

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 14, № 1, 2019
Volume 14, № 1, 2019

Казань – Kazan, 2019

«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. Полная информация о том, как подавать статьи, представлена на сайте журнала по адресу <http://ru.eandsjournal.org/for-contributors/>

«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. Full details on how to submit articles are given in the Journal website at <http://en.eandsjournal.org/for-contributors/>

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/glavnaa>

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».

Цена свободная

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 Ханолainen

(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 Старчич

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: Plus ça change; c'est la même chose!

Nick Rushby

Education & Self Development, Kazan Federal University, Kazan, Russia

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

DOI: 10.26907/esd14.1.01

I received a shock last month. Forty years ago I wrote a book called *An Introduction to Educational Computing*, and now the publishers have written saying that they want to republish it in its original form as part of a programme to revive some of their key titles. Their reason is that they believe these titles “very much reflect the context of the times in which they were published. For newer libraries, it represents a chance to build up where, for various political or economic reasons, library holdings have been neglected in the past 50 years but budgets are still strong.”

Well, this was all very flattering but it was a surprise none the less! I have a copy on my bookshelf but I had not opened it for many years. It was time to re-read it and see whether it was as dated as I suspected it was.

The book was written at the end of three years when I was working in the directorate of the UK National Development Programme in Computer Assisted Learning (Rushby, 1979). That programme, which ran from 1973 to 1977, dominated research and development in learning technologies in the UK and brought about significant change in the use of computers in education in the United Kingdom and elsewhere in Europe. Of course, learning technology was not new: there was research into computer assisted instruction in the 1940s, and then the programmed learning movement that built on the work of B.F. Skinner (1953) and others. This is one of the areas where the gap of understanding between work in Russia and in the West is very visible: researchers in Europe and North America know about the research of Skinner and his contemporaries but not about comparable research in Russia – and vice versa.

The use of information and communications technologies has moved on significantly since this book was published in 1979 – forty years ago – at a time when none of our current generation of learners and many of their teachers were yet born. The technology now is smaller, cheaper and more pervasive, and one of the consequences is that we see and use it in a very different context. Learners used to smart phones, social media and being continually connected to each other would find references to specific equipment (for example, mainframe computers, mini-computers and graphic terminals) very antiquated and barely comprehensible. Perhaps it is fortunate that I chose not to include images of the equipment used in the 1970s because this would astound the reader of the 21st century!

Yet, re-reading the book, I was reminded that many of the issues that faced the technology-based learning community then still face us now. Human evolution progresses slowly and the psychology of how we learn has not changed in the last forty years, although we may have a better understanding of the underpinning theory. Similarly, we seem little better at bringing about change in education and training systems: despite well publicised successes the long-awaited revolution that would automate our classrooms is still tantalizingly beyond our grasp. Indeed, there is still an unacceptable number of people worldwide who have little or no access to education – with or without technology.

There is no doubt that the development of educational computing – under whatever name we chose to give it – will stretch far into the future. Perhaps this book, as a snapshot of the state of the art in 1979, will cause us to ponder on the changes that have happened since and the developments that may happen in the future.

Jean-Baptiste Alphonse Karr wrote (in French, 1849) that “Plus ça change; c’est la même chose.” This translates as “the more things change, the more they stay the same.” With the hindsight of forty years, this seems very true for education.

References

Karr, J-B, A (1849) *Les Guêpes* (The Wasps), January 1849

Rushby, N J (1979) *An introduction to educational computing*. Croom Helm, London. (published in North America as *Computers in the Training Process*)

Skinner, B.F. (1953) *Science and human behavior*. Accessed February 19th, 2019 at <http://www.bfskinner.org/product/science-and-human-behavior-pdf/>

От редактора: Все новое – это хорошо забытое старое!

Ник Рашби

Образование и саморазвитие, Казанский федеральный университет, Казань, Россия

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

DOI: 10.26907/esd14.1.01

Я был шокирован событием, которое произошло в прошлом месяце. Сорок лет назад я написал книгу под названием «Вводный курс по применению ЭВМ в образовании», а недавно со мной связалось издательство, которое сообщило, что хочет переиздать мое пособие в его первоначальном виде в рамках программы по возрождению некоторых знаменательных, по их мнению, книг. Свое желание издательский дом объяснил тем, что данные работы «прекрасно отражают дух времени, в котором они были опубликованы». Современные библиотеки, не испытывающие особых финансовых трудностей, могут расширить свой библиотечный фонд благодаря книгам, которые на протяжении 50 лет по разным политическим или экономическим причинам не были в широком доступе.

Конечно, их идея польстила мне, но все же это было очень неожиданно. Один экземпляр книги хранится у меня на книжной полке, но я не открывал ее много лет. Это был тот момент, когда нужно было ее перечитать и посмотреть, была ли она настолько устаревшей, насколько я предполагал.

Книга была написана в конце трехлетнего периода моей работы в управлении Национальной программы развития Великобритании в области компьютеризированного обучения (Rushby, 1979). Данная программа, существовавшая с 1973 по 1977 годы, занималась исследованиями и разработками в области обучающих технологий и оказала значительное влияние на использование компьютеров в образовании в Великобритании и других европейских странах. Безусловно, понятие «технология обучения» не было новым: в 1940-х годах проводились исследования по обучению при помощи ЭВМ, а затем началось движение, распространяющее идею о программированном обучении, в основу которого легли работы Б. Ф. Скиннера (1953) и других ученых (Skinner, 1953). Это одна из областей, где четко наблюдается разрыв между российскими и западными учеными: исследователи в Европе и Северной Америке знают о работах Скиннера и его современников, но не в курсе исследований российских коллег – и наоборот.

Книга была опубликована в 1979 году, когда современные школьники и учителя еще не родились. С того времени прошло 40 лет, и использование информации и коммуникационных технологий значительно продвинулось вперед. Сегодняшние технологии невелики, недороги и широко распространены. Одно из последствий такого положения дел – множество возможностей для их использования. Ученики, привыкшие к смартфонам, социальным сетям и постоянно находящиеся в контакте друг с другом, посчитают специальное оборудование, упомянутое в книге, старомодным и не очень понятным (например, электронно-вычислительная машина, вычислительная минимашина, графический терминал). Возможно, это к лучшему, что я не стал включать фотографии этих машин 1970-х годов, потому что они бы паразиты читателя 21 века!

Все же, перечитывая эту книгу, я обнаружил, что многие проблемы, затронутые тогда, актуальны и сейчас. Эволюция человека представляет собой медленный про-

цесс, и наука о том, как мы учимся, не изменилась за последние 40 лет, хотя, конечно, сегодня мы лучше понимаем основы этого процесса. Мы можем также эффективнее привносить изменения в образование и в системы подготовки: несмотря на успехи в публикациях, долгожданная революция, которая бы автоматизировала наши классы, кажется, ещё очень далека от завершения. Действительно, до сих пор непозволительно число людей по всему миру имеет недостаточный доступ к образованию или не имеет его вовсе – не важно, с применением технологий или без.

Без сомнения, у компьютеризации образования (одно из возможных названий этого процесса) далекое будущее. Возможно, эта книга, отразившая в 1979 году последнее слово техники, послужит поводом для размышления о произошедших изменениях и изменениях, которые ожидают нас в будущем.

Жан-Батист Альфонс Карр в 1849 году написал: «Plus ça change; c'est la même chose», то есть «чем больше вещи меняются, тем больше они остаются прежними» (Карр, 1849). Если посмотреть на прошедшие 40 лет, то, применительно к образованию, эта мысль кажется очень справедливой.

Ссылки

Karr, J-B, A (1849) *Les Guêpes* (The Wasps), January 1849

Rushby, N J (1979) *An introduction to educational computing*. Croom Helm, London. (published in North America as *Computers in the Training Process*)

Skinner, B.F. (1953) *Science and human behavior*. Accessed February 19 th, 2019 at <http://www.bfskinner.org/product/science-and-human-behavior-pdf/>

RETRACTION

The following article from *Education & Self Development*, Valeryan Faritovich Gabdulhakov, Alla Ibrahimovna Raff, Evgenia Alexandrovna Suntsova (2016) Clinic of mental development of a child and technology of training teachers to work in a multicultural environment. *E&SD* 11(1). pp 27-35

has been retracted by the authors, the Editor in Chief and the publishers Kazan Federal University, due to the inclusion of significant passages of unattributed material from a thesis and an earlier book written by V.I. Tyutyunnik.

REFERENCES

Valeryan Faritovich Gabdulhakov, Alla Ibrahimovna Raff, Evgenia Alexandrovna Suntsova (2016) Clinic of mental development of a child and technology of training teachers to work in a multicultural environment. *E&SD* 11(1). pp 27-35.

Валерьян Фаритович Габдулхаков, Алла Ибрагимовна Рафф, Евгения Александровна Сунцова (2016) КЛИНИКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА И ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ. *E&SD* 11(1). pp 27-35.

Тютюнник В.И. (2004) Психология труда (Tyutyunnik V.I. *Labor psychology*)

Тютюнник В.И. (2008) Основы психологических исследований: Учебное пособие для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по направлению 521000 – «Психология». М.: УМК «Психология».

ИЗЪЯТИЕ СТАТЬИ (РЕТРАКЦИЯ)

Статья «КЛИНИКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА И ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ» (2016). *E&SD*, 11(1), С. 27-35. (Авторы: Валерьян Фаритович Габдулхаков, Алла Ибрагимовна Рафф, Евгения Александровна Сунцова) отзывается главным редактором журнала и издательством Казанского Федерального Университета в виду того, что в ней были обнаружены существенные некорректные заимствования (плагиат) из диссертации Тютюнник В.И.

ССЫЛКИ

Валерьян Фаритович Габдулхаков, Алла Ибрагимовна Рафф, Евгения Александровна Сунцова (2016) КЛИНИКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА И ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ. *E&SD* 11(1), С. 27-35.

Тютюнник В.И. (2004) Психология труда (Tyutyunnik V.I. *Labor psychology*)

Тютюнник В.И. (2008) Основы психологических исследований: Учебное пособие для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по направлению 521000 – «Психология». М.: УМК «Психология».

DOI: 10.26907/esd14.1.02

Looked after children: embedding attachment awareness in schools

Nigel Fancourt

Department of Education, University of Oxford, UK

E-mail: nigel.fancourt@education.ox.ac.uk

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

DOI: 10.26907/esd14.1.03

Abstract

The educational potential of many children in the state's care, including those in institutional homes and fostered or adopted children, is unfulfilled. One possible contributory factor to their lack of success is that schools do not fully address their wider personal anxieties and insecurities. Attachment theory has been adopted in several educational districts ('local authorities') in England, and this study reports on an evaluative mixed-methods research study of such training; it also theorises this as a broader question about how schools engage with research. There was rich evidence that the programme had an impact on whole staff understanding of attachment theory. Teachers and staff commented positively on the impact of the programme; impact on pupils' outcomes was hard to quantify, though qualitative findings suggested that well-being was improving. Senior leader commitment, support and resource allocation were crucial to effectively embedding the training, and various structural issues were illuminated. The implications for embedding attachment awareness more widely are discussed, and for our understanding of research use by schools.

