

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 13, № 4, 2018
Volume 13, № 4, 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.

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

The journal is indexed and archived in Russian Index of Scientific Citations and SCOPUS.

Издатель

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

Publisher

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

Адрес

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

Contact

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

ISSN

1991-7740

ISSN

1991-7740

Периодичность издания

Журнал издается ежеквартально

Frequency of Publication

E&SD publishes four print issues
each year

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

Open Access

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

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.

РЕДАКТОР

Ибрагимова Елена Николаевна

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

ЗАМЕСТИТЕЛЬ РЕДАКТОРА

Ник Рашби

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Гафуров Ильшат Рафкатович

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

Мустафина Джамия 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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Дарья Ханолайнен

(Помощник редактора)

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

Рут Гэннон-Кук

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

EDITOR

Ibragimova Elena Nikolaevna

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

DEPUTY EDITOR

Nick Rushby

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

EDITORIAL COUNCIL

Ilshat Gafurov

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

Jamila Mustafina

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

EDITORIAL BOARD

Daria Khanolainen (editorial assistant)

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

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 Октябринович 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)*

Editorial: What's in my bookcase

Nick Rushby

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

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

DOI: 10.26907/esd13.4.01

Six years ago I moved house. I moved from a large house with four bedrooms and a large study, to a much smaller but charming cottage where my study measures just two metres by two metres. I sit at my desk and can touch all four walls! A consequence of the move was that I had to reduce the number of books in my library. Instead of over 6000 books I now have a few hundred. That was painful because I love books, but it also made me think very carefully about which books I would keep. The books on my bookcase are those that I value the most and I wanted to share those titles with you – together with the reasons why I have chosen them. I won't bother with the books that I have written or edited: it is always sensible to keep copies of those so that you can give any spares to people you want to impress! There are also some biographies of interesting philosophers and scientists – and some novels.

After experimenting with careers as a mathematician, a physicist and an electronic engineer, I settled down to be a computer scientist with a particular interest in artificial intelligence. My first three books are almost the only remnants of that time. The subtitle of Donald Knuth's *Fundamental Algorithms* (1973) is 'A programmer's cookbook' and that says all you need to know! Dahl, Dijkstra, and Hoare (1972) wrote the best book I know on structured programming, a technique that can be applied to the design of learning materials (if you think laterally). And then there is Andrei Ershov's early book on *Programming the BESM Computer* (1959) signed by the author when I met him in London in 1976.

I have always had an interest in educational innovation and found two books particularly useful. Lewin (1952) provides a theoretical underpinning for change which formed the basis for my attempts to develop a calculus that would explain innovation in education. Geoffrey Moore's book on *Crossing the chasm* is far more practical and was written for managers who really don't want to be bothered with theory (1999). It goes a long way to explain why learning technology has failed to achieve its full potential.

And so to learning psychology. Cybernetics might not be an obvious place to start but Gordon Pask has interesting things to say in his book on *Human Learning and Performance* (1975). The writings on Robert Gagné (Richey, 2000) and Lev Vygotsky (Newman and Holzman, 1993) are enlightening. I am always frustrated by the lack of understanding in the West of Vygotsky's work. Everyone refers to his 'zone of proximal development' and then misquotes the reference. I am sure that there is scope for an authoritative article on Vygotsky and his relevance to contemporary education.

For much of my professional life I was a learning technologist and the greater part of my (now diminished) library is devoted to that area. A seminal work (or rather works) is the Romiszowski trilogy (Romiszowski, 1981, 1984 and 1984) known affectionately as DIS, PIS and DAM. (You have to say it in English for the full effect!). An earlier book by Susan Markle (1969) is one of my favourites. It was written for people developing frame-based programmed learning (you may have to look that up!) but is still relevant for developers of e-learning. One of my party tricks when I am talking about e-learning is to

refer to the book. This sends the students searching for Susan Markle, only to find that it was published nearly fifty years ago. A possible retirement project is to revise it and bring it up to date for the current technology. Then there are three weighty tomes (Plomp & Ely, 1996; Dills & Romiszowski, 1997; Stolovich & Keeps, 1999), with a total of 2576 pages (if you include the indexes) and contributions from everyone working in the field that you have ever heard of – as well as many that will be unknown to you.

The two final choices (for this editorial at least) relate to my current work as an editor. The Chicago Manual of Style (2010) contains everything you ever wanted to know about formatting a scientific article, and Hames (2007) tells an editor everything he or she needs to know about publishing it! Hames also gives helpful guidance to authors about getting your work published in the scientific literature.

The careful reader will have seen that few of these books have been recently published and many of them were written more than twenty years ago. The fundamentals of learning do not change rapidly and many of the theories that were set out many years ago still hold true. We neglect them at our peril!

That is my book case: what is in yours?

References

- Dahl, O-J, Dijkstra, E.W. and Hoare, C.A.R. (1972). *Structured programming*. A.P.I.C. Studies in Data Processing. London: Academic Press. ISBN 0-12-200550-3.
- Dills, C.R. & Romiszowski, A.J. (1997). *Instructional Development Paradigms*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications. ISBN 0-87778-295-4.
- Ershov, A.P. (1959). *Programming programme for the BESM computer*, Oxford, Pergamon. ISIN: B002G9GT1M
- Hames, I. (2007). *Peer review and manuscript management in scientific journals: guidelines for good practice* Malden MA: Blackwell Publishing. ISBN-13: 978-1-4051-3159-9
- Knuth, D.E. (1973). *The art of computer programming: fundamental algorithms*. Addison-Wesley. ISBN 978-0201896831.
- Lewin, K. (1952). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. London: Tavistock Publications. ISBN-13: 978-0226476506.
- Markle, S.M. (1969). *Good frames and bad: a grammar of frame writing*. Wiley, ISBN-13: 978-0471570134
- Moore, Geoffrey (1999). *Crossing the Chasm: Marketing and Selling Disruptive Products to Mainstream Customers*. New York: HarperCollins. ISBN-13: 978-0062353948
- Newman, F. & Holzman, L. (1993). *Lev Vygotsky: revolutionary scientist*. London: Routledge. ISBN-13: 978-0415064422.
- Pask, G.(1975). *The cybernetics of human performance*. London: Hutchinson. ISBN-13: 978-0091194901.
- Plomp, T. & Ely, D.P. (Eds.) (1996). *International Encyclopedia of Educational Technology*. Oxford: Pergamon. ISBN 0-08-042307-8.
- Richey, R.C. (2000). *The legacy of Robert M Gagné*. ERIC, Syracuse University. ISBN-13: 978-0937597491
- Romiszowski, A.J. (1981). *Designing instructional systems*. London: Kogan Page
- Romiszowski, A.J. (1984). *Producing instructional systems*. London: Kogan Page
- Romiszowski, A.J. (1987). *Designing auto-instructional materials*. London: Kogan Page.
- Stolovitch, H.D. and Keeps E.J. (Eds.) (1999.) *Handbook of human performance technology*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 0-7879-11-8-9.
- University of Chicago (2010). *The Chicago Manual of Style* (16th ed). Chicago: University of Chicago Press. ISBN-13 978-0-226-10420-1.

От редактора: Что на моей книжной полке?

Ник Рашби

Образование и саморазвитие, Казанский федеральный университет, Казань, Россия

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

DOI: 10.26907/esd13.4.01

Шесть лет назад я переехал. Я сменил большой дом с четырьмя спальнями и просторным рабочим кабинетом на маленький, но уютный коттедж, в котором мой кабинет занимает всего четыре квадратных метра. Сидя за рабочим столом, я могу дотянуться руками до всех стен! Неизбежным результатом такого переезда стала необходимость сократить размер моей библиотеки. Вместо 6 000 книг теперь у меня всего несколько сотен. Этот процесс сокращения был довольно болезненным для меня, потому что я очень люблю книги, однако он также заставил меня глубоко задуматься над тем, какие книги стоит оставить. Сейчас на моей книжной полке наиболее ценные для меня книги, и мне хотелось бы поделиться с вами их названиями, а также причинами, по которым я решил выбрать их именно. Не буду перечислять книги, которые я сам написал или редактировал: их всегда полезно иметь под рукой, чтобы дарить людям, которых хочется впечатлить! Кроме того, у меня имеются биографии интересных для меня философов и ученых, а также несколько романов.

После того как я попробовал себя в области математики, физики и электронной инженерии, я остановил свой выбор на карьере ученого в области искусственного интеллекта. Три моих книги – осколки той эпохи. «Фундаментальные алгоритмы» (1973) Дональда Кнута имеют подзаголовок «Поваренная книга программиста», что говорит само за себя. Даль, Дижкстра и Хор (1972) написали лучшую из известных мне книг по структурному программированию, знание которого можно применить в разработке образовательных материалов. А еще я сохранил книгу Андрея Ершова «Программирование БЭСМ компьютера» (1959), которую автор подписал для меня при личной встрече в Лондоне в 1976 году.

Мне всегда были интересны образовательные инновации, и две книги особенно полезны в этой области. Левин (1952) представил теоретическую базу изменений, которая легла в основу моих попыток рассчитать и объяснить образовательные инновации. Книга Джоффри Мура «Пересекая ущелье» намного более практико-ориентированная: она была написана управленцами, которых не сильно волновала теория (1999). Она в деталях объясняет, почему образовательные технологии не могут реализовать свой потенциал до конца.

Что же касается психологии обучения, то, возможно, книги по кибернетике не кажутся подходящей точкой отсчета, но Гордон Паск поделился очень интересными идеями в своем труде «Обучение людей и их результаты» (1975). Работы Роберта Ганье (Richey, 2000) и Льва Выготского (Newman & Holzman, 1993) проливают свет на важные вопросы. Меня часто расстраивает поверхностное понимание работ Выготского на Западе. Все пишут про зону ближайшего развития и дают неправильные ссылки. Я уверен в необходимости исследования, посвященного идеям Выготскому в современном образовании.

В своей профессиональной жизни я много занимался технологиями в области образования, а потому большая часть моей библиотеки (теперь в сокращенном

объеме) посвящена именно этому. Один из важнейших и фундаментальных трудов – трилогия Ромизовского (Romiszowski, 1981, 1984 and 1984), которую с любовью прозвали DIS, PIS и DAM (эти аббревиатуры для полного эффекта лучше произносить на английском языке). Ранняя работа Сьюзан Маркл (1969) является одной из моих любимых. Она была написана для людей, которые занимались программированным обучением, основанным на фреймовом представлении (возможно, значение этого термина стоит поискать), которое и сегодня актуально для разработчиков электронного образования. Одним из моих трюков для вечеринок является рассказ об этой книге, который подталкивает студентов к поиску информации о Сьюзан Маркл. В результате они обнаруживают, что данная книга была опубликована почти 50 лет назад. Хорошо было бы после выхода на пенсию пересмотреть данную работу и актуализировать ее с учетом современных технологий. Еще в моей коллекции имеется три увесистых тома (Plomp & Ely, 1996; Dills & Romiszowski, 1997; Stolovich & Keeps, 1999), общий объем которых составляет 2576 страниц (с учетом алфавитного указателя). В них представлены работы всех, кого вы знаете в данной области, а также тех, о ком вы, возможно, никогда не слышали.

Последние две книги имеют отношение к моей нынешней редакторской работе (на них я, пожалуй, и остановлю свои заметки). Это, во-первых, руководство к стилю Чикаго (2010), содержащее все, что нужно знать для оформления научного текста, а во-вторых, книга Хеймса (2007), в которой редактор делится информацией, необходимой для публикации научной работы. Кроме того, Хеймс дает руководство, полезное тем, кто стремится к научным публикациям.

Наверное, внимательный читатель уже заметил, что лишь немногие из этих книг опубликованы недавно, а большинство выпущено более двадцати лет назад. Фундаментальные основы обучения не меняются быстро, поэтому некоторые теории, разработанные много лет назад, до сих пор не утратили своей актуальности. Мы зря ими пренебрегаем!

Вот что на моей книжной полке. А что на вашей?

Список литературы

- Dahl, O-J, Dijkstra, E.W. and Hoare, C.A.R. (1972). *Structured programming*. A.P.I.C. Studies in Data Processing. London: Academic Press. ISBN 0-12-200550-3.
- Dills, C.R. & Romsizowski, A.J. (1997). *Instructional Development Paradigms*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications. ISBN 0-87778-295-4.
- Ershov, A.P. (1959). *Programming programme for the BESM computer*, Oxford, Pergamon. ISIN: B002G9GT1M
- Hames, I. (2007). *Peer review and manuscript management in scientific journals: guidelines for good practice* Malden MA: Blackwell Publishing. ISBN-13: 978-1-4051-3159-9
- Knuth, D.E. (1973). *The art of computer programming: fundamental algorithms*. Addison-Wesley. ISBN 978-0201896831.
- Lewin, K. (1952). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. London: Tavistock Publications. ISBN-13: 978-0226476506.
- Markle, S.M. (1969). *Good frames and bad: a grammar of frame writing*. Wiley, ISBN-13: 978-0471570134
- Moore, Geoffrey (1999). *Crossing the Chasm: Marketing and Selling Disruptive Products to Mainstream Customers*. New York: HarperCollins. ISBN-13: 978-0062353948
- Newman, F. & Holzman, L. (1993). *Lev Vygotsky: revolutionary scientist*. London: Routledge. ISBN-13: 978-0415064422.
- Pask, G.(1975). *The cybernetics of human performance*. London: Hutchinson. ISBN-13: 978-0091194901.

- Plomp, T. & Ely, D.P. (Eds.) (1996). *International Encyclopedia of Educational Technology*. Oxford: Pergamon. ISBN 0-08-042307-8.
- Richey, R.C. (2000). *The legacy of Robert M Gagné*. ERIC, Syracuse University. ISBN-13: 978-0937597491
- Romiszowski, A.J. (1981). *Designing instructional systems*. London: Kogan Page
- Romiszowski, A.J. (1984). *Producing instructional systems*. London: Kogan Page
- Romiszowski, A.J. (1987). *Designing auto-instructional materials*. London: Kogan Page.
- Stolovitch, H.D. and Keeps E.J. (Eds.) (1999.) *Handbook of human performance technology*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 0-7879-11-8-9.
- University of Chicago (2010). *The Chicago Manual of Style* (16th ed). Chicago: University of Chicago Press. ISBN-13 978-0-226-10420-1.

Imitative Learning: the Teacher as a Role Model

Milica Krivokapic

University of Belgrade, Belgrade, Serbia

E-mail: mima.krivokapic@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5421-1266>

DOI 10.26907/esd13.4.02

Abstract

The knowledge required for teaching can be divided into three groups: knowledge needed for practice, knowledge used in practice, and knowledge about practice. Knowledge needed for practice is acquired during academic education. As soon as this process is completed and a person acquires desired knowledge, he/she proceeds to the next step. The stage titled 'knowledge used in practice' promotes professional development of teachers. This process is an integral part of the teacher's profession. During this process, it is crucial to constantly acquire subject-specific knowledge, master skills, develop personal competences, and take part in research activities.

Modern technologies lead to rapid changes in the world in every field. New trends in the development of the world require schools to follow them. Education requires reorganization and adaptation to new changes. Consequently, the role of teachers in the education system is changing. The teacher remains a role model, setting an example for all pupils.

The social role of teachers is crucial when it comes to the development of the pupil's individually and the development of the society as a whole. Parents are the most important role models in the earliest period of childhood development but teachers and peers are becoming increasingly important in the later stages of children's lives.

Pupils' imitation of the teacher's behaviour is one of the most important forms of learning according to the opinion of American psychologist Alberto Bandura. The pupil imitates behavior patterns, social values, attitudes, skills or modifies traditional ways of behavior. Imitative learning has a great potential, greater than other ways of learning. The emotional connection between a pupil and teacher is very important in imitative learning.

There are three variations of imitative learning: identification, imitation, and role learning. Identification is an unconscious mimicking of other people's behavior patterns. Children usually mimic parents, teachers, cartoon characters, accept their attitudes and moral norms, and change their behavioral patterns. Identification implies the adoption of internal characteristics, system of moral values, personality traits.

The teacher as a role model influences the formation of social identity and personality of children. It is well known that pupils are eager to learn only when they like a teacher.

According to G. Tarde, the process of imitation presupposes that certain images are created in the mind of the imitator on the basis of observation.

In order to examine the role of teachers in shaping pupils' behavior, we conducted a survey among elementary school teachers and pupils in Belgrade.

Keywords: knowledge; identification; imitation; role model.

Имитационное обучение: учитель как ролевая модель

Милица Кривокапич

Белградский университет, Белград, Сербия

E-mail: mima.krivokapic@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5421-1266>

DOI 10.26907/esd13.4.02

Аннотация

Знания, необходимые для обучения, можно разделить на три группы: знания, необходимые для практики, знания, используемые на практике, и знания о практике. Знания, необходимые для практики, приобретаются во время теоретической подготовки. Как только этот процесс

завершен, и человек получает желаемые знания, он переходит к следующему этапу, который называется «знания, используемые на практике». Данный этап способствует профессиональному развитию учителей. Этот процесс является неотъемлемой частью профессии учителя, во время которого крайне важно постоянно приобретать предметные знания, профессиональные навыки, развивать личные компетенции и принимать участие в исследовательской деятельности.

Современные технологии ведут к быстрым изменениям во всех областях жизнедеятельности человека по всему миру. Новые тенденции мирового развития требуют активного вовлечения школ в этот процесс. Образовательная система нуждается в реорганизации и адаптации к новым изменениям. Роль учителей в системе образования также меняется. При этом учитель остается образцом для подражания для всех учеников.

Социальная роль учителей имеет решающее значение, когда речь идет об индивидуальном развитии ученика и о развитии общества в целом. Родители задают модель поведения на самых ранних этапах развития детей. Учителя и сверстники играют наиболее важную роль на более поздних этапах развития и становления детей.

Одной из самых важных форм обучения согласно мнению американского психолога Альберта Бандуры является подражание учениками поведению учителя. Ученик имитирует модели поведения, социальные ценности, отношения, навыки, а также изменяет традиционные способы поведения. Имитационное обучение обладает большим потенциалом, большим, чем другие способы обучения. Для имитационного обучения очень важна эмоциональная связь между учеником и учителем.

Существует три варианта имитационного обучения: идентификация, подражание и ролевое обучение. Идентификация – это бессознательное подражание образцам поведения других людей. Дети обычно имитируют родителей, учителей, героев мультфильмов, перенимают моральные нормы, адаптируют взгляды и изменяют свои поведенческие модели. Идентификация подразумевает принятие внутренних характеристик, системы моральных ценностей, личностных качеств.

Ключевые слова: знание, идентификация, имитация, ролевая модель.

Introduction

Imitative learning is an important means of socialization. This is a form of education in which learners imitate certain behavior patterns of teachers. There is an emotional connection between a role model teacher and pupils. In the early childhood pupils have the same connection with parents and close relatives. Connection can be built with teachers, peers, a famous person, writer or scientist.

Imitative learning is a quick process, as pupils quickly learn new patterns of behavior or modify their own after observing teachers. This process presupposes that general rules, attitudes, values, and behavior patterns can be learnt. Role model teachers are often unaware that they serve as an example to pupils. Three types of imitative learning found in literature include:

1. Learning by imitation
2. Learning by identification
3. Role learning.

Imitation mechanism presupposes that pupils acquire different behavior patterns. Identification is the adoption of values, personality traits, and attitudes.

The main conditions for imitative learning can be summarized as follows:

- There must be a person whose behavior is perceived as exemplary;
- Learners should have relevant skills in order to imitate someone's behavior;
- Pupils observe and try to remember behavior patterns during the first stage of imitative learning;
- Pupils should be motivated to learn.

During the early 60's, Albert Bandura began to talk about a new form of learning. Bandura, Ross and Ross (1961) have done several experiments on this subject. One of these studies was conducted in 1961. During this experiment, children observed aggres-

sive patterns of behavior. The goal of the experiment was to determine how much such behavior affects the behavior of children. One group of children showed aggressive behavior towards a plastic doll, the other group behaved in the opposite way, while participants of the third group did not change their behavior. The research has shown that adult behavior affects children. In 1963, this kind of experiment was conducted one more time in order to determine how aggressive behavior on TV or affects people.

Bandura (1965) explains that new forms of behavior can be adopted by imitating examples of aggressive behavior. It was proved that aggression on TV can convey and promote aggressive behavior. The theory of social learning suggests that the intentional and unintentional demonstration of aggressive behavior patterns reinforce the tendency for such behavior.

The behavior patterns of other people serve as a model and very powerful tool that can have an influence on teaching. The teacher as a role model shows certain patterns of behavior. He/she is usually unaware of effect of these patterns on pupils. Teacher's behavior is more influential than what is being presented verbally.

Hypotheses

There are good and bad sides in every field. Rapid changes in the world today affect teaching practices. What kind of a role model can the teacher be in a modern society?

Expectations of teachers and pupils are different. Therefore, it is difficult for them to understand each other. The idea expressed by one professor can help understand the relationship between teachers and students:

When I began to teach, I was dreaming to become a leader of a group of pupils who are eager to learn, explore, and discover. But I was unhappy about my job. I felt like a slave in the classroom. Pupils were lazy and did not want to study. They lied, missed classes, and made little effort to study. The worst thing was that my performance was evaluated in accordance with their exam results (Gordon & Bruch, 1974).

This quote describes the relationship between the teacher and pupils. If the teacher is dissatisfied with pupils, his/her work, working conditions, and salary, his/her dissatisfaction negatively influences children and their academic performance. How many people working in the field of education can agree with this statement?

One of the aims of this paper is to identify the role of teachers in practice and the importance of teacher's responsibilities. Every teacher would like to work with pupils who are eager to learn and have a motivation to learn. However, situation may be different in practice. Novice teachers usually seem to better understand a new generation of pupils. Experienced teachers often claim that children changed a lot in the last years (Gordon & Bruch, 1974). Responsibilities of teachers play an important role in their professional development. Teachers feel responsible for transferring knowledge to students at the beginning of their career. Novice teachers often experience difficulties in the classroom as they do not know how much information students need to learn.

The process of acquiring knowledge is important but it is not the only thing that pupils need to learn at school. Social skills, habits, problem solving abilities, and emotional intelligence are components of personal development. In order to understand the needs of students, 'teachers need to take into account socio-economic, ethnic and family background of students enrolled in extracurricular and out-of-school activities' (Stecher & Maschke, 2013). Understanding the needs of students helps resolve many issues in the classroom. Teachers with negative attitudes towards pupils will not succeed in their profession. Such teachers will always wonder why pupils are not motivated to learn, not interested in classes, and do not put much effort into studying.

Every student has a unique background, so that teachers need to develop relevant competences which would help them motivate students. The practice has shown that teachers set assessment criteria in accordance with academic performance of the most successful pupils. However, it contradicts with the fact that each student is different from other students. It is important to emphasize that students should be rewarded according to their abilities. Every student can easily find out what he/she does not know, so that the goal of the teacher is to motivate pupils.

In addition to transferring knowledge, the teacher influences the formation of the personality of pupils. According to some studies, the first three years at school are significant for the formation of moral behavior of pupils (Dordevic, 1988). The reputation of teachers influences pupils' understanding of a role model. The teacher's personality affects his/her teaching practices, so that it is necessary for teachers to be aware of it. 'Pupils learn best by observing and copying the behavior of adults (parents and teachers)' (p. 38). The characteristics of the teachers and the forms of his/her behavior not only have a great influence on pupils but also teach them to accept the fact that learning is a continuous process. Teachers are perceived as 'parents' by the youngest pupils. In the modern society parents spend less time looking after children. Thus, the role of the teacher is becoming more important. Undermined parental authority has certainly affected pupils. 'Serious difficulties in education and socialization are caused by mass media, television, radio, commercials' (Nikandrov, 2007).

The survey, which was conducted among elementary school teachers and pupils, shows that pupils have an image of an ideal teacher and certain stereotypes about how a good teacher should behave. Of course, the tips and guidelines provided by participants are useful. However, if we look from the perspective that every teacher has a unique personality, it is clear that not all teachers have innate abilities necessary to succeed in their profession. Does it mean that such teachers should choose a different career? Nevertheless, it is very important for pupils to have a role model.

Methodology and findings

In order to understand the role of the teacher in the modern society and analyze the relationship between the student and teacher, 253 pupils of the 7th and 8th grade of elementary school in Belgrade aged from 13 to 15 and 13 teachers were interviewed. State schools in Serbia include a number of departments, and each school has a professional team. This team consists of teachers and psychologists, and their number depends on the needs and size of the school. The role of a school team is to deal with everyday problems which pupils, teachers, and parents may have. The team acts as a mediator in different situations. We should not forget that everyone has a different perspective on problems, so that the competent teacher needs to create a friendly atmosphere in the classroom and build harmonious relationship with students, colleagues, and parents. Besides, teachers need to help students solve problems, better understand studied material, and select appropriate teaching methods. The role of a school team in elementary and secondary schools is remarkable. The surveyed teachers of selected schools act as mediators in conflict situations. Teachers are oppressed by students, colleagues, and parents.

13 Serbian elementary school teachers, that took part in the survey, had to answer three questions: 1. What characteristics do teachers need to possess in order to have a positive impact on students' personal development? 2. What are common mistakes of novice teachers? 3. What advice do you have for teachers?

All responses were descriptive. The respondents were asked to answer questions anonymously. The most popular responses are shown in Table 1.

Table 1

Questions	1. What characteristics do teachers need to possess in order to have a positive impact on students' personal development?	2. What are common mistakes of novice teachers?	3. What advice do you have for teachers?
ANSWER	The teacher should be: courageous, patient, conscientious, responsible, open, innovative, creative, empathetic, tolerant, right-minded, accurate, consistent, interesting, witty, dedicated, enthusiastic, flexible, courageous, intelligent, cautious, tactical	Beginning teachers demand too much of pupils. It is difficult for them to find effective teaching methods due to lack of experience. They also chose irrelevant patterns of behaviour. They don't have enough knowledge in the field of pedagogy, methodology, and psychology. They don't want to ask for help. They think that they know a lot. They are poorly motivated, insecure. They try to take advantage of their positions, express prejudice against pupils.	Teachers should follow modern trends in education; learn from other people's experience; promote pupils' development; be careful, fair, professional, tolerant; admit their mistakes; respect the pupil's point of view; be innovative, creative, optimistic; love children; love their profession; influence pupils' personal development.

The topic of the desirable characteristics of teachers is relevant to all stages of their development. The surveyed Serbian teachers working in elementary schools had many recommendations for teachers and their qualities. Many participants expressed similar ideas. For instance, as one teacher noted: 'The teacher must be aware of his role in shaping the students' development. He/she should be willing to admit mistakes, be empathetic. Such behaviour will motivate students to study'.

253 pupils of the 7th and 8th grade of elementary school participated in the survey which is aimed to identify their perception of an ideal teacher (Appendix A, B, C). The first question was about whether pupils have a favourite teacher. 78.96% of pupils gave a positive answer. The number of pupils of the 7th grade who answered 'yes' was slightly higher than the number of pupils from the 8th grade. 20.94% of pupils do not have a favourite teacher. In Serbia pupils of this age have 12 compulsory subjects, 3 optional subjects and 1 elective subject. The second question was whether there is a correlation between a favourite teacher and favourite subject. 52.17% of pupils answered that they did not identify teachers with subjects they teach, while 45.84% of participants highlighted the link between their favourite teacher and favourite subject. The number of answers given by the 7th and 8th grade pupils was approximately the same. Concerning the third question, 62.84% of respondents answered affirmatively, 31.22% of pupils answered that they would not ask the teacher to explain something again, and 5.92% of participants did not respond to the question. Students of the 7th grade have more negative responses than the 8th grade peers. When asked if you are scared of a professor, 59.28% of pupils answered that they were not scared, 35.17% of them said they were scared, 3.55% of respondents did not answer this question. More than a third of pupils stated they were scared of the teacher. This topic would be explored in further research. When asked if a teacher serves as a role model, 41.89% of pupils answered affirmatively, 54.94% of respondents answered negatively and 3.16% of participants did not answer this question. The results of this study show that Serbian teachers have powerful influence on pupils' personal development. The research conducted by Professor Jovan Dordevic (1988) also revealed that the personality of teachers plays a major role in the formation of pupils' personality. As for the person-

ality of the teacher, 74% of the answers were related to such characteristics as sensible, moral, noble human being, and only 25% of the answers deal with the content knowledge, methods of teaching and assessment.

Concerning the sixth question, pupils could tick 2 most important qualities of the teacher. The majority of pupils (41.89%) chose 'respect'. In a modern society, pupils believe that teacher need to respect pupils' individual characteristics, take into account their opinions, and be empathetic. The next most important feature according to the survey is unbiased assessment. 36.75% of respondents believe that everyone should be assessed equally. Pupils expect teachers to behave fairly and apply the same assessment criteria to every student. The 7th and 8th grade is the period when the personality of pupils is formed. It is one of the most important stages of their personal development. The teacher should serve as a positive role model for pupils.

