу» – 30%.

В группе учителей, демонстрирующих позитивные эмоции, наибольший удельный вес занимает возраст до 25 лет и 26-35 лет, а отрицательные – 36-45 и 46-55 лет.

Как видно из приведенных в таблице данных, число абсолютно неудовлетворенных преобладает в оценке материального положения, состояния окружающей среды, проведения свободного времени. Каждый шестой не удовлетворен жилищными условиями и личной семейной жизнью. Положение, занимаемое в обществе, 53% учителей отметили как удовлетворительное, но их «тройка» ближе к «неуду», нежели к хорошей оценке.

Таблица 1. Достаточно устойчивый индикатор – удовлетворенность всеми сторонами жизни, %

Сферы жизни	Оценки		
	неудовл.	удовл.	хорошо и отлично
Жизнь в целом	10	35	55
Здоровье	9	51	40
Жилищные условия	15	28	57
Работа	4	28	68
Материальное положение	22	53	25
Состояние окружающей среды	30	50	20
Личная семейная жизнь	16	31	53
Проведение свободного времени	20	43	37
Положение, занимаемое в обществе	8	53	39

Оценки удовлетворенности жизнью уточняются в ходе опроса рейтингом «остроты» социальных проблем. Важно было выяснить, с какими именно региональными социальными проблемами связана неудовлетворенность учителей.

Исследование зафиксировало проблемы, которые относительно стабильно привлекают внимание жителей области, но рейтинг этих проблем и их актуальность у учителей серьезно отличаются в региональном аспекте (Kochemasova, 2013).

Так, например, проблема низких доходов при высоких ценах отмечается всегда как самая знаковая, на втором месте – отсутствие у людей культурных и нравственных ценностей 47%, причем сельские учителя ощущают ее более остро; на третьем – проблемы коммунального обслуживания 51% (размер квартплаты, качество услуг), причём более остро ее ощущают горожане. Важно отметить, что почти каждый третий опрошенный выражает «опасения» за здоровье, за жизнь в связи с преступностью и возможностью терроризма, за взяточничество, и эти опасения – своеобразные «фобии».

Учительство – стержень интеллигенции, и проблемы общества воспринимает как лично свои, с другой стороны, оно более осведомлено о проблемах и умеет реально оценивать возможное развитие ситуации.

Волнующей проблемой является проблема жилья – 24% по массиву, 29% в г. Оренбурге, 20% в Орске, 28% в Бузулуке и районе.

Анализ данных исследования показывает также некоторые различия в восприятии существующих проблем городскими и сельскими учителями.

Все выявленные проблемы являются в то же время причинами развития социальной напряженности, по ним можно планировать управленческие решения проблем социальной сферы на всех уровнях власти.

Решающим фактором в становлении личности молодого гражданина был, есть и останется родитель, учитель, воспитатель, т.е. старший человек, который призван в силу природно-исторического долга участвовать во всеобъемлющем процессе преемственности поколений, в результате которого индивиды «как физически, так и духовно творят друг друга». Всеобщий поворот стратегии социальной политики к человеку с его потребностями, неудачами, интересами обусловил (в числе других) необходимость внедрения в школьную педагогику политики сотрудничества, базирующейся на доверительном отношении учителя к ученику, стремлении к развитию творческой самостоятельности последнего, его личной инициативы и социальной ответственности. Осуществление такой педагогической концепции возможно лишь при условии перехода к качественно новому состоянию педагогического корпуса

страны, создания реальных условий не только для повышения и обновления узко профессиональных знаний и умений учителей. Резко возрастает общественная потребность в росте и обновлении их так называемой «общечеловеческой культуры» (Peshkova, 2013). Диалектическое осмысление учителем противоречий современной действительности, компетентная оценка реальных общественных проблем – вот то противоядие, которое поможет учителям освободиться от имеющего, к сожалению, место широко распространенного в школьной практике проявления догматизма, социальной апатии, стереотипного восприятия инновационных действий, происходящих в окружающей действительности.

Следующий блок вопросов позволил выявить, «как себя чувствует педагог в стенах своей школы». В таком издании, как «Аргументы и факты», со ссылкой на «Санди таймс», опубликованы данные о вероятности возникновения стрессовой ситуации у людей разных профессий по десятибалльной шкале. Приведенные в таблице данные в процентном соотношении показывают, чья работа является наиболее беспокойнее.

Таблица 2

шахтер	8,3	продавец	5,7
полицейский	7,7	крестьянин	4,8
журналист/пилот	7,5	дипломат	4,8
стоматолог	7,3	военный	4,7
актер	7,2	художник	4,2
водитель такси	6,8	архитектор	4,0
акушер	6,5	почтальон	4,0
учитель	6,4	программист	3,7
кинорежиссер	6,3	работник банка	3,7
музыкант	6,3	работник музея	2,8
пожарный	6,3	библиотекарь	2,0
водитель автобуса	5,9		

Нетрудно заметить, что такая, казалось бы, мирная профессия, как учитель, по экстремальной нагрузке на психику лишь немногим уступает профессии шахтера, полицейского, акушера. Примечательно, что по уровню стрессовой нагрузки «среднестатистический учитель» стоит сразу после пожарного, опережая такие, казалось бы, спокойные профессии, как водитель автобуса, дипломат, почтальон и др. Однако, оценивая приведенные данные, нельзя не учитывать одно обстоятельство. В данном случае речь идет не о наших российских учителях, стоматологах, пожарниках, а о представителях этих спокойных профессий, живущих и работающих в иных социально-экономических условиях, «там, не у нас...».

А каково социально-психологическое самочувствие российских учителей, учителей Оренбуржья? Комфортно ли учителю в школьной среде? Социально-психологическое самочувствие человека в определенной социальной группе – производная от двух взаимно пересекающихся состояний. С одной стороны, такое самочувствие зависит от состояния окружающей этого человека среды (коллектива, группы), от устоявшегося в ней так называемого социально-психологического климата. Последний определяется как социально-психологическое состояние коллектива, характер ценностных ориентации, межличностных отношений и взаимных ожиданий в нем. Но есть и другая составляющая такого самочувствия. Это сам человек, его психофизиологические характеристики, его ценностные ориентации и установки, другими словами, его социально-психологические возможности и спо-

способности адаптироваться в той или иной социальной среде. Подчеркнем сразу, что для значительной части учительского корпуса социально-психологическая адаптация весьма тесно сопрягается с профессиональной.

Для того чтобы судить о самочувствии оренбургских учителей в школах, об уровне их социально-психологической комфортности в сфере своей основной профессиональной деятельности, мы обратились к нашим респондентам с просьбой оценить характер взаимоотношений в школе. В ходе социологического исследования педагогам задавался вопрос: «Каково Ваше самочувствие на работе чаще всего?» Респондентам предлагалось выбрать ответ из шести предложенных вариантов:

Таблица 3. «Каково Ваше самочувствие на работе чаще всего?», %

	Массив	Оренбург	Орск	Бузудук
Как правило, отношения с коллегами ровные	53	58	53	39
Как правило, отношения с учащимися ровные	38	44	27	22
Чаще терпимо отношусь ко всему, что меня окружает на работе	37	33	40	50
Как правило, испытываю дискомфорт в отношениях с коллегами	4	5	7	1
Как правило, испытываю дискомфорт в отношениях с учащимися	2	1	3	1

Таблица 4. В результате опроса были получены следующие ответы (в % от общего числа опрошенных в каждой группе)

	Отношения ровные с:		Отношения терпимые	Испытываю дискомфорт с:	
	коллегами	обучающимися		коллегами	обучающимися
В целом	53	38	37	4	2

Как показал социологический опрос, по мнению значительной части учителей, у них сложились ровные взаимоотношения как с коллегами по работе (53%), так и с учащимися (38%), каждый третий учитель (37%) в самооценке своих отношений в образовательной организации дал им более уклончивую характеристику: «Чаще терпимо отношусь ко всему, что меня окружает на работе». Лишь 4% чувствуют себя дискомфортно в учительском коллективе и 2% ощущают дискомфорт в общении с учащимися («не в своей тарелке»).

Сравнительно большее число «дискомфортников» мы зафиксировали среди молодых учителей – возрастная группа 26-35 лет. Проявляется четкая причинно-следственная связь между характером отношений педагога с коллегами и учащимися и степенью его удовлетворенности профессиональной деятельностью. Опрос не выявил сколько-нибудь существенной разницы в самооценке учителей по поводу их отношений с коллегами и учащимися в городских и сельских школах. Среди учителей городских образовательных организаций ровные отношения с коллегами зафиксировали 55% опрошенных, среди их коллег из сельских школ – 39%. Дискомфортные соответственно 6 и 1%. Несколько другая картина обозначилась при оценках отношений респондентов с учащимися (город – 2%, село – 1%). Вместе с тем опрос выявил более низкий уровень терпимого отношения к своей работе у учителей городских образовательных организаций (36%), среди сельчан уровень терпимого отношения 50%. Терпимость объясняется небольшими возможностями этих специалистов в перемене места работы. Более ровные отношения с коллегами и учащимися у специалистов, проработавших в школе более 10 лет.

В ходе социологического опроса общеизвестным стало изречение одного из современных поэтов Востока о том, что счастье – это когда утром хочется идти на работу, а вечером хочется идти домой. Оценку учителями своей семейной жизни мы попытались дополнить аналогичной оценкой трудовой биографии. На вопрос: «Оцените, пожалуйста, как сложилась у Вас трудовая жизнь?» – были получены следующие ответы:

Таблица 5

	Массив	Оренбург	Орск	Бузулук
В целом удачно	70	64	77	78
Не совсем удачно	22	27	23	11
В целом неудачно	8	9	8	7

Если воспользоваться упомянутым выше афоризмом, то следует констатировать, что трое из каждых четырех педагогов Оренбурга и области (70-64%) «утром хотят идти на работу». Несколько с меньшей охотой ходят на работу учителя сельской местности, возрастная группа 26-35 лет. Группа со стажем выше 10 лет (у этих учителей прошла «эйфория») даёт более сдержанные оценки).

Каково семейное положение опрошенных оренбургских педагогов? На вопрос: «Ваше семейное положение» – получено следующее распределение ответов:

Таблица 6

	Массив	Оренбург	Орск	Бузулук
Полная семья: муж (жена), дети	57	57	53	44
Неполная семья: ребенок (дети), мужа нет	16	16	13	11
Муж (жена), детей нет	8	3	13	17
Пока не замужем	18	20	20	28

За кого вышли замуж / на ком женились оренбургские педагоги? Об этом можно судить по ответам респондентов на вопрос: «Кем является ваш супруг, его социальное положение?»

Таблица 7

	Массив	Оренбург	Орск	Бузулук
Рабочий	25	19	27	17
ИТР	9	7	17	11
Представитель непромышленной интеллигенции	11	13	10	17
Предприниматель	5	7	3	6
Безработный	4	5	0	6
Наемный работник в бизнесе	4	5	3	0
Другое	6	5	7	6

В результате социологического исследования выяснилось, как оценивают оренбургские педагоги свою жизнь. На вопрос: «Оцените, пожалуйста, как сложилась у Вас семейная жизнь?» – ответы распределились следующим образом:

Таблица 8. Оценка педагогами семейной жизни, %

	Массив	Оренбург	Орск	Бузулук
Считаю, что жизнь сложилась в целом удачно	55	56	53	50
Считаю, что жизнь сложилась не совсем удачно	23	21	23	17
Считаю, что жизнь сложилась в целом неудачно	22	19	20	21

Судя по самооценкам, большая часть оренбургских педагогов (55%) вполне удовлетворена тем, как сложилась (складывается) семейная жизнь. Вместе с тем 23% имеют те или иные претензии к своей семейной судьбе, а каждый пятый из них считает свою семейную жизнь неудавшейся. Учителя городских школ более склонны считать семейную жизнь не совсем удачно сложившейся.

В ходе социологического исследования нами уточнялась позиция, быть ли учительским династиям в Оренбургской области? Прежде всего, ответим на такой вопрос: «Много ли детей рожают и воспитывают учителя Оренбуржья»? В анкете мы выяснили ряд моментов, связанных с детьми учителей и получили следующие результаты. Сколько всего детей у респондентов: один ребенок – 32,8%; двое детей – 45,4%; трое детей и более – 4,1%. По возрасту ребенка в семье опрошенные педагоги распределились так: до 3 лет – 4,4%; от 3 до 5 лет – 10,9%; 5-10 лет – 15,4%; 10 лет и старше – 51,5%. У педагогов, имеющих детей разного возраста и пола воспитательные обязанности служебного характера сопрягаются с аналогичными обязанностями личного характера, которые в ряде случаев провоцируют появление в их профессиональной деятельности серьезных нравственно-этических противоречий.