Keywords: attachment, care, looked after children, research use.

Дети, находящиеся на попечении государства: внедрение теории привязанности в школы

Найджел Фанкурт

Факультет образования, Оксфордский университет, Великобритания

E-mail: nigel.fancourt@education.ox.ac.uk

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

DOI: 10.26907/esd14.1.03

Аннотация

Образовательный потенциал многих детей, находящихся под опекой государства в домах-интернатах, а также приемных и усыновленных детей не раскрыт. Одним из возможных факторов, влияющих на плохую успеваемость таких детей, является то, что школы не решают проблемы неуверенности и нестабильности у таких детей. Теория привязанности (attachment theory) была адаптирована в разных образовательных районах, регулируемых местными органами власти в Англии, и данная статья представляет результаты исследования подобной подготовки с использованием смешанных методов. Статья также теоретически разрабатывает вопрос вовлечения школ в исследовательские процессы. Наши результаты продемонстрировали, что разработанная программа оказала значительное влияние на преподавательский состав и их понимание теории привязанности. Учителя и другие сотрудники школы прокомментировали значение программы в позитивном ключе, но общий уровень влияния программы на образовательные результаты детей было сложно замерить в количественных показателях. Однако качественные показатели демонстрируют, что общий уровень благополучия детей повысился. Усилия руководящей команды, поддержка и ресурсы сыграли важную роль в процессе организации образовательных мер, и были выявлены разные структурные вопросы. В статье обсуждаются возможности и последствия внедрения теории привязанности в различных школах.

Ключевые слова: привязанность, попечение, дети на попечении, применение исследований.

Introduction

It is well recognised around the world that many children in the state's care, such as those in institutional homes (or orphanages), and fostered or adopted children, struggle emotionally throughout their lives (e.g. Stein, 2014; Stepanova & Hackett, 2014), that the causes and consequences of their struggles have been widely interpreted through the notion of attachment (e.g. Bowlby, 1969, 1973, 1980; Slater, 2007). The importance of attachment theory for their carers is well known, with a range of support being offered and researched, even while the theorisation of attachment is itself under scrutiny and development (Slater, 2007). Drawing on a range of psychological models, proponents of attachment theory argue that parental neglect, abuse or other failures to support the child results in insecure attachment, and they also then suggest ways of overcoming or mitigating this insecurity.

This approach to pupils has potentially significant consequences for schools, both in understanding pupils' emotional states, and in seeking to work therapeutically in ameliorating them (Ubha & Cahill, 2014). Some recent interventions have themselves become the focus of research, and this paper seeks to contribute to these emerging discussions by drawing on a recent evaluation of one intervention across one Local Authority in England, Leicestershire County Council (Fancourt & Sebba, 2018, see also Dingwall & Sebba, 2018), to illuminate both some practical issues around the mobilisation of attachment theory as well as research use in schools more generally.

Literature review

The literature review first considers recent studies of attachment theory in schools, and then considers some of the themes within the wider literature on research use in schools.

Attachment theory in schools

Much educational analysis shows many looked after children and young people are leaving school without having fulfilled their potential (Sebba et al., 2015). Unsurprisingly therefore the implications for teachers have long been in focus (Barrett & Trevitt, 1991; Geddes 2003, 2005, 2006; Riley, 2010; Verschueren & Koomen, 2012). At one level, this is nothing new: unsurprisingly, children bring the emotional state of their home life to school with them – their troubles, anxieties, insecurities or their calm, contentment and happiness. And unsurprisingly, this emotional state will be played out in their behaviour at school:

The insecurely attached pupils, who have experienced, or are experiencing, either rejection/abandonment or inconsistent parenting struggle to pay attention or form a good relationship with teachers, or will have difficulty focusing on the materials presented in class. These situations can lead to low engagement... (Nash & Schlösser, 2015, p. 143)

Furthermore, the consequences are not simply in the pupils own learning and attainment:

If pupils are not engaged in class, they are more likely to seek stimulation and validation in a different way, resorting to clowning around, constantly demanding attention from teachers or peers, or occupying themselves in other distracting and off-task activities...so attentional difficulties and concomitant misbehaviour [are] likely to follow. (ibid.)

Pupils with insecure attachments therefore appear disruptive and/or distracted, and are unlikely to respond to the usual kinds of approach to addressing these issues, because they will interpret any sanctions or punishments through the lens of their insecure attachments.

However, many teachers around the world have reported that they do not feel equipped to support children and young people who have behavioural or attachment difficulties (e.g. Darmody et al., 2013) so there have in recent years been a variety of attempts to address this professional need, both within initial teacher education (e.g. Riley, 2010; Kearns & Hart 2017) as well as in ongoing professional support (e.g. Geddes, 2006; Nash & Schlösser, 2015; Nash, Schlösser, & Scarr, 2016). Nash and Schlösser (2015) take one school as a case study in identifying the challenges of developing a continuing professional development programme on attachment theory, and highlight the need 'to bridge the worlds of Education and Psychology' (p. 150). They focused on the extent to which teachers considered that pupils could control their behaviour, and suggest that,

...in reframing "difficult" pupils as "troubled" pupils, or pupils with emotional difficulties, new perspectives and energy can be brought to maintaining relationships from the teachers' point of view. Moving away from blaming and labelling young people as "troublesome", "challenging" or "disruptive", will provide space to reconsider the most conducive response to managing the behaviour of the most troubled and vulnerable pupils in school (p. 151).

They noted the importance of support from senior leadership for this reframing, especially in its implications for the school's behaviour management, though they also pointed to continuing concerns amongst staff in balancing these two elements of organisational culture.

CPD and research

Alongside this development, there has been a burgeoning of research in recent decades into the use of research and evidence in schools. We therefore do not seek to review the underlying research on attachment theory, but rather to consider this as an example of how teachers engage with research, as teachers are increasingly called upon to review and deploy a variety of forms of research in their work (Brown, 2016; Childs & Fancourt, 2018). Indeed, not only are teachers called upon to respond to research, they are also called upon to carry it out, though the terminology can be bewildering, with such terms as 'research', 'knowledge', 'evidence', 'impact', 'enquiry', 'data-use', 'exchange', 'mobilisation', and 'transformation' being used indiscriminately. Here, focusing on the implementation of attachment theory allows us to review both attachment-specific issues, as well as these broader concerns.

Two key points from this research are of interest. First, some researchers have pointed out how teachers can be mistrustful of research and evidence (Shkedi, 1998; Nicholson-Goodman, & Garman, 2007). This may be because it appears remote and irrelevant ('too academic'), or because it is delivered unsympathetically or patronisingly (too 'top down'). The puzzle behind many recent studies is in how to address these perceived problems (Brown, 2013; 2015). Second, this is linked to conceptions of 'expertise', either the notion that researchers or academics have expertise and teachers do not, or that any expertise takes considerable time to develop (Lemov, Woolway, & Yezzi, 2013) – even progressing through a series of stages (Flyvbjerg, 2001). These views might suggest that it would take some time for teachers to become experts at implementing research in schools and classrooms.

Methodology

As noted above, this paper draws on a recent evaluation of one intervention across twenty-three schools in one local authority in England, Leicestershire County Council. This is the administrative body with responsibility for all the looked after children across all its schools, who are taken to constitute a Virtual School. The schools were offered two different attachment-awareness programmes. The first basic option was on attachment-awareness, and the supplementary alternative was on emotion coaching. Some schools opted for the first alone, others had previously conducted the first and so chose the second, and some chose both on the same day.

Here we seek to answer three questions:

1. How have the participants' professional repertoire and confidence changed?
2. How have schools' organisational structures and responses changed?
3. How is attachment-theory research mobilised in schools?

We had adopted a mixed-methods pre-post intervention design, drawing on school data, surveys and interviews. The surveys and interviews were conducted twice: once before the training, and once at the end of the summer term. However, the school-based approach to the training meant this was difficult because the schools were doing the training at different times. Overall, a considerable quantity of data was collected. Of the twenty-five schools that had one or both programmes, staff from ten contributed to the initial survey, and staff from seven to the follow-up survey. This represents a full return from 28% of the schools.

It should be noted that no claims are made about the efficacy of the programme in raising the attainment of looked after children. This would have necessitated a profound degree of interference in the programme, not least in deciding on and creating full randomisation, with the concomitant requirement for a control group, and complex instrumentation.

The participants in the initial survey (n=102) were from a selection of primary phase schools (including both infant and junior schools), secondary schools and the special school. They had a range of years' experience, from NQTs to over thirty years. 39 were in the first five years of teaching, with 20 having 6-10 years' experience, and another 20, 11-15 years. The primary staff were from a range of Key Stages, including Early Years. The secondary teaching staff had a range of specialisms, such as technology, PE, and Mathematics. The designated teachers for looked-after children were also included within this survey.

Of 39 participants on the post-programme survey, 3 had not completed the initial survey, and 8 were unsure. They were also from a range of types of school, though the majority were from the primary sector, with 24 in primary schools and a further 7 in infant schools; only 7 were in secondary school, and 6 of these were from one school. Overall, they had a range of years' experience, with the median range being 3-5 years, and 3-5 and 5-10 years being the most common.

Analysis

Three sub-sections are set out. The first two relate to the development of professional repertoire, in language and strategies, and in diagnosis and problem-solving; the third considers organisational culture.

The development of professional repertoire: language and strategies

In the survey, some participants' stated reasons for wanting to do the programme focused on the development of professional expertise, described either as requiring better knowledge or understanding of the behaviours, or as techniques or strategies, or both:

The first part is actually understanding what the terms mean. That's quite key, and then the next part is about strategies for teachers, working with parents, working with students, to ensure that there are effective strategies in place to make sure that we can work with children with attachment issues. (Head teacher, interview)

Some of these were linked to the potential benefits to pupils, which were usually described either in pastoral terms, such as emotional development and well-being, or else as more academic terms, such as accessing education.

Other participants, mostly head teachers and the designated teachers, highlighted the value of whole school coherence on these issues:

Better awareness of attachment theory across our school so that all staff have a better working understanding of how they can support these pupils to reach their full potential. (Designated teacher, survey)

However, some participants were also aware of the limitations of attachment theory, and felt that this should also be part of the programme:

So, it's also helping the staff to even understand as the theories develop, understanding that firstly they are theoretical constructs to help us explain what we see, and that that theory might not be the final piece, that it's an ongoing process to helping staff understand that. (Designated teacher, interview)

Most participants (73%) felt confident in dealing with looked after children, highlighting their own experience and school support as the main factors in this. 21% were unsure and only 6% did not feel confident. These were attributed to: lack of experience; lack of support in the past; or the complexity of the issues, especially in dealing with them in a classroom setting with multiple demands.