The third most important characteristic based on answers is teachers' competences. 33.20% of pupils selected this answer. Although pupils use modern technologies for learning, the importance of teachers in pupils' life cannot be underestimated. The teacher has many roles in a modern society. He/she is not the only source of knowledge but his expertise is of a great importance for pupils.

The fourth important feature is patience. 29.24% of the respondents believe that patience is an essential characteristic of teachers. The number of pupils of the 7th grade who answered positively was higher than the number of pupils of the 8th grade. The patience of the teacher contributed to a positive school climate. The patience may also help resolve the issues in the classroom. 26.87 % of pupils claimed that teachers were responsible for pupils' learning. The number of positive answers was equal in both grades.

The sixth feature that drew the attention of 22.13% of pupils was tolerance. Other teachers' characteristics can be found in Appendix A, B, C.

Conclusion

Imitative is a form of education in which learners imitate certain behavior patterns of teachers. Behaviour patterns of other people serve as an example and very powerful tool for motivation of pupils. Thus, the teacher should be a role model for pupils. He/she has a strong influence on pupils' personal development. The results of the research helped to shed light on the desirable characteristics of teachers from pupils' perspective. According to the answers given by pupils, the teacher as a role model should be respectful, experienced, patient, tolerant, and unbiased.

The results show that 78.60% of pupils have a favourite teacher. 45.84% of participants think that there is a correlation between a favourite teacher and favourite subject. 41.89% of the respondents claim that they perceive a teacher as a role model. Although modern technologies play an important role in pupils' life, the teacher's role cannot be underestimated or replaced by other learning inputs.

References

- Bandura, A. (1965). Behavioral modification through modeling procedures. *Research in behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 310-340.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575.
- Dordevic, J. (1988). *Učenici o svojstvima nastavnika* [Students' and teachers' characteristics]. Beograd.
- Gordon, T., & Bruch, N. (1974). *Teacher effectiveness training*. New York, NY: PH Wyden.
- Nikandrov, N. (2007). Vospitanie i socializacija v sovremennoj Rossii: riski i vozmožnosti [Education and socialization in Russia], *Pedagogy*, 1, 3-15.
- Stecher, L., & Maschke, S. (2013). Research on Extended Education in Germany—A General Model with All-Day Schooling and Private Tutoring as Two Examples. *IJREE—International Journal for Research on Extended Education*, 1(1).

Appendix A

Questions	Answers	VII grade												Total 130 pupils	
		VII-1 24 pupils		VII-2 22 pupils		VII-3 22 pupils		VII-4 21 pupils		VII-5 22 pupils		VII-6 19 pupils		No.	%
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
1. Do you have a favorite teacher?	Yes	18	75	19	86,36	18	81,81	17	80,95	17	77,27	17	89,47	106	81,53
	No	6	25	3	13,63	4	18,18	4	19,04	4	18,18	2	10,52	23	17,69
	No answer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4,54	0	0	1	0,76
2. Is there any relation between your favorite teacher and your favorite subject?	Yes	6	25	6	27,7	13	59,09	10	47,61	17	77,27	7	36,84	59	45,38
	No	18	75	15	68,18	9	40,90	11	52,38	2	9,09	12	63,15	67	51,53
	No answer	0	0	1	4,54	0	0	0	0	0	13,63	0	0	4	3,07
3. If you do not understand something during the class, can you ask your teacher to explain it one more time?	Yes	8	33,33	15	68,18	14	63,63	17	80,95	7	31,81	11	57,89	72	55,38
	No	16	66,66	2	9,09	7	31,81	3	14,28	13	59,09	6	31,57	47	36,15
	No answer	0	0	5	22,72	1	4,54	1	4,76	2	9,09	2	10,52	11	8,46
4. Are you scared of your teacher?	Yes	5	20,83	4	18,18	10	45,45	10	47,61	15	68,18	10	52,63	54	41,53
	No	18	75	17	77,27	12	54,54	11	52,38	5	22,72	8	42,10	71	54,61
	No answer	1	4,16	1	4,54	0	0	0	0	2	9,09	1	5,26	5	3,84
5. Is your teacher a role model for you?	Yes	16	66,66	18	81,81	9	40,90	4	19,04	6	27,27	5	26,31	58	44,61
	No	8	33,33	3	13,63	12	54,54	16	76,19	14	63,63	13	68,42	66	50,76
	No answer	0	0	1	4,54	1	4,54	1	4,76	2	9,09	1	5,26	6	4,61
6. What are the most important qualities of the teacher? Not more than two	Unbiased assessment	14	58,33	7	31,81	8	36,36	6	28,57	12	54,54	8	42,10	55	42,30
	Tolerance	4	16,66	4	18,18	5	22,72	6	28,57	3	13,63	2	10,52	24	18,46
	Patience	6	25	8	31,81	8	36,36	8	38,09	5	22,72	6	31,57	41	31,55
	Consistency	1	4,16	0	0	0	0	6	28,57	0	0	1	5,26	8	6,18
	Care	5	20,83	5	22,72	5	22,72	3	14,28	2	9,09	5	26,31	25	19,23
	Professionalism	12	50	6	27,27	5	22,72	5	23,80	7	31,81	2	10,52	37	28,46
	Responsibility	5	20,83	9	40,90	6	27,22	3	14,28	4	18,18	7	36,84	34	26,15
Respect	7	29,16	10	45,45	8	36,36	8	38,09	8	36,36	11	5,89	52	40	

Questions	Answers	VIII grade												Total	
		VIII-1 21 pupils		VIII-2 17 pupils		VIII-3 18 pupils		VIII-4 20 pupils		VIII-5 20 pupils		VIII-6 27 pupils		123 pupils	
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
1. Do you have a favorite teacher?	Yes	16	76,19	10	58,82	16	88,88	17	85	16	80	18	66,66	93	75,60
	No	5	23,80	7	41,17	2	11,11	3	15	4	20	9	33,33	30	24,39
	No answer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2. Is there any relation between your favorite teacher and your favorite subject?	Yes	11	52,38	6	35,29	11	61,11	9	45	12	60	8	29,62	57	46,34
	No	10	47,61	11	64,70	7	38,88	10	50	8	40	19	70,37	65	52,84
	No answer	0	0	0	0	0	0	1	5	0	0	0	0	1	0,81
3. If you do not understand something during the class, can you ask your teacher to explain it one more time?	Yes	13	61,90	11	64,70	14	77,77	13	65	14	70	22	81,48	87	70,73
	No	6	28,57	5	29,41	4	22,22	6	30	6	30	5	18,51	32	26,01
	No answer	2	9,52	1	5,88	0	0	1	5	0	0	0	0	4	3,25
4. Are you scared of your teacher?	Yes	3	14,28	8	47,05	8	44,44	8	40	4	20	4	14,81	35	28,45
	No	16	76,19	8	47,05	10	55,55	12	60	15	75	23	85,18	84	68,29
	No answer	2	9,52	1	5,88	0	0	0	0	1	5	0	0	4	3,25
5. Is your teacher a role model for you?	Yes	3	14,28	5	29,41	9	50	4	20	9	45	18	66,66	48	39,02
	No	18	85,71	11	64,70	9	50	15	75	11	55	9	33,33	73	59,34
	No answer	0	0	1	5,88	0	0	1	5	0	0	0	0	2	1,62
6. What are the most important qualities of the teacher? Not more than two	Unbiased assessment	4	19,04	2	11,76	8	44,44	7	35	7	35	10	37,03	38	30,87
	Tolerance	2	9,52	5	29,41	9	50	3	20	9	45	4	14,81	32	26,01
	Patience	6	28,57	5	29,41	8	44,44	2	10	8	40	4	14,81	33	26,82
	Consistency	0	0	1	5,88	1	5,55	0	0	4	20	1	3,70	7	5,69
	Care	4	19,04	2	11,76	3	16,66	3	15	4	20	8	29,62	24	19,51
	Professionalism	10	47,61	4	23,52	9	50	6	30	11	55	7	25,92	47	38,21
	Responsibility	9	42,85	1	5,88	3	16,66	10	50	7	35	4	14,81	34	27,68
Respect	7	33,33	9	52,94	7	38,88	7	35	10	50	14	51,85	54	43,90	

Appendix C

Questions	VII and VIII grade									
	Answers	VII grade 130 pupils		VIII grade 123 pupils		Total 253 pupils				
		No.	%	No.	%	No.	%			
1. Do you have a favorite teacher?	Yes	106	81,53	93	75,60	199	78,65			
	No	23	17,69	30	24,39	53	20,94			
	No answer	1	0,76	0	0	1	0,39			
2. Is there any relation between your favorite teacher and your favorite subject?	Yes	59	45,38	57	46,34	116	45,84			
	No	67	51,53	65	52,84	132	52,17			
	No answer	4	3,07	1	0,81	1	0,39			
3. If you do not understand something during the class, can you ask your teacher to explain it one more time?	Yes	72	55,38	87	70,73	159	62,84			
	No	47	36,15	32	26,01	79	31,22			
	No answer	11	8,46	4	3,25	15	5,92			
4. Are you scared of your teacher?	Yes	54	41,53	35	28,45	89	35,17			
	No	71	54,61	84	68,29	155	59,28			
	No answer	5	3,84	4	3,25	9	3,55			
5. Is your teacher a role model for you?	Yes	58	44,61	48	39,02	106	41,89			
	No	66	50,76	73	59,34	139	54,94			
	No answer	6	4,61	2	1,62	8	3,16			
6. What are the most important qualities of the teacher? Not more than two	Unbiased assessment	55	42,30	38	30,87	93	36,75			
	Tolerance	24	18,46	32	26,01	56	22,13			
	Patience	41	31,55	33	26,82	74	29,24			
Consistency	Consistency	8	6,18	7	5,69	15	5,92			
	Care	25	19,23	24	19,51	49	19,36			
	Professionalism	37	28,46	47	38,21	84	33,20			
Responsibility	Responsibility	34	26,15	34	27,68	68	26,87			
	Respect	52	40	54	43,90	106	41,89			

Cultivating 'good' practice or 'best' practice? Moralities for teacher education

Catherine Doherty

University of Glasgow, Glasgow, United Kingdom

E-mail: catherine.doherty@glasgow.ac.uk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1495-1857#>

DOI 10.26907/esd13.4.03

Abstract

This paper engages with the double meaning of 'good' in English. 'Good' can refer to the morally correct choice, and it can also refer to high quality. The question then becomes whether these types of 'good-ness' refer to the same thing in teacher education. Theoretical treatments of moral goodness in education highlight morality as a social fact that changes with the times. In contrast, goodness as quality is tested and measured through international comparisons which increasingly define what counts as 'quality'. In available research accounts of Russian education and Scottish education, different kinds of 'good-ness' emerge, with the risk that they conflict. The conclusion reflects on how we might and should prepare teachers for different versions of goodness and their contradictions.

Keywords: teacher education, morality, quality, vospitanie, testing.

На пути к «хорошей» или «лучшей» практике? Моральная сторона педагогического образования

Кетрин Доэрти

Университет Глазго, Глазго, Великобритания

E-mail: catherine.doherty@glasgow.ac.uk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1495-1857#>

DOI 10.26907/esd13.4.03

Аннотация

Эта статья строится на игре слов, возникающей из-за многозначности слова «хороший» в английском языке. С одной стороны «хороший» означает что-то правильное с точки зрения морали, с другой стороны слово используется для обозначения высокого качества. Возникает вопрос, можно ли описывать одно и то же явление разными видами «хорошести». Первая часть статьи посвящена осмыслению теории морали в образовании и подчеркивает значение морали как социального фактора, меняющегося с течением времени. Затем статья обращается к понятию «хорошесть» в значении качества и к тому, как международные сравнения сказываются на том, что считается «качеством». Заключительная часть статьи посвящена обзору доступной научной литературы в области российского и шотландского образования и представляет анализ того, как отличается понимание «хорошести» в разных контекстах. Выводы отражают идеи того, как разные понятия «хорошести» можно учитывать в педагогическом образовании.

Ключевые слова: педагогическое образование, моральность, качество, воспитание, тестирование.

Introduction

The teleological character of education provides us with one important reason for suggesting that questions about 'what works' – that is questions about the effectiveness of educational actions – are always secondary to questions of purposes ... in education, values come first. (Biesta, 2010, p. 500) educational questions are, at least partly, moral questions ... oughtness or goodness ... the very fact that school people influence students, their acts cannot be interpreted fully without the use of an ethical rubric. (Apple, 2004, p. 118)

In English the word 'good' has multiple meanings. 'Good' can refer to the morally correct choice, in the sense of what should be done. The opening quotes suggest that this moral good-ness is central to educational processes. 'Good' can also refer to a judgement of high quality in the sense of 'good', 'better' and 'best'. The question for teacher educators then becomes whether these types of 'good-ness' refer to the same thing – do these 'goods' address the same goal? This paper will first review theoretical approaches to morality in education to highlight the 'good-ness' of morality as an essential element in schooling, but also a social fact that changes with the times. The next section considers 'good-ness' as quality and how international comparisons now play a pivotal role in deciding what counts as 'quality'. The final section explores available research accounts of Russian education and Scottish education to ask what kinds of 'goodness' are invoked, and how they might cohere or conflict. The conclusion reflects on how teacher educators might prepare teachers for different versions of goodness and their conflicting agendas.

Moral 'good-ness' in pedagogy

With regard to the first sense of moral 'good-ness', teaching has always been a highly moralised profession often associated with religious institutions. Teachers' private and professional behaviours are held to higher moral standards than the rest of the population (Althof & Oser, 1993), because we entrust them with the care of our children. Teachers' employers use police record checks to ensure that teachers measure up to these higher moral standards. In addition, education as a social institution has always done moral work to shape the future citizen into the 'good' compliant subject or the 'good' active citizen of more critical approaches.

Durkheim's (1925/1973) early lectures on morality in education argued that, as society's division of labour became more complex and intricate, there was greater risk of individualisation, and therefore greater need for common moral constraints to counterbalance individual interests. He argued that the institution of mass schooling was where a common 'secular' morality could be instilled in future citizens. Schools were thus essential in the social architecture of complex societies because they cultivated 'the spirit of discipline ... the moderation of desires and self-mastery' (Durkheim, 1925/1973, p. 133).

Durkheim further argued the need to understand morality as a sociological object of study. He was not interested in a universalised philosophy of ethics and morality, but rather in the social fact of what morality emerged in particular times. A social fact is 'any way of acting, whether fixed or not, capable of exerting over the individual an external constraint ... general over the whole of a given society whilst having an existence of its own, independent of its individual manifestations' (Durkheim, 1982, p. 59). Durkheim was interested in the social facts and currents of thought 'moral norms, moral ideals and moral motives' (Hall, 1993, p. 18) that exercised coercive force, and how these could change with the times.

Bernstein, a British sociologist of education, built on Durkheim's approach to understand morality as a constant element underpinning educational settings. Bernstein (2000) distinguished between the instructional and regulative discourses that together construct pedagogic discourse. The instructional discourse reflects the 'what' of the curriculum – the knowledge or skills offered to the students. The regulative discourse sets the expectations for 'how' students should act, and what 'conduct, character and manner' (p. 13) is expected of the student (and teacher) in the pedagogic setting. The underpinning moral order established by the regulative discourse conveys a model for both teacher and student, and scripts for how 'good' teachers and 'good' pupils should interact. In this way, different pedagogies stem from and enact different moral orders.

Bernstein then uses the concept of ‘framing’ to describe how tightly controlled or regulated relations between teacher and student are:

Where the framing is strong, the candidates for labelling will be terms such as conscientious, attentive, industrious, careful, receptive. Where the framing is apparently weak, then conditions for candidature for labels will become equally trying for the acquirer as he or she struggles to be creative, to be interactive, to attempt to make his or her own mark. (p. 13)

Strong framing characterises stricter, tightly controlled classrooms. Bernstein calls these conditions a ‘visible’ pedagogy. Weak framing reflects more constructivist, permissive or ‘progressive’ settings, conditions which Bernstein terms ‘invisible’ pedagogy. With this conceptual vocabulary, we can describe how ‘good’ pedagogies – what pedagogy should look like - can differ over time and place. Pedagogic work in teacher education will equally involve moralised scripts of how teachers and students should interact, both in what we say (our instructional discourse), and how we do it (our regulative discourse).

Pedagogic moralities can change over time in response to new waves of theory and public opinion. For example, constructivism informed by Vygotskian theory has promoted student-centred learning, group work pedagogies and active knowledge-construction. This version of ‘good-ness’ demands weaker framing so a ‘good’ teacher will relinquish control. New social moralities such as the civil rights and feminist movements have promoted greater recognition of minority groups. This new morality changed the value, rights and protection given to difference in the classroom, so a ‘good’ teacher should now be mindful of different needs. Contemporary policies of inclusion and differentiation have institutionalised this new pedagogic morality. Resurgent neo-conservatives have pushed back against such progressive movements to demand stronger framing of curriculum and pedagogy, turning ‘back to basics’ and conservative standards. The ‘good’ teacher under this code will reinstate visible pedagogies, and take control back.

Such shifts in the moral order keep both teachers and teacher educators on their toes. Both fields have become increasingly exposed to moral panics and media debates (Lingard, Rawolle, & Taylor, 2005) about what they ‘should’ be doing. This raises the question of what conditions we should prepare ‘good’ teachers for. If there is no universal decontextualized ‘good-ness’ to cultivate in our teacher education students, should we instead cultivate the capacity to respond to whatever contemporary morality emerges?

In a different treatment of morality in education, Foucault’s (1977) concepts of disciplinary society, surveillance and governmentality construct the school as a major disciplinary institution that instils the social ‘hold over the body’ (p. 177) and internalises self-regulation in the future citizen. These processes are understood to manage the conduct of teachers as well as the conduct of students. There are important premises shared between the approaches of Foucault, Durkheim and Bernstein. However, Foucault’s approach to discipline highlights the harsher aspect with punishment at its heart, and the pivotal role of comparative measurement of the individual against the collective norm. He argues that, in disciplinary institutions, a regime of individualised measurement ‘measures in quantitative terms and hierarchizes in terms of value the abilities, the level, the “nature” of individuals. It introduces, through this “value-giving” measure, the *constraint of a conformity* that must be achieved’ (p.183, emphasis added).

Such assessment against a statistical norm points to the second meaning of ‘good’ as judgement of quality, and the flourishing practice of international comparisons through which national education systems are weighed, measured and frequently found wanting.

Quality ‘good-ness’ of pedagogy

Good-ness as high quality has come to be associated with the popular idea of ‘best’ practice. This policy logic aims to isolate then reproduce the most effective, ‘best’ pedagogy. Such logic is celebrated in ‘what works’ research and international benchmarking (Biesta, 2010). The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and similar supra-national organisations now dominate conversations about what makes high ‘quality’ education.

Tests such as OECD’s Programme for International Student Assessment (PISA) of 15 year olds and IEA’s Trends in international Mathematics and Science Study (TIMSS) offer authoritative ‘objective’ assessments of how well different education systems perform. The tests have gradually extended both their reach and their influence over time. To allow these ideas and measures to travel, their logic chooses to ignore the fact that national jurisdictions design different curricula, construct different pathways, cultivate different orthographies, and carry different normative agendas that have emerged from different histories. Such contextual details are stripped away in the search for universal truth. In other words, a logic of ‘best’ overlooks how education systems are inherently social facts – seemingly solid but capable of change according to the times.

‘Best’ practice projects seek certain knowledge with the explanatory power of a DNA model, as a way to prescribe exact pedagogical treatments that we can then lock in and ‘know’ as professionals. Such bullet proof certainty would make our jobs easier, but the goal ignores the ontological status of education as a social fact, ‘fixed or not’ (Durkheim, 1982, p. 59), and the moral filters that shape its practices. This search for certainty fails to acknowledge the normative framing around what counts as evidence and what counts as success.

The testing imaginary is fuelled by naïve confidence that careful empiricism will reveal the causal mechanism behind ‘good’ systems. This is a science of the social stripped of social science. In this process, certain values are elevated over others, but presented as natural, neutral, self-evident and inarguably ‘good’. In this way, desirable economic values of efficiency and effectiveness are measured to rank incommensurable systems, identify characteristics of the most effective systems, and monitor systemic improvement over time. The rankings produced are typically expressed as above or below the ‘OECD’ average. This becomes the collective norm against which the ‘quality’ of systems is judged, creating Foucault’s coercive ‘constraint of a conformity’. The failure to question these benchmarks of good-ness creates an orthodoxy that erases differences in context, and quashes any such challenge.

The Teaching and Learning International Survey (TALIS) is the latest OECD test. It ‘asks teachers and school leaders about working conditions and learning environments at their schools to help countries face diverse challenges.’¹ The results then highlight areas in some countries ‘that could benefit from reform’². So what shape should those reforms take? If reputable ‘objective’ research showed that corporal punishment helped children learn faster, would we promote this practice for its efficiency in our teacher education curriculum as ‘what works’? This practice was once common with its own rationale, but has become morally unthinkable for our times and places. There will be no research program to find out exactly how much beating, with what kind of stick, at what time of the day, should be recommended as ‘best’ practice³. The contemporary moral filter

¹ <http://www.oecd.org/education/talis/>, accessed 25 April 2018.

² <http://oecdeducationtoday.blogspot.co.uk/2014/07/what-did-we-learn-from-talis.html>, accessed 25 April 2018.

³ More radically Biesta (2010) poses the unpalatable option of removing children from homes that research indicates will not support educational achievement

will ultimately rule what can and cannot be considered as professional action, but these attitudes change. So what good-ness are we reproducing in the name of ‘best’ practice?

The TALIS survey conducted in 2013, and again in 2018. The 2013 summary reports on survey responses from ‘more than 100,000 teachers and school leaders at lower secondary level (for students aged 11-16) in 34 countries and economies’⁴. The report of survey results (OECD, 2014) reveals a strong normative agenda around what constitutes the problem with teachers, and the necessary solutions. In Table 1, the first column presents statements from the web summary that carry a judgemental morality in their wordings, highlighted in bold. In the second column, I paraphrase the moral stance that underpins such judgements. In the third column, I distil these claims into a tacit theme that shapes the common sense in the report’s approach.

Table 1. Unpacking underpinning ideology in TALIS Report

	Report*	Normative truth	Tacit theme
1	too many teachers still work in isolation	Teachers shouldn’t work in isolation	Surveillance
2	only one third observe their colleagues teach.	Teachers should watch each other teach	
3	less than a third (31%) believe that a consistently underperforming colleague would be dismissed.	Underperforming teachers should be dismissed	Punitive performativity and selection
4	We need to attract the best and brightest to join the profession	Teachers are not smart enough	
5	they need to take more initiative to work with colleagues and school leaders, and take advantage of every opportunity for professional development	Teachers should be more enterprising	Profit motive
6	... but formal appraisals have little impact on career advancement or financial recognition, according to most teachers.	Performance should be rewarded	

*Sourced 13 November 2017 from <http://www.oecd.org/newsroom/teachers-love-their-job-but-feel-undervalued-unsupported-and-unrecognised.htm>

The first two statements from the report imply that a mode of peer surveillance should be mandatory. The third and fourth statements find teachers wanting – too soft to fire the incompetent and not smart enough in general. These statements naturalise a punitive performativity and harsher selectivity. The fifth and sixth statements celebrate ambitious, entrepreneurial and financial motives. These are very basic capitalist values and presumptions, here reimagined as the individualised neoliberal subject always on the make.

Where was the moral work done in this survey? Was it in the survey question that created and assumed these normative expectations? Or was it in the report’s voice that colours the results as either disappointing or encouraging? I would argue that this report is not objective research; rather, it is highly invested in a particular paradigm for what counts as ‘quality’, and ideologically skewed to neoliberal principles. The good-ness that is enshrined in this survey celebrates the brave new world of edu-preneurs, management by performativity regimes, and teacher-blaming. If it were a nation’s survey, undertaken within a particular political moment and mandate, the ideological loading would be less

⁴ <http://www.oecd.org/newsroom/teachers-love-their-job-but-feel-undervalued-unsupported-and-unrecognised.htm>, accessed 10 December 2018.

problematic. However, when a supranational organisation applies this lens to diverse 'societies and economies', it is both problematic and presumptuous.

For the good news, the report⁵ claims that 'teachers who engage in collaborative learning have higher job satisfaction and confidence in their abilities. Participation in school decisions also boosts job satisfaction and makes teachers feel more valued in society'. There is considerable slippage in this statement, conflating association and causation. In this narrative, it is the individual teacher who themselves accomplishes the higher job satisfaction. It is their participation that boosts job satisfaction, not the workplace culture or consultative leadership. The teacher is the maverick individual who heroically carves their conditions and thus their performance. The system is erased - a blank canvas on which the individualised teacher writes their own destiny. Erase the complexity and complications of context, and the teacher becomes an individualised and standardised unit available for measurement and comparison.

The TALIS findings legitimate the global agenda working towards a version of quality that accords with the contemporary enthusiasm for new managerialism, performativity and economic rationalism (Sahlberg, 2011). This agenda is then foisted on a profession that was never motivated by the profit motive or by business models in the first place. There is an invisible hand that whittles education into the same managerial stuff as any other 'business' thus making it available for economic analysis. By erasing any contextual and normative circumstances that condition how teachers might work, this agenda can press on systems in an abuse of power that becomes a textbook case of responsabilisation:

The logics and technical requirements of audit displace the internal logics of expertise ... These methods ... create accountability to one set of norms - transparency, observability, standardization and the like - at the expense of accountability to other sets of norms. ... These arrangements retain the formal independence of the professional whilst utilizing new techniques to render their decisions visible and amenable to evaluation. They are entirely consonant with one key vector of the strategic diagram of advanced liberal styles of governing: autonomization plus responsabilization. (Rose, 2004, p. 154)

'What works' is itself a set of normative prescriptions:

Whilst audits have become key fidelity techniques in new strategies of government, they generate an expanding spiral of distrust of professional competence, and one that feeds the demand for more radical measures which will hold experts to account. (Rose, 2004, p.155)

These measures of comparative quality, and the testing regimes they spawn, stem from an ideology of 'good practice' which masquerades as neutral rationality. It is read and presented as economic common sense. This ideology legitimates an implicit morality in terms of what systems 'should' be doing and naturalises one particular philosophy of what education 'should' be. These moralised frames disguised in benign survey questions are imposed across vastly different settings, regardless of their particular contextual settings and social histories. The ideology is not presented for its embedded morality to be debated, but its measures and norms are used to name and shame systems. This attempt to reduce all systems to the same measurable variables fabricates an objective science of the social that lacks the benefits of social science's nuances.

Putting moral good and quality good together

When these measures of 'good' quality come to dictate what counts, schools respond by recalibrating their priorities and values to protect themselves from the consequences of poor results. The irony of the audit culture is that the benchmarks and performative

⁵ <http://www.oecd.org/newsroom/teachers-love-their-job-but-feel-undervalued-unsupported-and-unrecognised.htm>, paragraph 5, accessed 10 December 2018.

targets that proliferate around high stakes testing regimes can encourage distorted strategies and immoral practices that seek to game the numbers to achieve the semblance of a 'good' result. If this kind of testing becomes the game, then the schools or systems will attempt to play the game.

Lingard and Sellar (2013) report on Australian examples of the 'perverse systemic effects' (p. 634) of intensified testing. They document 'efforts to massage results in order to preserve or improve public perception' (p. 645), 'triage' strategies (p. 650) to focus effort where it will have greater effect on the test outcomes, and 'catalyst' effects that push politicians to be seen to respond to the moral panics: 'An intensification of audit and accountability within the system with perverse flow-on effects such as goal displacement, teaching to the test, and the naturalization of data ...' (p. 652). Cummins and Dickson (2013) similarly report on the illegality and impact of the common tactic of excluding students with a disability from testing samples to artificially raise school averages: 'Participation in tests may not be everyone's idea of enjoyment, but the right to participate is denied. The detriment for students with disability is loss of the sense of belonging and the dignity endorsed in the ... legislation' (p. 231). In the US, Nichols and Berliner (2007) highlight 'the distortion, corruption and collateral damage' (p. xvi) of high stakes testing regimes. They cite Campbell's law: 'the more any quantitative social indicator is used for social decision-making, the more subject it will be to corruption pressures and the more apt it will be to distort and corrupt the social processes it was intended to monitor' (pp. 26-27). In such ways, the pursuit of quality 'good-ness' under these rules encourages the distortion of moral 'good-ness'.

To exemplify how the two senses of good-ness can conflict, I now consider two different settings and systems.