Ни для кого не является секретом, что система образования в России (как, впрочем, и в других цивилизованных странах), формально предоставляя право всем молодым гражданам получить высшее образование, фактически не создает равных для всех возможностей и условий для реализации этого конституционного права. «Какие проблемы стоят перед вами, вашей семьей сегодня наиболее остро?» – на этот вопрос были получены следующие ответы (в% от общего числа респондентов): отсутствие возможностей для улучшения жилищных условий – 48%; для летнего отдыха – 45%; достойно одеваться – 39%; качественно питаться – 49%; для собственного лечения – 21%; для приобретения необходимых предметов длительного пользования – 45%; для лечения детей – 7%; опасение за жизнь детей, свою собственную в связи с криминогенной обстановкой в городе, в селе – 15%; проблемы трудоустройства детей, мужа (жены) – 20%; трудности адаптации к новым условиям жизни – 11%; опасения за сохранность своего имущества – 7%; сложные взаимоотношения в семье – 6%; сложности самореализации – 13%; сложности проведения досуга – 11%.

Оценивая приведенные данные, необходимо учитывать: около 50% учителей не видят возможности улучшить свои жилищные условия, у 45% отсутствует возможность приобретения предметов длительного пользования, более 45% не имеет возможности для летнего отдыха, качественно питаться, достойно одеваться. В полный рост встала проблема трудоустройства детей, мужа. Опасения в связи с криминогенной обстановкой, опасения за сохранность имущества также лишают покоя 22% опрошенных учителей.

Следует обратить внимание и на проблемы психологического плана, решить которые учителя не могут. Сложные взаимоотношения в семье, сложности самореа-

лизации, трудности адаптации к новым условиям, сложности проведения досуга – в общей сложности этот блок занимает 28%.

В ходе социологического исследования рассматривалась одна из проблем профессиональной деятельности учителя – формирование его позиции относительно «трудных» детей, «трудных» подростков. Прежде всего нас интересовал вопрос о том, как фиксируют педагоги фактор «трудности» у своих учеников. В анкете задавался вопрос: «Есть ли в классах, с которыми Вы работаете, “трудные обучающиеся”?»

Таблица 9

	Массив	Оренбург	Орск	Бузулук
В принципе отрицают такой «штамп» в оценке учащихся	16	13	20	22
Есть «трудные» и таких немало	16	21	10	17
Есть «трудные», несколько человек	44	45	47	33
Таких практически нет	23	21	23	28

Опрос показывает, что 23% респондентов не фиксируют присутствие «трудных» подростков в своей школе. При этом каждый шестой вообще отрицает правомочность выделения такого штампа в педагогической практике школ. Вместе с тем, около 60% опрошенных в своей практической деятельности сталкиваются и «борются» с «трудными» детьми и подростками.

Одной из «кардинальных» педагогических мер борьбы с трудными учениками выступает исключение из школы. Правда, эта мера в подавляющем большинстве случаев в оренбургских школах не применяется. Вместе с тем, как показывает практика, среди педагогов эта мера находит не так уж мало сторонников.

Мнение по этому поводу выявлялось ответом на вопрос: «Как Вы относитесь к проблемам исключения «трудных» обучающихся из школы?»

Таблица 10

	Массив	Оренбург	Орск	Бузулук
Исключать следует всех «трудных»	3	0	0	22
Исключать следует самых неподдающихся	23	27	23	28
Стараться не исключать никого	51	47	50	39
Затрудняюсь ответить	21	27	20	11

Следует отметить, что каждый третий опрошенный учитель отдает свой голос исключению, но совершенно не трудно заметить и другое: половина опрошенных проголосовала против применения «высшей» меры наказания для учащихся – лишения их права учиться в школе, где они зарекомендовали себя далеко не с лучшей стороны. И учителя, и школа чаще несут свой крест, но иногда удается перевести «трудных» в другую школу.

Тенденцию роста негативных явлений в школах Оренбуржья объясняли в интервью директора и их заместители (22 человека – эксперты).

В результате исследования мы объединили их в шесть групп:

1. Причины жестокости детей, подростков в отношениях друг с другом (невнимание общества к подростку; влияние TV, плохие взаимоотношения в семье; агрессия родителей на экономические процессы, происходящие в стране; увеличение числа фильмов, книг, видеофильмов с картинками насилия; внутрисемейные конфликты и др.);

2. Причины жестокого обращения родителей со своими несовершеннолетними детьми (пьянство родителей; низкая планка культуры родителей, слабая ответственность за детей; отсутствие культуры, ответственности, образования; распущенность некоторых родителей, отсутствие взаимопонимания с детьми и др.);

3. Причины роста беспризорности детей, подростков (отказ семьи от прямых обязанностей; жестокость родителей или отсутствие внимания к ребенку; отсутствие взаимопонимания, уважения и любви в семье и др.);

4. Причины распространения вредных привычек (наркомании, алкоголизации и т.п.) у детей, подростков (защитная реакция детей на проблемы общества; неудовлетворительное воспитание в семье; желание забыться и уйти в другое измерение, завоевание авторитета, отсутствие чувства страха; уход от реальной жизни, низкое психическое здоровье детей и др.);

5. Причины роста криминогенной активности подростков младших возрастов (утрата ценностных ориентации в обществе; неполные и трудные семьи, снижение контроля родителей за детьми в повседневной жизни; отсутствие любви со стороны взрослых, дефицит любви и др.);

6. Причины роста криминальной активности девочек (утрата исконно русских представлений о порядочности; недостаточное внимание педагогов-женщин к проблемам девочек; жестокость, грубость во взаимоотношениях, отсутствие терпимости к особенностям другой личности, подавление ее, стремление к лидерству посредством применения силы и др.).

Говоря об учителях и учебном процессе, необходимо отметить, что Оренбургский край представляет сложный по своему этническому и религиозному составу регион, кроме того, он оказался в приграничной зоне и приобрел важное геополитическое значение. Здесь явно стали происходить изменения этноконфессионального состава под влиянием миграционных процессов.

Издавна проживающие в регионе русские, татары, башкиры, казахи и другие в своем межнациональном общении накопили достаточный потенциал толерантности. Сегодня они сталкиваются с «новыми» для себя этносами (чеченцы, таджики, корейцы, турки-месхетинцы, армяне, азербайджанцы и другие), менталитет и культурно-бытовые особенности которых оказались непривычными. Автономность их образа жизни, отчужденность от местного населения, специфика трудовой деятельности, быта не могли не породить коллизий по отношению к ним как в среде родителей и учеников, так в среде учительства.

В связи с этим было интересно выяснить оценки межнациональных отношений в трудовом коллективе учителями Оренбуржья: 86% считают, что межнациональные отношения нормальные; 6% – что есть ощущение напряженности; 8% затруднились оценить.

Мнение учителей-респондентов о нарушении прав в связи с этнической принадлежностью:

Таблица 11

Недостаточное внимание к культуре вашего народа	25
Назначение на руководящую должность по этническому признаку	19
Оскорбительные для вашего этноса публикации в СМИ	9
Проявление национальной неприязни в быту, общественных местах, школе	12
Неуважение к обычаям, языку, культуре	18
Семейные конфликты на национальной почве	7
Недостаточное представительство этноса в органах власти	10

Как видим, учителя наблюдают проявление национальной неприязни, а также неуважение к обычаям, языку, культуре. Такая форма общения становится нормой не столько в среде русских, татар или казахов, сколько среди представителей этносов, начавших активно осваивать города и районы области сравнительно недавно. В связи с этим воспитание толерантности в семье и школе остается актуальной проблемой на достаточно длительное время.

Немаловажное значение имеет и сфера конфессионального взаимодействия. Интерес к религии, проявляемый сегодня населением, общеизвестен.

Для измерения религиозности учителей были выбраны следующие индикаторы. Первый – «верующий», соблюдаю обряды, посещаю церковь – оценивал включенность учителей в религиозную жизнь, т.е. с его помощью определялось действительное число верующих. Вторым индикатор – «верующий, но не соблюдаю обряды» (он отражает желание быть верующим, время от времени вести себя как верующие: отмечать иногда церковные праздники, крестить детей, однако всерьез приобщаться к религии такие люди не намерены).

Таблица 12. Отношение респондентов к религии, %

	Массив	Оренбург	Орск	Бузулук
Верую, соблюдаю обряды	18	21	7	22
Верую, но не соблюдаю обряды	73	69	87	67
Не верую	8	8	7	11
К религии и вере в бога отношусь отрицательно	1	1	1	1

Как показывают эти данные, религиозность большинства опрошенных учителей невелика, так как подавляющее большинство опрошенных хотя и относит себя к верующим, однако не соблюдает обряды, практически не посещает церковь, не знает молить.

Как мы уже отмечали, Оренбуржье – поликонфессиональный регион. Воспитать толерантность успешнее всего можно через возрождение, знание, уважение культуры и религии разных народов. Недавно в прессе и в политических кругах обсуждался вопрос о введении в школах предмета «Мировые религии». Реакция на данное предложение учителей Оренбуржья была довольно своеобразной.

Таблица 13

	Массив	Оренбург	Орск	Бузулук
Поддерживаю полностью	45	48	47	39
Считаю, что нужно преподавать только православие	9	6	10	22
Считаю, что ничего этого не нужно	35	35	37	22
Другое	11	12	7	17

Своеобразной мы назвали реакцию на наш вопрос потому, что только более 40% полностью поддерживает это предложение и примерно треть не хотят этого.

Показательно, что порядка 10% опрошенных учителей поддерживают идею преподавания только православия, что может привести к атолерантности, а не согласию.

Рассмотрим еще один аспект жизненных ориентации учителей-родителей: «Как бы вы хотели определить дальнейшую судьбу своих детей?» Ответами на этот

вопрос мы хотели выяснить планы учителей по поводу дальнейшего места жительства и места работы их детей. Вот что показал опрос: родители хотели бы отправить детей жить в город – 14%; оставить их при себе – 50%; отправить их на жительство, учебу в другой город России – 23%; другое – 13%.

Продемонстрируем ответы респондентов на последующий вопрос, который непосредственно связан с воспроизводством учительского корпуса: «Посоветовали бы вы своему сыну или дочери стать учителем?» Особо агитировать не стану, пусть выбирает сам (а) – 38%; постараюсь отговорить от этой профессии – 60%; считаю, что для сына (дочери) стать учителем – лучший вариант профессионального самоопределения – 2%.

Полученные данные – наглядное свидетельство отношения учителей к их профессии, их реакция на состояние системы образования, поставившей российского учителя в то положение, которое мы частично зафиксировали результатами исследования. Остается констатировать: *Extremis matis, extrema remedia* – против серьезных болезней нужны сильные средства.

Дискуссионные вопросы

Изучение психолого-педагогической литературы позволяет констатировать отсутствие специальных исследований, посвященных проблеме социального статуса учителя в условиях модернизации современного педагогического образования.

Заключение

Результаты проведенного социологического исследования, выявляющие взаимосвязь и взаимообусловленность процесса модернизации современного педагогического образования и трансформации социального статуса учителей Оренбургской области показали следующее:

Оценивая свое эмоциональное состояние, 43% отметили преобладание положительных эмоций, 27% – отрицательных, 30% – «всего понемногу».

2. Абсолютно не удовлетворены материальным положением 75,6% учителей, состоянием окружающей среды – 80,2%, здоровьем – 60%, жизнью в целом – 42%, положением, занимаемым в обществе – 49,3%, личной семейной жизнью – 47%, проведением свободного времени – 63%.

3. Как показал опрос, отношения с коллегами по работе считает равными почти половина учителей, с учащимися – 38%. Но 37% дали уклончивую оценку – «терпимо отношусь ко всему, что меня окружает на работе». Зафиксирована группа учителей (2-4%), которые ощущают дискомфорт в общении с коллегами и учащимися.

4. Исследование подтвердило наличие латентной конфликтной ситуации, изредка возникающие конфликты отметили 62%, частые – 13%. Причинами конфликтов выступают проблемы организации учебного процесса и труда учителей, стиль общения руководства с «рядовыми» учителями, а также личностные социально-психологические особенности характера учителей и уровня их общей культуры.

5. Более половины опрошенных учителей фиксируют в коллективах школ деловые, творческие отношения, присутствие взаимоподдержки, участия. Однако, 34% отмечают в своем коллективе казенную, командную атмосферу.

6. Результаты исследования позволили выделить самые ценные качества для педагогов: высокий уровень профессионализма, оптимизма, высокий уровень общей культуры, способность к напряженной работе, честность, порядочность, чувство нового. Несмотря на то, что эти качества присущи далеко не всем педагогам, понимание их необходимости осознают более 50% опрошенных.

Список литературы

- Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65–86.
- Кочемасова, Л.А. Трансформация социального статуса учителя в контексте реформирования образования: социологический анализ // Социология образования: материалы Второго междунар. симпозиума. – Алматы: Изд-во КНПУ им. Абая, 2013. –С. 38–43.
- Пешкова, В.П. Педагогические ресурсы социально-культурной среды образовательного учреждения // Вестник Северо-западного отделения Российской академии образования. – 2013. – 1 (13). – С. 36–39.