The development of professional repertoire: diagnosis and problem solving

There was a range of positive responses concerning the nature of the learning from the programme, because staff felt that they could deploy this new-found expertise to address behaviour and needs.

I wasn't aware of the different types of attachment issues and it helped me to realise that children may have more barriers to learning. (Primary teacher, survey)

However, participants also felt that they learnt how to pinpoint particular pupils and deploy more appropriate strategies:

I was able to identify children where emotional competency may be an issue and use different strategies to help them access and engage with their learning. (Primary teacher, survey)

Further, they could be quite specific about this process:

I have realised that the start of each lesson is new and that the key language I use with these students is very important to provide reassurance and build resilience, so they can succeed. Their emotional wellbeing is important and without these being supported, the student will find it very stressful in the classroom situation. (Primary teacher, survey)

This teacher linked attachment to lesson planning (i.e. starters and the use of language) and to their pupils' sense of agency – and reflected on how these are inter-linked.

Organisational structures and responses

Some wider developments at a whole school level also emerged. First, in the survey, wider issues of pastoral support were identified as having improved:

Whole school development of mental health and wellbeing of all in school, staff and pupils (Infant teacher, survey)

This was often because it had been a whole-staff programme but if not then it had been cascaded outwards, e.g. sharing it with lunch supervisors. An important example was the use of attachment theory in wider school decision-making:

And certainly, when we've been changing and looking at class groups for this next academic year, we've been very careful about...where we put people. And we've looked at the progress we've made with some students with attachment disorders and being mindful where they're going to be and who they're going to be with and how that's going to impact on them (Secondary Teacher, interview)

Here the school was using insights from attachment training to inform its academic and pastoral group arrangements, rather than simply dealing with it at the classroom level.

One feature was the use of a specific 'safe' place in school that pupils knew that they could go to in order to calm down for example, which was also raised by teachers, mentioning, for example that pupils would be...

Given time and space in which to explain their feelings in a calm safe place (Secondary teacher, survey)

Another highlighted how existing space was deployed better:

The refurbishment of the withdrawal space in school (designated teacher, survey)

Pupils also listed the range of types of support on offer:

Usually, people go to Pupil Support, if they've got a problem, if it's like at home or with their friends (Secondary Pupil)

Interview data with pupils generally showed that the programme was part of a wider menu of supportive strategies. Many pupils automatically pointed to the support that they received in schools, and it was impossible to attribute this to the programme directly, rather there was an ongoing culture of support, of which this was a further strand. The following exchange is with Joe, a primary school pupil who was being cared for by other relatives as his mother was a heroin addict:

Researcher: Joe, anything in particular that stops you working?

Joe: I always think of my Mum when she's not there...I start scribbling on my book...

Researcher: Right. Is that when you go and see ... who did you say you went to see? – Miss?

Joe: Smith [the teaching assistant] She takes me out of class for a bit... She is a nice woman. I stay outside for a bit.

Strikingly, the question was broadly about barriers to learning, not about his relations with his birth mother, but this was what he identified as a major preoccupation, which caused him to react negatively. However, he could outline the school's standard process of support when his anxieties about attachment loomed up in lessons. Further, in this group interview, other pupils in the school could all describe such a process – as if it was almost self-evident.

Pupils also listed the range of types of support on offer:

Pupil: They talk to you really and try and calm you down.

Researcher: Who is 'they'?

Pupil: The teaching assistants, and the form teachers, and the teachers. (Year 7 pupil, interview)

These pupils point to a range of people and places where they feel they will receive support. However, some pupils were also confident enough not to rely on this support continually:

I don't come here all the time, but when I have it's because – I remember once I had this massive argument with my friends (secondary pupil – interview).

It was important both that there was a safe space, if needed.

Discussion and conclusion

From the two emergent themes of a developing professional repertoire and changing organisational cultures, we can draw some wider conclusions on how teachers engage with research. First, it is striking how positive these teachers were about attachment theory, yet this is in marked contrast to many studies that highlight teachers' caution and scepticism towards research, or that teachers need to engage in research in order to engage with it. Here, teachers were willing to take on board often complex research ideas, including neuroscience, and its status as research was unproblematic.

Second, in considering why this should be the case, the examples above shed light on the inter-relationship between different forms of expertise. Attachment theory is not part of the pedagogical domain of teachers' expertise, such as an approach to literacy or mathematics; teachers therefore lack this kind of professional expertise, and the CPD provides it. However, this new information simultaneously speaks into the practical domain of teachers' expertise in that they regularly have to handle a wide variety of different kinds of behaviour in the classroom, and make complex judgements about how to react to such behaviour in the light of the needs of the individual pupil and the rest of the class. The CPD provided research from an alternative professional domain which matched existing practical domain. Thus, they could both grasp the new language and terminology, and almost instantly apply it to pupils and situations. This suggests that existing models of expertise are too rigid, and more nuanced understanding of different domains may be helpful. Finally, this paper has sought to explore some of the successes and challenges of embedding attachment theory in schools – and in doing so it has also opened up new perspectives on how knowledge is mobilised in schools.

Acknowledgements

The underlying evaluation was produced for Leicestershire County Council, but the views expressed are those of the author. Thanks are due to the participating schools, especially the children, young people and school staff who contributed.

Statements on open data, ethics and conflict of interest

a) The data is not accessible, as it is confidential for reasons of research ethics, especially as it concerns vulnerable children and young people.

b) The research was carried out under the research governance of the University of Oxford, and in line with the British Educational Research Association's (2011) guidelines. Consent processes were completed prior to data collection, and for interviews all adults

gave written consent. For pupils, the school selected appropriate individuals, and then their carers were offered opt-out provision; this ensured that the voices of all types of pupils were heard, not just those with more organised home lives. In this report, schools are anonymised, and neither the school's name nor status is identified, to avoid recognition; the only exception is that the type of school or age of pupils within which teachers worked is given, but this applies neither to the head teachers nor designated teachers, as the sample of interviewees was small.

c) There is no conflict of interest.

References

- Barrett, M., & Trevitt, J. (1991). *Attachment behaviour and the schoolchild: An introduction to educational therapy*. Routledge.
- BERA. (2011). Ethical Guidelines for Educational research. Retrieved from: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Attachment*. London: Penguin.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. Separation: Anxiety and Anger*. London: Penguin.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss. Loss: Sadness and Depression*. London: Penguin.
- Brown, C. (ed.) (2013). *Leading the use of research and evidence in schools*. London: IOE press.
- Brown, C. (2015). *Evidence-informed policy and practice in education: a sociological grounding*. Bloomsbury Publishing.
- Fancourt, N., & Childs, A. (2017). Building research capacity and relationships in schools: the consequences of involvement in Closing the Gap. In *Mobilising Teacher Researchers* (pp. 153-170). Routledge.
- Darmody, M., McMahon, L., & Banks, J. (2013). Education of children in care in Ireland: an exploratory study. Dublin: Office of the Ombudsman for Children
- Dingwall, N. and J. Sebba (2018) Evaluation of The Attachment Aware Schools Programme Final Report. Retrieved from: <http://reescentre.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2018/02/BANESAttachmentAwareSchoolsEvaluationReport.pdf>
- Fancourt, N., & Sebba, J. (2018). The Leicestershire Virtual School's Attachment Aware Schools Programme: Evaluation Report. Retrieved from: <http://reescentre.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2018/02/Leicestershire-AttachmentAwareSchoolsEvaluationReport2018.pdf>
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter*. Cambridge: CUP.
- Geddes, H. (2003). Attachment and the child in school. Part I: Attachment theory and the 'dependent' child. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(3), 231-242.
- Geddes, H. (2005). Attachment and learning: Part II: The learning pro? le of the avoidant and disorganized attachment patterns. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 10(2), 79-93.
- Geddes, H. (2006). *Attachment in the classroom: The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school*. London: Worth Publishing.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotions: How families communicate emotionally*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kearns, S., & Hart, N. (2017). Narratives of 'doing, knowing, being and becoming': examining the impact of an attachment-informed approach within initial teacher education. *Teacher Development*, 21(4), 511-527.
- Nash, P., & Schlösser, A. (2015). Working with schools in identifying and overcoming emotional barriers to learning. *Educational Studies*, 41(1-2), 143-155.
- Nash, P., Schlösser, A., & Scarr, T. (2016). Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: a psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(2), 167-180.
- Nicholson-Goodman, J., & Garman, N. B. (2007). Mapping practitioner perceptions of 'It's research based': scientific discourse, speech acts and the use and abuse of research. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 283-299.
- Riley, P. (2010). *Attachment theory and the teacher-student relationship: A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. Routledge.
- Rose, J., Gilbert, L., & McGuire-Snieckus, R. (2015). *Emotion Coaching-a strategy for promoting*

- behavioural self-regulation in children/young people in schools: A pilot study. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 13, 1766-1790.
- Sebba, J., Berridge, D., Luke, N., Fletcher, J., Bell, K., Strand, S., ... & O'Higgins, A. (2015). *The educational progress of looked after children in England: Linking care and educational data*. Oxford, Bristol and London: The Rees Centre, The University of Bristol and The Nuffield Foundation
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: A challenge for qualitative researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559-577.
- Slater, R. (2007). Attachment: Theoretical development and critique. *Educational psychology in practice*, 23(3), 205-219.
- Stein, M. (2014). Young people's transitions from care to adulthood in European and postcommunist Eastern European and Central Asian societies. *Australian Social Work*, 67(1), 24-38.
- Stepanova, E., & Hackett, S. (2014). Understanding care leavers in Russia: Young people's experiences of institutionalisation. *Australian Social Work*, 67(1), 118-134.
- Ubha, N., & Cahill, S. (2014). Building secure attachments for primary school children: a mixed methods study. *Educational Psychology in Practice*, 30(3), 272-292.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development*, 14(3), 205-211.

Generating Self-reflection: Findings from Self-Development Workshops in teacher training curriculum

Shalini Dixit

*School of Social Science, National Institute of Advanced Studies,
Indian Institute of Science Campus, Bangalore
E-mail: shalinidixit3@gmail.com*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0286-908X>

DOI: 10.26907/esd14.1.04

Abstract

Teacher education and development practices across the globe today, insist on having reflective practices at their core. Given that self-reflective process rests upon psychological education, it is widely agreed that student-teachers should be provided opportunities for self-learning through reflection and assimilation of new ideas. However, self-development being a subjective concept, there is lack of established methods for training teachers for self-reflective practices leading to self-development. One such method is the self-development workshops recently added to pre-service teacher-training in India. The present paper analyses the effectiveness of the self-development workshops in teacher education curriculum. Drawing data from self-development workshops, based on Rogerian approach, as part of a teacher training course, the paper traces and documents the intra-personal and interpersonal growth of its participants.