Goodness on display – Russia

Firstly, I look at two published accounts of Russian education – one from an ethnographic study of Russian primary school classes, and another from an OECD report. I don't presume to claim that these are definitive accounts – I am restricted to the English language literature and understand that there will be much more sophisticated treatment of these ideas in the Russian literature. Rather, I am interested in how they each invoke a version of what counts as 'good-ness'. I reflect on how their different moralities might inform very different teacher education programmes.

Russia was one of five national education systems investigated and compared in Robin Alexander's (2001) epic ethnographic study of primary schooling. This research was conducted in the mid 1990s. It focused on pedagogy: 'the practice of teaching and learning ... and how such practice relates to the context of culture, structure and policy in which it is embedded' (p. 3). In other words, the research was designed to be context-sensitive with attention to 'how nation, school and classroom are intertwined' (p.6) and the limitations of glib policy borrowing. His analysis pays particular attention to the routines and rituals that characterised classrooms in each nation, despite geographic or material differences – thus extracting a cultural essence. He understands such resilient practices as systemic continuities that are maintained despite transformative social change in the transition to the new millennium.

Alexander (2001) described a highly centralised secular system that reaches across the vast space of Russia and displays 'powerful continuities' (p. 64) despite political turbulence and change. Alexander traces the long lasting legacy of the core principle of *vospitanie* (moral upbringing, character formation) and its cultivation of a common communist morality in primary education, 'enshrining a distinctive mix of instruction and moral training underpinned by a strong collective ethic' (p. 74) (see also Halstead,

1994). This design embedded and legitimated a curriculum for moral goodness in the early years that was enacted in both family and school. According to this account, the moral socialization of the child was then carefully and explicitly recalibrated in the transition from the Soviet system under policies of Perestroika and Glasnost, placing ‘considerable emphasis on the kind of citizenship education needed to build the new civic culture and reshape national identity, with a strong compensatory thrust away from corporate values towards individual self-realization’ (p. 67). Other authors such as Sidorovitch (2005) and Bogachenko and Perry (2015) describe parallel adjustments to moral education in post-Soviet countries. Despite this re-orientation, Alexander reports that more recent policy still enshrines ‘the traditional Russian emphasis upon civic responsibility, morality, the partnership of family and school, and the linking of education and upbringing’ (p. 81).

In his analysis of classroom practice in Russia, Alexander described strongly framed, ‘rule-bound’ routines with strict and explicit expectations for conduct, character and manner: ‘Much of what we observed in Russia verged on the ritualistic, especially in respect of procedures such as starting and finishing lessons, arranging desk-tops, answering questions and participating in self-assessment’ (p. 387). This dominance of visible pedagogy was a stark contrast to the negotiation and contestation of rules in the weakly framed US classrooms observed: ‘in a teaching culture that espouses democratic values routines not only will be negotiated and contested but by definition must be’ (p. 385). By this description, Russian schooling maintains a very strong agenda on moral ‘good-ness’ that instils values and ideals reinforced in strict classroom practices. However even this strong tradition has been adjusted according to the times as Durkheim highlighted.

More recently, Russian education has been the subject of a report by the OECD (Demmou & Wörgötter, 2015) in which its ‘good-ness’ in terms of quality was reported to be problematic: ‘Russia is not performing as well in that respect ... Improving the quality of education is therefore crucial’ (p. 24). Though performing above the OECD in literacy standards, and on a par with OECD average in numbers, ‘they lag behind in terms of the ability to use ICT tools ... to solve the types of problems that arise in their everyday lives as workers, consumers and citizens’ (p. 24). Despite good results on PIRLS and TIMMS tests and high rates of tertiary education, Russia’s weaker performance in PISA with its long tail of low performing students ‘suggests that the current curriculum and methods of teaching in Russia are not effective in generating the ability to apply knowledge to new situations, which is needed in a skill based economy’ (p. 26). This seems to be a lot of meaning to read from aggregated test scores.

Interestingly, the solution to these perceived shortcomings proposed in the report are ‘strengthening methods such as problem-based learning methods, and individual and group project work’ (p. 26). In Bernstein’s vocabulary, this amounts to a shift to more learner-centred, and weakly framed pedagogies – which would radically change the moral order that has been sustained in Russian schooling. The report also recommends teacher remuneration tied to performance of individuals or groups, to ‘increase motivation’ (p. 27). This would introduce an alien profit motive and performativity logic into the profession which has been built on collectivist principles.

By the contrast between the two frames on ‘good-ness’, I am hoping to illustrate their deep incompatibility, and the problem with such glib solutions. The decontextualized ‘science’ of OECD economic analyses impose their own ideological filters while discounting and effacing the normative ideologies that have shaped their objects of study. Teacher education will be caught between the two normative frames. Should it privilege the moral traditions embedded in the educational institutions or the capitalist common sense of the economic framing?

Goodness on display – Scotland

Scotland offers an interesting comparative foil on good-ness. As a nation, Scotland embraced public education earlier than many other nations, and has since sustained a moral commitment to poorer communities and lifelong learning as public goods. The current ‘Curriculum for Excellence’ (Scottish Government, 2004) scopes experiences and outcomes for a ‘broad general education’ as the right of ‘every child and young person in Scotland’, with attention to ‘the varied needs of all children and young people’ (p. 1). The curriculum is premised on a vision of four key capacities: ‘Successful learners; Confident individuals; Responsible citizens; Effective contributors’ (Education Scotland, 2018). These principles provide a moral template for the student, the kind of subjectivity to be nurtured, equivalent but different to the Russian design for *vospitanie*. These designs for the future citizen are work for the regulative discourse, shaping conduct, character and manner, as opposed to the curricular content of the instructional discourse.

The curriculum document is remarkably slim, ‘less detailed and prescriptive’ (Scottish Government, 2004, p. 1) than many others, evidencing a trust in teacher professionalism and local contextualised decision-making. The good teacher under this design is the judicious professional who can interpret and adapt curriculum. This demands a special kind of teacher education to prepare someone who can do more than follow and fulfil instructions.

In an ethnographic study, Biesta, Priestley and Robinson (2015) explored how teachers interpreted the professional freedom offered to them under this curriculum design. They reported that teachers were more concerned with short-term, instrumental problem-solving at the operational level, rather than with exercising deeper principals and beliefs about the purpose of education. They draw implications for teacher education, and:

... the extent to which contemporary teacher education can be a place where student teachers are exposed to and have the opportunity to engage with a range of educational discourses and discursive repertoires ... we wish to suggest that much teacher education may have become geared towards the instrumental side of the spectrum – that is, getting the job done - and has been steered away from a more intellectual engagement with teaching, school and society. (p. 638)

This assessment argues that currently teacher education is not intellectually ambitious enough. They also draw implications for teachers’ professional development: ‘most opportunities ... are geared towards getting up to speed with latest policy initiatives’ (p. 638). The goodness implicated in teachers’ professional judgement is thus eroded by the here-and-now demands.

In terms of good-ness as ‘quality’, the OECD (2015) was commissioned to conduct a review of the Curriculum for Excellence and its impact on the quality and equity in Scotland’s school system. The report highlighted a variety of strengths such as ‘levels of achievement above international averages in science and reading’ (p. 9), upwards trends in attainment, and improvements in behaviour. It then identified where the data showed slippage, unevenness or a downwards trend. The report’s recommendations started with the need to ‘be rigorous about the gaps to be closed and pursued relentlessly “closing the gap” and “raising the bar” simultaneously’ (OECD, 2015, p. 11). This recommendation combines the moral good-ness of addressing equity, and the quality good-ness of raising standards. Other recommendations set out a plan for how this was to be achieved through the development of strategic plans, metrics, evidence and evaluation strategies – the familiar managerialist orthodoxy that Salhberg (2007) described as ‘the global education reform movement’.

Such management by measurement replaces teachers' professionalism with heavy handed monitoring – the classic 'steering at a distance' of neoliberalism. Biesta, Priestly and Robinson (2015) envisaged moral complexity and deliberation. Their approach stands in stark contrast to the orthodoxy of policy-by-numbers-and-targets in the OECD recommendations. So this recipe for quality good-ness erodes moral good-ness to impose a very different moral order of efficiency and effectiveness in terms of what counts in teachers' work. Recent government plans to reinstitute national testing would complete that process.

These contradictory senses of good-ness play out in teacher education, with pre-service teachers reporting a growing emphasis on literacy and numeracy at the expense of broader curriculum. We might prepare them to teach the curriculum's design, but they may be assessed by another set of criteria as professionals.

Good for the goose, good for the gander?

This paper has argued that schooling has always been, and will continue to be, a moral project. Durkheim's early work highlighted how morality was not a universal given, but rather a social fact, renegotiated over time and place as new social conditions and ideologies emerge. Russia's history offers a good example, but similar adjustments and readjustments will happen in every system in response to social change. Bernstein's concepts of the regulative discourse and framing help to understand the moral order in classrooms that underpins all pedagogy, in terms of how teachers and students should behave and what goals shape their practice.

The interesting thing about the contemporary moment is the growing appetite for international testing regimes to measure and improve the 'quality' of schooling systems. Such policy in its search of a context-free recipe for 'best' practice, would strip away the social layers of normative purpose and moral concerns that have tailored school systems to social histories. The OECD with its authoritative data and economic analyses has rapidly become the moral arbiter on what counts and what needs to be done. Is it right to outsource such decisions?

The flaw in the claim to objectivity in such international testing is the failure to understand the ideological investments, ontological slippage and moral flavour of their own data science. If we allow this kind of unchallenged moral order to determine educational futures, we are committing an ontological fallacy. The OECD's rather flat version of the universe uses the reductive vocabulary of economic analysis that does not recognise the moral stance and design that have evolved in particular settings (Biesta, 2009, 2010). Rather the notional 'good' of a high performing system is extrapolated for another system without due attention to different social context. When we buy into the OECD logic, we are also buying into its tacit morality of market growth at all costs, of competition not collaboration, and of favouring simple solutions for complex problems. If we allow education discourse to be reduced to this one voice and its measurable attributes, we lose the capacity to imagine otherwise. Orthodoxies are not innovative.

So can we have both moral good-ness and quality good-ness in education? Or is it a case of either one or the other? Teacher educators might argue that we should aim for both, but we equally need to stay alert to how these 'good-nesses' may pull educational practice in different directions. How do we prepare teachers to work mindfully between these good-nesses? If we train teachers to adhere to 'objective', measurable targets, where is the capacity to imagine other priorities when the social ground shifts? Does reducing education to measurable variables treat children immorally? Will future generations look back on our current testing practices as cruel and morally distorted? As teacher educators, we are preparing the future profession. We will cultivate and naturalise a professional

mindset resourced with 'educational theory [that] seeks to produce practical activity and what is thought to be worthwhile educational outcomes' (Ax & Ponte, 2010, p. 32). Encouraging our students to weigh and balance competing goods becomes an investment in the future capacity of education systems to respond to social change.

Conflict of interest

The author declares that there is no conflict of interest in this research.

References

- Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Ax, J., & Ponte, P. (2010). Moral issues in educational praxis: a perspective from pedagogiek and didactiek as human sciences in continental Europe. *Pedaoggy, Culture & Society*, 18(1), 29-42.
- Althof, W., & Oser, F. (1993). Professional morality: Ethical dimensions of teaching. *Journal of Moral Education*, 22(3), 197-200.
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. New York: RoutledgeFalmer.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity* (revised ed.). Lanham: Rowman and Littlefield.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Biesta, G. (2010). Why 'What works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in the Philosophy of Education*, 29, 491-503.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624-640.
- Bogachenko, T., & Perry, L. (2015). Vospitanie and regime change: Teacher-education textbooks in Soviet and post-Soviet Ukraine. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 45(4), 549-563.
- Cumming, J., & Dickson, E. (2013). Educational accountability tests, social and legal inclusion approaches to discrimination for students with disability: a national case study from Australia. *Assessment in Education: Principles, policy and practice.*, 20(2), 221-239.
- Demmou, L., & Wörgötter, A. (2015). Boosting Productivity in Russia: Skills, Education and Innovation, *OECD Economics Department Working Papers, No. 1189*. Paris: OECD.
- Durkheim, E. (1925/1973). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education* (E. Wilson & H. Schnurer, Trans.). New York & London: Free Press MacMillan.
- Durkheim, E. (1982). *The rules of sociological method*. New York, NY: The Free Press.
- Education Scotland. (2018). What is Curriculum for Excellence? Retrieved 10 May, 2018, from [https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-\(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5\)/What%20is%20Curriculum%20for%20Excellence?](https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5)/What%20is%20Curriculum%20for%20Excellence?)
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). London: Penguin.
- Hall, R. (1993). Introduction. In E. Durkheim (Ed.), *Ethics and the sociology of morals* (pp. 11-53). New York: Prometheus.
- Halstead, J. M. (1994). Moral and spiritual education in Russia. *Cambridge Journal of Education*, 24(3), 423-438.
- Lingard, B., Rawolle, S., & Taylor, S. (2005). Globalizing policy sociology in education: working with Bourdieu. *Journal of Education Policy*, 20(6), 759-777.
- Lingard, B., & Sellar, S. (2013). 'Catalyst data': perverse systemic effects of audit and accountability in Australian schooling *Journal of Education Policy*, 28(5), 634-656.
- Nichols, S., & Berliner, D. (2007). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- OECD (2014) *A teachers' guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey*, TALIS, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216075-en>

- OECD. (2015). *Improving schools in Scotland: An OECD perspective*. Paris.
- Rose, N. (2004). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147 - 171.
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12, 173-185.
- Scottish Government. (2004). *Curriculum for Excellence*. Edinburgh: Scottish Government.
- Sidorovitch, A. (2005). Moral education in contemporary Belarus: Return to a Soviet past? *Journal of Moral Education*, 34(4), 479-489.

Cross-Cultural Educational Partnerships to Prepare Global Leaders: Training Teachers, Teacher Candidates, and School Principals to Teach Students in the Multi-Cultural Classroom

Neelofar Ahmed

Brock University, Catherines, Canada

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1643-6207>

DOI 10.26907/esd13.4.04

Abstract

With the growing incidents of terrorism, war, and warlike situations around the globe, academic achievements, physical and mental well-being of affected children in schools have become a major concern for the educational stakeholders. This paper discusses three key issues. Firstly, the article discusses the emerging role of school teachers and leadership in supporting students affected by war and terrorism in a cross-cultural context. Secondly, it focuses upon similarities between Canadian and Pakistani classrooms, and the challenges that school teachers and leaders encounter while educating students affected by war and terrorism. Thirdly, the article proposes the establishment of a cross-cultural learning community connecting the school leaders and teachers from both countries through the train-the-trainer model. This paper also contributes to the existing body of literature on the role of school leadership in teaching multi-cultural classroom.

Keywords: teachers, school principals, multi-cultural classroom; cross-cultural partnership; train-the-trainer model.

Кросс-культурные образовательные партнерства в развитии глобальных лидеров: подготовка студентов педагогических направлений и директоров школ к обучению школьников в мультикультурной образовательной среде

Нилофар Ахмед

Университет Брока, Сент-Катаринс, Канада

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1643-6207>

DOI 10.26907/esd13.4.04

Аннотация

В связи с учащением случаев террористических атак и военных действий по всему миру, академическая успеваемость, физическое и психическое здоровье детей, имеющих травмирующий опыт, становятся поводом для серьезного беспокойства среди различных участников образовательного процесса. Данная статья обращается именно к этим вопросам. Во-первых, в статье обсуждается роль школьных учителей и управленцев в процессе работы с детьми, пострадавшими в результате войны или терроризма. Во-вторых, автор отмечает и анализирует сходства между канадскими и пакистанскими школами, а также основные сложности, с которыми сталкиваются учителя во время работы с детьми, пережившими террористическую угрозу и военные действия. В-третьих, статья предлагает установить кросс-культурное образовательное сообщество, которое сможет объединить руководство школ и учителей обеих стран в соответствии с моделью train-the-trainer. Кроме того, автор дополняет существующую литературу по вопросам школьного лидерства в мультикультурном контексте.

Ключевые слова: Учителя; Директора школ; Мультикультурные классы; Кросс-культурные партнерства; Модель train-the-trainer.

1. Introduction

In the past two decades, mankind has witnessed a series of ruthless events emerging from war and war like situations. The UNHCR (2016) warns that the global population of war affected people has grown substantially from 33.9 million in 1997 to 65.6 million in 2016. This population includes people who are directly or indirectly affected by war, terrorism, armed conflicts, air strikes, as well as Internally Displaced Persons (IDPs) remaining at the borders of their native countries.

The unfortunate event of September 11, 2001, was the major incident of terrorism that killed close to 3,000 innocent people in the United States (US) and instigated the enduring “War on Terror. Crawford (201) argues that the U.S. led global war on terrorism has produced terrorism, conflicts, wars, and war like situations in many countries, including Afghanistan, Iraq, Syria, and Pakistan. Since the onset of this War on Terror, approximately 111,000 people have been killed and more than 116,000 people have been injured in the war in Afghanistan. The Afghan conflict was one of the largest human crises in the history until the Syrian crisis overtook it and Pakistan was the top leading country to host Afghan refugees (Borthakur, 2017). It is also reported that more than 5.1 million people are forced to flee from Syria to seek asylum in neighboring European and North American countries like Turkey, Lebanon, Jordan, Germany and Canada. This population of refugees largely include women and children and it is anticipated that more than half of the world’s refugees are children below 18 years of age (UNHCR, 2016).

With refugee children settling into hosting countries – either in border-locked developing countries or developed countries – their education in schools poses challenges for teachers, principals, educational stakeholders, and policy makers. War and events of terrorism drastically affect children who are reported to suffer from long-term psychological trauma and it is likely that people who are once in their lives exposed to war or terrorism continue to suffer from psychological problems and trauma that may include high levels of anxiety, grief and loss, hypervigilance, depression and, in the most severe cases, suicidality and post-traumatic stress disorder (Immigrant Services Society of British Columbia, 2016).

In school it is at times difficult for teachers to teach students who are exposed to a lifetime traumatic event of either war or terrorism as the socio-psychological needs of such students are often unique and different from the needs of their peers (Feuerverger, 2011). Moreover, the affected students find it difficult to socialize in the community, make friends in schools, communicate with teachers, and achieve academic excellence (Ayoub, 2014). A study conducted at Khyber Pakhtunkhwa, the most terrorism affected province in Pakistan, reveals that students affected by terrorism feel fear, which eventually leads to lower student academic achievements (Bilal, Inamullah, & Irshadullah, 2016).

Canada and Pakistan being hosting countries to Syrian and Afghan refugees have schooling systems based on multiculturalism. In Canada, the dynamics of diversity have been changing with the inclusion of war-affected children in the schooling system. Correspondingly, the dynamics of diversity within school community in Pakistan has been changed with the inclusion of students directly or indirectly affected by war in Afghanistan or terrorism in Pakistan. In the context of school and teaching, inclusion has become an integral part of contemporary system of education in developed and developing countries. Conventionally, inclusive education was seen to focus on children with special needs. However, this focus has been changed with the onset of United Nation’s vision to make education system ‘inclusive’ by making ordinary school inclusive:

“Education for All must take account of the needs of the poor and the disadvantaged, including working children, remote rural dwellers and nomads, ethnic and linguistic

minorities, children, young people and adults affected by conflict, HIV and AIDS, hunger and poor health, and those with disabilities or special learning needs.” (UNESCO, 2000)

Canada and Pakistan have adopted UNESCO’s education policy. Ontario Ministry of Education launched Ontario’s Equity and Inclusive Education Strategy in 2009, which was legislated in Bill 13 in 2012 and was revisited in 2014. The policy aims to help educators across the province to identify and remove discriminatory biases and systemic barriers related to racism, sexism, homophobia and other forms of discrimination and support the achievement and well-being of all students (Ontario Ministry of Education, 2009). Pakistan also adopted these guidelines. According to the Federal Ministry of Education, it is the states’ responsibility to provide free and compulsory education to all children aged between 5-16. Pakistan’s education policy aims to provide inclusive and equitable education of all children and to all levels of education including technical and vocational training. The policy also emphasis to remove the segregation of students with special needs in separate schools and promotes gender parity and equality (National Education Policy, 2017).

The purpose of this study is to identify the educational policies and praxis that make teaching more inclusive in Canadian and Pakistani multi-cultural classrooms. In the context of increased incidents of forced migration, this study is important as it provides recommendations to teachers, school leaders, policy makers and other education stakeholders to adopt a holistic approach to teaching, making schools more empowering spaces for students coming from war and conflict-affected countries.

In this paper, I explore the role of Ontarian and Pakistani teachers and school principals in teaching multi-cultural classroom through bioecological (Bronfenbrenner, 1999) and transformative leadership (Shields, 2010) lenses. I review the literature on the topic published in the last 10 years and discuss United Nations’ policy guidelines on inclusion and equity in the context of Ontario and Pakistan. I also examine the prospects of cross-cultural partnerships as vehicle of knowledge mobilization for school teachers and principals between developed and developing countries. Although there is an emerging body of literature discussing the challenges faced by war and terrorism affected students and their teachers (Bursztyn, & Korn-Bursztyn, 2015; Kovacevic, 2016; Ratkovic et al., 2017), the role of teachers and school principals in supporting such a population of students have been under-researched (Stewart, 2012). Besides, there has also been limited scholarly attention paid to comparative perspectives on teachers and school principals’ leadership between developed and developing worlds, and to opportunities for cross-cultural learning (Sider, 2014).

2. Theoretical Frameworks

To explore the role of school teachers in supporting students affected by war and terrorism, I situated this study in Bronfenbrenner’s (1999) bioecological model of child development and in Shields’ (2010) transformative leadership model. These models emphasize the importance of building bridges and partnerships between schools and students’ family, community, and society.

Bronfenbrenner’s (1999) bioecological model describes child development as a set of complex interactions between multiple stakeholders and environments:

[child development] is a pattern of activities, social roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given face-to-face setting with particular physical, social and symbolic features that invite, permit or inhibit engagement in sustained progressively more complex interaction with, and activity in, the immediate environment. Examples include such settings as family, school, peer group, and workplace. (p. 39)

Bronfenbrenner's bioecological model aims at individuals and their interactions with community or society. The bioecological model is framed in different layers that an individual interacts with in his lifetime. These layers include micro, meso, exo, and macro systems. An individual first interacts with micro system which represents family, teachers, relatives and peers. The next layer is the exosystem which represent the interaction of an individual with larger groups like friends of family, social agencies, and workplaces. The macrosystem represents the community or society having culture and norms that an individual lives in. In the context of students affected by war and terrorism, the interaction between a child or student with his microsystem plays a crucial role. The microsystem is represented as teachers, family, and peers who influence a child morally and psychologically. Considering this interaction, teachers can build strong relationship with students and help them to integrate in schools and community successfully. Their holistic support can help students to thrive academically in the schools as well as to overcome their social and psychological challenges within community.

The second theoretical framework is Shields (2010) transformative educational leadership theory which recognizes material realities of the broader social and political sphere, recognizing that the inequities and struggles experienced in the wider society affect one's ability both to perform and to succeed within a classroom. Transformative leaders act courageously and continuously to ensure more equitable learning environments, pedagogical practices, and societies for all children:

[Transformative leadership] begins with questions of justice and democracy; it critiques inequitable practices and offers the promise not only of greater individual achievement but of a better life lived in common with others. Transformative leadership, therefore, inextricably links education and educational leadership with the wider social context within which it is embedded. (p. 11)

In the context of forced migration and multicultural schools, transformative leadership theory provides a perfect model of leadership for school teachers and principals as the leadership traits stem out from the ethic of critique, care, and justice. Bronfenbrenner's (1999) bioecological model and Shields' (2010) transformative leadership model highlight the importance of complex interactions, personal relationships, justice, and democracy in education. Such holistic approach to education has the potential to ameliorate many of the challenges that students affected by war and terrorism experience (Stewart, 2012).

3. Methodology

I conducted a systematic review of the literature and policy about the role of school leaders in Ontario and Pakistan in the last ten years. The selected articles were written in the English language and were published in peer-reviewed journals. I searched ERIC and JSTOR databases using the search terms "inclusive education," "refugee students", "terrorism affected students," "educational policies," "teachers," and "school leaders." I also used the Brock University Library's SuperSearch tool, "a web-scale discovery tool that allows users to search the contents of multiple library catalogues and databases simultaneously" (James A. Gibson Library, 2018). Finally, I used bibliographic branching and referrals from other researchers since the literature available on the topic is limited. I review United Nations charter of human rights to education and United Nations Educational Scientific and Cultural Organization's (UNESCO) documents and reports relating to various global initiatives through projects like Education for All (EFA), Millennium Development Goals (MDGs), Sustainable Development Goals (SDG 4), and post EFA 2015. I also reviewed the inclusive education policies developed by the Ontario Ministry of Education and Pakistan's Federal Ministry of Education (MOE). I

maintained a research journal while writing this paper. The purpose of maintaining this journal was to develop the themes and findings that were emerging out of the literature and document review. The abstracts of the articles were reviewed to select articles which are more relevant to Ontarian and Pakistani teachers' and principals' perspectives on inclusive education. The articles were reviewed to address the following guiding research question:

1. How to make schools and classrooms inclusive and teaching more cross-cultural?
2. How can teachers become role models, moral and global leaders using holistic cross-cultural educational leadership skills and strategies?
3. Which new directions in teacher leadership and social inclusion theory, practice, research and policy must be considered to enhance social inclusion of marginalized students?

The findings of this review cannot be generalized; however, the findings can be used to inform educational stakeholders of the existing policies and practices which could be successfully adopted in other countries experiencing refugee influx and increased student diversity.

4. Findings and Discussion

With the changing global dynamics, classrooms are becoming more multi-cultural, demanding for a more holistic approach to teaching. Teachers and school principals can become role models and moral teachers once they understand the socio-psychological needs of their students coming from diversified backgrounds. Reflective teaching practices can really help educator to develop a deeper understanding of their students' challenges by questioning their own assumptions, beliefs and values (Bosacki, 2012).

Although diversity in schools and community facilitates newcomers' integration in the society, diversity itself has consequences for students (other than academics) which later in their lives shape their prospects (Ryan, 2016). Accountability however can help to ensure more inclusive, equitable and high-quality education systems, eventually leading teachers and school principals to adopt a more holistic teaching approach (Global Education Monitoring Report, 2017-8). School teachers and principals can develop such holistic approach by considering Bronfenbrenner's (1999) bioecological model and practicing Shields' (2010) transformative leadership model. Together, these two theories highlight the importance of complex interactions, personal relationships, justice, and democracy in education within and across multiple ecological systems, including classrooms, schools, school boards, provinces, countries, and cross-cultural contexts and partnerships.

In the recent past, Canada has successfully collaborated with Haiti. Sider (2014) reports that the project study of Digital Mentoring Project (DMP) reveals that the ten participants from both countries developed a professional learning community. Using digital technologies as a tool or medium of communication, the participants shared their resources and local experiences to 'develop a greater sense of leadership issues beyond their own contexts' (Sider, 2014, p. 75). The outcomes of 'The Digital Mentoring Project (DMP)' between Canada and Haiti suggest that cross-cultural learning improves and strengthens effective leadership skills of local school leaders (Sider, 2014).

Considering the success of the Canada-Haiti partnership, a cross-cultural collaboration between Canada and Pakistan could be developed to improve teaching strategies and pedagogies for students affected by war and terrorism affected. Developing such a partnership might prove successful because in the recent past, Canada has also assisted Pakistan's federal and provincial governments in training their primary and elementary school teachers and education managers (Government of Canada, 2017).

The benefits of Canada-Pakistan cross-cultural partnership in education can be enormous. Such partnership could serve as a learning community for sharing professional and personal experiences and ideas, offering suggestions and resources beneficial for all the stakeholders (Sider, 2014). The cross-cultural partnership develops awareness among people facing likewise situations or challenges. It serves as a platform for participants to share their local knowledge and personal experiences to generate more perspectives and expertise in the area. Partners can learn from each other's experiences, contexts, challenges, and successes. Moreover, such global partnership can generate more knowledge and resources for teachers and principals who work with students affected by war and terrorism across the globe.