References

- Asmolov, A. G. (2008). Strategy of Sociocultural Education Modernization: Towards Overcoming the Identity Crisis and Building Civil Society. *Issues of Education*, 1, 65-86.
- Kochemasova, L. A. (2013). Transformation of the teacher's social status in the context of education reform: sociological analysis. *Sociology of Education: materials of the Second International symposium, Almaty: CNPU Publishing House*, 38-43.
- Peshkova, V. P. (2013). Pedagogical resources of the socio-cultural environment of the educational institution. *Bulletin of the North-West Branch of the Russian Academy of Education*, 1(13), 36-39.

Развитие потребности в самоактуализации педагога ДОО в условиях конкуренции

Владимир Н. Мезинов¹, Светлана В. Маркова², Марина А. Захарова³

¹ *Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия*
E-mail: vmezinov127@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6192-7035>

² *Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия*
E-mail: marckova.s2011@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4517-6785>

³ *Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия*
E-mail: mazaharova@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8723-5221>

DOI: 10.26907/esd13.3.09

Аннотация

Разработка теоретических положений проблемы самоактуализации педагога ДОО обусловлена рядом причин: противоречиями модернизации системы образования, усилением социально-гуманитарных сдвигов в современном обществе; гуманизацией образования, которая предполагает переход от парадигмы жесткого формирующего обучения к личностно развивающему; потребностью в междисциплинарном осмыслении проблемы эволюции современного педагогического образования; усилением роста конкуренции в сфере образования. Авторы ставят своей целью ответить на вопросы, связанные с модернизацией педагогического образования, предложить решение профессиональных затруднений педагога.

Ключевые слова: самоактуализация, самоактуализирующая личность, конкурентоспособность, конкурентная среда, профессиональная успешность педагога.

Development of personal responsibility in preschool teachers in a competitive environment

Vladimir N. Mezinov¹, Svetlana V. Markova², Marina A. Zakharova³

¹ *Bunin Yelets State University, Yelets, Russia*
E-mail: vmezinov127@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6192-7035>

² *Bunin Yelets State University, Yelets, Russia*
E-mail: marckova.s2011@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4517-6785>

³ *Bunin Yelets State University, Yelets, Russia*
E-mail: mazaharova@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8723-5221>

DOI: 10.26907/esd13.3.09

Abstract

Development of theoretical principles to the problem of teacher's decision-making in preschool education are impacted by the contradictions of modernization of the education system the humanization of education (the strengthening of the Humanities and social changes in modern society). This

involves a transition from the paradigm of rigid formative education to personal development, the need to address the humanitarian tasks of the young generation. These are linked to an interdisciplinary understanding of change in pedagogical education and an increased growth of competition in the field of education. The authors aim to provide simple and clear answers to frequently asked questions aimed at improving the quality of teacher education with respect to professional choices facing the teacher.

Keywords: Self actualization, personal responsibility, competitiveness, competitive environment, professional success.

Введение

В настоящее время кардинальные изменения социального и экономического состояния нашей страны выдвигают специфические требования и к уровню профессионализма специалистов сферы образования. Сегодня педагог, добивающийся успеха, рассматривается как обладающий способностью к реализации личностных и профессиональных возможностей. В современном обществе специалисту необходимо обладать способностью «чётко осознавать собственный карьерный потенциал и в соответствии с этим эффективно выстраивать карьерный путь, преодолевая все возможные препятствия и затруднения» (Zabelina, 2013).

Самоактуализация как раз и предполагает изменение отношения профессионала к самому себе.

Проблема самоактуализации личности в настоящее время не потеряла своей актуальности (Zabelina, 2013, Kolpakova, 2015, Rybakova, 2016). Об этом говорят современные исследования, в частности, отечественных ученых, которые связывают будущее социально-экономическое и политическое развитие нашей страны с изменением мировосприятия ее жителей, отношения общества к системе образования, учителю (Chistiakova, 2014, Variushkin, 2012, Andreev, 2013). Наибольшее значение при этом имеет формирование и развитие у подрастающего поколения качеств самоактуализирующейся личности: самостоятельности, ответственности, успешности, конкурентоспособности, стремления к реализации собственного позитивного индивидуального потенциала и т.д. (Andreev, 2013, Vernienko, 2016, Tamarskaia, 2004).

Приоритетное внимание к проблеме самоактуализации личности в современной психолого-педагогической науке уделено в связи с актуальностью вопросов, обусловленных исследованием активности жизненной позиции субъектов образования, необходимости использования потенциала для полной самореализации личности в процессе саморазвития. Самоактуализация рассматривается в психолого-педагогической литературе «как необходимое условие развития отдельной личности и поступательного развития общества в целом» (Psychological dictionary, 2007).

Невзирая на актуальность проблемы, она пока не вполне разработана. Необходимость разработки теоретических положений, способствующих развитию потребности в самоактуализации педагога ДОО, обусловлена рядом причин: противоречиями модернизации системы образования и усилением социально-гуманитарных сдвигов в современном обществе; гуманизацией образования, которая предполагает переход от парадигмы жесткого формирующего обучения к личностно развивающему; потребностью в междисциплинарном осмыслении проблемы эволюции современного педагогического образования; усилением роста конкуренции в сфере образования.

Обзор литературы

Развитие потребности в самоактуализации педагога ДОО обосновывается существующими противоречиями между: потребностями современной школы в кон-

курентоспособных педагогах, способных к успешной педагогической деятельности, и реальным уровнем готовности к профессиональной деятельности в условиях конкуренции; требованием систематического повышения уровня компетентности педагогов и сложившимся манипулятивным стереотипом педагогической деятельности; необходимостью осуществления самосовершенствования в ходе повышения квалификации педагогов для целенаправленного личностного и профессионального развития и существующими теорией и практикой российского постдипломного образования, не предусматривающими в полной мере достижения указанной цели.

Исследования отечественных и зарубежных психологов и педагогов признают педагогическую деятельность очень многосторонней и не простой. Она предъявляет требования прежде всего к личностным и профессиональным качествам педагога.

Категорию «самоактуализация» современные ученые (психологи, педагоги, философы) интерпретируют неоднозначно. Например, психологический словарь под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского трактует этот термин как «стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личных возможностей» (Psychological dictionary, 2007), А. Маслоу рассматривает самоактуализацию как «желание стать всем, чем возможно: это потребность в самосовершенствовании, в реализации своего потенциала» (Maslou, 1999).

Российский исследователь Н.А. Рыбакова характеризует самоактуализацию как иницилируемую мотивами и регулируемую осознанной целью активность личности, направленную на выявление, реализацию и развитие ее потенциальных возможностей.

Что же лежит в основе реализации процесса самоактуализации личности? По мнению Н.А. Рыбаковой, это механизм осознанной саморганизации, что позволяет изучать, анализировать, исследовать эту категорию с позиций личностно-деятельностного подхода (Рыбакова, 2012, 2015).

Первенство, преимущество в разработке феноменологических концепций самоактуализации признано за зарубежными психологами (Ш. Бюлер, К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Э.Фромм и др.). Однако и в отечественной науке этот вопрос подробно освещался. Российские ученые (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, В.С. Мерлин, К.К. Платонова, Н.А. Рыбакова и др.) чаще всего рассматривают самоактуализацию, опираясь на идеи личностного саморазвития и динамической теории личности. Наибольшую известность в качестве основы для исследований получил структурно-генетический подход к изучению личности, предложенный Б.Г. Ананьевым.

Базируясь на этой идее, Л.И. Анцыферова выдвигает следующие идеи самоактуализации: 1) незавершенность, открытость психологической структуры личности; 2) ее устремленность в будущее; 3) стремление к самовыражению в избранном виде деятельности (Antsyferova, 2006).

Из чего исходит А. Маслоу, используя термин «самоактуализирующаяся личность»? Он отмечает: «Самоактуализированный человек характеризуется следующим набором качеств, каждое из которых в цивилизованном обществе должно быть принято как положительное и для индивида, и для целого общества: эффективное восприятие реальности и комфортные взаимоотношения с реальностью; приятие (себя, других, природы); спонтанность, простота, естественность; служение; отстраненность, потребность в уединении; автономность, независимость от попкультуры и среды, воля и активность; свежий взгляд на вещи; высшие переживания; братское отношение к людям; верные межличностные отношения; демократичность; умение отличать средство от цели, добро от зла; философское чувство юмора; творчество; сопротивление культурному влиянию» (Maslou, 1999).

Проанализировав отечественную и зарубежную психолого-педагогическую литературу по проблеме, мы отмечаем:

– переход педагога из объекта педагогической деятельности в субъект взаимосвязан с карьерным ростом, успехом, признанием, что помогает его развитию, становлению как профессионала, способного к творчеству, креативности;

– развитие конкурентоспособности педагога тесно связано с его профессионализмом и личностными качествами, его личностной зрелостью во всех аспектах его жизни и деятельности.

При каких условиях может эффективно осуществляться самоактуализация личности педагога?

Мы отмечаем, что развитие самоактуализации достигается наличием мотивационной сферы к карьерному росту, приобретением успеха в профессиональной деятельности, стимулированием заинтересованности педагога в реализации и развитии своего творческого потенциала; реализацией партнерского отношения, субъект-субъектным взаимодействием, сотрудничеством в процессе повышения квалификации, активизирующих механизмы самообразования и приобретения компетенций в деятельности.

Чтобы способствовать формированию следующих качеств самоактуализирующейся личности: профессиональное самоуважение, стремление к непрерывному саморазвитию, трудолюбие, творческое отношение к делу, эффективное лидерство, эмоциональная гибкость и мобильность, профессионально-ценностная ориентация и компетентность во времени – необходима соответствующая организация обучения будущих педагогов.

В ходе проведенного исследования выяснено, что самыми сильными факторами развития потребности в самоактуализации педагога ДОО выступают следующие: конкурентная среда в образовательном учреждении; инновационная и научно-исследовательская деятельность; качество взаимодействия педагогов и обучающихся внутри образовательного учреждения; личностно-профессиональная рефлексия.

Обнаружены, установлены и охарактеризованы негативные условия, которые препятствуют развитию потребности в самоактуализации педагога ДОО. Например, в последнее время в педагогических коллективах под влиянием объективных условий профессии у многих педагогов складывается манипулятивный стереотип педагогической деятельности, собственная инерция. Об этом высказались от 55 до 80% педагогов. Это отрицательно влияет на творческий характер, организацию и содержание всего воспитательного процесса в образовательных учреждениях; 86% педагогов отметили отсутствие объективной информации о своей деятельности со стороны руководства и членов коллектива; у 40% педагогов снизилась удовлетворенность результатами педагогической деятельности; 35-40% указали на потерю интереса к педагогической деятельности.

Проведенное исследование показывает, что даже на таком негативном фоне у наставников пока еще достаточно ярко доминирует позитивная мотивация при выполнении их профессиональных обязанностей.

Материалы и методы

Цель исследования – выявить особенности развития потребности в самоактуализации педагога ДОО.

Определение специфики развития потребности в самоактуализации педагога ДОО осуществлялось на базе МБДОУ «Детский сад № 27 города Ельца», МБДОУ «Детский сад № 15 города Ельца», в течение 2015-2016 гг. Респондентами выступили 40 педагогов ДОО в возрасте от 25 до 50 лет.

Для изучения уровня развития потребности в самоактуализации педагогов ДОО применялись диагностические методики. Самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома использовался для определения потребности педагогов развиваться, самоизменяться, становиться личностно зрелыми. Для изучения развития рефлексивности педагогов как показателя личностного самосовершенствования использовалась методика, разработанная Е.Е. Рукавишниковой. Изучение креативности педагогов ДОО осуществлялось с помощью методики «Каков ваш творческий потенциал?» (Л.Э. Уортмен). Диагностика проявления наиболее значимых ценностей в ситуации фрустрированности осуществлялась с использованием вербального фрустрационного теста Л.Н. Собчик.

Гипотеза исследования. Мы предположили, что развитие потребности в самоактуализации педагога ДОО определяется конкурентной средой, уровнем развития его личностной зрелости, рефлексивности, креативности, иницирующими его успешность в профессиональной деятельности.

Результаты исследования

Результаты исследования показали, что для педагогов с высоким уровнем развития потребности в самоактуализации типична неизменная структура ценностных ориентаций, независимость ценностей извне. Фрустрируемыми ценностями педагогов этой группы являются Е – социальный статус, F – кругозор, G – нравственность, соотносящаяся со способностью интериоризировать идеалы и ценности общества, а также умениями применять волевые усилия ради достижения идеалов и ценностей; активность жизненной позиции.