Keywords: Reflective practices; Self-development of teachers; Teacher training, Humanistic Teaching; Self-Development workshops.

Организация саморефлексии: результаты мастер-классов по саморазвитию в рамках программы педагогического образования

Шалини Диксит

*Школа социальных наук, Национальный Институт Перспективных Исследований,
Индийский Институт Науки, Бангалор
E-mail: shalinidixit3@gmail.com*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0286-908X>

DOI: 10.26907/esd14.1.04

Аннотация

Сегодня рефлексивные методики активно внедряются в педагогическое образование и в развивающиеся практики по всему миру. Принимая во внимание, что рефлексивные практики берут свою основу в психологии, ученые соглашаются, что студентам – будущим педагогам – должна быть доступна возможность самообучения, основанная на рефлексии и восприятии новых идей. В то же время, саморазвитие – это субъективный концепт, и поэтому отсутствуют общепринятые методы, которые бы обучали учителей рефлексивной методике, ведущей к саморазвитию. Мастер-классы, направленные на поощрение саморазвития, были недавно внедрены в программу педагогической подготовки в Индии. Данная статья оценивает эффективность таких мастер-классов в педагогическом процессе. При анализе полученных результатов, основанных на подходе Карла Роджерса, был отмечен внутрличностный и межличностный рост участников.

Ключевые слова: рефлексивные практики, саморазвитие учителей, подготовка учителей, гуманистическое образование, мастер-классы по саморазвитию.

*The only person who is educated is the one
who has learned how to learn and change.*
(Carl Rogers)

Introduction

In the normative, functional and comparative connotations of quality education, the teacher's efficacy is pivotal. With the increased orientation towards humanistic education, studies in the area show that reflections on personal orientations improves the transaction of a teacher in her classroom. Research intended to improve quality of education has documented worldwide that a motivated and happy teacher generate better classroom environment (Day, 2012). However, reports and studies in India repeatedly report teachers being given additional administrative responsibilities, other than classroom activities (Ramachandran, Pal, Jain, Shekar & Sharma, 2006). Despite, some serious debates about the pivotal role of teacher in designing schooling experience of children, and eventually the outcome of education (Kumar and Sanangangapani, 2004), the educational structure in India has systematically ignored what happens inside the classroom, until recently when there have been major reforms in teacher education curriculum. When it comes to the responsibilities handled by a teacher, situation is similar across the globe. In a long-term ethnographic study Acker (1999), explored the various sources of pressures on a school teacher and the way they impact her daily transactions at her work. She describes that complications in personal lives of a teacher teams-up with her professional life to affect her wellbeing in complicated way. The role of a teacher requires being directly and meaningfully involved with other people, which is not found in many professions (Trier, 2001). Because of the nature of interactions and personal investment involved in her work space, the professional life of a teacher is deeply affected by her personal life (Goodson & Hargreaves, 1996). Sometimes, clash between the educational ideals of the school and a teacher's agency also affects her wellbeing (Day, 2012). Thus, challenges around the professional and personal life not only make teaching work difficult for a teacher it also affects her time and focus given to her students. The resultant poor quality of education is reflexively attributed to the teacher.

Effective Teaching and Psychological State of Teacher

Several studies report that teachers face mental health and emotional disturbances (Bauer et al. 2007; Milfont, Denny, Ameratunga, Robinson & Merry, 2008). The fact is that the emotional complexity of a teacher, the thought patterns, belief and her values filter the process of knowledge transmission in the classroom. Even in teaching of the so-called 'hard core' subjects, it is never merely a matter of transmission of information. The teacher's attitude, mental state and well-being influence the classroom transaction and decide the classroom environment. This aspect is determinantal in the quality of students' experience. Clandinin and Connelly (1995) aptly put it "what we mean by teachers' knowledge is the body of convictions and meanings, conscious and unconscious that have arisen from experience...and that are expressed in a person's practices" (p.7). Therefore, the process of education amalgamates knowledge set, experiences and values that a teacher brings in the class. The cognitive and affective climate of a classroom based on a meaningful teacher- student's relationship is the essential indicator of quality education (Rodgers & Raider-Roth, 2006). This implies that the job requirement of a teacher makes it imperative to equip them with self-reflective and psychological resources to work and re-work on their self and attitude.

Studies report that effective teaching-learning is characterised by positive teacher-student relationships and constructive efforts by teachers to spend extra time and energy

promoting children's success. Two major theories namely, Attachment theory (Bowlby, 1969) and Self-determination theory (Connell & Wellborn, 1991; Ryan & Deci, 2000) validate this assertion. Attachment theory states that babies are born with orientation to form attachment with people in their surroundings. He posited that attachments behaviour are instinctive and form prototype for all future relationship. Subsequent studies have validated the attachment theory in school environment (Hamre & Pianta, 2001; Lynch & Cicchetti, 1992; Pianta, 1999). Self-determination theory (Ryan & Deci, 2000) posits that people are more motivated to do things when they get positive feedback and approval. This satisfies their need to feel competent, relate to others and feel autonomous. Silver, Measelle, Essex, and Armstrong (2005) reported that teacher-child closeness significantly affected the decrease of problem behaviour in children. With all the professional training and personal baggage of a teacher, an effective classroom relies primarily upon her efforts to support students' social and emotional functioning. This nature and requirements of teaching profession calls for mental and emotional resources to deal with the job demands as a teacher. This happens through positive facilitation of teacher-student and student-student interactions (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). This kind of relationship draws from the teacher's various cognitive, emotional and relational resources. Eventually, along with being an intellectual exercise, teaching also becomes a social and emotional exercise. And managing the cognitive and emotional challenges require a critical self-awareness and understanding of oneself. Since, children show better socio-emotional adaptation and better performance if their schooling experiences are characterised by positive relationship with their teacher (Hamre & Pianta, 2001), it becomes imperative to work on the wellbeing of a teacher. A teacher with fixed attitudinal pattern and complex thought pattern would find it difficult to react in a positive way. An effective classroom requires a teacher to be able to cultivate an open and accepting classroom.

While, this process of self-awareness may come by itself; a structured and definitive orientation can be provided during teacher training process. As understood widely, self is a dynamic entity, which is continuously constructed and revised in relationship to the experiences and people with which it interacts (Cook-Sather, 2006; Lemmon & Moore, 2001). Kegan (1982, 1994) noted that evolution of the self is a process of constant working upon the boundaries of self and others. A critical self-awareness is key to such growth. When a teacher allows herself to be present both with herself and to students, such awareness can be worked upon and accelerated. The extent to which this situation can be generated depends on what Rodgers and Raider-Roth (2006) call 'presence'. They describe "Presence from the teacher's point of view is the experience of bringing one's whole self to full attention so as to perceive what is happening in the moment." (p.267). These conditions will allow optimum conditions for learning to occur. Similar descriptions can be found in the terms what Dewey (1933) calls being 'alive', what Csikszentmihalyi (1990) calls 'flow', and Rogers (1982) calls 'openness'.

In such situation, one finds Rogers' (1983) traits of facilitator and *fully functioning* person, handy construct to abide by. Rogers coined the term 'facilitator' in place of a 'teacher'. He argued in favour of a *fully functioning* person, being a reflective person, which facilitates becoming a fully functioning student. A fully functioning person, according to Rogers, is open to experiences, coming from herself and others. She is in touch with her emotions and reactions and is able to reflect upon and interpret her experiences accurately. She not only has unconditional self-regard for herself, she extends the same to others. These qualities make a fully functioning person live in harmony with others around her. Rogers suggested qualities to cultivate for such characteristics to manifest. He endorsed the qualities of a facilitators as *realness, prizing, acceptance, trust* and *empathic understanding*. Being real is the basic condition for a facilitator to generate a humanistic

environment in a classroom. This person is open to herself and can freely express her feelings at that moment. She can be happy, excited or upset but without attributing the reasons of these feelings to the other people. Prizing, Acceptance, and Trust is accepting another person in the way she/he is. Since the facilitator has trust in human organism in general, another person with her/his imperfections and irrationalities is also accepted completely by her. Empathic Understanding is standing in someone else's shoes (Rogers, 1983). In other words, it is being able to view the world through others' eyes. Her openness and empathy enables her to communicate unconditional acceptance to the learners and make them feel they are equal and important part of the teaching-learning process dynamics. All these qualities make the facilitator a person who is open to experience, lives in the moment (existential living) and trusts self and human organism in general. Rogers (1994) describes this person in following way:

This person is able to live fully in and with each and all of his or her feelings and reactions.... The person is using all the information the nervous system can supply, using it in awareness, but recognizing that the total organism may be, and often is, wiser than one's awareness. The person is able to permit the total self to function in all its complexity in selection from the multitude of possibilities, the behaviour that in this moment of time will be most generally and genuinely satisfying (p. 321).

Rogers' (1994) methods of unconditional regard and person-centred approach provide structured guidelines to bring forth these seemingly utopian qualities in someone who is already embedded in her self-concept; beliefs, feelings, values, history, and culture. In order to shape such kind of personality of teachers, Hansen (2017) argues orientation of teachers towards more open values, so that teachers can remain receptive and responsive to classroom situations and connect with her students.

Shaping a Reflective Teacher

The inception of reflective practices for teachers' development can be traced to John Dewey's (1933) idea of reflective practice. He referred to reflection as a process, rather than a product. In his view reflection is a meaning making process with a systematic and planned way of thinking like a scientific process. He further adds that interaction with others is instrumental in reflection to move forward from surface to deeper level of realisations, catalysed by the presence of community. Thus, growth of one individual is inseparable from that of others around her. These concepts help a teacher to understand the framework of the reflective processes. However, when it comes to practice it is difficult to establish the process of 'meaning making process' and 'deeper realisations.' It is crucial to make the process more structured for the benefit of the pre-service teachers. The increase research in this area has gradually recognised the instrumentality of reflection in the growth of a teacher and her teaching. The training of teachers for reflective practices is one of the key components in the teacher-training modules around the world. The challenge, however, lies with the word and the diverse meanings attached to it by practitioners and teacher trainers (Beauchamp, 2006). Reflection has been used to analyse and understand diverse issues in a school setting such as, pedagogical practices, application of theoretical concepts, teaching learning material, classroom setting, school supervision, social practices and self of the teacher. Several processes have been prescribed for reflection such as, examining, thinking, problem-solving, analysis, evaluation, construction and development towards goals including thinking and improving the school system, children's learning or the self (Beauchamp, 2006). The myriad of ways in which reflective practices have been conceived has led, not only to theoretical disagreements, but also ensued diversity and contrast in its processes, implementations and outcomes (Collin, Karsenti & Komis, 2013). While, there

has been substantial discussion and efforts to incorporate reflective practice in teacher-training, there is very little evidence of their effectiveness. Thus, the impacts of reflective training practices are still hard to ascertain (Belvis, Pineda, Armengol & Moreno, 2013). Consequently, there have been discussions to devise empirically verifiable methods and defined results so as to derive scientific conclusions about the practice of reflection (Ibid). While this seems a worthwhile suggestion and can be done for structured practices like reflection on teaching materials, pedagogy and classroom management, it is difficult to think of such a structured plan for reflection on 'self.' The analysis, and evolution of self as mentioned above is one of the core aspects of a teacher's journey. However, the progress and experiences are very qualitative and experiential in nature. Therefore, when one starts documenting the nature of self-development of a teacher, it is imperative to take their subjective experiences and their reported quality of interactions with themselves and others as an important parameter. Along with this, for the reason of scientific validity of the method, it is important to be able to track the development of self of a teacher.