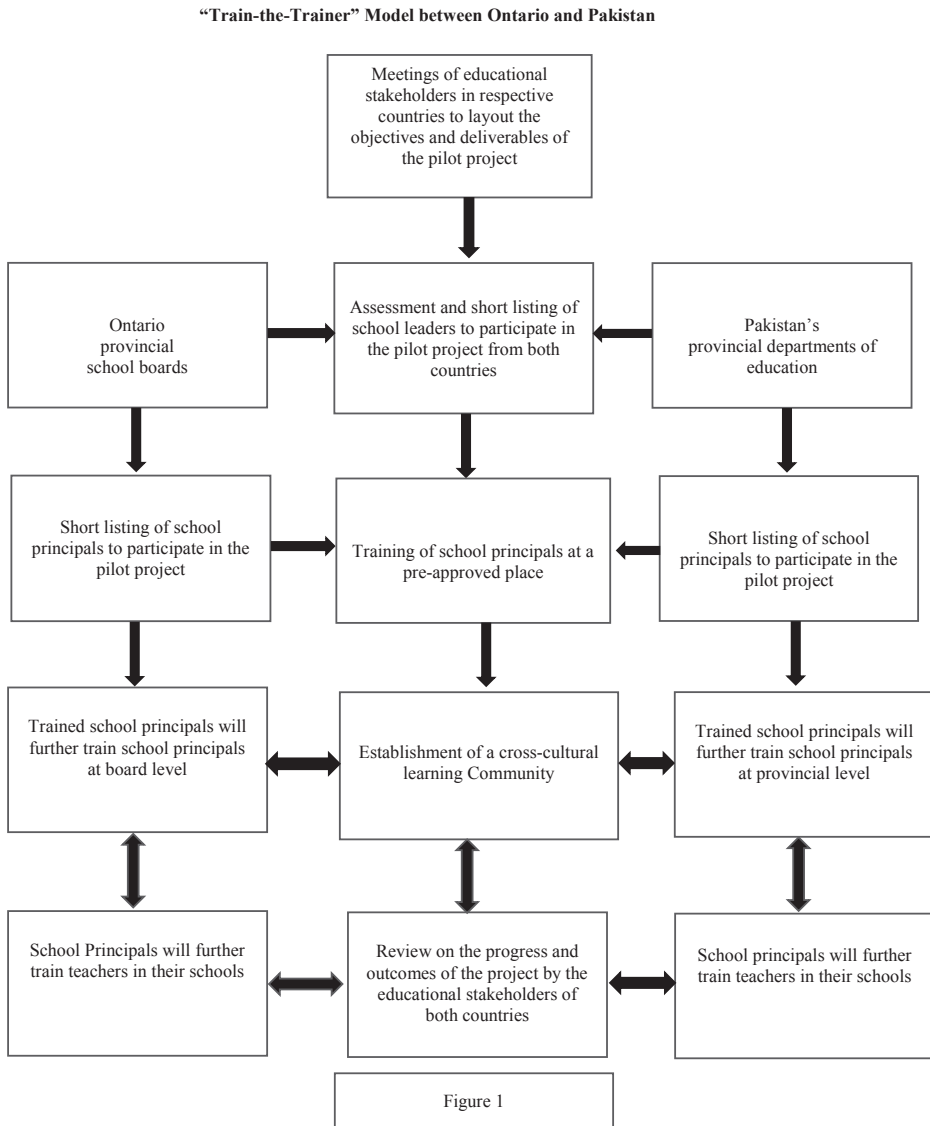
Considering the geographical limitation, cost constraint, and scarcity of resources, the train-the-trainer (TTT) framework of transformative leadership, could effectively work in Canada and Pakistan. Suhrheinrich (2011), mentions that TTT model trains the trainers who further train people in their home agency and it works effectively in the context of schools. The suggested training framework between Ontario, Canada and Pakistan would focus on developing knowledge exchange and problem-solving strategies for school principals and teachers educating multi-cultural classroom. The model suggests that the educational stakeholders from both countries outline the objectives and deliverables of the pilot project (see figure 1). Once the viability of the project is accomplished, the education ministries of Canada and Pakistan could nominate prospective school principals for the training at an approved location. The on-site training will give the participants an opportunity to develop the rapport with each other that will help them later in their virtual learning sessions. The onset of training will establish a cross-cultural learning community for the participants. After the successful completion of training, the participants would go back to their respective countries and further train other school principals and teachers. The training will further continue by providing a virtual platform to trained participants to share their challenges and experiences with each other.

The limitations of cross-cultural partnership could not be overlooked including a lack of partners' readiness, lack of prior exposure to practical cross-cultural and collaborative learning, and limited infrastructure, resources, and commitment. There has been little attention paid to international and comparative perspectives on school leadership therefore it might be difficult to determine the and hence the available literature is limited (Sider, 2014). It will be difficult for both partners to develop and implement strategies that would work best for both countries' school cultures. However, a pilot project to evaluate the viability of this training framework could serve as the starting point using Information and Computer Technology (ICT) as a medium for communication, collaboration, and resource exchange.

5. Recommendations

United Nation's policy guidelines on equity and inclusion are exemplary for schools and classroom which have a diversified student population and is inspirational to school teachers and principals. War affected students in Canada and terrorism affected students in Pakistan encounter similar challenges. Schools should create safe spaces, as students who are exposed to war hazards and terrorism, represent a particularly vulnerable group of students in the classroom and later in their lives (Stewart, 2012). It is important for Ontarian and Pakistani school teachers and principals to adopt transformative leadership model as its ethics are engraved in liberation, emancipation, democracy, equity, and justice, which are the fundamental values to welcome war and terrorism affected children in their schools. As mentioned by Shields (2010), school leaders have complex tasks in the multicultural classroom for not only encouraging the students to aim for high academic

Figure 1. Cross-cultural educational partnership through Train the-trainer model



achievements but also to cultivate a learning environment of equity and inclusion. Teachers and school principals can build bridges between conflict-affected communities and other stakeholders in education using the framework of Bronfenbrenner’s bio-ecological model of learning. (Stewart, 2011)

The subject has a wide scope for the researchers. It would be relevant to implement and observe various developmental theories in schools to build a holistic educational approach. There is a great need for more developmentally informed and informative research into the effectiveness of prevention and recovery strategies for war and terrorism affected children and adolescents, especially with regard to considerations of development, gender

and cultural differences, and the nature of the disaster exposure (Bäärnhielm et al., 2017). Further research is required to fully understand the strategies teachers, policymakers, conflict-affected families, and the community should use “to ease the transition, empower students, and inform policy development” (Ratkovic et al., 2017, p. 19).

The vital concern for the school teachers in Ontario, Pakistan and elsewhere is the academic success of war and terrorism affected students, along with their mental, physical, and social well-being. Ontarian and Pakistani teachers face similar challenges in dealing with such students; therefore, sharing local knowledge and developing cross-cultural pedagogies through the train-the-trainer model could be mutually beneficial for the teachers and their students. It is critical that countries and educational stakeholders collectively develop awareness and strategies for best inclusive teaching practices that cater to the needs of students affected by war and terrorism.

I would recommend cross-cultural partnership as one of the best possible learning communities that Ontario and Pakistan could develop to train their school teachers and principals who work with students affected by war and terrorism. In today's context, UNHCR (2016) also advocates for cross-cultural collaborations to share local knowledge and mobilize resources across the globe:

“The willingness of nations to work together not just for refugees but for the collective human interest is what's being tested today, and it's this spirit of unity that badly needs to prevail”.

References

- Ayoub, M. N. (2014). *An investigation of the challenges experienced by Somali refugee students in Canadian elementary schools* (Master's thesis). Retrieved from <http://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=6119&context=etd>
- Bäärnhielm, S., Laban, K., Schouler-Ocak, M., Rousseau, C., & Kirmayer, L. J. (2017). Mental health for refugees, asylum seekers and displaced persons: A call for a humanitarian agenda. *Transcultural Psychiatry*, 54(5/6), 565-574. doi:10.1177/1363461517747095
- Bilal, M., Inamullah, H., M., Irshadullah, H., M. (2016). Effects of terrorism on secondary school students in Khyber Pakhtunkhwa. *Dialogue (Pakistan)*, 11(3), 258- 269.
- Borthakur, A. (2017). Afghan refugees: The impact on Pakistan. *Asian Affairs*, 48(3), 488-509. doi:10.1080/03068374.2017.1362871
- Bosacki, S., Harwood, D., Sumaway, C. (2012). Being mean: children's gendered perceptions of peer teasing. *Journal of Moral Education*, 41(4), 473-489.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. Friedman & T. Wachs (Eds.). *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*, pp. 3-28. Washington, DC: American Psychological Association.
- Feuerverger, G. (2011). Re-bordering spaces of trauma: Auto-ethnographic reflections on the immigrant and refugee experience in an inner-city high school in Toronto. *International Review of Education*, 57(3/4), 357-375.
- Government of Canada (2017). *Project profile-Monitoring and Evaluation of Debt Conversion for Education*. Retrieved from <http://w05.international.gc.ca/projectbrowser-banqueprojets/project-projet/details/a032274001>
- Immigrant Services Society of B.C. (2016). *Syrian Refugee Operation to British Columbia: One Year In - A Roadmap to Integration and Citizenship*. Immigrant Services Society: British Columbia. doi: <http://issbc.org/wp-content/uploads/2016/12/Syrian-R-Refugee-Operation-to-British-Columbia.pdf>
- Kovacevic, D. (2016). *Yugoslavian refugee children in Canadian schools: The role of transformative leadership in overcoming the social, psychological, and academic barriers to successful integration* (Master's major research paper, Brock University, St. Catharines, Canada).
- Khan, I. M., Khalil, U., Iftikhar, I. (2015). Educational Leadership: Educational Development and Leadership Programs in selected countries and Pakistan. *Journal of higher Education and Science*, 5(3), 272-284.

- Mansoor, Z., & Akhtar, N. (2015). The paradigm shift: Leadership challenges in the public sector schools in Pakistan. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 203-211.
- Ministry of Federal Education and Professional Training (2017). National Education Policy 2017-2025. Retrieved from <http://moent.gov.pk/userfiles1/file/National%20Educaiton%20Policy%202017.pdf>
- Neta C. Crawford (2016). Costs of War: Update on the Human Costs of War for Afghanistan and Pakistan, 2001 to mid-2016. Boston University. Retrieved from http://watson.brown.edu/costsofwar/files/cow/imce/papers/2016/War%20in%20Afghanistan%20and%20Pakistan%20UPDATE_FINAL_corrected%20date.pdf
- Ontario Ministry of Education (2009). Realizing the Promise of Diversity. Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy.
- Ratković, S., Kovačević, D., Brewer, C. A., Ellis, C., Ahmed, N., Baptiste-Brady, J. (2017). Supporting refugee students in Canada: Building on what we have learned in the last 20 years. Report to Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, Brock University, St. Catharines, ON.
- Ryan, J. (2016). Promoting Inclusion in Ontario: Principals' Work in Diverse Settings. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 44(2), 77-93.
- Shields, C., M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 20(10), 1-32.
- Shields, C. (2017). Is Transformative Leadership Practical or Possible? Learning from Superintendents about Social Justice. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council For Educational Administration & Management (CCEAM))*, 45(2), 3-20.
- Sider, S. (2014). School leadership across borders: Examining a Canadian-Haitian partnership to support educational capacity-building in Haiti. *International Studies in Educational Administration*, 42(1), 75-87.
- Stewart, J. (2011). *Supporting refugee children: Strategies for educators*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Stewart, J. (2012). Transforming schools and strengthening leadership to support the educational and psychosocial needs of war-affected children living in Canada. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6(3), 172-189.
- Suhrheinrich, J. (2011). Society for Research on Educational Effectiveness. Examining the Effectiveness of a Train-the-Trainer Model: Training Teachers to Use Pivotal Response Training.
- United Nations (2016). Meeting coverage and press releases: United Nations Children's Rights Violations during Armed Conflicts on Rise despite National Action Plans to End Abuse, Security Council Told in Day-long Debate (2016, August 02). Retrieved from <https://www.un.org/press/en/2016/sc12470.doc.html>
- UNESCO (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- UNESCO (2000). The Dakar framework for action. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- UNESCO (2014). 2014 Global education for all meeting (GEM). Retrieved from <https://en.unesco.org/events/2014-global-education-all-meeting-gem>
- UNHCR, The UN Refugee Agency (2017). Figures at a glance: Statistical yearbooks. United Nations. Retrieved from <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>
- UNHCR, The UN Refugee Agency (2016). Retrieved from: Global forced displacement hits record high. Retrieved from <http://www.unhcr.org/news/latest/2016/6/5763b65a4/global-forced-displacement-hits-record-high.html>
- UNESCO, 2017. Global Education Monitoring Report. Retrieved from <http://gem-report-2017.unesco.org/en/home/>
- The Guardian (15 March 2018). Pressure builds in 'powderkeg' Kabul as refugees return home. Retrieved from: https://www.theguardian.com/cities/2018/mar/15/kabul-afghanistan-refugees-return-pakistan-internally-displaced-people?utm_source=NEWS&utm_medium=email&utm_content=The%20Refugee%20Brief%20-%20External%20Subscribers&utm_campaign=HQ_EN_therefoeebrief_external_180315

Electronic portfolio architecture based on knowledge support in senior project design

Yu Cheng Shen¹, Hai-Yan Nie², Yu-Lui³

¹*Huaiyin Normal University, China*

E-mail: roscoeshen@gmail.com; roscoeshen@163.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8801-8413>

²*Wenzhou University, Wenzhou, China*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2196-3960>

³*Teacher Education College, Qujing Normal University, China*

DOI 10.26907/esd13.4.05

Abstract

ePortfolios based on the practice in self-assessment, and self-reflection and self-regulation are viewed as important tools in facilitating and supporting learner-centered environment at higher education. This study explains how an electronic portfolio system was designed and used as a useful repository for learning products to help instructors monitor in-service kindergarten teachers' progress, provide feedback and develop in-service kindergarten teachers' self-assessment, and self-reflection and self-regulation through the presentation of a detailed and ongoing short-term training program used as a comprehensive measure to determine degree mastery in the Department of Early Child Development at Wenzhou University in China. The finding shows in-service kindergarten teachers can be trained to carry out authentic tasks associated with ePortfolios and reveals that instructors can improve in-service kindergarten teachers' skills by enhancing their motivation and inspiring their positive training in the curriculum, such as building up group cohesiveness and having positive learning experiences.

Keywords: e-portfolio, in-service kindergarten teachers, self-assessment, self-regulation, self-reflection.

Архитектура электронного портфолио, основанная на поддержке знаний и разработке проектов

Ю Ченг Шен¹, Хай-Ян Ни², Ю Лиу³

¹*Хуайиньский педагогический университет, Китай*

E-mail: roscoeshen@gmail.com; roscoeshen@163.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8801-8413>

²*Университет Вэньчжоу, Вэньчжоу, Китай*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2196-3960>

³*Педагогический колледж Университета Цюйцзин, Китай*

DOI 10.26907/esd13.4.05

Аннотация

е-Портфолио, основанное на принципах самооценивания, рефлексии и саморегуляции, рассматривается в статье как важный инструмент развития и поддержки личностно-ориентированной образовательной среды в рамках высшей школы. Данное исследование показывает, как электронная система создания портфолио была разработана и использована как удобный репозиторий для хранения образовательных продуктов, помогающих преподавательскому составу отслеживать прогресс будущих учителей дошкольного образования, предоставлять своевременную обратную связь и поддерживать формирование их способности к самооцениванию, рефлексии и саморегуляции через организацию кратковременных образовательных программ, используемых как комплексная мера определения уровня компетентности будущих учителей (на факультете раннего детского развития в Университете Вэньчжоу).

Собранные данные показывают, что учителя дошкольного образования могут быть подготовлены к тому, чтобы выполнять вне-аутентичные задания, предусматриваемые работой с e-Портфолио. Наши данные демонстрируют возможность преподавателей университета способствовать развитию будущих учителей путем формирования их мотивации и позитивного отношения к учебным программам и командной работе...

Ключевые слова: e-Портфолио, дошкольные преподаватели, самооценивание, саморегуляция, рефлексия.

Introduction

Many critics say that current educational infrastructures are incapable of preparing future scientists and engineers to solve the complex and multidisciplinary problems this society will face within personalized learning. Students should be trained for curriculum practice based on the practices of collaboration, self-assessment, self-reflection, and self-regulation. However, much effort needs to be done in advance before getting the most out of senior project design. The most essential task is assessment. Among those assessments proposed by Prus & Johnson (1994) the use of portfolio is most suitable for longitude assessment. Portfolio were introduced in the field of education as an instructional tool in the 1970s. ePortfolio, by and large, is an all-encompassing term used to refer to an electronic space for learners to store their work and share with others and instructors. It frequently includes the use of blog, web-based materials and hypermedia. Specifically, ePortfolio, the accessible network space to exhibit students' achievement, can be assessed by themselves, other students, and teachers. ePortfolio is a growing process by research that is either in the practice of the engagement within personalized learning, or in the framework of reflective procedure (Clark & Eynon, 2009; Duncan-Pitt & Sutherland, 2006; Khoo, Maor & Schibecchi, 2011). In fact, ePortfolio has been used to document student work to demonstrate ePortfolio learning (AAHE, 2008).

Unlike paper-based portfolio, ePortfolio allows information to be stored, accessed, updated, and presented in various electronic formats to record students achievements. This paper aims to provide this evidence by investigating the effect of ePortfolio architecture employed knowledge retrieval technology to establish a knowledge supporting portal, which enables an easy access to previously established project documents and provides decision support that is used as an alternative assessment method to help teachers assess students, monitor their progress, provide feedback and develop students' self-reflecting and project management capability.

Related work

Much has been written about portfolios and ePortfolio in teacher education (Loughran & Corrigan, 1995; Wright, Stallworth & Ray, 2002; Lorenzo & Ittelson, 2005; Park & Lim, 2006; Hartmann & Calandra, 2007; Zellers & Mudrey, 2007; Young, 2008; Imhof & Picard, 2009; Chatham-Carpenter, Seawel & Raschig, 2010; Jones, 2010; Joyes, Gray & Hartnell-Young, 2010; Meyer, Abrami, Wade, Aslan & Deault, 2010) and relating to higher education beyond teacher education (Mason, Pegler & Weller, 2004; Challis, 2008; Bolliger & Shepherd, 2010; Vernazza, Durham, Ellis, Teasdale, Cotterill, Scott, Thomason, Drummond & Moss, 2011).

ePortfolio, by and large, is an all-encompassing term used to refer to an electronic space for learners to store their work and share with others and instructors. It frequently includes the use of blogs, web-based materials and hypermedia. Specifically, ePortfolio, the accessible network space to exhibit students' achievement, can be assessed by themselves, other students, and teachers. Examining content through developing portfolio is a common use to ensure students accountability from teachers. Several studies reported that portfolio has distinct advantages. Ashelman & Lenhoff (1994) noted the use of port-

folio is a kind of tools to assess student learning (see also Ramey & Hay, 2003; Ring & Foiti, 2003; Stern & Kramer, 1994).

Barron & Sartori (1994) further pointed out that reflective feedback, personalized development, self-assessment process arising the implementation in ePortfolio provides students support in learning. (Schatz, 2004; Neill & Mitchell, 1995; Smith & Ylvisaker, 1993; Cohen & Wiener, 1993; Adelman, King & Treacher, 1990). With the increased use of ePortfolio a comprehensive range of functions has been identified. The key learning elements to meet such as assessment, presentation, learning, personal development, collaboration, and ongoing working documents through ePortfolio. In a word, self-regulation of learning, self-reflection, self-assessment, collaboration and the students' performing outcome is illustrated as well as the core of authentic task, contextual feedback, and student responsibility (Brown, Campione, Webber & McGilly, 1992; Blumenfeld, 1992; Butler & Winne, 1995; Schon, 1983).

Experimental study

A. Hypotheses and Research Questions

The hypotheses (1, 2) and research questions (Q1, Q2) derived from an examination of the effects of those In-service kindergarten teachers (henceforth 'teachers') in ePortfolio environment as follows:

1. The teachers' action pedagogy project will show the effect in ePortfolio environment.

2. The ePortfolio architecture improves teachers' performance

Q1) What is the effects of those teachers in ePortfolio environment (eg, collaboration Abilities, self-assessment, self-reflection, and self-regulation)?

Q2) Is the teachers' action pedagogy project correlated to ePortfolio?

B. Program Description

This study examined the effects on those teachers in ePortfolio environment when they worked in action pedagogy project of their course: *Instruction of Pre-kindergarten Science Subject* at Wenzhou in China. In the preschool curriculum, science activities pervade the early childhood curriculum studies, including nature (plants, animals, geology), cooking (chemistry), weather (wind, rain), and the environment (air, water, recycling), to name a few. It uses skills such as observing, comparing, predicting, and documenting. The point of the action pedagogy project is what teachers need to teach children throughout early childhood classrooms to promote children's development in cognitive, social, emotional, and physical domains. As a consequence, an individual action pedagogy project is treated and is concerned with the extent to the activities associated with the participating subject.

C. Participants

This study invited teachers to participate in a short-term training program delivered by Department of Early Child Development in Wenzhou as participants from May to July in 2016. Despite considerable diversity in the social, economic, cultural and academic backgrounds of the participants, they were all involved as long term educators at least 5 years in the various preschools, and their participation played a significant role in this study as they shared their thoughts and opinions regarding quality preschool education in China. There was a total of 152 teachers, including 4 males (2.6%) and 149 females (97.4%).

In addition, those participants in this study had previously enrolled in the 2011 intake of the BA (Ed) degree program of teacher College in Wenzhou University at Zhejiang, China. Only one instructor participated in and was responsible for planning, conducting, and reporting the study.

D. Instrument

This study is descriptive and relational. The effect size of an experiment is the extent to which the independent variable affects the dependent variable. A large effect size demonstrates stronger effects of the independent variables. In other words, effect size is a rank of the strength or magnitude of a reported relationship. Unlike significance tests, these measures are independent of sample size. Small effect size suggests that the difference is primarily due to the large sample size in a study. Therefore, the difference might not be considered practically important or significant.

System architecture

A. System Design

In this study, the concept of portfolios system in the learning process can be summarised as the collection, selection, reflection, projection, and presentation (see Figure 1). The process of knowledge modeling, knowledge storage, and knowledge query in the knowledge engineering process builds those elements of institutional self-assessment and legacy archived reports in eportfolio system (see Figure 2).

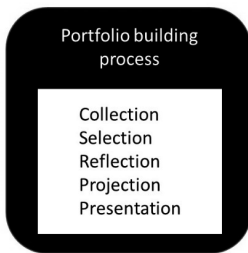


Figure 1: Portfolios buiding process

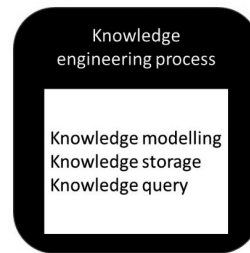


Figure 2: Knowledge engineering process

In the collection and selection stage, teachers would like to view their history in order to understand their research expertise. Teachers in this study means those whose training in a college of education has been completed and who have entered into service as a teacher. In the selection stage, when choosing development tools and platform, the choices from past projects could certainly help them make better decision. In the reflection stage, where endless problems are encountered, past experience on solution could save valuable time. During the process, teachers also put their learning data in a portfolio folder, thus constructing their own personal learning portfolio. In the presentation stage, the student portfolio will be made public along with their final product for summative assessment. Through the teachers portfolio, the grading committee can have an easy understanding of each participant’s contribution to the project, thus have more authentic information for assessment.

After the projects are finished and graded, teachers’ portfolios will undergo some categorizing and indexing process, and then be merged into the program portfolio to provide help for next generation of teachers. The learning function is presented in the form of an electronic portfolio system, with learning and managing functions, and serves as a way to promote interaction between team members and advisors, as well as constructing teachers’ personal learning record. Learning data, representing valuable personal experience, stored in portfolio database, are also to be modeled and classified by the knowledge management system for future reusability.

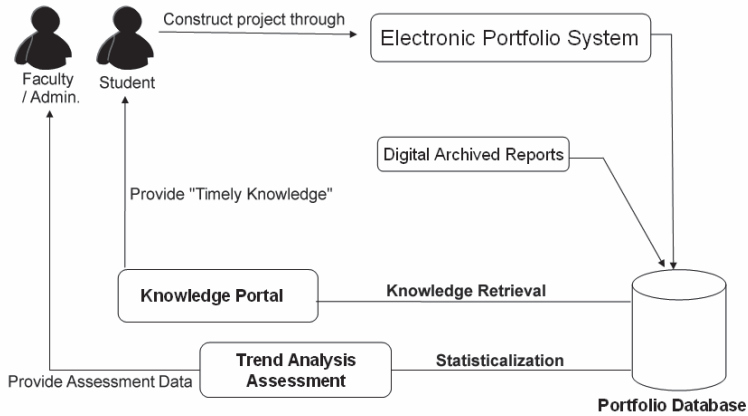


Figure 3: System architecture

In addition, the portfolio database is analyzed, generating information useful for both institutional-level assessments as well as providing new students as references. Furthermore, the knowledge support system classifies objects in the portfolio database, stores user preferences, and provides knowledge in the forms of either fully concluded project report, or related discussion from portfolio system, according to users' individual interests (see Figure 3). Thus, it was proposed that the portfolio learning process which is composed of in-service kindergarten teachers project design, and portfolio building processes; teachers build their own learning portfolio in the process of conducting project design, collecting learning evidence.

B. System Prototype

This section shows the usage of the portfolio system along with screenshots of these systems. When using the portfolio system for project designing, teachers can see their project schedule, with timeline as x-axis and task list as y-axis. They can add new entries for each task, setting goals and due day for each. Instructors can also assign a task for them, thus generating an expected progress. By the due day, in-service kindergarten teachers must upload evidence or result to show that they have achieved the goal. These entries will be marked as evidence presented.

Also, instructors can design or edit a rubric for different tasks for summative assessment purpose. That is, when a grade is given, the rubric data will also be attached so that the student knows the merit of the grading. While portfolio objects can be graded according to rubric, they can also be formatively assessed, and comments from either peers or instructors are then attached (see Figure 4).

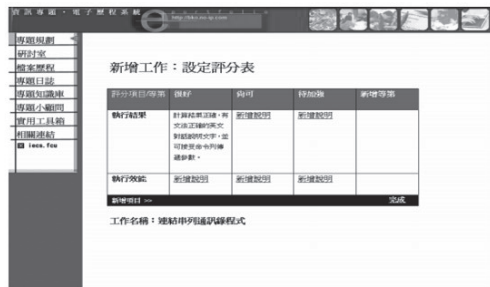


Figure 4. ePortfolio Content

C. Access Log

The portal of portfolio system opened to students on May 23, 2016. The access time of each day from May 23 to June 13 is list below in Figure 5. (Note that the access time means a single access to ePortfolio home page, thus multiple searches using ePortfolio without heading back to the home page will be considered as only 1 access.)

The total number of accesses was 945 and the average per day was 41.08. The average weekday access was 48. In-service kindergarten teachers use the portal most often on Mondays, then less and less as the week went on. At weekends, the average dropped to 18 per day. The peak value 104 on June 2nd was one day prior to the due date where teachers had to turn in their semester progress report for the project design. In mid-June, the access rates start to wane, which was reasonable due to semester final exam. Although the data was collected from only 20 days, we can see that students' access pattern are reflected in the access log.

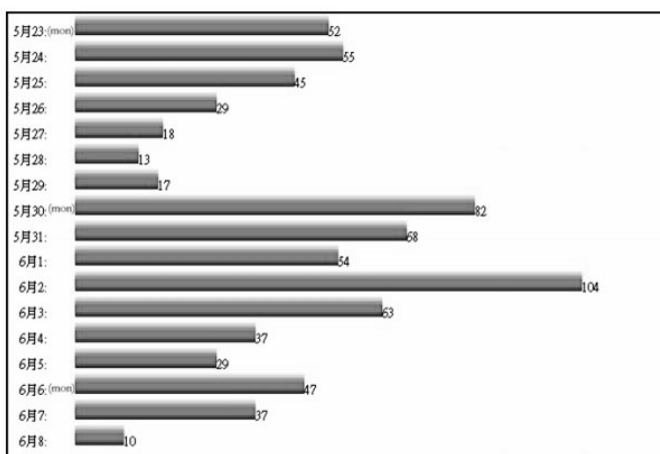


Figure 5. Access Log From May 23 to June 8,2016

D. Subject Feedback

The survey was undertaken after this project was completed. The research was guided by the primary research question of: what are the effects on those teachers in ePortfolio environment? The questionnaire consisted of 19 items within four sections:

- (a) Self-regulation Learning (questions 1 to 5)
- (b) Self-reflection (questions 6 to 10),
- (c) Self-assessment (questions 11 to 15), and
- (d) Collaboration (questions 16-19)

Teachers were instructed to provide honest feedback about their experiences through portfolios. Each question in the survey allowed for five different levels of agreement by respondents about ePortfolio environment, including: (1) strongly disagree, (2) disagree, (3) neutral, (4) agree, and, (5) strongly agree. To determine if the sections of the original questionnaire were highly related, a correlation analysis was conducted (see table 1). Responses to the survey remained anonymous and it was not possible to identify participants. To generate more responses, the instructor made several announcements to the teachers who received an email reminder from the instructor if they had not completed the survey.

Table 1: Correlation matrix

	Self-regulation	Self-reflection	Self-assessment	Collaboration
Self-regulation	1.000			
Self-reflection	0.531*	1.000		
Self-assessment	0.539*	0.880*	1.000	
Collaboration	0.393	0.593*	0.553	1.000

Note: * = significant at 0.01 level (2-tailed).