Педагогам с высоким уровнем развития потребности в самоактуализации свойственна установка к непрерывному саморазвитию, стремление нести ответственность за успехи детей. Таким образом, у этой группы педагогов вскрыта нацеленность на непрерывному развитию своих способностей, альтруизм во взаимодействии с питомцами. В целом можно отметить стремление педагогов к активной жизненной позиции, искать наиболее приемлемые способы преодоления сложных ситуаций, рефлексировать ошибки в общении с воспитанниками.

Результаты самоактуализационного теста показывают, что этой группе педагогов свойственна тенденция к приобретению знаний об окружающей действительности (шкала «познавательных потребностей» (Cог) – 78 Т-баллов) и выраженный характер самопознания.

Вместе с тем количественные показатели достоверно доказывают положение о взаимосвязи рефлексивности и креативности педагогов с высоким уровнем развития потребности в самоактуализации. В ходе обследования нулевой статистической гипотезы о случайности между показателями (рефлексивность и креативность) установлено, что эмпирическое значение критерия Фрийдмана, вычисленное по формуле $\chi_{фр}^2 = \frac{12}{n \cdot c \cdot (c+1)} \cdot \sum R_i^2 - 3n \cdot (c+1)$, где c – количество условий, n – количество испытуемых, R_i – суммы рангов по каждому из условий, равно $\chi_{фр}^2 = 8184,2$, что значительно больше критического значения критерия Фрийдмана $\chi_{фр,кр}^2(0,05;71) = 93,4$. Таким образом, есть основания, указывающие на достоверность различий между измеренными показателями.

У педагогов с выраженной потребностью в самоактуализации выявлена рефлексия их поступков, их дискредитация, преодоление стереотипов в поведении, переосмысление паттернов своего поведения. Педагоги осознают, как к ним относятся дети, как воспринимают и оценивают их, они творчески решают проблемы. У педагогов этой группы выявлена «ретроспективная рефлексия» на себя, иници-

ирующая самосовершенствование, стремление к самоизменению, расширению и качеству имеющихся знаний. Приоритетными в личностном и профессиональном развитии являются задачи повышения уровня знаний об окружающей действительности, постоянный поиск, новаторство, разработка новых технологий, и это, несомненно, является критерием их конкурентноспособности. Такие педагоги не ставили конечной целью повышение оценки в профессиональной деятельности (аттестация), а продолжали саморазвитие, разработку и внедрение креативных идей в дошкольное образование. Для педагогов этой группы не характерен распространенный «синдром профессионального выгорания». На наш взгляд, большая часть педагогов, прикрываясь этим состоянием, отрицает возможность «профессионального долголетия», мотивирует это сложившимся мнением, будто «с детьми долго нельзя работать» и т.д.

Вместе с тем по результатам исследования у большей части педагогов ДОО выявлены недостатки в развитии потребности в самоактуализации. Для этой группы педагогов характерна невыраженная способность занимать аналитическую позицию к себе, профессиональной деятельности. Были отмечены недостатки в умении анализировать педагогическую ситуацию. Таким педагогам не свойственно стремление к получению знаний об окружающей действительности, рефлексия носит слабо выраженный характер. Это скорее зависимые в своих поступках наставники, которые в работе не пытаются выходить за пределы шаблонов и креативно применять инновации в практике. Они признают отношение к ученику как средству самореализации.

Корреляционный анализ взаимосвязи рефлексивности и креативности показал прямую связь ($r = 0,59$ при $\alpha < 0,01$). Фрустрируемые ценности педагогов с недостатками потребности в самоактуализации – это внешние аксессуары, самодовольство.

По результатам самоактуализационного теста выявлена высокая степень конформности, несамостоятельность. Эта часть воспитателей не проявляла умения анализировать, акцентировать, ставить проблемы, искать средства их урегулирования. Доказано рядом исследований (Rybakova, 2012, Abul'khanova-Slavskaja, 1991, Len'kov, 2015), что ответственность является немаловажным моментом проявления самоактуализации педагогов, проявлением их самостоятельности, способности к самоконтролю. Вместе с тем педагоги этой группы не считали нужным размышлять о последствиях своих действий, для них характерно неумение отделять существенные обстоятельства от несущественных. По результатам экспериментального исследования не выявлена преемственность в развитии когнитивного и деятельностного компонентов профессиональной деятельности педагогов. Статистически это положение подтвердилось низким коэффициентом корреляции Спирмена ($r_s = 0,67$). Это выражалось в недостатках проявления гностических, конструктивных, организаторских, рефлексивных способностей, определяющих в совокупности конкурентноспособность педагогов.

Выявлены недостатки психолого-педагогических, медицинских, экономических, правовых знаний, что затрудняло процесс становления общей культуры педагогов. Педагоги не владели умением конструировать собственную деятельность, неосознанно выбирали формы и методы, психолого-педагогические технологии во взаимодействии с детьми. Кроме того, педагоги не предвидели результаты применения различных технологий, затруднялись в планировании образовательного и воспитательного процесса. Отмечены трудности в организации развивающей среды для воспитанников, стимулирующей их активность в познании явлений окружающей действительности, развитие познавательных процессов ребенка, значимых качеств его личности.

Обсуждение и заключение

На основе анализа полученных данных можно констатировать, что направленность на развитие потребности в самоактуализации педагога ДОО вызвана несколькими обстоятельствами. Наиболее весомыми из них являются необходимость выполнения профессиональной деятельности в новых экономических и социокультурных условиях, высокий уровень профессиональных затруднений педагога и низкий уровень его мотивации, усиление роста конкуренции в сфере образования.

Для большинства педагогов ДОО развитие потребности в самоактуализации связано с созданием конкурентной среды, то есть условий для творческого роста, развития личностной зрелости, профессиональной успешности.

Показано, что приоритетными в личностном и профессиональном развитии педагога являются задачи повышения уровня знаний об окружающей действительности, постоянный поиск, новаторство, разработка новых технологий, установка к постоянному развитию возможностей, стремление нести ответственность за судьбы детей. Ответственность является немаловажным моментом проявления самоактуализации педагогов, проявлением их самостоятельности, способности к самоконтролю.

Перспективной областью дальнейших исследований могло бы стать применение моделирования профессиональных затруднений педагога в области профессиональной карьеры, разработка системы реализации персонифицированной модели повышения квалификации педагогов ДОО.

Благодарности

Авторы выражают благодарность администрации ЕГУ им. И.А. Бунина, МБДОУ «Детский сад № 27 города Ельца», МБДОУ «Детский сад № 15 города Ельца» за предоставленную возможность выполнения исследования.

Список литературы

- Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни – М.: Мысль, 1991. – 299с.
- Андреев, В.И. Конкурентология. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 468 с.
- Анцыферова, Л.И. Психология личности и проблемы геронтопсихологии – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 325 с.
- Варюшкин, С.В. Стадии формирования карьерной компетенции студентов // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – №2 (12). – С. 75-79.
- Верниенко Л.В., Пода А.С. Развитие конкурентоспособности будущих учителей начальных классов как психолого-педагогическая проблема // Молодой ученый. – 2016. – №7. – С. 598-601.
- Забелина, А.В. Проблема самоактуализации личности // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2013. – №3(7). – С.26-31.
- Колпакова А.Н. Самоактуализация в педагогической деятельности // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6-1. – С. 34-38.
- Леньков, С.Л. Классификация условий профессионального развития педагогов в системе инновационного образования // Психология и психотехника. – 2015. – №3. – С. 295-303.
- Маслоу, А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478с.
- Могилевкин, Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.
- Психологический словарь. Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского 2-е издание. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
- Рыбакова, Н.А. Условия самоактуализации педагога в профессиональной деятельности // Современная педагогика. – 2016. – № 12. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/12/6539>.

- Рыбакова, Н.А. Самоактуализация педагога в профессиональной деятельности и условия её становления // Вестник Московского института лингвистики. – 2012. – №1. – С. 100-105.
- Рыбакова, Н.А. Сущность самоактуализации педагога с позиций гуманистического подхода // Человек и культура. -2015. -№2. -С.42-51.
- Тамарская, Н.В. Конкурентоспособность будущего педагога // Высшее образование в России. – 2004. – №3. – С. 119 -121.
- Чистякова, С.Н. Научно-методическое и организационное обеспечение профессиональной ориентации учащейся молодежи // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – №2(14). – С. 33–39. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22260515>.

References

- Abulkhanova-Slavskaja, K.A. (1991). *Life Strategy*. Moscow: Mysl.
- Andreev, V. I. (2013). *The science of being competitive*. Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologii.
- Antsyferova, L. I. (2006) Psychology of the personality and problem of geropsychology. Moscow: Institut psikhologii RAN .
- Chistiakova, S. N. (2014). Scientific and methodical and organizational support of vocational guidance of the studying youth. *Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom (Professional education in Russia and abroad)*, 2(14), 33–39. Retrieved from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22260515> (accessed: 03.05.2018).
- Kolpakova, A. N. (2015). Self-updating in pedagogical activity. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal (Kazan Pedagogical Journal)*, 6(1), 34-38.
- Lenkov, S. L. (2015). Classification of conditions of professional development of teachers in system of innovative education. *Psikhologiya i psikhotehnika (Psychology and psychoequipment)*, (3), 295-303.
- Maslow, A. (1991). *Motivation and personality*. St. Petersburg: Evrazia.
- Mogilevkin, E. A. (2007). *Career development: diagnostics, technologies, training*. St. Petersburg: Rech.
- Psychological dictionary. (1990). Moscow: Politizdat.
- Rybakova, N. A. (2016). Conditions of self-updating of the teacher in professional activity. *Sovremennaja pedagogika (Modern pedagogics)*, (12). Retrieved from: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/12/6539> (accessed: 03.05.2018).
- Rybakova, N. A. (2012). Self-updating of the teacher in professional activity and conditions of her formation. *Vestnik Moskovskogo instituta lingvistiki (Bulletin of the Moscow institute of linguistics)*, 1, 100-105.
- Rybakova, N. A. (2015). Entity of self-updating of the teacher from line items of humanistic approach. *Chelovek i kul'tura (Person and culture)*, (2), 42-51.
- Tamarskaia, N. V. (2004). Competitiveness of future teacher. *Vyshee obrazovanie v Rossii (Higher education in Russia)*, (3), 119 -121.
- Variushkin, S. V. (2012). Stages of formation of career competence of students. *Istoricheskaja i sotsial'no-obrazovatel'naia mysl (Historical and social and educational thought)*, 2(12), 75-79.
- Vernienko, L. V., Poda, A. S. (2016). Development of competitiveness of future elementary school teachers as psychology and pedagogical problem. *Molodoi uchenyi (Young scientist)*, (7), 598-601.
- Zabelina, A. V. (2013). Problem of self-updating of the personality. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo (Humanitarian sheets of TGPU of L. N. Tolstoy)*, 3(7), 26-31.

Content

Roza A. Valeeva

Editorial: Professionalism of the teacher as a condition of the quality of education..... 9

Nick Rushby

Colin Latchem: 1933-2018 12

Maria C. Popa

In Search of the Ideal Teacher – Students of Education Perception..... 16

Elena Revyakina, Conor Galvin

Values, Imaginaries and Policy-Making for Teacher Education: insights from researching the Russian Federation context of reform, 2000-17..... 25

Errol Thompson

Teaching Computational Reasoning Through Construals..... 40

Doncho S. Donev

Emotional exchange in pedagogical communication using interactive methods..... 53

Marinella I. Grudeva, Yordanka St. Dimitrova

Strategic guidelines for increasing the professionalism of lecturers in higher education institutions 59

Lyubov A. Kochemasova

The social status of teachers in modern teacher education 66

Vladimir N. Mezinov, Svetlana V. Markova, Marina A. Zakharova

Development of personal responsibility in preschool teachers in a competitive environment..... 78

Notes for authors..... 100

Содержание

<i>Роза А. Валеева</i> От редактора: Профессионализм учителя как условие качества образования.....	6
<i>Ник Раишби</i> Колин Латчем: 1933-2018	14
<i>Мария К. Поупа</i> В поисках идеального учителя: мнение будущих учителей.....	16
<i>Елена Ревякина, Конор Галвин</i> Ценности, видения и политические решения в области педагогического образования: уроки, извлеченные из российского контекста реформирования (2000-2017 годы)	26
<i>Эррол Томпсон</i> Обучение вычислительному мышлению используя интерпретации (Construals)	40
<i>Дончо С. Донеv</i> Эмоциональный обмен в педагогическом общении при применении интерактивных методов	53
<i>Маринелла И. Грудева, Йорданка Ст.Димитрова</i> Стратегические направления повышения профессионализма преподавателей высших учебных заведений.....	59
<i>Любовь А. Кочемасова</i> Социальный статус учителя в условиях модернизации современного педагогического образования	66
<i>Владимир Н. Мезинов, Светлана В. Маркова, Марина А. Захарова</i> Развитие потребности в самоактуализации педагога ДОО в условиях конкуренции.....	78
Информация для авторов	88

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Пожалуйста, внимательно ознакомьтесь с информацией. Соблюдение всех требований позволит нам рассмотреть Вашу работу и принять решение в кратчайшие сроки. В конце представлен список вопросов, который позволит Вам убедиться, что все требования соблюдены.

1. ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ

«Образование и Саморазвитие» выпускается уже тринадцать лет. Журнал ставит перед собой цель стать главной площадкой научного диалога между западом и востоком на темы, относящиеся к теоретическим основам, методам и способам развития потенциала людей и всего общества в целом.

Журнал представляет собой научный мост, соединяющий с одной стороны Россию и Восточную Европу, а с другой стороны Западную Европу и Северную Америку. При этом журнал публикует и статьи из Африки, Южной Америки, Азии и Австралии. Как журнал мы достигаем наших амбициозных целей путем применения уникального билингвального подхода, реализуемого на основе прочного русскоязычного фундамента и многонациональной редакторской команды.

Слово «Образование» в названии журнала подразумевает все формы преподавания и обучения (контактное, дистанционное, смешанное) в школах, колледжах, университетах, профессиональных учреждениях, охватывающих все возрастные группы обучающихся как в развитых странах, так и в развивающихся.

Слово «Саморазвитие» в названии относится к всестороннему рассмотрению нужд, склонностей и интересов обучающихся в целях формирования у них позитивного отношения и высоких стремлений, знаний и умений, необходимых для дальнейшего развития в течение всей жизни.

Журнал «Образование и Саморазвитие» публикует научные статьи *на двух языках* (английском и русском), что является его уникальной чертой. Таким образом, журнал способствует развитию диалога между западом и востоком в области образования и саморазвития, приветствуя следующие виды материалов:

- Исследования, имеющие несколько точек зрения и проведенные в разных локациях;
- Лонгитюдные исследования, которые раскрывают результаты образовательных инициатив и инноваций;
- Результаты интервенции (как позитивные, так и негативные);
- Диалоги между учеными из разных областей, учреждений, культур и контекстов, направленные на выстраивание взаимопонимания и взаимодействие на разных уровнях.

Мы принимаем к публикации исследования в следующих областях:

- Психология обучения и общения;
- Педагогика, андрагогика и эвтагогика;
- Индивидуальное и групповое обучение;
- Образование, необходимое для трудоустройства (доступ, равенство возможностей, социальная инклюзия);
- Создание, развитие и применение систем и средств обучения;
- Лидерство и управление в области непрерывного образования;
- Разработка учебного материала и создание курсов обучения;

- Открытое, дистанционное, смешанное обучение, а также обучение с помощью технологии «перевернутый класс»;
- Профессиональное развитие в целях усовершенствования работы учреждений;
- Мониторинг и контроль качества;
- Формирующее (промежуточное) оценивание и итоговое оценивание, а также методы их изучения;
- Расходы, минимизация расходов, эффективное распределение ресурсов.

Предоставляемые в редакцию материалы не должны содержать узкоспециализированный жаргон; должны носить аналитический (не описательный) характер; должны иметь критическую направленность; представлять оригинальные мысли и выводы авторов.

Ключевые слова

доступность и равенство возможностей	андрагогика ¹	стремления
характеристики психологическая консультация	планирование карьеры креативность	компетенции критическое мышление
культура	дидактика	дистанционное образование
образование	образовательная технология	педагогическая психология
педагогические исследования	социология образования	трудоустройство
оценивание и аттестация человеческого капитала	эвтагогика ² развитие личности	высшее образование информальное обучение
инновации в образовании	разработка образовательных материалов	скрытые таланты
лидерство и управление	обучение	обучение в течение всей жизни
наставничество	мотивация	неформальное обучение
онлайн обучение	открытое обучение	педагогика
проблемное обучение	решение проблем	профессиональное развитие
контроль качества	самоосмысление	самоопределение
саморазвитие	самостоятельное обучение	самооценка
самореализация	самоидентификация	самосовершенствование
самомотивация	самоактуализация	самообучение
школьное обучение	преподавание	педагогическое образование
тьюторство	техническое образование	профессиональное образование

Каждая статья публикуется либо на русском, либо на английском языках. Однако, все метаданные статей (название, список авторов, ключевые слова, аннотация) печатаются всегда на двух языках. Редакторская команда организует перевод всех метаданных.

¹ Изучение процессов обучения взрослых.

² Изучение процессов самостоятельного обучения.

Специальные выпуски

Чтобы повысить интерес со стороны самого широкого круга читателей, журнал «Образование и Саморазвитие» публикует специальные выпуски на «горячие темы», имеющие непосредственное отношение к образованию и саморазвитию. Такие специальные выпуски содержат статьи, отобранные в соответствии с едиными требованиями журнала, и редактируются специально приглашенными редакторами.

Рецензирование

Журнал использует двойное слепое рецензирование, и все рукописи рецензируются как минимум двумя компетентными рецензентами. Принимаемые рукописи должны соответствовать высоким научным стандартам. Если рецензенты рекомендуют принять рукопись после внесения изменений, то автор должен внести все предлагаемые изменения (или обосновать свой отказ вносить их). Редактор рассматривает рукопись после внесения изменений. Если он удовлетворен качеством исправленной рукописи, то рукопись принимается для публикации.

2. ЯЗЫК ПУБЛИКАЦИИ

Журнал E&SD публикует статьи на русском и английском языках. Название статей, аннотации и ключевые слова представлены на русском и английском языках. Список литературы должен быть оформлен латиницей.

3. ОБЩАЯ ИНФОРМАЦИЯ

К публикации принимаются статьи, написанные научным стилем, информация должна быть ясно и последовательно изложена как на русском, так и на английском языках. Научная статья должна представлять собой описание оригинального исследования, с четко представленными целью, гипотезой и ходом их подтверждения или опровержения. Статья (и теоретическая, и эмпирическая) должна продемонстрировать новаторский подход к проблеме.

Исследовательская статья должна представлять собой описание оригинального исследования, с четко представленной гипотезой и ходом её подтверждения (или опровержения). Исследовательские статьи должны иметь следующие подразделы: заголовок, информация об авторах, почтовый адрес, аннотация, ключевые слова, введение, материалы и методы исследования, результаты, вопросы для обсуждения проблемы, благодарности, ссылки на используемую литературу, таблицы, рисунки.

Обзорные статьи являются результатом работы автора или группы авторов по обобщению всех исследований на определенную тему. Общая структура статьи включает: заголовок, информация об авторах, почтовый адрес, аннотация, ключевые слова, текст статьи, благодарности, ссылки на используемую литературу, таблицы, рисунки.

В эмпирических исследованиях необходимо предоставить не только описание, но и анализ результатов; обзор развивающихся сфер должен иметь не информативный, а критический характер; теория должна быть оригинальной и содержать новые точки зрения.

Мы принимаем статьи, которые имеют научную новизну. Описание традиционных методик известных научных сфер должны содержать новые аспекты для положительной оценки рецензентов.

Краткость изложения является преимуществом независимо от общего объема статьи. Не используйте сомнительные ссылки и предположения, все сокращения необходимо расшифровать при первом упоминании.

Статья традиционно не должна превышать 4000 слов, включая список литературы, которую использовал автор. Обширный список литературы не является преимуществом. По возможности, причины для цитирования и ссылок должны быть ясны из контекста. Тщательно проверяйте их достоверность и оформление (см. Требования к оформлению статьи).

4. ПУБЛИКАЦИОННАЯ ЭТИКА

4.1. Редакционная команда

Как редакторы мы несем полную ответственность за всё, что публикуется в журнале «Образование и Саморазвитие». Мы обязуемся:

a. Стремиться удовлетворять потребности наших читателей и авторов, активно поощряя авторов, рецензентов, читателей, членов редакционной коллегии открыто высказывать свои мнения и идеи по улучшению наших практик.

b. Стремиться работать над постоянным улучшением журнала. Мы непрерывно следим за развитием области экспертного рецензирования и научной публикационной сферы.

c. Разрабатывать и привносить в нашу работу приемы и практики, которые помогают обеспечивать качество публикуемых нами материалов. Вместе с тем мы регулярно пересматриваем, дорабатываем и улучшаем эти приемы и практики.

d. Поддерживать инициативы, направленные на развитие исследователей и повышение их степени компетентности в вопросах публикационной этики, а также по вопросам предотвращения нарушений норм научной работы. Мы непрерывно отслеживаем степень влияния наших принципов и предписаний на поведение авторов и рецензентов, регулярно дорабатывая все предписания с тем, чтобы поощрять ответственное поведение.

e. Организовывать нашу работу таким образом, чтобы формировать у авторов добросовестное отношение и высоконравственное поведение (например, обеспечивать, чтобы порядок указываемых авторов отражал значимость их вклада) и предотвращать любые нарушения норм научной работы (например, исключать случаи безымянного авторства, а также авторов, не внёсших значительный вклад в работу).

f. Ценить и защищать свободу самовыражения. Мы без предвзятости рассматриваем рукописи любого происхождения от самого широкого круга авторов вне зависимости от их национальности, этнической и расовой принадлежности, политических и религиозных убеждений. На наши решения не влияют правительственные действия. Все решения, касающиеся редакции и публикации, определяются лишь внутренним регламентом журнала и в соответствии с нашими принципами.

g. Поощрять и всегда принимать во внимание конструктивную и обоснованную критику публикуемых в журнале работ. Авторы критикуемых работ имеют возможность ответить.

h. Непредвзято принимать к рассмотрению статьи, представляющие негативные результаты, т.е. результаты, идущие в разрез с общепринятым мнением.

i. Поддерживать добросовестное отношение к научной работе.

j. Не позволять производственным нуждам и стремлениям к экономической выгоде влиять на наши действия и сказываться на стандартах качества.

k. Всегда быть готовыми публиковать исправления, уточнения, опровержения, извинения в тех случаях, когда это может потребоваться.

l. Информировать читателей о том, какие меры принимаются журналом, чтобы гарантировать беспристрастное отношение к рукописям, поступающим от сотрудников журнала и от членов редакционной коллегии.

m. Указывать в публикуемых статьях даты получения рукописи и даты принятия к печати.

n. Принимать решения, касающиеся фирменного стиля журнала, не просто на основании эстетических и личных предпочтений, а на основании уместных доводов – так, чтобы способствовать повышению ясности и качества.

o. Гарантировать, что все пресс-релизы, подготавливаемые и выпускаемые журналом, отражают суть упоминаемых статей и их контекст.

p. Гарантировать, что с любыми претензиями и жалобами на журнал будут обращаться со всей серьезностью и в соответствии с предписаниями Комитета по Публикационной Этике (COPE). Если вы хотите пожаловаться на любой из аспектов деятельности журнала, пожалуйста, свяжитесь с членом редакционного совета. Их имена и контакты размещены на сайте журнала <http://ru.eandsjournal.org/editor-groups/editorial-council/>.

q. Расследовать любые замечания и заявления, касающиеся потенциальных нарушений норм научной работы, следующим образом:

- Прежде всего, мы свяжемся с теми, кто подозревается в нарушении норм научной работы, и попросим их держать ответ. В случае если мы будем не удовлетворены полученным ответом, мы обратимся к соответствующе уполномоченному органу и попросим их заняться расследованием.

- Мы сделаем всё зависящее от нас, чтобы инициировать полноценное расследование; если такое расследование не будет организовано, мы будем продолжать искать пути разрешения сложившейся проблемы, применяя все возможные разумные способы.

r. Поддерживать систему отслеживания и контроля случаев возникновения конфликтов интересов (касающихся как нас самих, так и наших сотрудников, авторов, рецензентов и членов редакционной коллегии).