Rogers' approach has led to a thorough psychological and educational paradigm. Applied and tested in several educational settings from primary to university level, this approach has facilitated sustained learning and performance in students (Motschnig-Pitrik, & Mallich, (2004). While the constructs and outcome of the Rogerian approach is alluring, its feasibility with teacher-trainees with times bound outcome expectations are not known. Since the approach aims at bringing some very deep-rooted changes in a person's mental behaviour, it was not clear how can one use it for the benefit of trainee teachers. In order to find answers of these concerns the approach was implemented in a series of Self-development Workshops (SDW) built into the curriculum of Bachelor of Elementary Education (B.El.Ed.). The SDW sessions are built into the B.El.Ed. course with the aim of bringing reflectivity about, self, identity and communication of a trainee-teacher. The Present Study presents findings from the application of Rogerian approach in teaching of a course on *Human Relations in Education* and a Practicum in tandem with the course called *self-development workshops*.

Method

Participants

The self-development sessions conducted for trainee-teachers enrolled in the B.El. Ed. course in University of Delhi, India, were observed. The observation were part of the sessions for five consecutive academic sessions. The five academic sessions consisted set of 45, 48, 50, 47 and 45 different group of trainees respectively. Thus, a total of 235 trainee-teachers were observed and their feedback about the SDW sessions were analysed. Though the trainees also wrote individual reflective journals, those were not used for the sake of their privacy.

Procedure

The SDW sessions were offered to trainee-teachers, in tandem with a theory course on *Human Relation in Education*, as part of the course curriculum. The author co-facilitated the sessions, which allowed for a participant observation. Along with observation the students' anonymous feedbacks were taken before and after every academic session. Offered through-out an academic session the SDWs are organized by one or two facilitators. Held once a week, each session is for 4-6 hours, for 8-10 times in an academic year. Thus, one batch receives 8-10 sessions of SDW during an academic session of 9 months. For the present study the sessions designed on a Rogerian approach consisted of planned and thought through activities, to touch the deeper issues related to the participants. Although the structure of sessions was flexible, so they could be moulded according to the

nature and requirements of the participants, in general, a session began with some playful and engaging activities, like, playing alertness games, group or individual activities. The games generally implied deeper reflections. For example, if the theme to be addressed was interpersonal relationships, then the opening activities would be playing some games, which require cooperation and coordination between pairs and groups. One such game was blind-fold game. In this game the groups are divided into pairs. Both individuals take turns to lead the other person, taking her for a stroll in the surrounding. The person who is guiding, verbally directs the other person about the way, while the other partner is blind folded and walks on her partner's directions. Once the trip is over, the roles are reversed. This game is a good start for the discussions around trust and responsibility.

Following the games, the participants were asked to share their experiences during the games. From here onwards, the discussions were directed towards seeing extensions of these issues in our own lives. In the entire process, the role of a facilitator is minimal and non-directive. She initiates the games and invites some observations, and realizations after the games. Once the participants start sharing she remains an active observer. She intervenes to take the discussion forwards whenever there is stagnation and repetition in the discussion. Her openness and non-threatening presence allow the opening up and sharing of non-conforming and sometimes uncomfortable issues in the sessions. The discussions might range from self-realization, disclosure, cooperation, dilemmas, relationships, conflicts, gender roles, violence, and communication etc. Participants engaged in reflective exercises in directive and non-threatening facilitation, co-creating a space where they could accept themselves without being judged or evaluated. The participation in SDW sessions paved way for facing and accepting their unexplored or less explored experiences, leading towards better understanding of their emotions, expectations and fears. It required a sensitive and empathic facilitator to invoke right observations by asking right questions, very modestly and in a non-directive way. She might just begin by saying, 'how did you feel during the activity?'. She would wait for a while, and if no one answered, she would rephrase the question. Though the sharing and reflection did not start immediately, when one or two participants took initiative and shared delicate /difficult experience, the atmosphere changed; acceptance, trust and empathy was manifested in the sessions. This way the participants set forth on a journey of self-exploration, reflection and development.

SDW Structure and Modules

As described above, the process of SDW sessions are not just compilation of fun activities. There are clear rationales behind each game and which lead in a particular direction. The theme/s of the session is pre-decided.

Beginning

The session begins with some warm-up games. It is important to monitor the objective of the game. If the objective of the game is to make everyone speak or move a couple of times then, as soon as that is achieved, the game should conclude, and the activity should change. The instructions given for the activities should be clear and non-directive.

Moving on

After the warm up, the session moves forward towards other activities which lead to reflective exercise about the chosen theme. While conducting the sessions there is no power relation between the participants and the facilitator. The facilitator talks in an inclusive language. For example, "Now we all will move to the next activity. Each of us will call out the names of the person next to us.... Should we do it?" Even when the facilitator

is taking lead in directing and bringing back the participants attention after they have distracted she is non-directive. For example, “Let us listen to each other..” rather than saying ‘Please listen to what others are saying.’ It is important to note that, though the themes are decided in advance, if a different theme emerges from the discussions, the facilitator must address it, and discuss it, thus keeping the direction of the workshop according to the individuals and group.

Closing the session

Since the SDW sessions are based on semi-structured activities, it is essential that the facilitator is constantly aware of the objective, flow of the sessions and time consumed. She has to see that there is no repetition or stretching of the activity. At the same time, the objective of the activity should be fulfilled. As mentioned above, towards the mid and end part of the session, the facilitator initiates discussions and self-reflective exercises. This, sometimes, lead to emotional outbursts. Handling acute emotional responses is a skill and art. Therefore, it is important that facilitator must be a trained person, preferably a counsellor. She must acknowledge and address the disturbance before closing the session. If required, the affected person can be counselled separately from the crowd. Thus, closing the session means concluding the session and facilitating the teacher-students for further reflection. Conclusion does not mean ending with one view-point. It can just be acknowledging the multiplicity, of thoughts, emotions and value system. But it must lead the participants to the insight into their own thoughts and behaviour along with accepting others thought, behaviour and value system.

Assessment of Self-Development through the workshops

The students were asked to write their expectations of themselves and of the SDW sessions. This was the benchmark to assess their growth at the end of the academic year. They maintained a reflective journal which was analysed at the end of all the workshops. The following elements were observed amongst the participants:

a. Participation: The participants were observed attending the sessions regularly, their efforts to grow and push beyond comfort zone by participating in play activities. Also, their active and sensitive listening were taken as indicators of their self-expression and growth.

b. Self-discovery/ disclosure and communication: The participants’ awareness about themselves was observed through their ease in body and being. During the workshops, their intra-personal communication and their sensitive and respectful relationship with self, which was observed in their self-disclosures and acceptance for others.

c. Movement to achieve personal change goals: Efforts manifested by the participants in the above-mentioned domains was tracked through the session. This revealed their progression through sessions.

At the end of the session both, the facilitators and participants gave their assessment about their progress. The assessment was done in two ways. One was a 10 point scale indication from least progress made to maximum progress made; another was their descriptions of how they felt during and after the sessions. This qualitative feedback is analysed and presented in section below.

Findings and Discussion

Since SDW sessions involved playing games and talking during the sessions, one may question what changes it brought to trainee-teachers. As mentioned above, teaching is a profession where the atmosphere created by the teacher becomes another curriculum of

the class. It determines the effectiveness of the pedagogy and learning outcomes of the students. They travel on a journey of self-exploration which brings them closer to being a better person, an accepting teacher and a 'facilitator.' This is an empowering experience. The analysis of the participants' responses revealed the following major features:

Clarity about Self through Focused Group Activities

During the SDW sessions the trainee-teachers start looking at themselves afresh through the situations created in the games or listening to others view point. During the activities, such as blindfold (described above), they can symbolically see what it means to depend upon others and taking responsibility for others. When they take both roles and see both the situation together, they begin to see perspectives which have escaped their understanding. Similarly, it also happens that they see others fighting similar or bigger struggles, of negative emotions. When they know others better, that becomes a filter to look at themselves. The self-reflective and collection of psychological resources creates a genuine atmosphere around themselves. For example, a very shy participant Fatima (name changed) wrote:

I used to think so much about myself always. Not thinking what goes on in others' heads. Also, I never thought of sharing my personal views with others. I thought no one liked me in the class. But during the SDW sessions I realised people are engrossed in their own worlds. I also realised during the game activities that we became friends...my classmates thought I was a reserved person. I don't know how they formed such impressions about me. Thanks to the SDW classes I cleared so much air around me...

Another student Rima wrote about the challenges of starting to think about herself:

SDW was a totally different experience in life. I never thought about myself the way I started doing after these sessions. I remember when we were asked to write about ourselves, I could not write more than a para. But since we were asked to write journals after each session gradually I started spending more time on myself. I started knowing our classmates better. Everyone has so many struggles. It was disturbing to know but it helped us strengthen our bonds.

Another, trainee, Nimmi (name changed) after undergoing the workshop sessions, wrote:

It was a different and little disturbing experience in the beginning. Gradually, I began to understand my fears and complexes. The sessions on communication were really helpful. We never realise how much of vague communication we do and end up in so much confusion and conflict. I think I have learned to see myself and others in an entirely different way.

The above expressions and transformations are evident in the testimonies of most of the trainee-teachers. The participants unravel their positive and negative biases which mediate their interactions with people around them. In other words, they become more capable to interact with themselves, therefore, better prepared to accept others.

Creating and Empathic relationship with other

Not all the experiences shared during the sessions were comforting as it may appear. On several occasions when a student-teacher introspects and faces her 'true core' about certain issues, there are moments of discord between the social realities and her own self. For example, when a participant realises that she has been sustaining a negative

relationship because she has been engrossed with her own perspectives, and failed to see her closed one's challenges. It is these contradictions and dissonance within self and with others that pave way for perspective building, deepening of understanding and strengthening relationships. This accompanies acceptance of self and acknowledgment of various emotions which have been mediating our actions and have sometimes been hidden from our awareness. In fact, it is these contradictions and dissonance within self and with others that pave way for perspective building, deepening of understanding and strengthening relationships. This process paves the way for more questions and reflections leading to acceptance of one's reality as composite whole, made of matching and contrasting layers.