E. Assumption and Limitation

The results presented here should be interpreted within the context of the assumptions and limitations of the study. First, the in-service teacher body at Wenzhou is considerably homogeneous. It is assumed that the course materials were presented by the same instructor. In other words, it is assumed that the course materials serve as the control variable and are reasonably homogeneous. Teachers' academic achievements are largely based on their efforts devoted to understand the course materials. Therefore, it is argued that teachers' academic achievements suffice as an indicator to show if ePortfolio constitutes a favorable approach. The results of this study are not applicable to all scenarios uniformly.

F. Findings

The following tables (see Tables 2, 3, 4 and 5) show the effect sizes for the comparisons among groups. (Note there are four group based on teachers entrance exam scores. The maximum score is 100, and scores higher than 90 are in Group1, scores ranges 75-89 are Group 2, scores range 60-74 are Group 3, scores lower than 60 fall in Group 4). Statistically, an effect size helps to determine whether a statistically significant difference is a difference of practical concern. Cohen's *d* is an appropriate measure of the effect size association in this study. Usually, a Cohen's *d* of 0.2 to 0.5 indicates a small effect size, a value of 0.5 to 0.8 indicates a moderate effect size, and 0.8 or larger indicates a large effect size.

Effect size can relate to significance, but also can estimate the extent of the relationship between two variables. In brief, the effect size comparison provided evidence of consistent differences among groups in the total survey ratings.

Table 2: Effect size in self-regulation learning

Groups	Effect size				
	Self-reg 1	Self-reg 2	Self-reg 3	Self-reg 4	Self-reg 5
(1,2)	0.0105	0.0773	0.2197*	0.0853	0.1748
(1,3)	0.0364	0.0231	0.4859*	0.2569*	0.0715
(1,4)	0.5854	0.3173*	0.7611*	0.5145*	0.2265*
(2,3)	0.6208	0.0996	0.1946	0.1566	0.2591*
(2,4)	0.0263*	0.3862*	0.4846*	0.4229*	0.4061*
(3,4)	0.7035*	0.2935*	0.3770*	0.3239&	0.1682

Note: * indicates there is a significant difference in effect size.

There were moderate effect size differences between group 2 and group 4, and group 3 and group 4 in Self-paced1, and there were difference in Self-regulation rubric between group 2 and group 4 (see Table 2).

There were also differences between group 1 and group 4 for Self-reflection scoring rubric (range 0.2766 to 0.4402). In addition, there were differences greater than 0.38 for

differences between group 1 and groups 3 and 4 in Self-ref3 (range 0.3892 to 0.5310) (See table 3).

Table 3: Effect size in self-reflection learning

Groups	Effect size				
	Self-ref 1	Self-ref 2	Self-ref 3	Self-ref 4	Self-ref 5
(1,2)	0.0307	0.0634	0.2211*	0.1773	0.0903
(1,3)	0.2442*	0.1916	0.3892*	0.1639	0.1259
(1,4)	0.3744*	0.2766*	0.5310*	0.3607*	0.4402*
(2,3)	0.2169*	0.1304	0.1307	0.0242	0.0218
(2,4)	0.3517*	0.2238*	0.2883*	0.1891	0.3426*
(3,4)	0.1610	0.1146	0.1946	0.2290*	0.3839*

Note: * indicates there is a significant difference in effect size.

Table 4: Effect size in self-assessment learning

Groups	Effect size				
	Self-ass 1	Self-ass 2	Self-ass 3	Self-ass 4	Self-ass 5
(1,2)	0.0307	0.0634	0.2211*	0.1773	0.0852
(1,3)	0.2442*	0.1916	0.3892*	0.1639	0.2569*
(1,4)	0.3744*	0.2766*	0.5319*	0.3607*	0.5145*
(2,3)	0.2169*	0.1304	0.1307	0.0242	0.1566
(2,4)	0.3517*	0.2238*	0.2883*	0.1891	0.4229*
(3,4)	0.1610	0.1146	0.1946	0.2290*	0.3230*

Note: * indicates there is a significant difference in effect size.

There also were differences between other lower achieving groups and higher achieving groups in table 4. The comparison between group 1 and group 4 showed differences with Self-assessment scoring rubric; the same was true with differences with group 2 and group 4, and group 3 and group 4. The comparison between group 1 and group 3 showed differences with Self-ass1 and Self-ass2 (See table 4). These results support the analysis showing ranking was related to In-service kindergarten teachers' action pedagogy project with the ePortfolio of this study.

Table 5: Effect size in Collaboration

Groups	Effect size			
	Collaboration 1	Collaboration 2	Collaboration 3	Collaboration 4
(1,2)	0.1748	0.0903	0.2211*	0.1773
(1,3)	0.0715	0.1259	0.3892*	0.1639
(1,4)	0.2265*	0.4402*	0.5310*	0.3607*
(2,3)	0.2591*	0.0218	0.1307	0.0242
(2,4)	0.4061*	0.3426*	0.2883*	0.1891
(3,4)	0.1682	0.3839*	0.1946	0.2290*

Note: * indicates there is a significant difference in effect size.

Discussion and conclusion

The evidence in this study has provided empirical support for an ePortfolio environment for self-assessment, self-reflection, and self-regulation learning in this course: *In-*

struction of Pre-kindergarten Science Subject learning preference. The first two hypotheses served as a treatment check to show that teachers can be trained to carry out authentic tasks associated with ePortfolio.

The training for the components of ePortfolio-collaboration, self-assessment, self-reflection, and self-regulation-was extremely successful when performing action pedagogy projects in an electronic portfolio environment. The electronic portfolio architecture created in combination with the process such as knowledge modeling, knowledge storage, and knowledge query composed in knowledge engineering process allowed those elements of institutional self-assessment and legacy archived reports in the ePortfolio system. This prepared them for ePortfolio for those teachers' action pedagogy project designing and to offer a place for teachers to store their work. With project portfolio scheduler interface, it enables teachers' learning processes to be viewed transparently and longitudinally, fostering teachers' collaboration, self-assessment, self-reflection, and their ability in self-regulation and action pedagogy project management. The results presented with hypotheses 1 and 2 therefore support the reported findings of the importance of adequate time and authentic problems when teaching teachers in short-term training.

Q1 required examination of the effect for ePortfolio. In this context, collaboration, self-assessment, self-reflection, and self-regulation (interest and frustration), workload (self-regulation demand), and knowledge were of interest. It was confirmed that a moderate effect size or a large effect size was related to variables through ePortfolio. The results showed that ePortfolio architecture is mainly related to collaboration, self-assessment, self-reflection, and self-regulation, and the course (*Instruction of Pre-kindergarten Science Subject*) as well as portfolio.

Therefore, we conclude that ePortfolio provided a place for recording assessment, self-regulation, reflections and developing a level of deep reflective practice, and the development of reflective practice for in-service-teachers was identified earlier as a key component of ePortfolio drawing on those studies(Loughran (2002); Yaffe, 2010; Housego & Parker, 2009; McLoughlin & Lee, 2010; Van Dinther, Dochy & Segers, 2011).

Another question was related to ePortfolio and the teachers' pedagogy project. The results showed higher performance achievement individuals obtained higher ratings on selected items of collaboration, self-assessment, self-reflection and self-regulation, yet appeared insufficiently motivated to complete the required tasks. Help from instructors to recognize the benefit of ePortfolio are very critical. Zimmerman (1989) claimed that self-regulated learners who have the characteristic of metacognition, reflection, and self-assessment in learning achieve academic success more easily. Further, Minnaert & Jansen (1999) considered self-regulation as a key rubric of academic performance. ePortfolio consisting of self-reflection and self-assessment promotes students in their development and assessment.

In summary, this finding shows that instructors can improve teachers' skills by enhancing their motivation and inspiring their positive training in the curriculum, such as building up group cohesiveness and having positive learning experiences. The more positive the individuals' attitudes, the more they see themselves as being intrinsically motivated, and this can further increase their perseverance in pursuit of goals, joint efficacy, desire for success and joy of learning. Especially, since kindergarten in China is not what it used to be: there is more of it! In 2010, only about 56 percent of children attended full-day kindergarten. In 2015, the ruling Communist Party of *China* (CPC) adopted the blueprint for the *13th Five-Year Plan* (13th FYP) for 2016-2020, the figure of enrollment rate in kindergarten is up 85 percent by 2020.

Also, it is apparent from the analysis of teachers' portfolios is a simultaneously challenging and exciting experience. ePortfolio is interoperable from in-service teaching at

Wenzhou with an increasing sense of collaboration, self-assessment, self-reflection, and self-regulation in terms of goal setting. However, the functional use of ePortfolio within teachers training, at the time of the research, indicates that this is somewhat limited.

It may be that most universities in China are still developing embedded ePortfolio, linked to professional development and learning. As teachers become more competent and confident with using new technologies, ePortfolio may find a natural role for teachers. The findings from this research would suggest that an ePortfolio as a space for developing professional self-regulation through community needs to be embraced within higher education pedagogy and shared with pre-service teachers.

We conclude that teachers highly value the experience they gain through teaching, and they frequently ask for more practical training during their studies. Assessment could also be completed through ePortfolio by providing feedback in an informal and relaxed atmosphere, self-reflection and assessment driven valuable tools both for teachers to improve their practices, and for instructors to point out and fill possible gaps in higher education. ePortfolio can also provide qualitative information on teaching and learning in real educational settings, emphasizing the special needs of newly qualified teachers.

Acknowledgment

This research is supported by Chin Shao Rong Cultural & Educational Foundation Grant.

References

- AAHE (2008). *Electronic portfolios: Practices for students, faculty and institutions*, American Association for Higher Education. Retrieved October 20, 2008, <http://ahe.ital.utexas.edu/electronicportfolios/index.html>
- Adelman, C., King, D., & Treacher, V. (1990). Assessment and teacher autonomy, *Cambridge Journal of Education*, **20**, pp.123–133.
- Ashelman, P., & Lenhoff R. (1994). *Portfolio assessment: Applications of portfolio analysis*, Lanham, MD: University Press of America, pp. 65–76.
- Barron, M. & Sartori, N. (1994). Planning a Portfolio: Health Information Management in Knight, Michael E & Gallaro, Denise (Eds). *Portfolio assessment : applications of portfolio analysis*. University Press of America, Lanham, MD pp 9-26.
- Blumenfeld, P.C.(1992). Classroom learning and motivation: clarifying and expanding goal theory, *Journal of Educational Psychology*, **84**, pp.272–281.
- Bolliger, D. & Shepherd, C. (2010). Student Perceptions of EPortfolio Integration in Online Courses, *Distance Education*, **31**(3),pp. 295–314.
- Brown, A.L. & Campione, J.C., Webber, L.S & McGilly, K. (1992). Interactive learning environments: a new look at assessment and instruction, *In Changing Assessments: alternative views of aptitude, achievement and instruction*, Boston, USA, pp.121-211.
- Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis, *Review of Educational Research*, **65**, pp.245–281.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Challis, D. (2008). Towards the Mature ePortfolio: Some Implications for Higher Education, *Canadian Journal of Learning and Technology*, **31**(3).
- Chatham-Carpenter, A., Seawel, L, & Raschig J. (2010). Avoiding the Pitfalls: Current Practices and Recommendations for ePortfolio in Higher Education, *Journal of Educational Technology Systems*, **8**(4), pp.437–456.
- Clark, J.E. & Eynon (2009). E-portfolios at 2.0- Surveying the field, *Peer Review*, **11**(1), pp.18-23.
- Cohen, J.H. & Wiener, R.B. (1993). *Literacy portfolios: Improving assessments, teaching, and learning* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Danielson, C. & Abrutyn, L. (1998). *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*,

- Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Duncan-Pitt, L. & Sutherland, S (2006). An Introduction to the use of ePortfolio in professional practice, *Journal of Radiotherapy in Practice*, **50**(2) pp.69-75.
- Hartmann, C. & Calandra, B. (2007). Diffusion and Reinvention of ePortfolio Design Practices as a Catalyst for Teacher Learning, *Technology, Pedagogy and Education*, **16**(1), pp. 77–93.
- Imhof, M. & Picard, C. (2009). Views on Using Portfolio in Teacher Education, *Teaching and Teacher Education*, **25**(1), pp. 149–154.
- Jones, E. (2010). Enhancing Professionalism through a Professional Practice Portfolio, *Reflective Practice*, **11**(5), pp. 593–605.
- Joyes G., Gray, L. & Hartnell-Young, E. (2010). Effective Practice with e-Portfolios: How can the UK Experience Inform Implementation, *Australasian Journal of Educational Technology*, **26**(1), pp. 15–27.
- Khoo, L. Maor, Schibeci, R. (2011). The Engineering ePortfolio: Enhancing communication, critical thinking and problem solving and teamwork skills? *World Academy of Science, Engineering and Technology*, **77**, pp.1174-1179.
- Lorenzo, G, &, and J. Ittelson, J. (2005). An Overview of e-Portfolio, *Educause Learning Initiative*, **14**, pp.1–27.
- Loughran, J. (2002). Effective Reflective Practice. In Search of Meaning and Learning about Teaching, *Journal of Teacher Education*, **53**(33), pp.33–43.
- Loughran J. & Corrigan D. (1995). Teaching Portfolios: A Strategy for Developing Learning and Teaching in Preservice Education, *Teaching and Teacher Education*, **11**(6) pp.565-577
- Mason, R.C., Pegler, C. & and Weller, M. (2004). e-Portfolios: An Assessment Tool for Online Courses, *British Journal of Educational Technology*, **35**(6), pp.717–727.
- McLoughlin, C. & Lee, M.J. (2010). Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software, *Australasian Journal of Educational Technology*, **26**(1), pp.28–43.
- Meyer, E., Abrami, P.C., Wade, C.A., Aslan, O. & Deault, L. (2010). Improving Literacy and Metacognition with Electronic Portfolios: Teaching and Learning with ePEARL, *Computers & Education*, **55**(1), pp.84–91.
- Minnaert, A. & Janssen, P.J. (1999). The additive effect of regulatory activities on top of intelligence in relation to academic performance in higher education, *Learning and Instruction*, **9**, pp.77–91.
- Neill, M. & Mitchell, R. (1995). National forum on assessment: Principles and indicators for student assessment systems (Final draft), National Forum on Assessment.
- Park, S. & Lim, J. (2006). The Impacts of Reflection Facilitating Strategy on Pre-Service teachers' Flow Experience and Achievement in e-Portfolio, *Technology and Teacher Education Annual 5*, pp.3572–3576.
- Prus, J & Johnson, R (1994). A critical review of student assessment options. *New Directions for Community Colleges*, **88** pp 69-83. <https://doi.org/10.1002/cc.36819948811>
- Ramey, S.L. & Hay, M.L. (2003). Using electronic portfolios to measure student achievement and assess curricular integrity, *Nurse Educator*, **28**(1), pp. 31–36.
- Ring, G.L. & Foti, S.L. (2003). Addressing standards at the program level with electronic portfolios, *TechTrends*, **47**(2), pp.28.
- Schatz, M.S. (2004). Using portfolios: Integrating learning and promoting for social work students. *Advances in Social Work*, **5**(1), pp.105–123.
- Smith, M.A. & Ylvisaker, M. (1993). *Teachers' voices: Portfolios in the classroom*. Berkeley, CA: National Writing Project.
- Stern, K. & Kramer, P. (1994). Portfolio assessment in occupational therapy. in Knight, Michael E & Gallaro, Denise (Eds). *Portfolio assessment: Applications of portfolio analysis*. Lanham, MD: University Press of America, pp. 121–134.
- Van Dinther, M., Dochy, F. & , Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education, *Educational Research Review*, **6**(2), pp.95–108.
- Vernazza, C., Durham, J., Ellis, J., Teasdale, D., Cotterill, S., Scott, L., Thomason, M., Drummond, P. & and Moss, J. (2011). Introduction of an e-Portfolio in Clinical Dentistry: Staff and Student Views, *European Journal of Dental Education*, **15**(1), pp. 36–41.
- Wright, V.H., Stallworth, B.J. & Ray, B. (2002). Challenges of Electronic Portfolios: Student

- Perceptions and Experiences, *Journal of Technology and Teacher Education*, **10**(1),pp. 49–62, 2002.
- Yaffe, E. (2010). The Reflective Beginner: Using Theory and Practice to Facilitate Reflection among Newly Qualified Teachers, *Reflective Practice*, **11**(3), pp.381–391.
- Housego, S. & Parker, N. (2009). Positioning ePortfolio in an integrated curriculum, *Education & Training*, **51**(5), pp.408–421.
- Young, D. (2008). EPortfolio in Education: A Cause for Reflection. in: *SOLSTICE* Conference, Edge Hill University. June 5.
- Zellers, M. & Mudrey, R. (2007). Electronic Portfolios and Metacognition: A Phenomenological Examination of the Implementation of E-Portfolios from the Instructors' Perspective, *International Journal of Instructional Media*, vol.34, pp.419–430.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning, *Journal of Educational Psychology*, **81**, pp. 329–339.

Дифференцированный подход при обучении иностранных учащихся русскому языку (на примере группы студентов из арабских стран)

Айсылу Г. Гилемшина

Казанский государственный медицинский университет, Казань, Россия

E-mail: miss.gilemschina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8369-1833>

DOI 10.26907/esd13.4.06

Аннотация

Статья раскрывает содержание понятия «дифференцированный подход» в применении к преподаванию русского языка как иностранного. На примере опыта организации учебного процесса в группе учащихся из арабских стран автор рассматривает различные виды дифференциации в обучении русскому языку как неродному. Отдельное внимание уделяется лингвокультурной дифференциации, дифференциации по уровню подготовки студентов и дифференциации по интересам и склонностям учащихся. В статье предлагаются различные варианты решения проблем, связанных с реализацией дифференцированного подхода в преподавании русского языка иностранцам, приводятся практические рекомендации по оптимизации учебного процесса путем дифференциации учащихся.

Ключевые слова: дифференцированный подход, дифференциация, методика преподавания русского языка как иностранного, русский язык в арабоязычной аудитории, лингвокультурная дифференциация, форма организации учебных занятий, компетентностный подход в обучении, дифференциация по родному языку, интерференция, дифференциация по индивидуальным особенностям.

A differentiated approach for teaching Russian language to foreign students: the example of Arabic-speaking students

Aysylu G. Gilemshina

Kazan State Medical University, Kazan, Russia

E-mail: miss.gilemschina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8369-1833>

DOI 10.26907/esd13.4.06

Abstract

The article discusses a 'differentiated approach' concept for teaching Russian as a foreign language to a group of students from Arab countries. Special attention is paid to linguistic and cultural differentiation, differentiation in the level of training students and differentiation in the interests and tendencies of students. It offers various solutions for problems related to the implementation of a differentiated approach in teaching Russian, and practical recommendations for optimizing the educational process.

Keywords: differentiated approach, differentiation, Russian as a foreign language, Arabic-speaking learners, linguo-cultural differentiation, competence-based approach to learning, differentiation by mother tongue, interference, differentiation by individual characteristics.

Введение

Обучение иностранному языку – сложный и многогранный процесс, особенно если речь идет о языке, далеком от родного языка учащихся, а значит, способном вызывать значительные сложности. Современное меняющееся общество предъявляет все более высокие требования к преподавателю иностранного языка. Обучение

же языку на международном уровне (например, преподавание языка, родного для преподавателя, иностранным учащимся) представляет еще большую сложность и ответственность и требует применения наиболее совершенных, актуальных и эффективных подходов и методов. В настоящей статье рассматривается опыт дифференцированного преподавания русского языка как иностранного группе учащихся из стран арабского мира: Ирака, Марокко, Иордании, Египта и других.

Изученность дифференцированного подхода при обучении русскому языку.

Преподаванию русского языка в иноязычной аудитории посвящены многие монографии, научные статьи, учебные пособия. В последнее время значительная их часть посвящена применению информационных технологий на уроках и в самостоятельной работе студентов. Таковы работы С. С. Хромова, Н. А. Гуляевой и др. (Khromov, Gulyaeva, 2015), Е. В. Ждановой, О. В. Харитоновой, С. С. Хромова (Zhdanova, Kharitonova, Khromov, 2012), Г. Н. Пашковой (Pashkova, 2010), А. А. Атабековой (Atabekova, 2008), И. В. Бимурзиной (Bimurzina, 2013) и др. Некоторые публикации изучают другие аспекты преподавания русского языка как иностранного, например: тестирование (Balikhina, 2009), применение художественных текстов на уроке (Bimurzina, 2013), компетентностный подход в обучении (Bobkova, 2010), описание лексики (Burdenyuk, Grigorevsky, 1978) и т.д. Среди учебных и методических пособий по методике преподавания русского языка в качестве иностранного выделяются работы А. Н. Шукина (Shchukin, 2003), Е. И. Пассова и Н. Е. Кузовлевой (Passov, Kuzovleva, 2010), С. И. Лебединского и Л. Ф. Гербик (Lebedinskii, Gerbik, 2011), Т. М. Балыхиной (Balukhina, 2007) и др. Значительная часть работ рассматривает и такой психолого-педагогический аспект преподавания иностранных языков, как дифференцированный подход. Здесь можно отметить работы С. В. Гавриша (Gavrish, 2016), А. И. Арапова (Arapov, Abbas, 2009) и др.

Цель статьи

Целью исследования является выявление основных принципов дифференциации арабоязычных учащихся при изучении русского языка и осмысление способов преодоления различий между такими учащимися для повышения эффективности обучения.

Материалы и методы

Общая характеристика методов исследования

Настоящее исследование основано на многолетнем опыте автора в преподавании русского языка как иностранного в вузе для учащихся из стран арабского мира: Сирии, Египта, Ирака, Иордании, Ливии, Судана, Йемена и др. на базе Казанского государственного медицинского университета.

Основными методами исследования стали следующие:

- теоретический: анализ профильной лингводидактической и учебно-методической литературы, программ и учебников в аспекте исследуемой проблемы;
- эмпирические: наблюдение за учебным процессом; проведение тестов и опросов среди учащихся с целью выявления сложностей в изучении ими русского языка; проведение обучающего эксперимента;
- качественно-количественный анализ экспериментальных данных.

Результаты

Педагогическая дифференциация в иноязычной аудитории

Эксперимент заключался во введении дифференцированного подхода в работу с тремя разными группами арабоязычных студентов, изучающих русский язык.

Дифференцированным подходом, или педагогической дифференциацией, в литературе, как правило, называется такой подход к преподаванию, при котором учитываются индивидуальные особенности учащихся, их склонности, интересы, способности. Д. Г. Бобкова называет дифференциацию инструментом индивидуализации (Bobkova, 2010). Наиболее подробное рассмотрение дифференциации мы находим у Н. Е. Газинской, выделяющей три уровня дифференциации: базовый (достижение уровня знаний, установленного стандартом), продвинутый (приобретение дополнительной информации, выходящей за рамки стандарта) и высокий (выполнение заданий повышенной сложности). Она же, вслед за многими другими исследователями, подчеркивает, что неотъемлемой чертой дифференцированного подхода является разделение учащихся на группы (Gazinskaya, 2013).

В ходе проведенного нами исследования у каждого из учащихся арабоязычной группы студентов, изучающих русский язык в качестве иностранного в Казанском государственном медицинском университете, были выявлены задатки, интересы, способности и склонности. В соответствии с этим, в рамках дифференцированного подхода ученикам были предложены задания (тексты, устные темы и т.п.), наиболее соответствующие их интересам и увлечениям. Так, студенты, интересующиеся спортивной тематикой, получили задания на лексику, связанную со спортом, проявляющие интерес к искусству – текстовые задания о композиторах или художниках и т.п. В результате такого эксперимента эффективность выполнения учащимися домашних заданий значительно возросла, повысился общий уровень успеваемости.

Помимо этого, по результатам тестирования студентов в начале семестра были выявлены сильные и слабые стороны каждого учащегося. Среди таковых рассматривались четыре ключевых языковых навыка (аудирование, говорение, чтение и письмо) и три аспекта изучения языка (фонетика, грамматика и лексика). По итогам выполнения тестов студенты были разделены на небольшие подгруппы в рамках одной учебной группы. В первую подгруппу попали учащиеся, имеющие сложности с пониманием текстов на слух (аудированием) и фонетикой (различением и произношением звуков русского языка). Вторую подгруппу составили учащиеся с трудностями в чтении и грамматике. Наконец, третья подгруппа студентов обладала слабо развитыми навыками говорения и письма и низким словарным запасом. В течение месяца вторая половина каждого учебного занятия отводилась на дифференцированную работу с подгруппами, направленную на восполнение пробелов. Такая работа дала положительный результат незамедлительно: уже спустя месяц уровень студентов относительно выровнялся, студенты сумели повысить уровень тех навыков, которые у них были развиты слабо.

Тем не менее, мы в своей работе рассматривали не только внешнюю дифференциацию, но и внутреннюю. Дифференциация может осуществляться через письменные задания, организацию диалогов, способы введения нового теоретического и практического материала (воспринимающегося по-разному и с разной скоростью студентами разного уровня), приемы закрепления изученных знаний и др. Эти формы дифференциации позволяют отделить более сильных учащихся от более слабых, успевающих от отстающих, проявить элементы индивидуального подхода по отношению к каждому из обучаемых в зависимости от его уровня знаний и способностей.

Помимо описанных подходов, многие исследователи предлагают принцип учета исторических изменений в языке, или экстралингвистический принцип, при котором преподаватель сопоставляет языковые явления со знакомыми учащимися реалиями (Gazinskaya, 2013). Все это позволяет доносить до аудитории материал в

той форме, которая ей наиболее близка и понятна, и с теми акцентами, которые для данной аудитории имеют определяющее значение.

Но при обучении русскому языку как иностранному существует еще один вид дифференциации – дифференциация учащихся по их родному языку и родной культуре (Lebedinskii, Gerbik, 2011). Очевидно, что влияние родного языка на изучение иностранного огромно: например, в японской аудитории звук [л] воспринимается как аналогичный звуку [р], из-за чего для носителей японского языка изучение этих звуков будет представлять значительную сложность. Схожая ситуация с отсутствием звука [п] в арабском языке, который его носителями часто заменяется на [б]. Аналогичным образом на изучение иностранного языка будут оказывать влияние синтаксический строй, семантическая структура лексики, особенности грамматики родного языка. В лингвистике эти явления известны как перенос (если влияние родного языка является положительным) и интерференция (если оно отрицательное) (Passov, Kuzovleva, 2010). Интересно, что при дифференцированном подходе дифференциация по родному языку и родной культуре в какой-то степени становится инструментом объединения учеников по сходному признаку, а не их разделения. Задачей преподавателя в таких случаях становится снижение количества интерференций и акцентирование внимания учащихся на переносах.

Трудности усвоения русского языка арабоязычными учащимися

Рассмотрим ключевые черты арабского языка, отличающие его от русского и способные оказывать влияние на его изучение.

Эти языки являются неродственными, то есть относятся не только к разным языковым группам (славянской и семитской), но и к разным семьям (индоевропейской и афразийской). Это обуславливает глубокие различия на всех уровнях: фонетическом, лексическом и грамматическом. Отмечаются различия в характере флексий, в базовом порядке слов в предложении, в постановке словесного ударения, принципиально несхожие графические системы. Очевидно, что доминирующим явлением при изучении русского языка иностранцами учащимися будет интерференция и при применении дифференцированного подхода это обстоятельства следует учитывать.

Хотя в нашей практике встречались и примеры переноса, то есть положительного влияния родного языка. Так, арабоязычным учащимся в целом более понятна такая грамматическая категория, как падеж имен существительных и прилагательных, по сравнению со студентами из западноевропейских стран, в чьих языках падежи, как правило, отсутствуют. Категория рода представителям арабских стран также близка (в отличие, например, от англоязычных народов), однако здесь опираться на явление переноса следует с осторожностью, так как грамматический род семантически эквивалентных неодушевленных существительных двух языков может как совпадать (*комната* в русском и *gurfah* в арабском, *карандаш* в русском и *qalam* в арабском), так и не совпадать (*книга* в русском и *kitāb* в арабском, *стол* в русском и *tāwilah* в арабском). Кроме того, имена в арабском языке могут иметь лишь один из двух родов, а не трех, как в русском. Подобного рода примеров можно привести множество, из всех трех аспектов изучения языка (фонетика, грамматика, лексика), но это не входит в задачи данной публикации.

Дополнительно можно выделить способ дифференциации учащихся по стране их происхождения. Для арабского мира это актуально в силу того, что речь идет о более чем 20 странах, в каждой из которых имеются территориальные особенности арабского языка, выражающиеся в местных диалектах, зачастую в значительной степени отличающихся от литературного арабского языка. Например, русский звук [г] будет хорошо знаком учащимся из Египта, в чьем диалекте арабского языка он

активно используется, тогда как для учащихся из других арабских стран необходима дополнительная информация, а именно: звук [г] можно определять как звонкий эквивалент звука [к], который имеется во всех диалектах.