4.2. Мы обещаем нашим авторам, что:

a. Все присылаемые в журнал рукописи рассматриваются компетентными рецензентами, которые являются официальными членами группы рецензирования журнала (в том числе в эту группу входят рецензенты, работающие со статистическими данными).

b. Мы по возможности принимаем во внимание и относимся с уважением к пожеланиям и просьбам авторов о том, чтобы их рукописи не рассматривались тем или иным рецензентом, в случае если высказываемые на то причины обоснованы.

c. Решения, касающиеся принятия статей и отказов, выносятся только на основании качества представленных рукописей, их актуальности, значимости, оригинальности, ясности изложения, а также на основании обоснованности выводов и соответствия тематике журнала.

d. Мы не пересматриваем вынесенные решения, за исключением тех случаев, когда возникают серьезные проблемы в отношении рукописей.

e. Мы публикуем полные и прозрачные описания наших практик рецензирования (односторонне слепое рецензирование) и будем готовы обосновать любые отклонения от заявленных практик.

f. Мы гарантируем, что всем нашим рецензентам даются четкие инструкции держать в секрете свои комментарии к рассмотренным ими рукописям, не распространять эти комментарии и не делиться ими с кем кроме редакторов. Рецен-

зентам дается возможность знакомиться с анонимными комментариями других рецензентов, если они рецензировали одну и ту же рукопись.

g. Мы присылаем авторам комментарии рецензентов в полной форме (если только они не будут содержать оскорбительных и клеветнических ремарок).

h. Любые ошибки, неточности, утверждения, ведущие к заблуждениям, будут безотлагательно исправлены.

i. Мы обязуемся поддерживать тех авторов, чьи авторские права будут нарушены, будем помогать тем, кто станет жертвой плагиата. Мы намерены связываться и работать сообща с журналами, где публикуются недобросовестные авторы для того, чтобы восстановить справедливость (будем добиваться отмены недобросовестных публикаций, предоставления извинений и опровержений, удаления материалов с сайтов, опубликовавших их журналов).

j. Любые жалобы и претензии, касающиеся того, как мы работаем с рукописями, будут восприняты со всей серьезностью. Каждая такая жалоба и претензия будет тщательно расследована в соответствии с предписаниями Комитета по Публикационной Этике (COPE). Если вы хотите пожаловаться на то, как мы обращались с вашей рукописью, пожалуйста, свяжитесь с членом редакционного совета. Их имена и контакты размещены на сайте журнала <http://ru.eandsjournal.org/editor-groups/editorial-council/>.

k. Любые высказываемые беспокойства и замечания, касающиеся потенциальных нарушений норм научной работы, включая споры по вопросам авторства, будут расследованы в соответствии со схемой, утвержденной Комитетом по Публикационной Этике (COPE), эту схему можно найти по адресу: <http://publicationethics.org/resources/flowcharts>. Принятие решения по рукописи будет временно отложено, до тех пор пока расследование не будет завершено.

l. Алгоритмы действий и инструкции для авторов пересматриваются регулярно и по необходимости обновляются (обновленные версии незамедлительно публикуются на сайте журнала).

4.3 В свою очередь мы просим наших авторов:

a. Подтвердить, что их работа носит оригинальный характер, ранее не была опубликована и в данный момент не рассматривается другими журналами для публикации. Данное подтверждение автору будет необходимо сделать при подаче своей рукописи в сопроводительном письме, адресованном главному редактору.

b. Никогда не присылать работы, которые ранее уже были опубликованы, или работы, которые содержат некорректные заимствования из других работ – плагиат и самоплагиат не приемлемы. Журнал «Образование и Саморазвитие» использует систему, которая распознает заимствованные отрывки. Присланные работы, не прошедшие проверку данной системой, будут отвергнуты.

c. В случае если в основе публикации лежит исследование, которое было профинансировано каким-либо лицом или органом, автору необходимо указывать в своей рукописи тех, кто выделил средства.

d. Заявить о своем конфликте интересов (при наличии).

e. При оформлении рукописи указывать лишь тех авторов, кто внес существенный вклад в работу над ней. Все указанные авторы несут коллективную и равную ответственность за присылаемый материал. Предписания, касающиеся вопросов авторства, указаны в разделе «Информация для авторов».

f. Уважать и поддерживать конфиденциальность некоторых аспектов своей деятельности. Вне зависимости от законодательных предписаний места своей деятельности авторы должны защищать конфиденциальность информации, получен-

ной в ходе своих исследований и профессиональных взаимодействий. Это означает, что публикация результатов исследований почти всегда предполагает получение письменного согласия людей, которые могут узнать себя или могут быть узнаваемыми в вашей публикации. Некоторую информацию допустимо публиковать, не имея на то письменных разрешений, например, в случае если научная значимость и общественный интерес к теме исследования значительно перевешивают возможные негативные последствия, или если письменное разрешение невозможно получить, а вероятность того, что личности, принимавшие участие в исследовании, были бы против публикации, мала. Указание в рукописи информации о предпринятых мерах соблюдения конфиденциальности будет приветствоваться. Примите к сведению, что согласие на участие в исследовании и согласие на разглашение персональных данных, фотографий, цитат в публикации – это две разные вещи.

г. Всегда следовать в своей работе соответствующему международному исследовательскому регламенту (например, нормативам исследований в области образования AERA и BERA, Хельсинской Декларации по доклиническим и клиническим исследованиям).

h. По возможности включать в свою рукопись указание того, что проведенное ими исследование было предварительно одобрено надлежащим органом (например, комитетом по исследовательской этике, институциональным наблюдательным советом). Если возникнет необходимость, мы можем попросить авторов предъявить необходимые документы (разрешения, согласия и т.п.), подтверждающие корректное исследовательское поведение автора.

5. ОТКРЫТЫЙ ДОСТУП К ДАННЫМ

Журнал E&SD советует авторам статей, в которых представлены эмпирические исследования, предоставить открытый доступ к данным при помощи, например, ведомственных репозитариев (хранилищ данных). Если это невозможно, то данный факт не лишает авторов возможности публикации статьи в журнале, но следует отметить, что открытый доступ к данным является одним из критериев оценки вашей статьи.

6. ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Ваши рукописи должны соответствовать стилю Американской психологической ассоциации (APA), в частности это относится к оформлению списка литературы, так как при редактировании статей, это вызывает наибольшую проблему. Информацию о стиле APA можно найти по ссылке: <http://www.apastyle.org/index.aspx>

Статьи, не оформленные согласно стилю APA будут возвращены на доработку, прежде чем будут рассмотрены редакцией.

Заголовки должны быть оформлены следующим образом:

- Первый уровень: прямой, жирный шрифт, первая заглавная буква, текст ниже без пробела.

- Второй уровень: курсив, первая заглавная буква, текст ниже без пробела.

- Третий уровень: прямой, первая заглавная буква, текст ниже без пробела.

При написании статьи на английском придерживайтесь единой орфографии по всему тексту – британской или американской.

Для форматирования списка литературы мы советуем использовать инструменты EndNote или Reference Manager.

С форматом списка литературы в стиле EndNote можно ознакомиться по ссылке: <http://endnote.com/>

С форматом списка литературы в стиле *Reference Manager* можно ознакомиться по ссылке: <http://refman.com/>

7. ПРОЦЕДУРА ПОДАЧИ СТАТЬИ

7.1. Проверьте свою рукопись, прежде чем подать ее

Прежде чем подать рукопись в журнал E&SD редакция рекомендует авторам обратиться к коллегам с просьбой просмотреть вашу статью. Внутреннее рецензирование считается неактуальным, но наш опыт свидетельствует о том, что оно помогает довести статью до готовности и повышает Ваши шансы на успех! Если русский (или английский) не является вашим родным языком, обратитесь к носителю языка, чтобы он отредактировал статью, исправил грамматические и лексические ошибки. Отсутствие ошибок позволит рецензентам полностью сконцентрироваться на содержании вашей рукописи.

7.2. Подача файлов

Рукопись не должна содержать машинописных, орфографических и других ошибок. На авторе лежит ответственность за предоставление рукописи без ошибок, не следует полностью полагаться на программы, проверяющие орфографию. Ошибки не позволяют объективно рецензировать статью.

Так как программы редактирования текста становятся более продвинутыми, подача рукописей в профессиональном формате становится легче. **Не используйте дополнительные средства программ.** Используйте простой текстовый формат, например Microsoft Word 97 или 2000. На последнем этапе редактирования нам приходится отключать дополнительные функции, что может привести к искажению смысла рукописи. Данный процесс занимает много времени и может задерживать публикацию статьи до следующего номера журнала. Прежде чем отправить статью, которая была отформатирована для внутреннего пользования, пожалуйста, отключите все дополнительные функции.

Рисунки и таблицы должны быть включены в текст, для облегчения работы рецензентов. Используйте рисунки высокого разрешения в формате bmp, jpeg or tif; избегайте бледных цветов, которые не будут видны в распечатанном черно-белом формате. Используйте пунктирные линии для разделения линий в графиках. Журнал не перерисовывает оригиналы рисунков.

7.3. При подаче рукописи необходимо включить:

- Краткую информацию об авторах;
- Два варианта аннотации (на русском и английском языках). Не используйте Google Переводчик при переводе: обратитесь к носителю языка, который сможет перевести аннотацию, соблюдая лексические и грамматические нормы;
- Два варианта ключевых слов (на русском и английском языках);
- Комментарий о конфликте интересов для эмпирического исследования;
- Комментарий об открытом доступе к данным и этике.

7.4. Подача рукописи online

Подача рукописей и их последующих отредактированных версий производится через систему Open Journal Systems (OJS).

Проследуйте по ссылке <http://submit.eandsjournal.org/>. Если вы ранее не использовали эту систему для подачи рукописей в журнал «Образование и Самораз-

вите», тогда вам необходимо выбрать опцию «зарегистрироваться» ('register'). Затем пройдите процедуру регистрации в системе (как автор). Если вы уже ранее регистрировались, тогда войдите в систему. Следуйте всем инструкциям подачи рукописи. Помимо загрузки файлов, вам будет необходимо подтвердить, что вы заполнили контрольный лист (приведенный в конце данного информационного файла).

Если у вас возникнут какие-либо сложности с регистрацией, со входом в систему или с процессом подачи статей, пожалуйста, обратитесь к Нику Рашби (nick.rushby@conation-technologies.co.uk)

8. ORCID

ORCID предоставляет индивидуальным исследователям идентификатор, который можно добавить к имени, под которым они ведут свою исследовательскую, научную и инновационную деятельность. Мы предоставляем открытые инструменты, которые позволяют строить надежные и прозрачные связи между исследователями, их вкладом и связанными с ними организациями. Мы предлагаем наши услуги, чтобы помочь всем желающим найти нужную информацию, а также чтобы упростить отчетность и анализ деятельности. Миссия ORCID – мир, в котором все участники исследовательской, научной и инновационной деятельности обладают уникальным идентификатором, связывающим их с результатами их работы, независимо от научной дисциплины, места или времени. Журнал «Образование и саморазвитие» настоятельно рекомендует всем авторам указывать их ORCID-идентификаторы при подаче рукописей на рассмотрение.

Если у вас еще нет своего ORCID-идентификатора, то вы можете его получить через сайт www.orcid.org. Кроме того, по данному адресу можно получить подробную информацию о том, что такое ORCID и как можно «закрепить» за собой свои публикации. Если вы подадите заявку на получение авторского номера Scopus (Scopus Author ID), то Scopus обязательно обратится к вашим ORCID-данным, а затем с вашего разрешения перенесет эту информацию в регистр Scopus.

9. ОТКЛОНЕНИЕ СТАТЬИ

Статья может быть отклонена если:

- Она не соответствует тематике журнала (см. стр. 1). Мы постараемся предложить вам другой журнал;
- Статья не содержит новую информацию по данной теме;
- Результаты основаны только на мнении студентов и преподавателей;
- Отсутствует комплексная теоретическая база и/или ссылки на соответствующую литературу;
- Отсутствуют доказательства улучшения в обучении, финансовой эффективности, увеличения доступности и равноправия или других положительных изменений;
- Отсутствует существенный вклад в практику и теорию в данной области;
- Обнаружен плагиат (в том числе самоплагиат);
- Объем статьи значительно превышен;
- Текст на русском (или английском) языке сложен для понимания рецензентов и читателей.

Рукопись будет возвращена на доработку, если:

- Отсутствует комментарий о конфликте интересов или об открытом доступе к данным и этике для эмпирических исследований;
- Статья не соответствует стилю APA;
- Статья слишком длинная, её можно сократить.

10. РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ

Все статьи проходят тщательное независимое рецензирование (используется двойной слепой метод), и быстрота публикации статьи зависит от готовности автора реагировать на замечания рецензентов.

Процесс рецензирования – полностью конфиденциален, согласно правилам рецензирования, рецензенты не обсуждают вашу статью ни с кем, кроме редакторов, работающих с вашей рукописью.

E&SD выходит 4 раза в год, из-за ограниченного объема выпуска статьи могут быть перенесены для публикации в следующий номер журнала в самый последний момент. В связи с ограниченным объемом журнала, не всегда возможно точно сказать, в каком именно номере журнала выйдет статья, даже если она принята к публикации после доработки.

11. АВТОРСКОЕ ПРАВО

Авторское право на любую статью, опубликованную в журнале «Образование и саморазвитие», сохраняется за авторами статьи, при этом они предоставляют Казанскому федеральному университету лицензию на публикацию статьи, что делает Казанский федеральный университет издательством, осуществившим первое издание статьи.

Авторы могут выбрать, какой тип лицензии (Creative Commons) будет использоваться при публикации:

- CC-BY
- CC-BY-NC
- CC-BY-NC-ND

Полные описания этих лицензий представлены на веб-сайте Creative Commons: <https://creativecommons.org/licenses/>

Если авторы при работе над статьей получали финансовую поддержку от какой-либо организации, то эта организация может потребовать от автора указания конкретного типа лицензии. Если автор не знает, какую лицензию выбрать, то ему необходимо посоветоваться со своей организацией.