Acknowledging others perspective is a major shift for some of the participants. Sometimes when confrontation with self generates uneasiness or judgments about the self, accepting oneself is another milestone that the trainee-students report after the sessions. They begin to understand one's self and behaviour, communication and complicating thought patterns. For example, Kalpana shared:

I never thought our emotions were important enough to give them so much time, thinking about them. Since childhood we learn to be practical and not waste much time thinking about useless things. But in these sessions, we were made to think and talk about our good and bad emotions. In the initial session, I was hesitant in speaking about things I have been ashamed of, but then I saw I was not the only one, and I realised its human to do and feel so. Now, I can be real and still be accepted. I don't have to fake.

These qualities are central to achieving the process and goal of self-development. The health of such relationship is nurtured or imperiled by the teacher's relationship to herself and other around her. In such situations the facilitator plays a subtle active role. Students vicariously learn the atmosphere that the teacher creates.

With this understanding the facilitator gives direction to the thought of the participant who is sharing and listeners in the group. For example, she may say, "This must be very difficult for you!" or "Yes, I know it takes a lot to put yourself into others' shoes." With these gestures, a facilitator is able to initiate and sustain an environment of trust acceptance and empathy. This leads to many-fold growth and realisation of all the participants, whether or not they share their similar thoughts and feelings.

Continuous Learning

The nature of transformations that the trainee-teachers experiences during the SDW are unlike the syllabus that they only memorise and write in their examinations. Since the SDW workshops take them on an experiential journey, they start critically engaging with themselves, even when they are out of the sessions. It triggers a process of development which does not have a goal or an end. However, there are milestones which are individual to each student. Needless to say, the facilitators' unconditional active listening and the non-threatening atmosphere created by her plays a key role in this. The process of discussion, self-disclosure and 'others realization' sets forth a teacher's journey; a journey where she meets many answers and many questions, and a journey for which closure is not required. Thus, the SDW sessions empower the student-teachers in many visible and invisible ways.

Implications and Suggestions

The SDW sessions are evidently effective in making trainee-teachers look at themselves as The non-judgmental atmosphere required for development of self in the

SDW sessions is a creative process. It is a process because there is no standard outcome decided for teacher-students. Still, the process is very carefully structured because there are defined objectives. As mentioned above, the objectives are in tandem with humanistic and person-centered approach; it is to initiate and facilitate the change. The purpose is to bring self-awareness in the participants, so that they can themselves, initiate the process of realisation and transformation. For this creative journey to start there are certain attitudinal and procedural considerations for the facilitators. The success of the SDW partially rests on the participants but entirely on the facilitator. Her preparedness, her plan of the activity, her alertness during the sessions and her non-directive approach are the key to implementing the workshops successfully.

Conclusion

The role of self-development in a teacher's life is much contested in today's day. The theoretical foundations and NCFTE (2009) all support the need for the same. The cognitive, social and emotional role played by a teacher requires her to constantly work on her cognitive and emotional wellbeing. This not only enhances her outlook, but also improves the quality and effectiveness of her classroom. However, most teacher training programmes do not have such a component. The reflections shared by the teacher-trainees and the observation of the author, as a facilitator, are illustrations that the SDW component of the a teacher-training course provides a critical and effective model. SDW opens up a panorama of self to the student-teachers which has vast potential in making them reflective and critically self-aware. This tool enables her to continuously work on herself, and work towards being open, understanding and an accepting teacher. Undoubtedly these are the traits that build humanistic and learning oriented classrooms. All this, however, largely depends upon an open, trusting and empathic facilitator. Together, the participants and facilitator can start the critical self-reflection which becomes the most meaningful and functional tool for an effective teacher.

References

- Acker, S. (1999). *The realities of teachers' work: Never a dull moment*. London, UK: Cassell.
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-GrieBhaber, V., Muller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Seibst, R., Scheuch, K., & Wirsching, M. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80, 442-449.
- Beauchamp, C. (2006). Understanding reflection in teaching: A framework for analysing the literature. Montreal, Quebec, Canada: Unpublished doctoral thesis, McGill University.
- Belvis, E., Pineda, P., Armengol, C., & Moreno, V. (2013). Evaluation of reflective practice in teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 279-292, DOI: 10.1080/02619768.2012.718758
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York (HarperPerennial) 1990.
- Clandinin, D.J., & Connelly, M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscape*. New York: Teachers College Press.
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013): Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14 (1), 104-117. DOI <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 23. Self-processes in development* (pp. 43-77). (pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press

- Cook-Sather, A. (in press) When education is translation: changing metaphors, changing selves (Philadelphia, PA, University of Pennsylvania Press).
- Day, C. (2012). New lives of teachers: Reflective stances and persistent learning. *Teacher Education quarterly*, 39(1), 7-26.
- Dewey, J. (1933) *How we think* (Buffalo, NY, Prometheus Books).
- Goodson, I., & Hargreaves, A. (Eds.). (1996). *Teachers' professional lives*. London, UK: Falmer Press.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. New York: Macmillan
- Hamre, B., K., & Pianta, R., C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Hansen. D. T. (2017). *The Teacher and the World: A Study of Cosmopolitanism as Education*. London & New York: Routledge
- Kegan, R. (1982). *The evolving self* (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: the mental demands of modern life* (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- Kumar, K., & Sarangapani, P. (2004). History of the quality debate. *Contemporary Education Dialogue*, 2(1), 30-52.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R. C. Pianta (Ed.), *New directions in child development*. Vol. 57: *Relationships between children and non-parental adults* (pp. 81-108). San Francisco: Josey-Bass
- Milfont, T. L., Denny, S., Ameratunga, S., Robinson, E., & Merry, S. (2008). Burnout and wellbeing: Testing the Copenhagen burnout inventory in New Zealand teachers. *Social indicators research*, 89(1), 169-177.
- Lemmon, K., & Moore, C. (2001). Binding the self in time. In C. Moore & K. Lemmon (Eds.), *The self in time: Developmental perspectives* (pp. 163-179). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Motschnig-Pitrik, R., & Mallich, K. (2004). Effects of Person-Centered Attitudes on Professional and Social Competence in a Blended Learning Paradigm. *Journal of Educational Technology & Society*, 7 (4), 176-192.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ramachandran, V., Pal, M., Jain, S., Shekar, S., & Sharma, J. (2005). Teacher motivation in India.
- Rodgers, F. R., & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265-287.
- Rogers, C.R. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. Prentice Hall: New Jersey
- Rogers, C.R. (1994). *Freedom to Learn*. Prentice Hall: Upper Saddle River, New Jersey Columbus Ohio.
- Ryan R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, (25). 54-67.
- Silver, R., B., Measelle, J., R., Armstrong, J., M., & Essex, M., J. (2004). Trajectories of classroom externalizing behaviour: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of social psychology*, 43(2005), 39-60.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Trier, J. D. (2001). The cinematic representation of the personal and professional lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 127-142.

Lower Secondary School Mathematics Teachers' Topic-Specific Content Knowledge in the U.S. and Russia

Mourat Tchoshanov¹, M. Cruz Quinones², Elena Ibragimova³,
Liliana Shakirova⁴, Kadriya Shakirova⁵

¹University of Texas at El Paso, El Paso, TX 79968, USA

E-mail: mouratt@utep.edu

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2852-4311>

²Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Mexico

E-mail: titacq@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2107-6568>

³Kazan Federal University, Russia

E-mail: esandakova@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9271-0170>

⁴Kazan Federal University, Russia

E-mail: liliana008@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5758-4076>

⁵Kazan Federal University, Russia

E-mail: shakirova_ka@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4433-6740>

DOI: 10.26907/esd14.1.05

Abstract

This interpretive cross-case study examined the U.S. and Russian teachers' topic-specific knowledge of lower secondary mathematics. In total, N=16 teachers (8 from the U.S., and 8 from Russia) were selected for the study using non-probability purposive sampling technique. Teachers completed the Teacher Content Knowledge Survey (TCKS) as part of the purposive selection. The survey consisted of multiple-choice items measuring teachers' content knowledge at the cognitive levels of knowing, applying, and reasoning. Teachers were also interviewed on the topic of fraction division using questions addressing their content and pedagogical content knowledge. In order to analyze the qualitative data, we conducted meaning coding and linguistic analysis of teacher narratives as primary methods of analysis.

The study revealed that there are explicit similarities and differences in teachers' content knowledge as well as its cognitive types. The results are reflected in meanings expressed and language used by teachers while responding to topic-specific questions on the division of fractions. The results of the study suggest that in the cross-national context teachers' knowledge could vary depending on curricular as well as socio-cultural priorities placed on teaching and learning of mathematics.

The study's main findings contribute to the body of literature in the field of cross-national research on teacher knowledge with a narrow focus on a topic-specific knowledge. It suggests close comparison and learning about issues related to teacher knowledge in the U.S. and Russia with a potential focus on re-examining practices in teacher preparation and professional development.

Keywords: topic-specific content knowledge, teacher knowledge, lower secondary school mathematics, cross-national comparison.

Предметно-тематические знания учителей математики средней школы в США и России

Мурат Чошанов¹, М. Круз Куинонез², Елена Ибрагимова³,
Лилиана Шакирова⁴, Кадрия Шакирова⁵

¹Университет Техаса в Эль Пасо, TX 79968, США

E-mail: mouratt@utep.edu

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2852-4311>

²Автономный университет Сьюдад-Хуарес, Мексика

E-mail: titacq@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2107-6568>

³Казанский федеральный университет, Россия

E-mail: esandakova@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9271-0170>

⁴Казанский федеральный университет, Россия

E-mail: liliana008@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5758-4076>

⁵Казанский федеральный университет, Россия

E-mail: shakirova_ka@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4433-6740>

DOI: 10.26907/esd14.1.05

Аннотация

Данное исследование проводилось в США и в России и сравнивало знания учителей по математике на уровне средней школы. Всего восемь учителей из США и восемь учителей из России были выбраны с помощью детерминированной выборки. Педагоги заполняли опрос, состоящий из вопросов с несколькими вариантами ответа. Этот опрос был создан для выявления объема знаний преподавателей с использованием категории когнитивных процессов (знание, применение и рассуждение). Дополнительно с учителями проводилось интервью на тему деления дробей, чтобы определить их понимание и объем знаний. Для анализа качественных данных мы кодировали основные идеи, а также проводили лингвистический анализ высказываний педагогов.

Анализ данных показал, что существует четкая зависимость между объемом знаний и когнитивными способностями учителей из этих стран. Результаты основаны на суждениях педагогов и на формулировках, использованных при ответах на вопросы про деление дробей. В итоге можно предположить, что знания учителей зависят от учебного плана и социально-культурных особенностей изучения и преподавания математики.