Наблюдения за успеваемостью студентов в рамках практического курса русского языка как иностранного показали, что при их дифференциации по стране происхождения результаты их фонетических и лексико-грамматических тестов значительно повышались. Более 60% студентов выразили мнение, что разделение на подгруппы по стране происхождения облегчает им изучение русского языка. При невозможности разделения по странам (например, в силу малого числа студентов из той или иной страны) мы производили дифференциацию по регионам арабского мира: 1) франкоязычная Северная Африка (Марокко, Алжир, Тунис); 2) страны северо-восточной Африки (Египет и Судан); 3) страны Персидского залива (Саудовская Аравия, Кувейт, Катар, Бахрейн, ОАЭ и Оман); 4) прочие арабские страны Ближнего Востока (Ливан, Сирия, Иордания, Ирак и Йемен).

Другой немаловажный фактор дифференциации – культурный. Преподавателям следует уделять особое внимание тематике текстов и учебных материалов, которые, с одной стороны, должны знакомить учащихся с культурой страны изучаемого языка, а с другой – не должны противоречить нравственно-этическим ценностям родной культуры учеников. С нашей точки зрения, преподаватель русского языка в арабской аудитории должен быть подготовлен к этому, по меньшей мере знаком с арабо-мусульманской культурой, в рамках которой существует множество этических ограничений. Например, разговоров с арабскими учащимися на темы, затрагивающие религию, политику или сексуальные отношения, следует избегать в силу радикально иных взглядов и мнений, доминирующих в арабской культуре по этим вопросам. Кроме того, в ряде арабских стран эти темы в принципе считаются табуированными. При применении дифференцированного подхода мы рекомендуем в этом аспекте учитывать страну происхождения, а не только регион и язык.

Достаточно подробно вопросы, связанные с преподаванием русского языка в арабской аудитории, и трудности, с которыми арабские учащиеся при этом сталкиваются, освещены в статье автора настоящего исследования А. Г. Гилемшиной, написанной в соавторстве с А. Г. Евдокимовой и В. Т. Балтаевой (Gilemshina, Evdokimova, Baltayeva, 2015). Фонетические трудности на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному также исследуются в работе Л. Г. Ибрагимовой и Р. М. Светловой (Ibragimova, Svetlova, 2016). Среди публикаций арабских авторов на эту тему выделяются работы А. И. Арапова, Я. Х. Аббаса (Arapov, Abbas, 2009), С. Зайдия (Zaidia, 2001) и А. А. Абдуль-Рида (AbdulRida, 2004).

Другой вид дифференцированного подхода – дифференциация по индивидуальным особенностям, склонностям, способностям и увлечениям учащихся – сегодня является одним из ключевых путей достижения высоких результатов в преподавании русского языка как иностранного. Такая дифференциация предполагает варьирование объема, сложности учебных заданий, характера оказываемой ученикам помощи при их выполнении, а также подготовку индивидуальных заданий. Современная методика преподавания иностранных языков трактует индивидуализацию обучения не только как «адаптацию» учебного процесса к возможностям обучаемых, но и как целенаправленное формирование у учащихся индивидуальных особенностей. Этот подход основан на том факте, что человек с рождения обладает рядом задатков, которые становятся базой для формирования и развития способностей.

Остается вопрос об организации дифференцированного подхода. И здесь можно выделить две ключевые формы индивидуализации: групповая и самостоятель-

ная работа. Самостоятельная работа выражается в дифференциации домашних заданий, тогда как групповая – в делении класса (группы) на подгруппы по интересам, склонностям, способностям или уровню языковой подготовки учащихся.

Проведенный нами эксперимент показал, что наиболее эффективным является совмещение различных видов дифференциации.

Дискуссионные вопросы

Целесообразность дифференциации.

С нашей точки зрения, важность и необходимость применения педагогической дифференциации трудно переоценить. Каждый из учащихся обладает как уникальными индивидуальными характеристиками, так и характеристиками, связанными со страной происхождения данного учащегося, его родным языком и родной культурой. Идеальным вариантом дифференциации является полная индивидуализация и выстраивание процесса обучения в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ученика. Однако на практике индивидуальные занятия с каждым отдельным студентом редко оказываются возможными. Отсюда вывод: *дифференциация* учащихся предполагает также и их *объединение* по тому или иному признаку. Казалось бы, объединение есть противоположность дифференциации, т.е. разделения, но, обладая ограниченным количеством времени и материалов в процессе обучения, мы вынуждены не только разделять студентов, но и объединять их – чаще всего по тем же самым признакам.

К сожалению, несмотря на то что большинство исследований педагогической дифференциации указывает на ее высокую эффективность, на практике в российских вузах она реализуется не так часто, как хотелось бы. Часто насущные проблемы – кадровые (нехватка преподавателей) или материальные (нехватка аудиторий) – препятствуют применению дифференцированного подхода в полной мере. Хотя сегодня существует немало возможностей для того, чтобы решить эти проблемы при помощи современных информационных технологий. В частности, перенесение по крайней мере самостоятельной работы учащихся в режим «онлайн», с нашей точки зрения, исключило бы многие из вышеупомянутых вопросов. Одним из таких решений являются электронные курсы в системе Moodle, позволяющие максимально индивидуализировать обучение, подстраивая его под особенности и культурные запросы каждого отдельного студента. Высокотехнологичные электронные средства обучения позволяют дифференцировать студентов по их родному языку даже в тех случаях, когда каждый из родных языков представлен лишь одним студентом.

Заключение

В ходе проведенного нами исследования у каждого из учащихся арабоязычной группы студентов, изучающих русский язык в качестве иностранного в Казанском государственном медицинском университете, были выявлены различные задатки, интересы, способности и склонности. В соответствии с этим, в рамках дифференцированного подхода ученикам были предложены задания (тексты, устные темы и т.п.), наиболее соответствующие их интересам и увлечениям. Так, студенты, интересующиеся спортивной тематикой, получили задания на лексику, связанную со спортом, проявляющие интерес к искусству – текстовые задания о композиторах или художниках и т.п. В результате такого эксперимента эффективность выполнения учащимися домашних заданий значительно возросла, повысился общий уровень успеваемости.

Помимо этого, по результатам тестирования студентов в начале семестра были выявлены сильные и слабые стороны каждого учащегося. Среди таковых рассматривались четыре ключевых языковых навыка (аудирование, говорение, чтение и письмо) и три аспекта изучения языка (фонетика, грамматика и лексика). По итогам выполнения ряда тестов студенты были разделены на небольшие подгруппы в рамках каждой учебной группы. В первую подгруппу попали учащиеся, имеющие сложности с восприятием текстов на слух (аудированием) и фонетикой (различением и произношением звуков русского языка). Вторую подгруппу составили учащиеся с трудностями в чтении и грамматике. Наконец, третья подгруппа студентов обладала слабо развитыми навыками говорения и письма и низким словарным запасом. В течение месяца вторая половина каждого учебного занятия отводилась на дифференцированную работу с подгруппами, направленную на восполнение пробелов. Такая работа дала положительный результат незамедлительно: уже спустя месяц уровень студенты сумели повысить уровень тех навыков, которые у них были развиты слабее.

Третий вид дифференциации заключался в разделении студентов по стране (региону) происхождения в рамках арабского мира (северо-западная Африка, северо-восточная Африка, Ближний Восток, регион Персидского Залива). Это позволило гомогенизировать аудиторию и более эффективно вводить фонетический, лексический и грамматический материал для разных подгрупп.

Подытоживая проведенное исследование, можно отметить, что дифференцированный подход при обучении студентов вуза русскому языку как иностранному является необходимым условием для организации полноценного образовательного процесса, учитывающего как лингвокультурные, так и индивидуальные особенности учащихся. Дальнейшее изучение дифференцированного подхода и его применения в арабоязычной аудитории позволит определить наиболее эффективные техники, методы и формы организации учебных занятий по русскому языку как иностранному.

Список литературы

- Абдуль-Рида А. А. Русский язык в Ираке // Вестник МАПРЯЛ. – 2004. – № 41. – С. 23-26.
- Арапов А.И., Аббас Я.Х. Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного в арабской аудитории // Мир русского слова. – 2009. – №. 4. – С. 86-90.
- Атабекова А. А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Учебное пособие. – М.: Изд-во РУДН, 2008. – 245 с.
- Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство РУДН, 2007.- 185 с.
- Балыхина Т. М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). – М.: Русский язык, 2009. – 240 с.
- Бимурзина И. В. Инновационные технологии: развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 13 (141). – С. 39-42.
- Бобкова Д. Г. Реализация дифференцированного подхода в обучении иностранному языку в вузе / Гарантии качества профессионального образования. Тезисы докладов Международной научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2010.
- Бурденюк Г. М., Григорьевский В. М. Языковая интерференция и методы ее выявления. – Кишинев, 1978. – 253 с.
- Гавриш С. В. Особенности дифференцированного подхода в изучении РКИ на начальном этапе // Молодой ученый. – № 6. – 2016. – С. 757-760. URL:<https://moluch.ru/archive/110/26899/> (дата обращения: 10.02.2018).
- Газинская Н. Е. Реализация индивидуально-дифференцированного подхода в дистанционном обучении школьников при формировании языковой компетенции: дис. на соискание ученой степени магистра пед. образования. Чита, 2013. – 129 с.

- Гилемшина А. Г., Евдокимова А. Г., Балтаева В. Т. Опыт преподавания русского языка в арабоязычной аудитории: трудности, с которыми сталкиваются учащиеся // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 2-2. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22630> (дата обращения: 10.02.2018)
- Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – 126 с.
- Жданова Е. В., Харитонова О. В., Хромов С. С. К вопросу о критериях отбора и оценки веб-ресурсов в преподавании иностранных языков и русского языка иностранцам // *Статистика и экономика*. – 2012. – №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kriteriyah-otbora-i-otsenki-veb-resurovov-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov-i-russkogo-yazyka-inostrantsam> (дата обращения: 10.02.2018).
- Зайдия С. О преподавании русского языка в Дамасском университете // *Русский язык за рубежом*. – 2001. – № 2. – С. 58-61.
- Зиновьева Е. И., Рогова К. А. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного. – Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 2003. – 80 с.
- Ибрагимова Л. Г., Светлова Р. М. Типы фонетических ошибок на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному: опыт преподавания // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 2-3. – С. 491-494.
- Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб: Златоуст, 2001. – 264 с.
- Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие. Минск, 2011. – 309 с.
- Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 2010. – 568 с.
- Пашкова Г. Н. Использование информационных и коммуникационных технологий в практике преподавания немецкого языка в вузе // *Вестник Восточно-Сибирского института МВД России*. – 2010. – № 3 (54). – С. 130-137.
- Хромов С. С., Гуляева Н. А., Апальков В. Г., Никонова Н. К. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе (уровень а1, а2) // *Открытое образование*. – 2015. – № 2. – С. 75-81.
- Шустикова Т. В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного: компетентностный подход. – М.: Изд-во РУДНб 2010. – 320 с.
- Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

References

- Abdul-Rida, A. A. (2004). Russian language in Iraq. *Vestnik MAPRYAL*, (41), 23-26.
- Arapov, A. I. & Abbas, Y. H. (2009). Language interface methods of teaching Russian as a foreign language in an Arab audience. *Mir russkogo slova (World of the Russian word)*, (4), 86-90.
- Atabekova, A. A. (2008). *New computer technologies in teaching Russian as a foreign language: textbook*. Moscow: Izd-vo RUDN.
- Balykhina, T. M. (2009). *The basics of test theory and test practice (in the aspect of Russian as a foreign language)*. Moscow: Russian language.
- Balykhina, T. M. (2007). *The methods of teaching Russian as a foreign language (new): a textbook for teachers and students*. Moscow: Publishing house of PFUR.
- Bimurzina, I. V. (2013). Innovative technologies: the development of communicative competence of foreign students when teaching Russian as a foreign language. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Vestnik of Tomsk State Pedagogical University)*, 13(141), 39-42.
- Bobkova, D. G. (2010). Implementation of the differentiated approach in teaching a foreign language in high school. Quality Assurance of vocational education. Proceedings of the international scientific and practical conference in Barnaul: Publishing house of Altai State Technical University, 176-178.
- Burdenyuk, G. M. & Grigorevsky, V. M. (1978). Language interference and methods of its detection. Kishinev.

- Differentiation of teaching in the history of Russian pedagogics and school. (2003). Novosibirsk: Publishing house NSPU.
- Gavrish, S. V. (2016). Features of the differentiated approach in the study of RCI at the initial stage. *Molodoy Uchyonyi (Young scientist)*, (6), 757-760, Retrieved from: <https://moluch.ru/archive/110/26899/> (accessed: 10.02.2018).
- Gazinskaya, N. E. (2013). Implementation of individual-differentiated approach in distance learning of schoolchildren in the formation of language competence. Master's degree dissertation in PAED.
- Gilemshina A. G., Evdokimova A. G., & Baltayeva V. T. (2015). Experience of teaching Russian language in an Arabic-speaking audience: difficulties faced by students. *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya (Modern problems of science and education)*, 2(2). Retrieved from: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22630> (accessed: 10.02.2018)
- Ibragimova, L. G., & Svetlova, R. M. (2016). Types of phonetic errors at the initial stage of teaching Russian as a foreign language: experience of teaching. *Sovremenniye naukoymkiye tekhnologii (Modern high technologies)*, 2(3), 491-494.
- Khromov, S. S., Gulyaeva, N. A., Apalkov, V. G., Nikonova, N. K. (2015). Information and communication technologies in teaching Russian as a foreign language at the initial stage (A1 & A2). *Otkrytoye obrazovanie (Open education)*, (2), 75-81.
- Lebedinskii, S. I., & Gerbik L. F. (2011). *Methods of teaching Russian as a foreign language: Textbook*. Minsk.
- Pashkova, G. N. (2010). The use of information and communication technologies in the practice of teaching German at the University. *Vestnik Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii (Bulletin of the East Siberian Institute of MIA of Russia)*, 3(54), 130-137.
- Passov, E. I., & Kuzovleva, N. E. (2010). Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education: a methodological guide for teachers of Russian as a foreign language. Moscow: Russian Language.
- Shchukin, A. N. (2003). *Methods of teaching Russian as a foreign language*. Moscow: High school.
- Zaidiia, S. (2001). On teaching the Russian language at Damascus University. *Russky yazyk za rubezhom (Russian language abroad)*, (2), 58-61.
- Zhdanova, E. V., Kharitonova, O. V., & Khromov, S. S. (2012). To the question about the criteria of selection and evaluation of web resources in teaching foreign languages and Russian as a second language. *Statistika i ekonomika (Statistics and Economics)*, (3), Retrieved from: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kriteriyah-otbora-i-otsenki-veb-resursov-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov-i-russkogo-yazyka-inostrantsam> (accessed: 10.02.2018).

Подростковый вандализм и роль детско-родительских отношений в формировании готовности к нему

Наталья Е. Жданова

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия
e-mail: zne1976@gmail.com*

ORCID: 0000-0003-4034-9314

Ирина В. Воробьева

*Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия
e-mail: lorisha@mail.ru*

ORCID: 0000-0003-0561-3888

Ольга В. Кружкова

*Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия
e-mail: galiat1@yandex.ru*

ORCID: 0000-0002-2569-8789

DOI: 10.26907/esd13.4.07

Аннотация

Вандализм в городской среде – распространенное явление. Однако проблема его оценки имеет некоторые сложности. Редко анализируется масштаб урона, наносимого вандальными действиями, и как самому феномену вандального поведения, так и выявлению его причин посвящено небольшое число научных работ. Влияние семьи на развитие девиантного поведения указывается многими исследователями, однако в контексте вандализма вопрос семейной детерминации остается открытым. С этим и связана проблема представленного исследования: нам представляется перспективным изучение стиля воспитания родителей и его значения для формирования у подростка готовности к вандальному поведению. Роль семьи в формировании деструктивной формы взаимодействия с предметной средой позволяет определить группу подростков, готовых к совершению вандальных актов. В работе предпринимается попытка соотнести детско-родительские отношения с мотивационной готовностью подростков к совершению актов вандализма. Для этого были собраны данные у 60 респондентов подросткового возраста и их родителей из полных и неполных семей, социально благополучных и социально неблагополучных. Использовались следующие психодиагностические методики: опросник «Мотивы вандального поведения», опросник «Анализ семейных взаимоотношений», опросник «Подростки о родителях». Обработка полученных результатов осуществлялась посредством дескриптивной статистики, MANOVA и линейного регрессионного анализа. Обнаружено, что стиль воспитания играет определяющую роль в инициировании вандального поведения, при этом воспитательное воздействие матери и отца различается.

Полученные результаты целесообразно использовать при организации социального сопровождения детей из социально неблагополучных семей с целью профилактики вандального поведения.

Ключевые слова: вандализм, вандальное поведение, мотивы вандального поведения, деструктивное поведение, девиации, детско-родительские отношения, типы детско-родительских отношений, стили семейного воспитания, подростковый возраст.

Teenagers' vandalism and the importance of parent-child relationships in addressing it

Natalia E. Zhdanova

Russian State Vocational and Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia
e-mail: zne1976@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4034-9314

Irina V. Vorobyeva

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia
e-mail: lorisha@mail.ru

ORCID: 0000-0003-0561-3888

Olga V. Kruzhkova

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia
e-mail: galiat1@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-2569-8789

DOI: 10.26907/esd13.4.07

Abstract

Vandalism in the urban environment is a common phenomenon but is difficult to evaluate. The scale of damage caused by vandalism is rarely analyzed, and therefore a limited number of scientific works are devoted to the phenomenon of vandal behavior and the identification of its causes. While the role of the family in the formation of deviant behavior is indicated by many researchers, the context of vandalism and the issue of family determination remains open. This article studies the parents' styles of upbringing and their preparation for teenagers' vandal behavior. By identifying the degree of influence of the family in the formation of such a destructive form of interaction between teenagers' and the material environment it is possible to identify a group of teenagers who are ready to commit acts of vandalism. An attempt is made to correlate child-parent relations with teenagers' motivational readiness to commit acts of vandalism. To study the relationship of child-parent relations and teenagers' vandal behavior, data was collected (using psycho-diagnostic techniques) from 60 teenagers and their parents from complete and incomplete families, the socially well-off and the socially disadvantaged. The results were processed using descriptive statistics, MANOVA and linear regression analysis. It was found that parental upbringing styles play a decisive role in initiating vandalism, while the educational effects of mother and father have their own specific characteristics. The results can be used in the organization of social support for children from socially disadvantaged families in order to prevent vandalism and its radicalization.

Keywords: vandalism; motives for vandalism; destructive behavior; deviation; child-parent relations; styles of family upbringing; teenagers.

Введение

Модернизация российской экономики и социальные изменения, активно протекающие в нашей стране в последние десятилетия, оказывают существенное влияние на все аспекты жизнедеятельности. И данные статистики, и повседневное наблюдение позволяют заметить ощутимый рост вандализма, приводящего к деградации, потере материальных объектов и обесцениванию духовности. Наиболее активными субъектами данной модели деструктивного поведения являются представители подростковой возрастной группы. Именно для них вандализм становится сначала попыткой заявить о себе и обозначить несогласие с миром взрослых,

а затем привычным и типичным вариантом взаимодействия с материальной средой. Как правило, следствием систематического выбора данной неконструктивной стратегии поведения становится приемлемость более тяжелых форм девиантного поведения как асоциального, так и делинквентного характера. В то же время, при всей необходимости глубокого анализа данного феномена, и в отечественной, и в зарубежной науке присутствуют только фрагментарные данные, которые касаются обобщенных способов профилактики вандализма, опирающихся на отраслевые статистические показатели о причиненном ущербе (например, на железнодорожном транспорте), а также элементы юридического дискурса о классификации указанных деяний и наказания за них.

Проблема распространения вандального поведения среди подростков и молодежи представлена в работах различных специалистов.

По мнению А. С. Скороходовой, гендерные различия в вандализме обусловлены характером совершаемых деструкций, а не тем, насколько часто совершаются вандальные акты (Skorokhodova, 1999). То есть к вандализму имеют равную склонность представители как мужского, так и женского пола. Однако именно подростки мужского пола совершают вандальные акты с более серьезными последствиями (более масштабные и разрушительные), в то время как для подростков женского пола характерно деструктивное поведение с нанесением незначительных повреждений материальным объектам (Vorobyeva & Kuzhkova, 2015). Е. А. Пономарева отмечает тенденцию к увеличению числа случаев вандального поведения подростков и выделяет мотивационные и личностные предпосылки данных деструктивных действий (Ponomarova, 2015). Изучение вандализма как специфической черты подросткового возраста, роль референтных групп в развитии деструктивной формы поведения как конформной реакции на давление группы раскрывается в работах Л. С. Ватовой (Vatova, 2007)

Одним из определяющих факторов, обуславливающих личностное развитие подростка, являются его взаимоотношения с главными субъектами воспитания – родителями. Именно через детско-родительские отношения, через трансляцию социальных норм формируется представление подростка о границах допустимого поведения и сферах его реализации. Неудовлетворительные детско-родительские отношения сами могут выступать фактором, активизирующим деструктивные формы поведения подростка, когда излишнее давление на ребенка или, наоборот, его безнадзорность вызывают протестное поведение, в том числе в виде вандализма. Р. Р. Rohner указывал, что родительское отношение к ребенку располагается в континууме от любви и привязанности до жестокости, когда отсутствие или недостаток тепла по отношению к ребенку способствует возникновению у него проблем психического здоровья (Rohner, 1984). И в этом случае вандализм, как и в целом деструктивное поведение подростка, могут выступать инструментом привлечения внимания, стратегией поиска у родителей помощи и участия. Это имеет связь с более ранними формами поведения, когда ребенок младшего возраста привлекает к себе внимание родителей через неповиновение или демонстрацию иных негативных поведенческих паттернов (Dittman et al., 2016).

Таким образом, характеристика взаимоотношений подростка и родителей в процессе взаимодействия позволит определить такие типы семейного воспитания, которые формируют готовность к вандальному поведению. Приобретенное в семье сохраняется в течение всей жизни, сформированные образцы поведения, их личностный смысл и ценностная значимость зависят от опыта межпоколенного внутрисемейного взаимодействия и детско-родительских отношений (Mukhina, 2012).

Методы исследования

Целью нашего исследования стало выявление взаимосвязи детско-родительских отношений и мотивационной готовности подростка к выбору вандальной активности.

Поставленная цель была операционализирована посредством следующих исследовательских вопросов:

- 1) насколько характерна для подростков готовность к вандализму и какие именно мотивы преобладают у данной формы девиантного поведения?
- 2) существует ли специфика воспитания в семьях подростков, отличающихся высокой готовностью к совершению вандальных актов?
- 3) могут ли особенности детско-родительских взаимоотношений способствовать повышению готовности подростка к вандальному поведению и каким образом?

Методы исследования

Достижение цели осуществлялось посредством использования следующих методов. Организация сбора данных и разработка экспериментального дизайна осуществлялась в форме констатирующего эксперимента посредством метода поперечных срезов. Для сбора данных был использован психодиагностический метод и применены методики: методика Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Eydemiller, 1996), опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» Шафер в модификации З. Матейчика и П. Ржичана (АДОП) (Sonin, 2004), опросник «Мотивы вандального поведения» (С. А. Острикова, О. В. Кружкова, И. В. Воробьева) (Vorobyeva & Kuzhkova, 2015). Обработка данных была выполнена с использованием пакета IBM Statistics SPSS 19.0, применялись дескриптивный, кластерный, сравнительный и регрессионный анализ.

Экспериментальная база исследования

Выборка исследования состояла из 51 подростка (32 мальчика и 19 девочек) и их родителей – 74 человека (51 мать и 23 отца).

Этапы исследования

В рамках выполнения работ были последовательно пройдены следующие этапы:

1. Организационно-проектировочный этап: разрабатывался экспериментальный дизайн, осуществлялись подбор и апробация методов сбора данных, была достигнута договоренность с родителями и подростками по поводу методик.
2. Эмпирический этап: в форме группового обследования организован сбор данных у подростков, в рамках индивидуальных консультаций и частично в групповом формате заполнены опросники родителями, сформированы сводные таблицы данных.
3. Аналитико-интерпретационный этап: осуществлен количественный анализ данных с применением методов математической статистики, полученные результаты проинтерпретированы, сформулированы выводы.

Результаты

Для ответа на первый исследовательский вопрос был проведен анализ результатов методики «Мотивы вандального поведения», которая позволила определить общую готовность подростков к вандальным действиям, проанализировать потенциальные мотивы подобной деструктивной активности. Первоначально данные подверглись дескриптивному анализу, в ходе которого определился ранжированный перечень вероятных мотивов подростка, обуславливающих выбор ими вандального поведения (табл. 1).

Таблица 1. Показатели средней тенденции мотивов вандализма в подростковой выборке

№ п/п	Мотивы вандализма	Среднее значение, X_{cp}	Стандартное отклонение, σ
1	Эстетический вандализм	11,14	4,40
2	Стяжательный вандализм	10,67	4,01
3	Вандализм, вызванный неудобством среды	10,51	3,55
4	Агрессивный вандализм	9,90	2,91
5	Конформный вандализм	8,98	1,63
6	Тактический вандализм	8,98	1,79
7	Протестующий вандализм	8,78	2,05
8	Экзистенциальный вандализм	8,63	1,23
9	Вандализм, вызванный скукой	8,35	0,89
10	Любопытствующий вандализм	8,31	1,05

Так, наиболее распространенными мотивами вандализма среди подростков являются: желание преобразовать среду в соответствии с собственными представлениями о красоте, получение какой-либо материальной выгоды от данного действия и стремление сделать окружающее пространство более комфортным и удобным для реализации активности.

Далее к этим же данным был применен двухэтапный кластерный анализ (хорошая силуэтная мера связности и разделения кластеров), посредством которого были получены две контрастные группы, различающиеся степенью мотивационной готовности к вандализму. В первую, более многочисленную (46 человек, что составляет 90,2% от общего числа респондентов) вошли подростки со средними показателями выраженности мотивов вандализма. Во вторую (5 человек, что составляет 9,8% от общего числа опрошенных) были отнесены те учащиеся, которые демонстрировали повышенную готовность к совершению деструктивных действий.

Таблица 2. Результаты сравнительного анализа (критерий U-Манна-Уитни) особенностей семейных взаимоотношений у родителей подростков, склонных и несклонных к совершению вандализма

Показатели семейных взаимоотношений	U-Манна-Уитни	p-уровень значимости	Средний ранг	
			«Невандалы»	«Вандалы»
Чрезмерность требований-обязанностей со стороны матери	34,50	0,009	24,25	42,10
Чрезмерность санкций со стороны матери	15,50	0,001	23,84	45,90
Расширение сферы родительских чувств со стороны матери	23,00	0,003	24,00	44,40
Враждебность матери в восприятии подростка	31,50	0,006	24,18	42,70
Непоследовательность матери в восприятии подростка	35,00	0,007	24,26	42,00

Второй исследовательский вопрос обусловил необходимость анализа данных по выборке родителей, которая также была разделена на две подгруппы, но уже по признаку отнесенности к «невандалам» и «вандалам» их детей. Помимо результа-

тов по методикам, которые заполняли мать и отец, были обработаны результаты теста, отражающие представление подростка о своих родителях. Сравнительный анализ особенностей семейных взаимоотношений проводился с помощью непараметрического критерия U-Манна-Уитни (табл. 2).

Обнаруженные статистически достоверные отличия обращают на себя внимание тем фактом, что все они затрагивают воспитательные воздействия на подростка со стороны матери, как по ее мнению, так и в восприятии ее ребенком. При этом у матерей подростков с высокой готовностью к совершению вандальных действий обнаруживаются более высокие требования, которые зачастую не соответствуют возможностям подростка. Мать чаще использует наказание, придерживается строгих принципов и правил поведения, склонна видеть в своем ребенке возможности для реализации своих недостигнутых целей. Сам же подросток чаще наделяет мать враждебностью, видит непоследовательность ее действий по отношению к себе.

Поиск возможных предикторов вандальной активности подростка в специфике детско-родительских взаимоотношений и ответа на третий исследовательский вопрос обусловил необходимость проведения регрессионного анализа (использовался метод линейной регрессии на общей выборке исследования). В качестве зависимой переменной был взят общий показатель готовности к вандальным действиям без их дифференцированного анализа по мотивам. Модели рассчитывались отдельно по результатам опроса матери, отца и мнения подростка о своих родителях (табл. 3).