Мы просим, чтобы любое воспроизведение (полное или частичное) или распространение текста опубликованной статьи осуществлялось в соответствии с настоящим Соглашением и обязательно включало ссылку на журнал «Образование и саморазвитие» и Казанский федеральный университет. Эта ссылка должна содержать: название статьи, автора, номер и выпуск журнала, Казанский федеральный университет. Указание ссылки на электронную версию статьи, размещенную на веб-сайте журнала, приветствуется.

12. ПРЕТЕНЗИИ И ЖАЛОБЫ

Если у вас возникли претензии к качеству работы журнала с вашей рукописью, просим обращаться к членам редакционного совета. Их имена и адреса размещены на официальном сайте журнала <http://en.eandsdjournal.org/editor-groups/editorial-council/>. Ваша претензия будет рассмотрена в соответствии с принципами и правилами, установленными Комитетом по публикационной этике (COPE).

Полная информация о процедурах рассмотрения Журналом обвинений и жалоб содержится в нашей Этической политике на веб-сайте.

**Примерная структура статьи в журнал
«Образование и саморазвитие»**

Название (на русском и английском)

Авторы

Авторы должны идти в порядке объема научного вклада в работу над статьей. Все авторы несут ответственность за свой вклад. Просим включать лишь тех авторов, которые внесли значительный вклад в работу; те коллеги, которые внесли незначительный вклад в виде редактирования начального варианта и проч., могут быть упомянуты в разделе «Благодарности» после заключения.

Место работы и краткая биография авторов (должность, email, краткое описание научных интересов).

Аннотация (на русском и английском)

(примерно 100-200 слов)

Ключевые слова: (на русском и английском)

Основной текст статьи (вступление и т. д.)

Благодарности

Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов

а) Небольшой параграф, содержащий информацию о том, где и при каких условиях можно получить доступ к вашим данным.

б) Комментарий о правилах этики, в рамках которых проводилось исследование и одобрение соответствующего комитета по этике. Возможно, вам необходимо указать, как вы гарантировали права лиц, вовлеченных в ваше исследование, заявить об отсутствии причиненного вреда, каким образом была соблюдена анонимность и т. д.

с) Короткий комментарий об имеющемся конфликте интересов относительно работы, которую вы публикуете. Конфликт интересов в сфере технологий обучения встречается реже, чем, например, в медико-биологических разработках, когда авторы могут использовать финансирование, полученное от фармакологических компаний. Однако если заявленная работа имеет отношение к коммерческим продуктам (например: программному обеспечению, разработанному для учебного процесса), необходимо тщательно изучить наличие конфликта интересов и заявить об этом в начале работы. При отсутствии конфликта интересов, заявите об этом четко и ясно.

Список литературы

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Контрольный лист для проверки готовности публикации

Данный список проверит готовность вашей рукописи. Его **не нужно** прикладывать к вашей статье!

Наличие:

- | | | |
|--|------------|--------------------------|
| Сопроводительное письмо главному редактору | | <input type="checkbox"/> |
| Ваш номер ORCID | | <input type="checkbox"/> |
| Название (на двух языках) | английский | <input type="checkbox"/> |
| | русский | <input type="checkbox"/> |
| Аннотация | английский | <input type="checkbox"/> |
| | русский | <input type="checkbox"/> |
| Ключевые слова | английский | <input type="checkbox"/> |
| | русский | <input type="checkbox"/> |
| Комментарий о конфликте интересов | | <input type="checkbox"/> |
| Если ваша рукопись является эмпирическим исследованием: комментарий об открытом доступе к данным | | <input type="checkbox"/> |
| Комментарий об этике | | <input type="checkbox"/> |
| Все ли авторы указаны, согласны ли они на публикацию статьи в E&SD и несут ли они ответственность за содержание статьи? | | <input type="checkbox"/> |
| Если английский или русский не является родным языком, попросили ли вы носителя языка проверить грамматические и лексические ошибки? (см. часть 2) | | <input type="checkbox"/> |
| Включили ли Вы электронный адрес для переписки | | <input type="checkbox"/> |
| Общий объем статьи не (незначительно) превышает 4000 слов | | <input type="checkbox"/> |
| Не является ли работа плагиатом? (см. часть 6) | | <input type="checkbox"/> |
| Список литературы оформлен в стиле APA (см. часть 8) | | <input type="checkbox"/> |

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

NOTES FOR AUTHORS

Please read these notes carefully. Complying with these requirements will allow us to consider your work quickly and make a prompt decision. Please use the checklist at the end of these notes to make sure you have covered everything.

1. INTRODUCTION

Education and Self-development (E&SD) is now in its 13th year of publication. It aims to be the primary source of research and East-West dialogue regarding the theory and methods, of ways of enabling individuals and communities to develop to their fullest capacity.

The Journal is published four times each year and is available both in print form and open access online. *E&SD* is an open access journal which does not make Article Processing charges (APCs). All the costs of publishing are met by Kazan Federal University.

Our vision is that the Journal is a bridge between Russian and Eastern Europe on the one hand, and Europe and North America on the other, with articles from other continents (Africa, South America, SE Asia and Australia). We achieve that vision by working from our Russian base, with a strong international editorial board and our unique bilingual approach.

“Education” is taken to include all forms of teaching, learning, instruction and training in schools, colleges, universities, workplaces and non-formal and informal settings for all age groups in the developed and developing world, by means of face-to-face, digital or blended learning.

“Self-development” is taken to include all means of examining learners’ needs, potential and interests and enabling them to discover, enrich and apply new knowledge, skills, attitudes and aspirations that will help them in their lifelong learning. It occurs in formal learning contexts but also involves compensating for gaps in learning and developing new competencies in people throughout their lives.

E&SD is unique in being a *bilingual* (English and Russian) scholarly review of research and vehicle for East-West dialogue on advancing the agenda of education for self-development. It therefore encourages:

- Multi-site, multi-perspective studies by teams of researchers testing promising approaches;
- Longitudinal studies that evidence the benefits of education for self-development initiatives and innovations;
- Reports on interventions that have failed as well as succeeded and why, so that others may learn from these experiences;
- Dialogues between researchers in different fields, institutions, cultures and contexts in order to develop international understanding and collaboration.

Papers for E&SD may include studies in:

- Psychology of learning and communication;
- Pedagogy, androgogy (adult learning) and heutogogy (self-determined learning) for individual or group learning;
- Education for employment, access, equity and social inclusion;
- Design, development and application of learning systems and tools;
- Leadership and management in lifelong learning;
- Curriculum development and course design;

- Open, distance, blended and flipped learning;
- Professional development for educational/organisational change;
- Monitoring and quality assurance;
- Formative and summative evaluation, assessment and research methods;
- Costs, cost effectiveness, cost efficiency.

Reports of work undertaken are expected to be free of jargon; analytical rather than descriptive; critical rather than merely informative; and providing original perspectives and conclusions.

Key words

access and equity	androgogy ¹	aspirations
attributes	career planning	competencies
counselling	creativity	critical thinking
culture	didactics	distance education
education	educational technology	educational psychology
educational research	educational sociology	employment
evaluation and assessment	heutagogy ²	higher education
human capital	human development	informal learning
Innovation in education and training	instructional and learning design	latent talents
leadership and management	learning	lifelong learning
mentoring	motivation	non-formal education
online learning	open learning	Pedagogy
problem-based learning	problem-solving	professional development
quality assurance	self-awareness	self-determination
self-development	self-directed learning	self-esteem
self-fulfillment	self-identity	self-improvement
self-motivation	self-realization	self-study
schooling	teaching	teacher education
tutoring	technical education	vocational education

E&SD is bi-lingual with articles in Russian and English. However, the metadata for each article (the title, author list, keywords, and abstract) appears in both Russian and English. The Editorial team will arrange translation for metadata where necessary.

Special Issues

E&SD publishes occasional Special Issues on ‘hot topics’ in particular fields of research into educational and self-development that will generating publicity and raise awareness of the topics covered in the journal. These are edited by Guest Editors and must be relevant to a wide international and multidisciplinary readership. The same criteria of quality, originality, and significance apply to the acceptance of proposals for Special Issues and all of the articles in these.

Reviewing

All manuscripts are subject to blind peer review by at least two reviewers competent in the relevant field. They are expected to meet standards of academic excellence. If a

¹ Adult learning.

² The study of self-determined learning.

manuscript is accepted with changes then author(s) will be requested to respond with changes suggested by the reviewers. The Editor reviews the revised manuscript after these changes have been made. Once the Editor is satisfied with the final manuscript, it can be accepted and published.

2. LANGUAGE

E&SD publishes article in both Russian and English. All articles have their titles, abstract and keywords in both languages. However, the references must be in Roman script.

General

We welcome jargon-free writing: write as clearly as you can whether you are writing in Russian or in English. Remember that our readers are busy people: conciseness is a virtue, whatever the overall length. Avoid obscure references and assumptions and spell out all acronyms first time around.

Reports of experimental work should be analytical not merely descriptive: reviews of developing fields should be critical, not merely informative; theoretical overviews should contain some original contribution or novel perspective.

We are looking for articles that «take us beyond what we already know:» A description of an established methodology in a familiar environment needs to have some novel aspect or be spectacularly written, if it is to gain the approval of the reviewers.

Articles should not normally exceed 4000 words including references to any sources that readers might wish to trace. However, there is no merit in lengthy reference lists for their own sake. Wherever possible, the reasons for citing a reference should be clear from the context. Please check very carefully both their accuracy and presentation (see style notes below).

We do publish articles which are longer than this 4000 word target. Sometimes it is not possible to make the argument within this limit – but we do need to be convinced that the additional material is necessary.

4. PUBLICATION ETHICS

4.1. The Editorial Team

As Editors we take full responsibility for everything that is published in *Education & Self Development*. We will:

a. Strive to meet the needs of readers and authors by actively seeking the views of authors, reviewers, readers and members of the editorial board on ways of improving our processes.

b. Strive to constantly improve the journal. We will encourage and be aware of research into peer review and publishing;

c. Put in place processes that will ensure the quality of the material we publish, and review these processes from time to time to improve them;

d. Support initiatives to educate researchers about publication ethics and those designed to reduce research and publication misconduct. We will assess the effect of our journal policies on author and reviewer behaviour and revise those policies, as required, to encourage responsible behaviour and discourage misconduct;

e. Adopt systems that promote good practice for authors or contributors (i.e. so that author listings accurately reflect who did the work) and discourage misconduct (e.g. ghost and guest authors)

f. Champion freedom of expression. Our decisions will not be affected by the origins of the manuscript, including the nationality, ethnicity, political beliefs, race, or religion of the authors. Decisions to edit and publish will not be determined by the policies of governments or other agencies outside of the journal itself;

g. Encourage and be willing to consider cogent criticisms of work published in *E&SD*. Authors of criticised material will be given the opportunity to respond.

h. Be open to studies reporting negative results.

i. Maintain the integrity of the academic record;

j. Not permit our standards to be compromised by business needs;

k. Always be willing to publish corrections, clarifications, retractions and apologies when needed.

l. Inform readers about the steps taken to ensure that submissions from members of the journal's staff or editorial board have received an objective and unbiased evaluation;

m. Include submission and acceptance dates with published articles.

n. Base our decisions about journal house style on relevant evidence of factors that raise the quality of reporting rather than simply on aesthetic grounds or personal preference

o. Ensure that any press releases issued by the journal reflect the message of the reported article and put it into context.

p. Ensure that any complaints about the Journal are investigated in accordance with the guidelines set out by the Committee on Publication Ethics (COPE). If you have a complaint about any aspect of the journal please contact a member of the Editorial Council. Their names and addresses can be found on the Journal website at <http://en.eandsjournal.org/editor-groups/editorial-council/>.

q. Investigate concerns about potential misconduct as follows:

- We will first seek a response from those suspected of misconduct. If we are not satisfied with the response, we will ask the relevant employers, or institution, or some appropriate body (perhaps a regulatory body or national research integrity organization) to investigate.