Результаты исследования вносят вклад главным образом в развитие межнациональных исследований и в меньшей степени в область математических знаний педагогов. На примерах России и США осуществляется детальное осмысление проблем, связанных со знаниями учителя, потенциально акцентируется внимание на пересмотре методик профессиональной и педагогической подготовки учителя.

Ключевые слова: предметно-тематическое знание, педагогическое знание, математика в младшей и средней школе, межнациональное сравнение.

Introduction

Cross-national studies allow understanding of how teacher education is contextualized in selected countries which requires “a range of analytical methods that draw out conflicting views, contested areas and shared beliefs” (LeTendre, 2002). In the last decade, a number of cross-national studies on teacher education focused on unpacking “culturally contextualized and semantically decontextualized dimensions” in order to create “a more balanced comparative perspective” in teacher preparation across countries (Kim Ewha, Ham, Paine, 2011). Scholars have addressed characteristics such as teachers’ perceptions of effective mathematics teaching (Cai, Wang, 2010), the role of opportunity to learn in teacher preparation (Schmidt, Cogan, Houang, 2011), teacher education effectiveness (Blomeke, Suhl, Kaiser, 2011), teachers’ epistemological beliefs on nature of mathematics (Felbrich, Kaiser, Schmotz, 2012), and other issues. A number of papers addressed these issues at the pre-service teacher preparation level (Tatto, Senk, 2011; Felbrich, Kaiser, Schmotz, 2012). However, few comparative studies focused on in-service teachers’ content knowledge. Moreover, the field lacks research that provides an in-depth analysis of teacher knowledge at a topic-specific level. This study attempts

to fill the gap and aims to examine the U.S. and Russian in-service teachers' content knowledge through the lens of topic-specific context – division of fractions. Considering the importance of teachers' topic-specific knowledge, the study focused on the following research question: to what extent is the U.S. and Russian lower secondary mathematics teachers' content knowledge similar and/or different in the topic-specific context?

The paper is several sections. First, we provide extended literature review in the field of cross-national studies in teacher education and teacher knowledge. Then we discuss the methodology of the study which consists of the research design, participants, procedure, data collection and analysis. Finally, we will present the results of the study followed by discussion and conclusion.

Cross-national Studies in Teacher Education and Teacher Knowledge

In this literature review, we will discuss recent studies in teacher education within the cross-national context. Studies vary in scope addressing different issues including but are not limited to general aspects in teacher education, teacher knowledge, different types of teacher knowledge, connections between teacher knowledge and student performance, instrument development and adaptation, to name a few.

Within the general aspects of teacher education, scholars emphasized “how the profession has been impacted by the forces of globalization. The impact varies in different contexts, according to local factors” (Adamson, 2012). Studies suggest that international comparisons in teacher education should be sensitive to the social, historical, and cultural contexts. As an example of this approach, one can consider the study that examined educational aims and curricula of several mathematics teacher preparation programs in South Korea and the U.S. (Ewha, Ham, Paine, 2011). The study concluded that “transnational commonalities and national differences exist simultaneously in social expectations for teacher knowledge” (Ewha, Ham, Paine, 2011).

Additionally, studies addressed significant cultural differences in the effectiveness of teacher education programs across the globe. Blomeke, Suhl, Kaiser (2011) examined the effectiveness of teacher education programs in 15 countries by analyzing the following indicators: teachers' test scores and its variability across different characteristics such as gender and language which could impact “differential choices of teacher education programs according to background and differential achievement of teachers from these programs” (Blomeke, Suhl, Kaiser, 2011). It was reported that teacher education programs in different countries offer opportunities to learn consistent with their vision of what teachers need to know and be able to do in mathematics classroom. In this regard, the study by Blomeke (2012) reveals how diverse yet homogeneous teacher education programs across countries could be.

Another important topic in the literature on cross-national studies in teacher education is an issue of teacher content knowledge and pedagogical content knowledge. Kleickmann, Richter, Kunter, Elsner, Besser, Krauss, Baumert (2013) discuss the role of structural differences in teacher education programs in Germany with regard to the development of teacher content and pedagogical content knowledge. They claim that pedagogical content knowledge as well as content knowledge are critical components of teacher competence that impact student performance. At the same time, little is reported about how structure of teacher education program may affect the development of teacher content knowledge and pedagogical content knowledge. The key finding of this study (Kleickmann, Richter, Kunter, Elsner, Besser, Krauss, & Baumert, 2013) shows that significant difference in teacher content and pedagogical content knowledge was reported between pre-service teachers at the beginning and the end of initial teacher education program. The study by An, Kulm, and Wu (2004) compared the pedagogical content

knowledge of middle school mathematics teachers in the U.S. and China and found that it differs markedly, which consequently has an impact on teaching practice. While Chinese teachers emphasized development of procedural and conceptual knowledge through rigid practices, the U.S. teachers focused on a selection and implementation of a variety of activities to foster inquiry in mathematics classroom.

Few studies aimed at an international comparison of the effects teacher mathematics knowledge and pedagogy have on student achievement (Baumert, Kunter, Blum, Brunner, Voss, Jordan, Klusmann, Krauss, Neubrand, & Tsai, 2010; Marshall & Sorto, 2012). Baumert et al. (2010) addressed concerns about professional knowledge teachers need to deliver high-quality instruction. The study conducted in Germany emphasized the significance of teacher content knowledge and pedagogical content knowledge not only for high-quality instruction but also for student success in secondary school mathematics. The study key results indicated significant effect of teachers' pedagogical content knowledge on students' achievement through cognitive activation and individual support in learning mathematics. In the study that took place in Guatemala, Marshall and Sorto (2012) raised an important question: "why are some teachers more effective than others?" In order to answer this question, Marshall and Soto (2012) emphasized understanding of the interplay between teacher preparation, teacher knowledge and pedagogy, and student performance. The main results of the study suggested that effective teachers have different, more effective, kinds of mathematical knowledge that impacts student learning and understanding.

It is worth mentioning in the literature review section that a good number of cross-national studies have been conducted at the level of future pre-service teachers due to the large scale Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M) that included several countries around the world (Senk, Tatto, Reckase, Rowley, Peck, & Bankov, 2012; Blomeke, Paine, Houang, Hsieh, Schmidt, Tatto, Bankov, Cedillo, Cogan, Han, Santillan, & Schwillle, 2008; Tatto, Senk, 2011). Senk et al. (2012) reported the results of the comparative study on future teachers' mathematical knowledge for teaching which was measured by the instrument (e.g. teacher knowledge survey) that was developed, translated, adapted, and validated in field trials in participating countries. The study reported differences in the structure of teacher preparation programs as well as differences in teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge within and between teacher education programs and countries. The study by Blomeke and colleagues (2008) focused on cross-national comparison of teachers' general pedagogical knowledge in Germany, South Korea, Taiwan, and the U.S. with the explicit goal of assessing teachers' competence to plan a lesson. Since the participating countries have distinctively different teacher-education systems, it was reflected in reported significant differences in future teachers' general pedagogical knowledge at the beginning and at the end of teacher education programs. The study suggested thick cultural discourses in interpreting differences between teacher education programs in participating countries.

Additionally, a body of literature on cross-national research includes studies on instrument development and adaptation (Andrews, 2009; Delaney, Ball, Hill, Schilling, & Zopf, 2008; Tatto, & Senk, 2011). Delaney et al. (2008) reported results of the study on adaptation of the U.S. based measure - Mathematical Knowledge for Teaching - for the use in Ireland. It is valid to make an assumption that the mathematical knowledge used by teachers in different countries is not the same. Nonetheless, the study reported overlap between the knowledge that is used to teach in both countries. At the same time, the study suggested "the usefulness of conducting extensive checks on the validity of items used in cross-national contexts" (Delaney et al., 2008). In study conducted by Tatto

and Senk (2011), authors present methodology from the TEDS-M study that included 17 participating countries. In this study, the instrument was developed to measure future teachers' mathematical content knowledge based on different content domains (e.g. number, algebra, geometry, data and chance) as well as cognitive domains (e.g. knowing, applying, and reasoning). Andrews (2009) conducted comparative study on mathematics teachers' observable learning objectives using videos of classroom teaching. His analysis revealed that despite the fact that videos have become an increasingly used tool in comparative research, methods of its analysis and coding are not developed well. The study included classroom observations and videos of mathematics classrooms in five European countries. The study results confirmed that even though the descriptors for classroom observations were consistently operationalized, analysis reported differences in teachers' conceptualization of mathematics teaching which brings importance of discussion on "the national mathematics teaching script" (Andrews, 2009).

A critically important domain in cross-national studies are teacher conceptions and beliefs. Cai and Wang (2010) researched the U.S. and Chinese teachers' cultural beliefs and conceptions about effective mathematics teaching. The scholars found that while teachers share common beliefs, they think differently about important characteristics of effective teaching. Whereas the U.S. teachers emphasized learning with concrete examples, the Chinese teachers capitalized on abstract reasoning after presenting concrete examples. Another insightful difference was reported on the affective domain of teaching: while the U.S. teachers value student participation, classroom management and a sense of humor, the Chinese teachers believe in value of content knowledge and study of textbooks. As in some previous studies, Cai and Wang (2010) suggested that differences and similarities in teachers' beliefs and conceptions should be discussed in a cultural context. The same approach is shared by Felbrich, Kaiser, and Schmotz (2012) in the cross-national study on cultural dimension of beliefs with the goal of examining pre-service elementary teachers' epistemological disposition toward the nature of mathematics. It is well documented that beliefs are critical part of teachers' professional competencies. The reported data were aiming to explore to what extent teacher beliefs are influenced by cultural factors such as individualism/collectivism.

Several cross-national studies targeted teaching practice and mathematics learning where scholars shared mathematics lessons from different countries. For instance, Seaberg (2015) conducted international comparison in Sweden and Finland and highlighted differences and similarities in practice of mathematics teaching and learning among these two countries and the U.S. In the review conducted by Ng and Rao (2010) the structure of Chinese number words is explored within linguistic and cultural context of mathematics learning. Particularly, scholars evaluated the role of language in students' mathematical understanding of number words and its potential impact on students' performance in cross-national studies of mathematics achievement. Authors claimed that number words in the Chinese language afford benefits for students' mathematics learning and understanding while highlighting interrelationships among language, culture, and mathematics learning. Schmidt, Cogan, Houang (2011) examined the role of the construct - opportunity to learn - in teacher preparation programs in an international context. Authors raised an important question - "given the finite time available, what sort of balance is provided for course work across the areas of mathematics content, mathematics pedagogy, and general pedagogy?" (Schmidt, Cogan, & Houang, 2011). Results of the study showed differences in teacher preparation programs in participating countries across the three areas. The study findings provided evidence to support policy decisions on evaluating quality of teacher preparation programs in an international context.