Таблица 3. Результаты регрессионного анализа

Выборка	R ²	F	p	Компоненты модели	β	p
Мать	90,4%	21,858	0,000	Гиперпротекция	1,127	0,000
				Потворствование	-2,214	0,000
				Чрезмерность требований-обязанностей	0,471	0,000
				Недостаток требований-обязанностей	0,976	0,000
				Недостаток требований-запретов	-0,606	0,001
				Чрезмерность санкций	1,818	0,000
				Недостаток санкций	1,614	0,000
				Неустойчивость стиля воспитания	1,061	0,000
				Расширение сферы родительских чувств	-2,163	0,000
				Предпочтение в подростке детских качеств	-2,436	0,000
				Фобия утраты ребенка	1,363	0,000
				Неразвитость родительских чувств	-0,947	0,000
				Проекция на подростка собственных нежелательных качеств	2,481	0,000
Отец	63,1%	10,495	0,000	Предпочтение женских качеств	2,935	0,000
				Предпочтение мужских качеств	2,269	0,000
				Гипопротекция	-0,594	0,008
				Чрезмерность требований-обязанностей	0,726	0,000
				Чрезмерность санкций	-1,679	0,000
				Фобия утраты ребенка	-0,951	0,000
				Неразвитость родительских чувств	1,827	0,000
Подросток	65,6%	29,838	0,000	Предпочтение женских качеств	1,055	0,000
				Предпочтение мужских качеств	-0,463	0,018
				Враждебность отца в восприятии подростка	1,181	0,000
				Автономность отца в восприятии подростка	-1,069	0,000
				Враждебность матери в восприятии подростка	0,537	0,000

Представленные модели указывают на преобладающую роль матери в формировании у подростка склонности к вандальному поведению. Так, обобщая включенные в модель элементы, можно предположить, что воспитание в таком случае осуществляется женщиной по принципу сверхконтроля, ребенок наделяется «взрослыми» и не всегда положительными чертами характера, дополнительными зонами ответственности, на него переносится часть неспецифичных для него функций. При этом поведение матери не всегда предсказуемо, список обязанностей подростка крайне изменчив, затруднен прогноз родительской реакции на проступок, женщина не придерживается однозначной линии поведения в отношении половой идентификации ребенка. Необходимо особо отметить крайне высокий процент объясненной дисперсии модели, что указывает на безусловное наличие в списке предикторов подросткового вандализма деструктивного воспитательного воздействия со стороны матери.

Регрессионная модель, построенная на выборке отцов, более согласована в содержательно-смысловом контексте ее элементов. Так, высокую готовность к совершению вандальных действий у подростков провоцирует повышенная требовательность отца к его основным обязанностям, при этом сам отец не готов включаться, помогать и поддерживать ребенка. Он как бы подключается к воспитательному процессу в силу необходимости и озвученной потребности в его ресурсах. Кроме того, обнаруживается тенденция положительного отношения отца к феминным формам поведения ребенка.

Сами же подростки, выбирающие деструктивную форму взаимодействия с окружающей предметно-материальной средой, указывают на то, что оба родителя демонстрируют по отношению к ним враждебность, которая проявляется в агрессивности, повышенной строгости, недовольством любыми результатами ребенка. При этом отец, по мнению подростка, полноценно включен в воспитательный процесс.

Дискуссионные вопросы

Рассматривая вандализм как одну из форм девиантного поведения, наиболее типичного для представителей подросткового возраста, специалисты склонны объяснять его детерминацию естественными механизмами взросления. В частности, указывается, что вандализм может быть своеобразной стратегией позиционирования себя в мире взрослых, реализации творческих способностей подростка, его поведением вследствие давления группы. Также указывается, что вандализм – явление, сопряженное с иными девиациями в поведении подростка: повышенной агрессивностью, криминальным поведением, жестоким обращением с животными и пр. При этом количество исследований самого вандализма недостаточно, а указаний на роль детско-родительских отношений в процессе его формирования – единицы.

Как показывает наше исследование, детско-родительские отношения выступают значимым фактором в формировании готовности подростка к вандальному поведению. При этом значение имеют взаимоотношения и с матерью, и с отцом. Однако построение детско-материнских отношений и реализация воспитательных воздействий матерью играет более значимую роль в развитии вандального поведения подростка. Особое значение для готовности подростка к деструктивному поведению в форме вандализма имеют жесткие предписывающие воспитательные воздействия с изменчивым содержанием требований и ожиданий от ребенка со стороны матери. Как отмечает Z. Wajda, чрезмерно жесткий контроль, реализуемый матерью, может приводить к развитию агрессивного поведения ребенка (Wajda, 2013).

Также значима, как фактор развития готовности подростка к вандальному поведению, субъективная оценка самим подростком воспитательных воздействий родителей. Подросток в семейном взаимодействии выступает активным субъектом отношений и руководствуется своими представлениями о родителях, идеальными и реальными образами взаимодействия с ними и применения ими воспитательных воздействий, что может не совпадать с оценкой данных аспектов родителями. На необходимость подобного «перекрестного» оценивания стиля воспитания в семье с позиции обеих сторон указывается в работах российских и зарубежных исследователей (Shvedovskaya & Archakova, 2015; Gracia et al., 2005).

Заключение

Результаты исследования показали, что в формировании готовности подростка к деструктивной вандальной активности большое значение имеют стили воспитания и содержание детско-родительских отношений в их субъективном отражении всеми субъектами отношений (матерью, отцом и подростком). Стили воспитания родителей играют определяющую роль в иницировании вандального поведения, при этом воспитательные воздействия матери и отца имеют свои особенности. При этом наибольшее влияние на развитие готовности к вандальной активности имеет именно мать, чья внутренняя несогласованность и воспитание в жесткой доминантной форме подталкивает подростка к выбору деструктивных форм поведения и самореализации.

Благодарности

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 17-18-01278).

Список литературы

1. *Ватова, Л.С.* Социально-психологическое основание молодежного вандализма и его профилактика. – М.: Народное образование, 2007.
2. *Воробьева, И.В., Кружкова, О.В.* Психология вандального поведения: Монография. – Екатеринбург, 2015.
3. *Мухина, В.С.* Возрастная психология: Феноменология развития. – Изд-во: Academia. 2012.
4. *Сонин, В.А.* Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. – СПб.: Речь, 2004.
5. *Пономарева, Е.А.* Вандальное поведение подростков: причины, последствия и коррекция // Социальное развитие современного российского общества: достижения, проблемы, перспективы. – 2015. – № 7. – С. 75-81.
6. *Скороходова, А.С.* Вандализм // Социологический журнал. – 1999. – № 3-4. – С. 49-67.
7. *Эйдемиллер, Э.Г.* Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие / Серия: «Психодиагностика: педагогу, врачу, психологу (Вып. 1). Под общей редакцией д.м.н; проф. Л.И. Вассермана. – М.: Фолиум, 1996.
8. *Dittman, C.K., Farruggia, S.P., Keown, L.J., Sanders, M.R.* (). Dealing with Disobedience: An Evaluation of a Brief Parenting Intervention for Young Children Showing Noncompliant Behavior Problems // Child Psychiatry and Human Development. – 2016. – Volume 47, Issue 1. – P. 102-112.
9. *Gracia, E., Lila, M., Musitu, G.* Parental rejection and psychosocial adjustment of children // Salud Mental. – 2005. – Volume 28, Issue 2. – P. 73-81.
10. *Rohner, R.P.* Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection. Storrs, Centre for the Study of Parental Acceptance and Rejection. – Connecticut: University of Connecticut, 1984.
11. *Shvedovskaya, A.A., Archakova, T.O.* Styles of parent-child interactions in families with pre-school-age children // Psychology in Russia: State of the Art. – 2015. – Volume 8, Issue 2. – P. 36-51.

12. Wajda, Z. (2013). The perception of the relationship between parents, patterns of attachment and psychopathological symptoms in girls in late adolescence // *Psychiatria Polska*. – 2013. – Volume 47, Issue 5. – P. 853-864.

References

- Dittman, C. K., Farruggia, S. P., Keown, L. J., & Sanders, M. R. (2016). Dealing with Disobedience: An Evaluation of a Brief Parenting Intervention for Young Children Showing Noncompliant Behavior Problems. *Child Psychiatry and Human Development*, 47(1), 102-112
- Gracia, E., Lila, M., Musitu, G. (2005). Parental rejection and psychosocial adjustment of children. *Salud Mental*, 28(2), 73-81.
- Eydemiller, E.G. (1996). Metody semejnoj diagnostiki i psihoterapii. Metodicheskoe posobie. Seriya: Psihodiagnostika: pedagogu, vrachu, psihologu (Vyp. 1). Pod obshchej redakciej d.m.n; prof. L. I. Vassermana. Moscow: Folium.
- Mukhina, V. S. (2012). Vozrastnaya psihologiya: Fenomenologiya razvitiya. Izd-vo: Academia.
- Ponomaryova, E. A. (2015). Vandal'noe povedenie podrostkov: prichiny, posledstviya i korrekciya. *Social'noe razvitie sovremennogo rossijskogo obshchestva: dostizheniya, problemy, perspektivy*, (7), 75-81.
- Rohner, R. P. (1984). Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection. Storrs, Centre for the Study of Parental Acceptance and Rejection, University of Connecticut.
- Shvedovskaya, A. A., Archakova, T. O. (2015). Styles of parent-child interactions in families with preschool-age children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(2), 36-51.
- Skorokhodova, A. S. (1999). Vandalizm. *Sociologicheskij zhurnal*, 3(4), 49-67.
- Sonin, V. A. (2004). *Psihodiagnosticheskoe poznanie professional'noj deyatel'nosti*. SPb.
- Vatova, L. S. (2007). *Socialno-psihologicheskoe osnovanie molodezdnogo vandalizma i ego profilaktika*. Moscow: Narodnoe obrazovanie.
- Vorobyeva, I. V. & Kruzhkova, O. V. (2014). *Psihologiya vandal'nogo povedeniya: Monografiya*. Ekaterinburg.
- Wajda, Z. (2013). The perception of the relationship between parents, patterns of attachment and psychopathological symptoms in girls in late adolescence. *Psychiatria Polska*, 47(5), 853-864.

Профессиональное и карьерное развитие учителей, основанное на сильных сторонах

Валентина Д. Шарланова

Тракийский университет, Стара Загора, Болгария
e-mail: vsharlanova@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8525-1156>

DOI 10.26907/esd13.4.08

Аннотация

Изучение современных тенденций в области образования взрослых в контексте развития карьеры ставит их в активную позицию и развивает их личную компетенцию. Анализ нормативных документов показывает, что нет четких стратегий и политики для развития карьеры людей всех возрастов. Это также относится к чрезвычайно важной группе общества – учителям и будущим учителям. Основной вопрос исследования заключается в том, как развивать компетенцию учителей в области управления карьерой. Целью исследования является следующее: изучить международный опыт в области современной политики, теории и практики развития карьеры, разработать модель обучения учителей развитию карьеры на основе сильных сторон образовательного подхода. Методология исследования включает анализ научных публикаций, нормативно-правовых актов, политики, образовательных программ и образовательной практики, моделирование (разработка модели обучения), наблюдение, описательный анализ. Модель основана на компетенции, создающей условия для личностного ориентирования и мотивации учащихся, обеспечивает групповую диагностику и гибко сочетает в себе множество подходов. Современные теории развития карьеры взрослых интегрированы в профессиональную подготовку учителя. Целью этой модели является содействие будущим действиям по планированию, организации и проведению карьерного обучения учителей. Сделаны выводы о современных перспективах развития карьеры и о предлагаемой современной андрагогической модели, основанной на сильных сторонах.

Ключевые слова: карьерное развитие, компетенции управления карьерой, обучение учителей, модель, основанный на сильных сторонах подход.

Strengths-based professional and career development of teachers

Valentina Sharlanova

Trakia University, Stara Zagora, Bulgaria
E-mail: vsharlanova@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8525-1156>

DOI 10.26907/esd13.4.08

Abstract

The study of contemporary trends in career development reveals rich opportunities by developing personal competencies through individuals' own agency. Analysis shows that there are no clear strategies and policies for the career development at all ages. This also applies to teachers and future teachers and this article addresses the development of teachers' career management competence. The study aimed to develop a model of teacher's career development training based on a study of international experience in the field of contemporary policies, theories and practices for career development, adult education and strength-based approach in education. The model is competence-based, and creates the conditions for personality-orientating and motivating learners. It provides group diagnostics and a flexible set of approaches. Modern adult career development theories are integrated in the teacher's career development training. The model will facilitate future actions for planning, organizing and implementing teacher's career development training. Conclusions

are drawn about contemporary perspectives on career development and on the proposed modern strengths-based andragogical model.

Keywords: career development, career management competences, training of teachers, strengths-based approach.

Введение

В начале XXI века, под влиянием глобализации, развития информационных технологий, демографических изменений и изменений на рынке труда, изменилась парадигма развития карьеры. Необходимо развивать новые компетенции для управления развитием карьеры. Карьерное развитие тесно связано с обучением на протяжении всей жизни. Развитые страны создают национальные рамки карьерного развития и программы обучения, основанные на компетентности.

Ситуация в Болгарии также характеризуется динамичными изменениями в социальной и экономической сферах, внедрением зарубежного опыта, развитием национальной политики. Точнее, за последнее десятилетие в нашей стране реализованы модели карьерного ориентирования и консультирования, в основном заимствованные из Соединенных Штатов. Была создана сеть центров карьерного развития в высшем образовании. Идёт подготовка педагогических советников, способных предложить карьерные услуги для среднего образования. Национальная политика карьерного ориентирования и обучения на протяжении всей жизни основана на политике Европейского союза.

Возникает потребность в современных программах карьерного обучения для разных целевых групп, включая учителей и будущих учителей.

Современные концепции карьеры и карьерного развития

Изучение теоретических трудов в области развития карьеры показывает, что концепция «карьеры» и «развития карьеры» со временем изменилась (Herr, 2004; Patton, 2001; Watts, 1996; Hansen, 1997; Wolfe & Kolb, 1980). Последние работы определяют понятия «карьерера» и «развитие карьеры» как личностно-ориентированный процесс управления жизнью и карьерой, когда люди активны как в реакции на изменения, так и в приспособлении к ним, в создании и поиске оплачиваемых рабочих мест, в расширении жизненного опыта и образования с целью улучшения своей жизни.

В настоящем исследовании термины «карьерера» и «развитие карьеры» используются в их широком понимании:

- карьерера – это многообразие видов деятельности (оплачиваемых и неоплачиваемых), которые человек принимает, в том числе таких, как жизненные роли, досуговые, обучение и работа;
- развитие карьеры – это процесс управления жизнью, учебой и работой на протяжении всей жизни.

Теории развития карьеры

В конце XX – начале XXI века были заложены основы теории развития карьеры и интервенции. Они постоянно развиваются. Все предыдущие теории стимулировали разработку новых, которые предлагают более подробные и всесторонние описания развития карьеры и предназначены для широкого круга людей, поддерживая их карьерные устремления.

Согласно Zunker, теории развития карьеры и выбора профессии являются ценным ресурсом для консультантов и тренеров по карьере. Эти работы помогают развивать программы консультирования по вопросам карьеры и профессионального образования, определять этапы развития карьеры, задачи, присущие каждому этапу, идентифицировать отдельные типы и их соответствие рабочим условиям, предлагать методы принятия решений. Эти труды описывают влияние стереоти-

пов, предлагают идеи для развития карьеры женщин, этнических меньшинств и других групп, разъясняют аспекты социального обучения и его связь с развитием карьеры. Для всех, кто работает в области развития карьеры, теории служат основой для генерации и проверки идей и практик (Zunker, 2006).

Основываясь на исследовании, проведенном в начале 1990-х годов, Kidd отмечает особенно важные теории карьерного консультирования и образования. В них представлены такие традиционные подходы: подход соответствия, подход развития, подход социального обучения, психодинамический подход, подход взаимодействия с сообществом. Новое в профессиональной ориентации – это многокультурное консультирование, конструктивистский подход и описательное консультирование, «жизнь как карьера», прагматический рационализм, теория систем, теория карьеры для женщин, теория карьеры для этнических меньшинств, неограниченная карьера, социальные когнитивные подходы (Kidd et al., 1993).

Некоторые из наиболее часто цитируемых и относящихся к практике теорий – теория личностных качеств и факторов (Parsons), теория выбора профессии (Holland), теория профессионального выбора (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad and Herma), теория Дональда Супера (Super), теория социального обучения (Krumboltz), теория развития карьеры с точки зрения когнитивной обработки информации (Peterson, Sampson & Reardon) (Parsons, 1909; Holland, 1985; Zunker, 2006; Super, 1957; Super, 1963; Super, 1976; Super, 1980; Super, 1990; Krumboltz, 1979; Mitchell & Krumboltz, 1996; Peterson, Sampson & Reardon, 1991).

Чтобы определить место и важность теорий карьерного развития, представим резюме каждого из них.

- Теория «trait-factor» была разработана на основе исследования индивидуальных различий людей и прогресса в психометрическом движении. Ее основной характеристикой является признание того, что каждый человек обладает уникальными способностями или отличительными особенностями, которые могут объективно оцениваться и сочетаться с требованиями работы и профессии.

- Ginzberg, Ginsburg, Axelrad и Herma развивают теорию выбора профессии с точки зрения развития. Они предполагают, что профессиональный выбор – это процесс развития, который охватывает три этапа – воображаемый, экспериментальный и реалистический.

- Donald Super внес большой вклад в изучение профессионального поведения. Он сформулировал пять этапов развития: рост, разведка, идентификация, поддержание и снижение. Super видит Я-концепцию в качестве жизненной силы, определяющей модель карьеры, которой можно следовать на протяжении всей жизни. Super сделал также заключение о том, что существует корреляция между самосознанием, зрелостью карьеры молодых людей и их успехами в профессиональной реализации. Его теория развития карьеры использует многогранный подход.

- Krumboltz, Mitchell и Gelatt предположили, что выбор карьеры в значительной степени зависит от жизненных событий. Они изучили влияние на карьеру четырех факторов: генетических талантов и специальных умений, условий окружающей среды, учебного опыта и умения решать проблемы.

- Holland изучает выбор карьеры. Он считает, что модульная личная ориентация является ключом к индивидуальному профессиональному выбору. В основе его теории – концепция, согласно которой люди выбирают карьеру для того, чтобы удовлетворить свои развитые и предпочтительные, личные и модальные ориентации. Holland разрабатывает шесть модальных стилей и шесть соответствующих рабочих сред: реальные, исследовательские, художественные, социальные, предпринимательские и обычные.

- Когнитивно-информационная теория применяется в развитии карьеры с точки зрения принятия решений о карьере. Была разработана процедура, помогающая людям обрабатывать информацию для принятия лучших решений о карьере.

Развитие карьеры с социально-познавательной точки зрения связано с общей социально-когнитивной теорией, которая сочетает когнитивные, саморегулирующиеся и мотивационные процессы. Эта теория направлена на поиск тех посредников, которые помогают учебный опыт трансформировать в карьерное поведение; на выяснение того, как взаимодействуют интересы, навыки и ценности; на идентификацию контекстуальных факторов, которые дают хорошие результаты.

Выбор учебного содержания и технологии карьерного обучения тесно связан с теориями развития карьеры. Нет одной теории, которая могла бы объяснить сложный процесс развития карьеры, – все они способствуют пониманию развития карьеры и находят место в учебных программах.

Современные теории усиливают акцент активной позиции человека в построении им собственной карьеры. Они показывают, что развитие карьеры не может быть понято вне этого контекста. Это дает ценную информацию для разработки эффективной методологии развития компетенций, связанных с управлением личной карьерой. Теории обеспечивают целостность процесса развития карьеры.

Подход, основанный на сильных сторонах

В нашей культуре принято, что люди, семьи, учителя, консультанты сосредоточены на потребностях, дефицитах и проблемах. Однако этот акцент может привести к ощущению неудачи и беспомощности, усилить низкие ожидания, создать зависимость от внешних ресурсов и не дать людям и сообществам двигаться в направлении положительных результатов (Keith, 2001). В последние десятилетия произошел переход от подхода, основанного на проблемах и дефицитах, к другому, основанному на сильных сторонах, в котором подчеркиваются ресурсы и возможности (Howard and Dryden, 1999; Keogh and Weisner, 1993; Spekman, Herman and Vogel, 1993). Использование в программах карьерного обучения такого учебного содержания, которое связано с сильными сторонами, способно помочь ученикам стать проактивными, гибкими и адаптивными.

Методы исследования

Анализ нормативных документов показывает, что в Болгарии нет четкой стратегии и политики для развития карьеры людей всех возрастов. Это относится и к чрезвычайно важной группе общества – учителям и будущим учителям. Разработка модели карьерного обучения учителей и будущих учителей на основе международного опыта и с учетом национального контекста призвана восполнить этот пробел.

Основной вопрос исследования заключается в том, как развивать компетенции учителей в области управления карьерой. Целью исследования является разработка модели обучения развитию карьеры на основе изучения международного опыта образования взрослых и с учетом болгарского контекста.

Методология исследования включает анализ научных публикаций, нормативных документов, образовательных программ и образовательной практики, моделирование (разработка модели обучения), наблюдение и описательный анализ.

Результаты и дискуссии

Модель обучения развитию карьеры учителей

Представленная модель обучения развитию карьеры педагога андрагогическая. Обучение взрослого эффективно, если учесть его андрагогические особенности. В

отличие от педагогического процесса, андрагогический процесс требует партнерства между учителем и учеником, использование опыта учащихся (профессионального и жизненного), активное включение учащихся во все виды деятельности (в планирование и организацию процесса обучения, в управление им и контроль за ним) с учетом оценки их эффективности. При разработке модели особое внимание уделяется определению рамок компетенции. С этой целью был изучен опыт Великобритании, США, Канады и Австралии (Watts, 2006, NTSC, 2004, МСЕЕТУА, 2009).

Модель обучения развитию карьеры учителей включает в себя следующие элементы:

1. Цель, задачи, миссия и видение модели

Миссия модели состоит в том, чтобы представить комплексную стратегию организации обучения развитию карьеры взрослых учащихся-учителей. Видение модели заключается в создании предпосылок для целенаправленной подготовки учителей к развитию карьеры. Цель модели – содействовать планированию, организации и внедрению карьерного обучения педагогических специалистов. Задачи – определить требования к тренерам в развитии карьеры и условия, необходимые для организации эффективного обучения учителей в области развития карьеры и для определения параметров компетенции учителей, связанных с развитием их карьеры.

2. *Рамки компетенций – цели и ожидаемые результаты обучения в области развития карьеры*

Рамки компетенций определяют цели и ожидаемые результаты обучения в области развития карьеры и включают в себя компетенции учащегося и компетенции преподавателя (Sharlanova, 2016b).

При определении целей и ожидаемых результатов, то есть того, что педагогические специалисты в курсах развития карьеры должны и могут знать (компетенции учащихся), использована Австралийская рамка компетенций для управления персональной карьерой. Они включают компетенции в трех основных областях: «Личный менеджмент», «Изучение и исследование работы», «Построение карьеры» (МСЕЕТУА, 2009).

К компетенции лектора относятся личные компетенции в области управления карьерой, компетенции для обучения взрослых (андрагогические компетенции) и компетенции для содействия карьерного развития учащегося. Компетенции в области управления карьерой совпадают с компетенциями учащихся (согласно Австралийской рамке компетенций).

При определении андрагогических компетенций использованы результаты финансируемого Европейской комиссией исследования «Ключевые компетенции специалистов по обучению взрослых» (Buiskool, BJ, Broek, SD, van Lakerveld, JA, Zarifis, GK & Osborne, M., 2010), что позволило определить общие и конкретные компетенции.

Третья группа компетенций – это компетенции, способствующие развитию карьеры учащихся, а именно: информированность о рынке труда; знание, оценка и использование моделей развития карьеры и управления ею; связь с общественностью и супервизии. Они разработаны на основе компетенции фасилитатора в программе GCDF – Global Career Development Facilitator (NCDA, 2009).

3. *Андрагогические основы модели – основные предположения об учениках и процессе обучения.*

Андрагогические основы модели охватывают сведения о процессе обучения взрослых (Sharlanova, 2016a). При этом учитывалось следующее:

1) предпосылки для обучения в соответствии с Ноттингемской андрагогической моделью и моделью Малькольма Ноулза (Nottingham Andragogy Group, 1983; Knowles, 1990);

2) характеристики взрослых как учеников (Knowles, 1980; Cross, 1981; Kerka, 2002);

3) личный опыт преподавателя университета, участвующего в квалификации учителей;

4) современные концепции карьеры и развития карьеры (Sharlanova, 2014).

4. *Характеристики учебного процесса на курсах развития карьеры*

Учебный процесс взрослых по своей природе является личностно-ориентированным андрагогическим процессом, в основе которого лежит:

– «12 отличительных особенностей» андрагогического процесса в соответствии с выводами Ноттингемской андрагогической группы (Nottingham Andragogy Group, 1983);

– семь характеристик высокоэффективного учебного процесса со взрослыми учащимися, сформулированными Доротой Биллингтон (Dorothy Billington, 1988);

– результаты эмпирических исследований – фокус-группы и экспертной оценки (Sharlanova, 2016d);

– рамки компетенции для карьерного развития в программах развития карьеры в странах с развитыми системами образования (NTSC, 2004; Hache, Redekopp, & Jarvis, 2000; МСЕЕТУА, 2009).

В результате теоретического анализа и эмпирических исследований с помощью фокус-групп и экспертной оценки определены следующие характеристики: обучение на курсах развития карьеры должно быть личностно-ориентированным, основанным на компетентности, рефлексивным, гибким, целостным, непрерывным, совершенствующимся, без строгих предписаний, ориентированным на решение проблем, направленным на построение новых знаний на основе интеграции мышления и обучения, согласующим стили преподавания и учёбы.

Определение принципов обучения на курсах развития карьеры основано на сравнительном анализе принципов обучения взрослых, сформулированных многими авторами (Brookfield, 1986; Knox, 1977; Brundage & Mackeracher, 1980; Dewar, 1999; Zemke, 1988, Smith, 1990). Оно также учитывает характеристики взрослых учащихся, особенности процесса развития карьеры, представленные в теоретических концепциях карьерного развития (Sharlanova, 2014).

На основе этого анализа можно сформулировать следующие принципы обучения (Sharlanova, 2016d):

1. Учащиеся могут иметь разные потребности, опыт, навыки, ценности и интересы.

2. Обучение должно быть личностно ориентированным, то есть учащиеся должны быть в центре учебного процесса. Акцент на процессе, а не на содержании.

3. Цели и ожидаемые результаты определяются рамками компетенции.

4. Самостоятельное обучение должно поощряться. Учащиеся должны сами принимать важные для себя решения, в том числе о процессе обучения.

5. Обучение должно быть основано на прежнем опыте. Прошлый опыт влияет на обучение, в некоторых случаях это стимул и/или препятствие для изучения новых знаний, навыков и взглядов.

6. Процесс обучения должен вызывать интерес к изучению учебного содержания.

7. Обучение должно быть мотивирующим. Студенты могут быть мотивированы различными факторами – от принципов обучения на протяжении всей жизни до внешних мотивов обучения, притом что предпочтение отдается внутренней мотивации.

8. Обучение педагогических специалистов должно быть проблемным. Как правило, учащиеся предпочитают, чтобы учебная деятельность была ориентирована на их проблемы, соответствовала их жизненному положению, а результаты обучения могли быть реализованы немедленно.

9. Учащиеся должны иметь обратную связь о процессе обучения.

10. Учебная среда должна быть комфортной и поддерживающей.

11. Учебная среда должна стимулировать активное участие учащихся в учебном процессе.

12. Эффективное обучение обусловлено Я-концепцией.

Систематическое применение представленных принципов, а также учет характеристик учителей как взрослых учащихся могут обеспечить оптимальную организацию учебного процесса и высокие результаты – формирование карьерных компетенций и карьерной культуры.

5. Подготовка и реализация учебного процесса

Процесса обучения проходит этапы планирования, организации, подготовки материалов, реализации и оценки эффективности учебного процесса.

6. Субъекты учебного процесса.

Субъектами учебного процесса являются преподаватель и учащиеся.

7. Поддерживающая учебная среда

Поддерживающая учебная среда строится на благоприятном микроклимате и материальной базе. Педагогические специалисты значительно лучше учатся, если преподаватель придерживается принципов обучения взрослых и использует методы обучения взрослых. Акцент на развитие новых взглядов и убеждений формирует положительный психологически климат, многофункциональную и располагающую к позитивному взаимодействию пространственную среду.

Модель, представленная в статье, проверена на различных целевых группах учителей. Экспертная оценка модели, наблюдение и опрос мнения студентов об эффективности курсов развития карьеры подтвердили, что эта модель полезна, современна и проста в применении (Sharlanova, 2016e).