- We will make all reasonable efforts to ensure that a proper investigation into alleged misconduct is conducted; if this does not happen, we will make all reasonable attempts to persist in obtaining a resolution to the problem.

r. Have systems for managing our own conflicts of interest as well as those of our staff, authors, reviewers and editorial board members

4.2. We promise our authors that:

a. All submissions to the Journal will be reviewed by suitably qualified reviewers who are members of the Journal's reviewer panel (including statistical review where appropriate);

b. We will, where possible, respect requests from authors that an individual should not review their submission, if these are well-reasoned and practicable;

c. Our decisions to accept or reject a paper for publication will be based on the paper's importance, originality and clarity, and the study's validity and its relevance to the scope of the journal;

d. We will not reverse decisions to accept submissions unless serious problems are identified with the submission;

e. We will publish a transparent description of our review process and be ready to justify and important deviation from the described processes.

f. We will ensure that reviewers are given strict instructions to keep their comments confidential and not share them with anyone except the editors dealing with your

submission. We will share the anonymised comments to the other reviewers of your work as part of the reviewer moderating process.

g. We will send you the reviewers' comments in their entirety unless they contain offensive or libellous remarks.

h. We will correct errors, inaccurate or misleading statements promptly and with due prominence

i. We will support authors whose copyright has been breached or who have been the victims of plagiarism, and work with their publisher to defend authors' rights and pursue offenders (e.g. by requesting retractions or removal of material from websites) irrespective of whether their journal holds the copyright.

j. Any complaints about the way in which a submission has been handled will be investigated in accordance with the guidelines set out by the Committee on Publication Ethics (COPE). If you have a complaint about the way in which your submission has been handled please contact a member of the Editorial Council. Their names and addresses can be found on the Journal website at <http://en.eandsjournal.org/editor-groups/editorial-council/>.

k. Concerns about suspected misconduct, including disputed authorship, will be guided by the COPE flowcharts (<http://publicationethics.org/flowcharts>). Such concerns will not be a cause for summary rejection until they have been properly investigated.

l. We will publish our instructions to authors and review them at regular intervals.

4.3. In return we ask our authors to:

a. Confirm that their contribution is original and that it has neither been published previously nor is currently being considered for publication elsewhere. Authors must confirm this in your covering letter to the Editor-in-Chief when they make the submission;

b. Not submit work that has been published elsewhere or which contains significant amounts of material that has been taken from the work of other authors (plagiarism) or previous work by the authors of the contribution (text recycling). *Education & Self Development* uses systems that detect passages that are not original, and contributions that fail this criterion will be rejected.

c. Include a statement in their manuscript detailing who has funded the research or other scholarly work, whether the funders had any role in the research and its publication and, if so, what this was;

d. To declare any conflicts of interest in the work reported.

e. Ensure that all of the listed authors have made a substantive contribution to the work and take collective responsibility for the article. Guidance on authorship is included in our notes for authors.

f. Obey the laws on confidentiality in their own jurisdiction. Regardless of local statutes, however, authors should always protect the confidentiality of individual information obtained in the course of research or professional interactions. It is therefore almost always necessary to obtain written informed consent for publication from people who might recognise themselves or be identified by others (e.g. from case reports or photographs). It may be possible to publish individual information without explicit consent if public interest considerations outweigh possible harms, or if it is impossible to obtain consent and a reasonable individual would be unlikely to object to publication. It is always helpful if as an author, you can include a statement to this effect in your manuscript. You should note that consent to take part in research is not the same as consent to publish personal details, images or quotations.

g. Ensure that the research you carry out is carried out according to the relevant internationally accepted guidelines (e.g. the Declaration of Helsinki for clinical research, the AERA and BERA guidelines for educational research).

h. Include a statement in your manuscript that all research has been approved by an appropriate body (e.g. research ethics committee, institutional review board) where one exists. If necessary, we may ask authors to provide evidence of ethical research approval and question authors about ethical aspects (such as how research participant consent was obtained) if concerns are raised or clarifications are needed.

5. OPEN DATA

E&SD strongly encourages authors of articles describing empirical research to make their data available to others, for example through an institutional or other repository. If this is not possible then it will not necessarily preclude publication in the Journal, but you should note that it is one of the criteria by which your work will be assessed.

6. STYLE NOTES

It helps us greatly if your manuscript is presented in the APA (American Psychological Association) style, particularly in the layout of references. These give us the most problems in copy editing. You can find information on the APA style at: <http://www.apastyle.org/index.aspx>.

Submissions that do not use the APA style will be returned for revisions before being considered further.

Headings should be as follows:

- Main: roman, bold, initial capital letter and essentials only – no space below
- Secondary: italic, initial capital letter and essentials only – no space below
- Third level: roman, initial capital and essentials only – no space below

For articles written in English, either UK or USA spelling can be used but this must be consistent within each article.

We recommend the use of a tool such as EndNote or Reference Manager for reference management and formatting.

EndNote reference styles can be searched for here: <http://endnote.com/>

Reference Manager reference styles can be searched for here: <http://refman.com/>

7. SUBMITTING YOUR PAPER

7.1. Check your work before you submit

We strongly advise that you ask one or more of your colleagues to review your article **before** submitting it to *E&SD*. The concept of internal peer review seems to have gone out of fashion, but our experience is that it can be very helpful in polishing submissions so that the probability of success is much greater! If Russian or English is not your first language, then please enlist the help of a native speaker to edit the piece, to correct grammar and ensure that any idioms are correct. This too makes it easier for the reviewers to give full justice to your work.

7.2. The submitted files

Please ensure that the manuscript you submit is free from typographical errors, spelling mistakes, etc. It is your responsibility to ensure that manuscripts are as free from errors as possible: simply relying on spell checkers will be insufficient. Errors are an unnecessary distraction and make it harder to review the paper objectively.

As word processing software gets more sophisticated it becomes easier to submit your manuscript in a professional format. **Please do not use these advanced features.** The typesetting process works best with simple text from, for example Microsoft Word

97 or 2000. In the final stage of copy-editing we have to remove all of these advanced features and this sometimes changes the sense of what you are trying to say. This is time-consuming and may delay your article so that it has to be held back to a later issue of the journal. If you are submitting an article that you have formatted for internal use, please help us by removing any advanced features before you submit.

Figures and tables should be included in the running text so that reviewers can find them easily. Please also provide high resolution machine readable illustrations as bmp, jpeg or tif files and avoid using very pale colours since these do not print well (if at all) in black and white. Use dashed and dotted lines to differentiate lines on graphs. It is not possible for us to redraw artwork.

7.3. Your submission should include:

- A short biography
- Two versions of the abstract – in Russian and English. Please do not use Google Translate to create the translation: use someone who is a native speaker who will be able to translate the abstract using proper idiom and correct grammar.

- Two versions of the keywords – in Russian and English
- Statements on potential conflicts of interest and for reports of empirical research
- Statements on open data and ethics

E&SD is bi-lingual with articles in Russian and English. However, the metadata for each article (the title, author list, keywords, and abstract) appears in both Russian and English. The Editorial team will arrange translation for metadata where necessary.

7.4. Submitting online

Submissions (including revised manuscripts) are made using Open Journal Systems (OJS).

Go to <http://submit.eandsjournal.org/> If you have not used the system for our Journal before then please click on the 'register' tab. You will need to register as an author. If you have already registered then please log-in. Then follow the instructions for submitting a manuscript. In addition to uploading your files, you will be asked to confirm that you have completed the checklist shown at the end of these notes.

If you have difficulty in registering, logging in or making your submission please contact Nick Rushby (nick.rushby@conation-technologies.co.uk)

8. ORCID

ORCID provides an identifier for individuals to use with their name as they engage in research, scholarship, and innovation activities. The organisation provides open tools that enable transparent and trustworthy connections between researchers, their contributions, and affiliations. This service is provided to help people find information and to simplify reporting and analysis. ORCID's vision is a world where all who participate in research, scholarship, and innovation are uniquely identified and connected to their contributions across disciplines, borders, and time.

Education & Self Development strongly recommends that all authors include their ORCID identifier when submitting their work to the Journal.

If you do not have an ORCID number then you can obtain one by visiting www.orcid.org. This explains ORCID in detail, and gives you the full instructions on getting your ID and 'claiming' your publications. If you apply for a Scopus Author ID, Scopus will then look at your ORCID data and – once you have given your permission – will transfer that data into your Scopus record.

9. DESK REJECTIONS

Many submissions are rejected because either:

- They are not within the Journal's scope (see page 1). We will try to suggest an alternative journal.
 - They do not take us sufficiently far beyond what is already known about the topic.
 - They only present evidence based on learners' or teachers' opinions,
 - They lack a strong theoretical foundation and/or evidence of engagement with the relevant literature,
 - They lack strong evidence of improvements in learning, cost effectiveness or efficiency, increased access and equity or other quality improvements,
 - They do not add sufficiently to thinking and practice in the field,
 - There is evidence of plagiarism – either text recycling (self plagiarism) or plagiarism from other authors.
 - They are much too long, or
 - The Russian or English is too poor for the reviewers and readers to understand it.
- Your manuscript will be returned to you for revisions if:
- It does not include the required statement on potential conflict of interest or, in the case of empirical research, statement on open data and ethics.
 - It does not conform to APA style,
 - It is too long and we think it can be made acceptably shorter.

10. REVIEWING

All articles are rigorously reviewed by at least two reviewers competent in the relevant field, using a double blind process, and the speed of publication of articles depends greatly on the authors' readiness to respond to the reviewers' comments.

Reviewers are under strict instructions to keep their comments confidential and not share them with anyone except the editors dealing with your submission. We will share the anonymised comments to the other reviewers of your work as part of the reviewer moderating process.

E&SD is published four times each year, and articles occasionally have to be carried over at the last minute because of space constraints, so it is normally not possible to say in advance in which issue a specific contribution will appear, even after it has been accepted for publication in a revised form.

11. Copyright

Copyright on any article in *Education & Self Development* is retained by the author(s). Authors grant Kazan Federal University a licence to publish the article and identify itself as the original publisher.

The author(s) may choose which type of Creative commons licence shall be used:

- CC-BY
- CC-BY-NC
- CC-BY-NC-ND

Full explanations of these are given in the Creative Commons website: <https://creativecommons.org/licenses/>

Your funding agency may require that you specify a particular licence type. If you are unsure which licence to specify please talk to your funding agency.

We ask that any reproduction, posting, transmission or other distribution or use of the final article in whole or in part in any medium by the author(s) as permitted by this Agreement includes a citation to *Education & Self Development*, and an appropriate credit

to Kazan Federal University as the original publisher, suitable in form and content as follows: title of article, author, *E&SD* volume and issue, Kazan Federal University. Links to the final article on the Journal website are encouraged where appropriate.

12. Complaints

If you have a complaint about the way in which your submission has been handled please contact a member of the Editorial Council. Their names and addresses can be found on the Journal website at <http://en.eandsjournal.org/editor-groups/editorial-council/>. The complaint will be investigated in accordance with the guidelines set out by the Committee on Publication Ethics (COPE).

Full details of the Journal's procedures for handling allegations of misconduct, complaints and appeals can be found in our Ethical Policy on the Journal website.

For clarity, the layout of a typical *E&SD* article is:

Title (in Russian *and* English)

Authors

(The authors should be listed in order of contribution to the paper. All authors take responsibility for their own contributions. Only include those authors who have made a substantive contribution; those who have made marginal contributions (for example, colleagues or supervisors who have reviewed draft of the work) should be named in an *Acknowledgments* paragraph after the conclusions.)

Authors' affiliations and brief biography. (You should include a short biography of the authors that gives a brief description of your position and research interests together with the address and email for correspondence about the article.)

Abstract (in Russian *and* English)

(about 100-200 words)

Keywords: (in Russian *and* English)

Main body of the article, introduction etc, goes here

Acknowledgements

Statements on open data, ethics and conflict of interest

a) A short paragraph stating where and under what conditions, your data can be accessed.

b) A statement describing the ethical guidelines under which your research was carried out and the approval from the relevant institutional ethics committee. Alternatively, you need to state how you dealt with the issues of protecting your subjects, ensuring that they were not disadvantaged and how the data has been anonymised etc.

c) A brief statement describing any potential conflict of interest in the work you are reporting here. Conflicts of interest are less common in learning technology than in, for example, life sciences where authors may have received funding from pharmaceutical companies. However, where the work reported deals with commercial products (for example, software developed for educational purposes), you should consider carefully whether there is any conflict of interest and make this clear at the beginning of the paper. If there is no conflict of interest, then please state that explicitly. If there is no conflict of interest, then please state that explicitly.

References (in Roman script)

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Submission checklist

This list is to help you check that your submission is complete. It should **not** be included as part of your submission!

Have you included:

A covering letter to the Editor-in-Chief

Your ORCID number

The title (in both languages) English
Russian

An abstract English
Russian

Keywords English
Russian

A statement on potential conflict of interest

And if your submission is a report on empirical research,
have you included:

A statement on open data

An ethical statement

Is the list of authors complete and sufficient, have they all agreed
to the submission of this paper to E&SD, and do they all take full
responsibility for its contents

If English or Russian is not your first language, have you asked
a native speaker (writer) to edit the submission for grammar
and idiom? (see section 2 above)

Have you included an address for correspondence

Is the total length close to our target of 4000 words

Is the submission original (see section 6 above)

Are the references set out in APA format (see section 7 above)

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 13, № 3, 2018
Volume 13, № 3, 2018

Подписано в печать 25.09.2018. Формат 70x100 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Печать ризографическая.
Гарнитура «Minion Pro». Усл. печ. л. 9,03.
Тираж 1000 экз. Заказ 10-18/17-2.



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