Заключение

Современные взгляды на развитие карьеры определяют его как жизненный процесс, который достигает цели, если исследует различные жизненные факторы. Знания, навыки и отношения, которые развиваются по этому пути, позволяют планировать и принимать решения, связанные с занятостью и профессиональным выбором, с самоуправлением, развитием жизненных и трудовых навыков. Карьерное развитие учителей – результат непрерывного обучения, в ходе которого личные и профессиональные навыки постоянно расширяются с учётом изменений в мире и открывающихся возможностей.

Предлагаемая андрагогическая модель основана на сильных сторонах человека, полезна, современна и проста в применении – ее можно успешно использовать с различными целевыми группами педагогических специалистов. Она имеет большой ряд достоинств:

- основана на компетенции. Рамка компетенции определяет цели и ожидаемые результаты обучения – компетенции управления карьерой учителей, которые обучаются. Требования к преподавателю определяются системой компетенций преподавателя, включающей в себя компетенции, необходимые для обучения взрослых и компетенции для содействия развитию карьеры;

- создает условия для личностной ориентации – помещение студентов в центр учебного процесса. Процесс обучения адекватен компетенциям, потребностям и интересам учащихся;

– обеспечивает групповую диагностику – групповой профиль разрабатывается с помощью системы дополнительных методов; определяются потребности учащихся;

– создает условия для мотивации учащихся, которые находятся в активной субъектной позиции и реализуют самопознание, самооценку и саморегуляцию, позитивную оценку или конструктивную критику, рефлексии собственной деятельности;

– гибко сочетает в себе набор подходов – холистический, гуманистический, ситуационный, деятельностный, рефлексивный, основанный на сильных сторонах, интегральный, личностно-ориентированный, конструктивистский. Их применение приводит к развитию новых карьерных установок и ценностей, моделей поведения, к изменению перспективы в трансформационном обучении и в критической рефлексии.

References

- Billington, Dorothy D. (1988) Ego Development and Adult Education. The Fielding Institute. (University Microfilms No. 88-16, 275).
- Brookfield, S. (1986). Understanding and Facilitating Adult Learning, England, Open University Press.
- Brundage, D. H., & MacKeracher, D. (1980). Adult learning principles and their application to program planning. Toronto, Ministry of Education, Ontario.
- Buiskool, B. J., Broek, S. D., Van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K., & Osborne, M. (2010). Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. *Project Report. Research voor Beleid, Zoetermeer, Netherlands*.
- Cross, K. P. (1981). Adults as Learners. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewar, T. (1999). Adult learning principles (selection). Retrieved from: <http://www.calliopelearning.com/adult.htm>
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). Occupational choice. *New York*.
- Hache, L., Redekopp, D., & Jarvis, P. (2000). Blueprint for Life/Work Designs. Retrieved from: <http://www.blueprint4life.ca>
- Hansen, L. S. (1997). Integrative life planning – Critical tasks for career development and changing life patterns. San Francisco: Jossey-Bass.
- Herr, E. L. (2004). Career development: What it is and why it is important. America's Career Resource Network. Retrieved from: www.acrnetwork.org
- Holland, J. L. (1985). Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments, 2nd Edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Howard, S. & Dryden, J. (1999). Childhood resilience. Review and critique of the literature, *Oxford Review of Education*, 25(3), 307-324.
- Keith, J. G. (2001). Best Practice Briefs a product of Outreach Partnerships. Michigan State University. Retrieved from: outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/briefs2.pdf.
- Keogh, B. K. & Weisner, T. (1993). An ecocultural perspective on risk and protective factors in children's development. Implications for learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8(1), 3-10.
- Kerka, S. (2002). Teaching Adults: Is It Different? Retrieved from: <http://ericacve.org/docgen.asp?tbl=mr&id=111>
- Kidd, M. J., Killeen, J., Jarvis, J. & Offer, M., (1993). Working Models of Career Guidance: the interview, London: NICEC/Birkbeck College.
- Knowles, M. (1980). The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy, (Rev. ed.), New York, Cambridge University Press.
- Knowles, M. (1990). The Adult Learner: A Neglected Species (4th ed.). Houston: Gulf Publishing.
- Knox, A. (1977). Adults Development in Learning. A Handbook on Individual Growth and Competence in the Adult Years, San Francisco, Jossey-Bass.

- Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career decision making. In Mitchell, A. M., Jones, G. B., & Krumboltz, J. D. (Eds.), *Social learning and career decision making*. Cranton, RI: Carroll Press.
- MCEETYA. (2009). *The Australian Blueprint for Career Development*, prepared by Miles Morgan Australia, Commonwealth of Australia, Canberra. Retrieved from: <http://www.blueprint.edu.au>
- Mitchell, L. K. & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling, in Brown, D., Brooks, L. & Associates (Eds) *Career Choice and Development* (3rd Ed), San Francisco, California, Jossey Bass, 223-280.
- NCDA (2009). *Policy and Procedures Manual*. Retrieved from: <http://www.ncda.org>
- Nottingham Andragogy Group. (1983). *Toward a developmental theory of andragogy. (Adults: Psychological and Educational Perspective No. 9)*. Nottingham, England: Department of Adult Education, University of Nottingham.
- NTSC (National Training Support Center). (2004). *The national career development guidelines*. Retrieved from: America's Career Resource Network website (www.acrnetwork.org).
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Patton, W. (2001). Career education: What we know, what we need to know. *Australian Journal of Career Development*, 10(3), 13-19.
- Peterson, G.W., Sampson, J.P. & Reardon, R.C. (1991). *Career Development and Services: a Cognitive Approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Sharlanova, V. (2014). *Образование и karierno razvitie.*, Monografia., Stara Zagora.
- Sharlanova, V. (2016a). *Andragogicheski osnovi na kurs za karierno razvitie na student pedagozi. Akademichno spisanie: Upravljenie I obrazovanie. Tom XXII (3), 208-213.*
- Sharlanova, V. (2016b). *Kompetentnostna ramka na model za obuchenie za karierno razvitie. Pedagogicheski forum.*
- Sharlanova, V. (2016c). *Potrebности pedagogicheskikh specialistov v Bolgarii v obuchenii dlia karnernogo razbitia. – V: Sbornik statej. Vesrossijskaia nauchno-praktichesaia konferencia s mezh-dunarodnim uchastiem. Kazan, 305-309.*
- Sharlanova, V. (2016d). *Principi i uslovia na uchene v kursoveti za karierno razvitie na pedagozi. – V: Godishnik na Visshe uchilishte po menidzhmant, Tom IX., 210-215.*
- Sharlanova, V. (2016e). *Empirichno prouchvane za ocenka na kurs za karierno razvitie. Sbornik s nauchni docladi ot Ubilejna mejdunarodna nauchna konferencia. Blagoevgrad, 495-509.*
- Smith, R. (1990). *Learning to Learn Across the Lifespan*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spekman, N. J., Herman, K. L., & Vogel, S. A. (1993). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: A challenge to the field. *Learning Disabilities Research & Practice*.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*, New York, Harper and Row.
- Super, D. E. (1963). *Career development: Essays in vocational development*. New York: College Entrance.
- Super, D. E. (1976). *Career education and the meaning of work*, in *Monographs on Career Education*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior*, 16(3), 282-298.
- Super, D. E. (1990). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development in Brown, D. Brooks, L. & Associates. *Career Choice and Development* San Francisco: Jossey-Bass, 197-261.
- Watts, A. G. (1996). *Toward a policy for lifelong career development: A transatlantic perspective. The Career Development Quarterly*, 45(1), 41-53.
- Watts, A. G. (2006). *Career Development Learning and Employability. Learning and Employability Series*, 2(5), York: The Higher Education Academy.
- Wolfe, D. M., & Kolb, D. A. (1984). Career development, personal growth and experiential learning. *Organizational Psychology: Readings on human behavior, 4th edition, eds D. Kolb, I. Rubin and J. Macintyre, Prentice-Ha.*
- Zemke, R., & Zemke, S. (1984, March). 30 things we know for sure about adult learning. In *Innovation Abstracts* (Vol. 6, No. 8, p. n8).
- Zunker, V. G. (1998, 2006). *Career Counselling: Applied Concepts of Life Planning*, Pacific Grove, California: Brooks/Cole.

Методика оценки эффективности профориентационной процедуры

Фарит М. Юсупов

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: yusupov.farit.m@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8013-2449>

DOI: 10.26907/esd13.4.09

Аннотация

Важность для общества и личности правильного профессионального самоопределения вступающей в жизнь молодёжи очень велика. Практика показывает, что в силу ряда объективных причин механизм профориентации не обеспечивает необходимой надёжности выбора юношами или девушками будущей профессии. Существует проблема повышения корректности выбора профессии лицом, с которым ведётся профориентационная работа. Исходя из этого, автором демонстрируется необходимость надёжных количественных критериев при оценке эффективности профориентационной работы. В качестве такого средства автор предлагает использовать коэффициент корреляции. С целью проверки указанного предположения разработан и проведён эксперимент. Дается описание эксперимента и приводятся полученные в ходе его проведения данные. Результаты эксперимента подтверждают возможность использования коэффициента корреляции в качестве средства оценки эффективности проводимой профориентационной работы. Отмечаются достоинства предложенного метода.

Ключевые слова: профориентация, профориентационная работа, коэффициент корреляции, оценка эффективности профориентации.

Evaluating the effectiveness of a professional orientation procedure

Farit M. Yusupov

Kazan (Volga region) federal university, Kazan, Russia

E-mail: yusupov.farit.m@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8013-2449>

DOI: 10.26907/esd13.4.09

Abstract

It is important that young people develop self-determination as they enter into adult life. However, in practice the mechanism of professional orientation does not provide the reliable choice of their future profession that is needed and those who provide such guidance need assistance. The article demonstrates the necessity of using reliable quantitative criteria in evaluating the effectiveness of professional orientation. It has been suggested that the correlation coefficient can be used and, in order to verify this assumption, an experiment was designed and conducted. The results confirm the possibility of using the correlation coefficient as a means of evaluating the effectiveness of professional orientation.

Keywords: professional orientation, professional orientation work, correlation coefficient, evaluating the effectiveness of professional orientation.

Введение

Одной из важнейших задач профориентационной работы в школе является создание эффективного механизма по обеспечению успешного, точного выбора будущими выпускниками школы направления своей профессиональной деятельности. Ошибки в этой сфере обходятся очень дорого как для самой вступающей

в жизнь личности, так и для общества в целом. С одной стороны, неправильный с личностной, индивидуально-психологической точки зрения выбор последующего жизненного пути может поставить крест на успешной самореализации юноши или девушки. С другой – общество в результате такого неправильного выбора получает неполноценного работника, не способного проявить себя в избранной профессии, поскольку незнание вступающими в профессиональную жизнь молодыми людьми своих способностей, предпочтений и личностных черт не даёт им возможности успешно адаптироваться в обществе (Armstrong, Day, McVay & Rounds, 2008, 12). Между тем, вероятность подобной ошибки для многих представителей вступающего в жизнь молодого поколения во все времена была очень велика, так как выпускник школы, во-первых, обычно плохо знает специфику потенциально предпочитаемой им профессии, а во-вторых, не всегда осведомлён о своём личностном и психологическом потенциале. В-третьих, его выбор часто оказывается подвержен влиянию меркантильных, престижных или других факторов, которые чаще всего и определяют начало его профессионального пути.

Мы считаем, что успешное самоопределение современного школьника возможно только в том случае, если оно будет базироваться на трезвой и беспристрастной оценке личностных и психологических возможностей школьника и на его просвещённости в области избираемой им профессии.

Метод исследования

Это значит, что перед школой стоит задача такой организации профориентационной работы, которая бы позволила уменьшить влияние всех перечисленных выше негативных факторов. Но она может быть создана только тогда, когда есть инструмент, позволяющий надёжно, т.е. количественно, оценивать эффективность проводимой профориентационной работы. В качестве такого инструмента мы предлагаем использовать коэффициент корреляции. С этой целью нами была опробована следующая методика оценки эффективности профориентационной процедуры.

В эксперименте предполагалось по всей выборке испытуемых оценивать коэффициенты корреляции (Edwards, 1976) между методикой, характеризующей личностные качества испытуемого, и методикой, предназначенной для определения успешности в выполнении данного вида деятельности. Обычно при использовании коэффициента корреляции осуществляется оценка уровня его значимости и, согласно теории корреляции, коэффициент принимается во внимание только тогда, когда она превышает критическое значение (Ramachandran & Tsokos, 2009). Однако в данном исследовании корреляция использовалась лишь как инструмент определения степени влияния профориентационной процедуры на точность соответствия выбираемой человеком профессии его личностным качествам. Поэтому превышения коэффициентом корреляции критического значения здесь не требовалось. Математические расчёты проводились с помощью пакета вычислительных программ STATISTICA (Khalafyan, 2007; Programma STATISTICA от StatSof).

При подборе методики, предназначенной для оценки личностных черт, мы руководствовались положением, что личностные качества человека достаточно жёстко предопределяют спектр выбираемых им профессий (Rowett, 1997). Поэтому для оценки личностных характеристик, предрасполагающих человека к определённому характеру деятельности, был взят опросник Д. Холланда (Gottfredson & James, 1999), его адаптированная русскоязычная версия (Istratova & Ehksakusto, 2010, 617). В качестве методики оценки эффективности деятельности были использованы тестовые методики, так как критерий реальной практической деятельности обычно

носит интегрированный характер, а потому размыт и не позволяет оценить её эффективность дифференцированно, т.е. по различным направлениям. Это касается как первого тестирования (проводимого до профориентационной процедуры), так и последующего (проводимого после неё).

В первом случае в качестве методики, объективно показывающей потенциальную успешность человека в выполнении определённого вида деятельности, использовался дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова (ДДО) (Bodrov, 2003, 548). Между шкалами этих двух методик – личностной Д. Холланда и ДДО – нами было установлено гипотетическое соответствие (табл. 1), что позволяло впоследствии в качестве критерия оценки эффективности осуществляемой профориентационной работы применять коэффициент корреляции между соотносимыми характеристиками шкал. Как видно из табл. 1, таких коэффициентов было пять. Мы предположили: если выполняемая профориентационная работа окажется эффективной, то величины указанных коэффициентов корреляции от первого тестирования ко второму должны возрасти в направлении усиления положительной связи между данными двумя методиками.

Таблица 1. Соответствие между типом личности по Д. Холланду и предпочтительным классом профессий (по Е. А. Климову)

Тип личности по Д. Холланду	Соответствие	Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)
Артистический тип	<====>	Человек-художественный образ
Интеллектуальный тип	<====>	Человек-знаковая система
Социальный тип	<====>	Человек-человек
Реалистический тип	<====>	Человек-техника
Конвенциальный тип	<====>	Человек-природа

Во втором случае, т.е. после проведения профориентационной процедуры, для оценки результативности проведённой профориентационной работы также можно было использовать повторное тестирование испытуемых с помощью методики ДДО. Однако с целью обеспечения большей чистоты эксперимента, а именно с целью исключения влияния на результаты повторного тестирования фактора тренировки, знакомства с методикой при проведении первого тестирования, привычки и т.п., для повторного тестирования было решено использовать по сути эквивалентную ДДО методику – методику Йовайши (Bodrov, 2003, 549). Установленные нами соответствия между шкалой этой методики и шкалой опросника Д. Холланда представлены в табл. 2. Таким образом, в случае эффективности выполняемой профориентационной работы коэффициенты корреляции между подшкалами методик Д. Холланда и Йовайши должны были оказаться выше аналогичных коэффициентов корреляции между подшкалами методик Д. Холланда и ДДО.

Профориентационная работа в экспериментальной группе представляла собой выполняемое на основе имеющихся профессиограмм (Romanova, 2007) детальное разъяснение испытуемым особенностей предпочитаемых школьником профессий, их специфики, а также беседу испытуемых с представителями конкретных профессий.

Эксперимент проводился на базе гимназии №15 г. Казани. И экспериментальная, и контрольная группы состояли из 15 учеников старших классов. Первый этап эксперимента предполагал тестирование обеих групп с помощью теста Д. Холланда и ДДО; второй – описанную выше профориентационную работу с экспериментальной группой (в контрольной группе она отсутствовала), третий – тест-

тирование обеих групп, экспериментальной и контрольной, с помощью методики Йовайши.

Таблица 2. Соответствие между типом личности по Д. Холланду и предпочтительным классом профессий (по Йовайши)

Тип личности по Д. Холланду	Соответствие	Сфера профессиональных предпочтений (методика Йовайши)
Артистический тип	<====>	Сфера искусства (человек-художественный образ)
Интеллектуальный тип	<====>	Склонность к умственной деятельности
Социальный тип	<====>	Человек-человек
Реалистический тип	<====>	Человек-техника
Конвенциональный тип	<====>	Склонность к подвижной деятельности

Результаты

Результаты, полученные в экспериментальной группе, представлены в таблице 3, в контрольной – в табл. 4. С целью удобства оценки величины изменения коэффициентов корреляции в соответствующих строках указаны и разницы их величин – Δ . Из табл. 3 видно, что коэффициенты корреляции между подшкалами сопоставляемых методик в экспериментальной группе действительно возросли, причём существенно. Более всего результаты профориентационной работы положительно сказались на личности испытуемых конвенционального и интеллектуального типа, несколько менее значительным эффект оказался для социального и реалистического типа. Однако даже погруженный в свой внутренний мир художественный тип испытуемых не смог избежать позитивного влияния выполненной профориентационной работы.

Таблица 3. Коэффициенты корреляции для экспериментальной группы

Дифференциально-диагностический опросник	Коэффициент корреляции Пирсона	Тип личности по Д. Холланду	Коэффициент корреляции Пирсона	Сфера профессиональных предпочтений (методика Йовайши)	Разница коэффициентов корреляции Δ
Человек-художественный образ	$R_1 = -0,058$ переменные <====>	Артистический тип	$R_2 = 0,065$ переменные <====>	Сфера искусства (человек-художественный образ)	$\Delta_1 = R_2 - R_1 = 0,123$
Человек-знаковая система	$R_3 = 0,233$ переменные <====>	Интеллектуальный тип	$R_4 = 0,604$ переменные <====>	Склонность к умственной деятельности	$\Delta_2 = R_4 - R_3 = 0,371$
Человек-человек	$R_5 = -0,379$ переменные <====>	Социальный тип	$R_6 = -0,106$ переменные <====>	Человек-человек	$\Delta_3 = R_6 - R_5 = 0,273$
Человек-техника	$R_7 = 0,091$ переменные <====>	Реалистический тип	$R_8 = 0,291$ переменные <====>	Человек-техника	$\Delta_4 = R_8 - R_7 = 0,2$
Человек-природа	$R_9 = -0,359$ переменные <====>	Конвенциональный тип	$R_{10} = 0,348$ переменные <====>	Склонность к подвижной деятельности	$\Delta_5 = R_{10} - R_9 = 0,707$

Что касается контрольной группы, то, как видно из табл. 4, коэффициенты корреляции в этом случае носят совершенно стохастический, произвольный характер, причём эти изменения либо очень малы, либо происходят не в позитивную, а наоборот, в негативную сторону.

Таблица 4. Коэффициенты корреляции для контрольной группы

Дифференциально-диагностический опросник	Коэффициент корреляции Пирсона.	Тип личности по Д. Холланду	Коэффициент корреляции Пирсона	Сфера профессиональных предпочтений (методика Йовайши)	Разница коэффициентов корреляции Δ
Человек-художественный образ	$R_{11} = -0,029$ переменные <====>	Артистический тип	$R_{12} = 0,27$ переменные <====>	Сфера искусства (художественный образ)	$\Delta_6 =$ $=R_{12} - R_{11} =$ $= 0,299$
Человек-знаковая система	$R_{13} = 0,064$ переменные <====>	Интеллектуальный тип	$R_{14} = -0,261$ переменные <====>	Склонность к умственной деятельности	$\Delta_7 =$ $=R_{14} - R_{13} =$ $= -0,325$
Человек-человек	$R_{15} = 0,284$ переменные <====>	Социальный тип	$R_{16} = 0,017$ переменные <====>	Человек-человек	$\Delta_8 =$ $=R_{16} - R_{15} =$ $= -0,267$
Человек-техника	$R_{17} = 0,264$ переменные <====>	Реалистический тип	$R_{18} = 0,287$ переменные <====>	Человек-техника	$\Delta_9 =$ $=R_{17} - R_{18} =$ $= 0,023$
Человек-природа	$R_{19} = 0,503$ переменные <====>	Конвенциональный тип	$R_{20} = 0,649$ переменные <====>	Склонность к подвижной деятельности	$\Delta_{10} =$ $=R_{20} - R_{19} =$ $= 0,146$

Дискуссионные вопросы

Итак, корректно построенный в полном соответствии с исходной рабочей гипотезой эксперимент и полученные на его основе данные, на наш взгляд, дают достаточно веские основания предположить, что коэффициент корреляции действительно может использоваться в качестве эффективного инструмента оценки профориентационной процедуры. Результаты эксперимента говорят о том, что изменения оцениваемых нами коэффициентов корреляции при проведении профориентационной процедуры действительно могут служить достаточно надёжным количественным показателем её эффективности. Предложенная методика оценки эффективности профориентационной процедуры имеет два важных достоинства. Во-первых, она носит количественный характер, что повышает надёжность и очевидность результатов проводимой профориентационной работы. Во-вторых, она даёт возможность наглядно характеризовать продуктивность профориентационной работы по конкретным направлениям и, тем самым, устанавливать причины её возможной неэффективности. Последнее обстоятельство очень важно в условиях практической деятельности психолога, так как создает условия для её своевременной коррекции, что обеспечивает значительное повышение степени надёжности профориентационного вердикта и существенно экономит время и силы занятого этим делом специалиста.

Заключение

На основании результатов проведённого эксперимента можно утверждать, что использование коэффициента корреляции описанным выше способом представляет собой надёжную методику оценки продуктивности профориентационной

процедуры, которая может стать полезной при проведении практической профориентационной деятельности.

Литература

- Истратова О. Н., Эксакусто Т. В. Большая книга подросткового психолога. – Ростов-на Дону: Феникс, 2010. – 637 с.
- Практикум по дифференциальной диагностике профессиональной пригодности / под ред В. А. Бодрова. – М.: ПЭР СЭ. 2003. – 767 с.
- Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. – СПб.: Питер, 2007. – 464 с.
- Халафьян А. А. STATISTICA 6. Статистический анализ данных. – М.: Бином-Пресс, 2007. <http://rustatistica.ru/> Программа Statistica от StatSof.
- An Introduction to Linear Regression and Correlation. San Francisco, CA: W. H. Freeman, 1976, pp. 33-46.
- Armstrong P. I., Day S. X. McVay J. P., Rounds J. Holland's RIASEC Model as an Integrative Framework for Individual Differences // Journal of Counseling Psychology. – 2008. – Vol. 55.
- Gottfredson L. S., Richards J. M. Jr. The Meaning and measurement of Environments in Holland's Theory // Journal of Vocational Behavior. – 1999. – Vol. 55.
- Mathematical Statistics with Applications. Kandethody M. Ramachandran, Chris P. Tsokos Academic Press, 2009. – 848 p.
- Rowett C. A. On Faculty: Still Theorizing After All These Years // John's Hopkins Gazette (electronic edition). – 1997. – Vol. 26.

References

- Armstrong, P. I., Day, S. X., McVay, J. P., & Rounds J. (2008). Holland's RIASEC Model as an Integrative Framework for Individual Differences. *Journal of Counseling Psychology*, 55(1), 1-18.
- Bodrov, V. A. (Eds.) (2003). *Practicum po differentsialnoi diagnostice professionalnoi prigodnosti* [Workshop on differential diagnosis of professional fitness]. Russia, Moscow : PER SE.
- Edwards, A. L. (1976). *An Introduction to Linear Regression and Correlation*. San Francisco, CA: W. H. Freeman, pp. 33-46, 1976.
- Gottfredson, L.S. & Richards, J.M. (1999). The Meaning and measurement of Environments in Holland's Theory. *Journal of Vocational Behaviour*. 55: 57-73.
- Istratova, O. N. & Eksakusto, T. V. (2010). *Bol'shaya kniga podrostkovogo psihologa*. [The Big Book of a Teenager Psychologist]. Russia, Rostov-na-Donu: Feniks.
- Khalafyan, A. A. (2007). *Statistica 6. Statisticheskij analiz dannyh*, [Statistics 6. Statistical analysis of data]. Russia, Moscow: Binom-Press.
- Programma STATISTICA ot StatSof*. [StatSof statistics program]. <http://russtatistica.ru/>
- Ramachandran, K. M. & Tsokos, C. P. (2009). *Mathematical Statistics with Applications*. Tampa Fl: Elsevier Academic Press.
- Romanova, E. S. (2007). *99 popularnyh professij. Psihologicheskij analiz i profессиogrammy*. [99 popular professions. Psychological analysis and profессиograms]. Russia, St. Petersburg: Peter.
- Rowett C. A. (1997, August 18). On Faculty: Still Theorizing After All These Years. *John's Hopkins Gazette (electronic edition)*. Retrieved from <http://pages.jh.edu/gazette/julsep97/aug1897/>

Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов

Доступ к представленным данным является свободным и не имеет ограничений. Анонимность участников эксперимента гарантировалась правилами соблюдения этики практического психолога. Конфликты интересов отсутствуют.

Content

Nick Rushby

Editorial: What's in my bookcase 6

Milica Krivokapic

Imitative Learning: the Teacher as a Role Model 11

Catherine Doherty

Cultivating 'good' practice or 'best' practice? Moralities for teacher education 20

Neelofar Ahmed

Cross-Cultural Educational Partnerships to Prepare Global Leaders:
Training Teachers, Teacher Candidates, and School Principals to Teach Students
in the Multi-Cultural Classroom 32

Yu Cheng Shen, Hai-Yan Nie, Yu-Lui

Electronic portfolio architecture based on knowledge support in senior project
design 41

Aysylu G. Gilemshina

A differentiated approach for teaching Russian language to foreign students:
the example of Arabic-speaking students 53

Natalia E. Zhdanova

Teenagers' vandalism and the importance of parent-child relationships
in addressing it..... 62

Valentina Sharlanova

Strengths-based professional and career development of teachers..... 71

Farit M. Yusupov

Evaluating the effectiveness of a professional orientation procedure..... 80

Notes for authors..... 100

Содержание

<i>Ник Рашиби</i> От редактора: Что на моей книжной полке?	8
<i>Милица Кривокапич</i> Имитационное обучение: учитель как ролевая модель	11
<i>Кетрин Доэрти</i> На пути к «хорошей» или «лучшей» практике? Моральная сторона педагогического образования	20
<i>Нилофар Ахмед</i> Кросс-культурные образовательные партнерства в развитии глобальных лидеров: подготовка студентов педагогических направлений и директоров школ к обучению школьников в мультикультурной образовательной среде	32
<i>Ю Ченг Шен, Хай-Ян Ни, Ю Лиу</i> Архитектура электронного портфолио, основанная на поддержке знаний и разработке проектов	41
<i>Айсылу Г. Гилемшина</i> Дифференцированный подход при обучении иностранных учащихся русскому языку (на примере группы студентов из арабских стран).....	53
<i>Наталья Е. Жданова</i> Подростковый вандализм и роль детско-родительских отношений в формировании готовности к нему	62
<i>Валентина Д. Шарланова</i> Профессиональное и карьерное развитие учителей, основанное на сильных сторонах.....	71
<i>Фарит М. Юсупов</i> Методика оценки эффективности профориентационной процедуры.....	80
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	эвтагогика ²	высшее образование
человеческий капитал	развитие личности	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
самотивация	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 непрестанно 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 непрестанно 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 внесших 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 ни 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 приняты 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, адресованному 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.

g. 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

Ваш номер ORCID

Название (на двух языках) английский
русский

Аннотация английский
русский

Ключевые слова английский
русский

Комментарий о конфликте интересов

Если ваша рукопись является эмпирическим исследованием:
комментарий об открытом доступе к данным

Комментарий об этике

Все ли авторы указаны, согласны ли они на публикацию статьи
в E&SD и несут ли они ответственность за содержание статьи?

Если английский или русский не является родным языком,
попросили ли вы носителя языка проверить грамматические
и лексические ошибки? (см. часть 2)

Включили ли Вы электронный адрес для переписки

Общий объем статьи не (незначительно) превышает 4000 слов

Не является ли работа плагиатом? (см. часть 6)

Список литературы оформлен в стиле APA (см. часть 8)

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 heutogy (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 & SelfDevelopment* 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 & SelfDevelopment*, 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.eandsdjournal.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, № 4, 2018
Volume 13, № 4, 2018

Подписано в печать 25.12.2018. Формат 70x100 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Печать ризографическая.
Гарнитура «Minion Pro». Усл. печ. л. 9,03.
Тираж 1000 экз. Заказ 02-19/05-2.



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