Analysis of a body of literature in cross-national research in teacher education and teacher knowledge demonstrates that few comparative studies focused on in-service teachers' content knowledge. More specifically, the field of cross-national research lacks studies that provide a close evaluation of teacher knowledge at a topic-specific level. Addressing this deficiency, the proposed study attempts to qualitatively examine the U.S. and Russian lower secondary school mathematics teachers' content knowledge in the topic-specific context – the division of fractions.

Methodology

In this section, we present the research design followed by the discussion on the selection of participants, data collection and analysis as well as instrument adaptation.

Research Design

We selected the interpretive cross-case study design to examine the U.S. and Russian teachers' topic-specific knowledge of one of the important themes in lower secondary mathematics curriculum in both countries - division of fractions. Merriam (1998) classified case studies with regard to its' overall intent as descriptive, interpretive, and evaluative. According to Merriam (1998), a descriptive case study presents "a detailed account of the phenomenon under study" (p. 38), an evaluative case study aims at "description, explanation, and judgement" (p. 39), and, finally, an interpretive case study focuses on "analyzing, interpreting, or theorizing about the phenomenon" (p. 38). Following on the interpretive case study design, 16 teachers (eight from each country) were selected for the study after completion of the Teacher Content Knowledge Survey (TCKS).

Instrument Translation and Adaptation

Initially, the TCKS instrument was developed, field tested, and validated in the USA (Tchoshanov, 2011). The survey consisted of 33 multiple-choice items addressing main topics of lower secondary mathematics curriculum: Arithmetic (9 items), Algebra (9 items), Probability and Statistics (6 items), Geometry and Measurement (9 items), as well as different cognitive types of content knowledge: facts and procedures (10 items), knowledge of concepts and connections (13 items), and knowledge of models and generalizations (10 items). Specification table along with item analysis was performed to ensure content and construct validity of the TCKS along with its' reliability measured by the Cronbach alpha coefficient at 0.839 (Tchoshanov, 2011).

Considering that teaching is a cultural activity (Stigler & Hiebert, 1998), one should be sensitive to issues related to adaptation of an instrument in different settings. Scholars (Andrews, 2011; Pepin, 2011) documented variations across countries in various ways curriculum and content are structured, procedures and concepts are introduced, assignments of homework as well as individual and group work in the classroom are distributed, blackboard is used during instruction, etc. Scholars apply different methods to validate and adapt an instrument in new setting. Delaney et al. (2012) employed the method with the following components: teacher interviews to explore the consistency of teacher thinking and answer choices made; factor analysis of the teacher responses to evaluate the structure of factors supporting the instrument domains; and analysis of video recordings of lessons to examine the relationship between the teachers' scores and teaching practice. Moreover, validity of an instrument heavily depends on the translation quality and linguistic equivalence (Pena, 2007). Therefore, we employed multi-level translation procedure using an expertise of the Russian- speaking members of the research team to ensure linguistic equivalence of the adapted TCKS items with two rounds of independent translations followed by the round of reconciliation.

Aside from taking TCKS, selected teachers were also interviewed on the topic of fraction division using questions addressing their content and pedagogical content knowledge. The cross-case analysis of teachers' topic-specific knowledge was conducted using meaning coding and linguistic analysis techniques (Kvale & Brinkmann, 2009).

Participants

A non-probability purposive sampling technique was employed to select study participants. Purposive sampling required that selected the U.S. and Russian teachers represent different quartiles of the total scores on the TCKS measure. It was also required that selected teachers teach at similar school settings (e.g. urban public schools).

With regard to the first criterion, the TCKS was administered to the initial sample of lower secondary mathematics teachers in USA (grades 6-9, N=102) and Russia (grades 5-9, N=97) (Tchoshanov, 2011; Tchoshanov, Cruz Quinones, K. Shakirova, Ibragimova & L. Shakirova, 2017). The initial sample from both countries was subdivided by quartiles using teachers' overall TCKS scores. The distribution of the U.S. and Russian teachers' TCKS scores by quartiles is presented in table 1.

Table 1 indicates that distribution of teachers across quartiles was similar with a third of the teachers in both the U.S. and Russian samples located in quartiles 1 and 3. There were 22% of the U.S. and 23% of Russian teachers located in the quartile 2 and 19% of the teachers in each country located in the quartile 4. We selected two teachers from each quartile after applying the purposive sampling criteria. Hence, the total study sample consisted of N=16 teachers (eight teachers from each country) who met the requirements of the purposive sampling. Selected teachers pseudonyms along with their total scores on TCKS across corresponding quartiles are presented in table 2.

Table 1. *Distribution of the U.S. and Russian teachers' total TCKS scores by quartiles*

Quartile	US teachers (N=102)			Russian teachers (N=97)		
	Range	N	%	Range	N	%
Q1	4-15	30	29	13-18	28	29
Q2	16-19	22	22	19-20	23	23
Q3	20-24	31	30	21-23	28	29
Q4	25-30	19	19	24-27	18	19

Table 2. *Selected USA and Russian teachers' total TCKS scores by quartiles*

Quartile	US Teachers		Russian Teachers	
	Pseudonym	Score	Pseudonym	Score
Q1	Rich	13	Lera	13
	Mary	15	Inna	16
Q2	Grace	18	Zina	18
	Mark	19	Victor	20
Q3	Lori	21	Kiril	21
	Kate	23	Gala	22
Q4	Ron	26	Anna	25
	Sara	28	Igor	27

Both the U.S. and Russian participants have similar teaching assignments – lower secondary school mathematics with content addressing the following main objectives: Arithmetic, Algebra, Probability and Statistics, Geometry and Measurement. All selected teachers teach in urban public schools.

Data Collection

The study used the following data source - structured teacher interviews on the topic of division of fractions. Teachers were interviewed using the following five questions related to the topic:

When you teach fraction division, what are important terms, facts, procedures, concepts, and reasoning strategies your students should learn?

What is the fraction division rule?

Apply the rule to the following fraction division problem: $1\frac{3}{4} \div \frac{1}{2} =$

4) Construct a word problem for the given fraction division: $1\frac{3}{4} \div \frac{1}{2} =$.

5) Is the following statement $\frac{a}{b} \div \frac{c}{d} = \frac{ac}{bd}$ ($a, b, c,$ and d are positive integers) ever true?

The first question aimed at teachers' pedagogical content knowledge and focused on teachers' understanding of learning objectives for the topic of fraction division. The subset of questions (2-5) assessed teachers' understanding of topic-specific content across the cognitive domain.

Data Analysis

Most of the large-scale cross-national studies on student achievement (e.g. TIMSS, PISA) as well as teacher preparation (e.g. TEDS-M) focused on complex data collection and employ, primarily, quantitative methods for data analysis. However, "to fully understand how achievement is contextualized in a given nation requires not only sets of complex data but also a range of analytical methods that draw out conflicting views, contested areas and shared beliefs" (LeTendre, 2002). The proposed study consisted of two stages: 1) quantitative stage was used for the purpose of selection of teacher sample; 2) qualitative stage was applied to analyze teacher responses on a set of open-ended questions on the division of fractions. For the first stage, quantitative data from previous studies (Tchoshanov, 2011, 2017a, 2017b, 2017c) was used to further zoom into qualitative analysis of unpacking shared approaches as well as to address contested areas in teachers' topic-specific content knowledge in the U.S. and Russia.

Taking into account categorical nature of the quantitative data (e.g., frequency counts) collected in the study, we used a frequency comparison technique to compare responses of two independent groups of teachers to questions on the division of fractions.

During the qualitative stage, teacher interviews were audio recorded and transcribed. In order to analyze qualitative data, we conducted meaning coding and linguistic analysis of teacher narratives as a primary method of analysis (Kvale & Brinkmann, 2009). The linguistic analysis technique unpacks "the characteristic uses of language, ... the use of grammar and linguistic forms" (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 219) by participating teachers within the specific topic of lower secondary mathematics. Additionally, the linguistic analysis was applied to check teacher use of mathematical terminology (questions 1-3). In order to "breaking down, examining, comparing, conceptualizing and categorizing data" (Strauss & Corbin, 1990, p. 61) we used data-driven meaning coding technique. This technique was applied to analyze teachers' responses on questions tapping into their understanding of meanings of the division of fractions (question 4) as well as their justification for solving the non-routine problem (question 5). To increase the credibility of the qualitative data analysis, the meaning coding and linguistic analysis were performed and cross-checked by two independent raters.

Results

In this section, we present the U.S. and Russian teachers' responses to the questions on division of fractions.

Findings of the Quantitative Stage

Teacher Responses to Question 1

The question 1 asked “When you teach fraction division, what are important terms, facts, procedures, concepts and reasoning strategies your students should learn?” Accordingly, teacher responses were coded using the following categories: 1) vocabulary, 2) facts and procedures, 3) concepts and connections, and 4) reasoning. Frequency of teacher responses in each category are presented in table 3.

Table 3. Frequency of the U.S. and Russian teachers’ responses to Question 1 by categories

Category	US teachers	Russian teachers
Vocabulary	33	38
Facts and Procedures	27	32
Concepts and Connections	20	23
Reasoning	0	6

The most frequently used category in response to question 1 was “vocabulary” with the total amount of counts = 71: 33 counts in the U.S. teachers’ responses and 38 counts in Russian teachers’ responses with no significance observed between the groups (chi-square $\chi^2=2.003$). Most frequently used terms emerged from teachers’ responses are “division” (9 counts), “reciprocal” (11 counts), “denominator” (8 counts), “multiplication” (7 counts). Least frequently used terms are “dividend” (3 counts), divisor (3 counts), “quotient” (3 counts). With regard to categories “facts and procedures” and “concepts and connections”, we did not detect any significant differences between the groups. The only category where an important difference was detected is the category of “reasoning”. In the Findings of the Qualitative Stage section of the paper we will discuss these findings in more detail.

Teacher Responses to Question 2

The second question asked teachers to respond to the following: what is the fraction division rule? In table 4 we present frequency of terms used by the U.S. and Russian teachers while explaining the rule for fraction division along with chi-square values for each reported term.

Table 4. Frequency of terms used by the U.S. and Russian teachers in response to Question 2

Terms used by teachers	US teachers	Russian teachers
Flip	7	1
Reciprocal	7	8
Dividend	0	6
Divisor	0	6
First fraction	6	2
Second fraction	6	2
Quotient	0	1

All U.S. and Russian teachers correctly responded to this question. However, the way they described the rule deserves a separate discussion which we will provide in the Conclusion section.

Teacher Responses to Question 3

As expected, teachers’ responses to the procedural question 3 (divide two given fractions) were the least insightful. Most of the teachers in both groups silently performed the division on a scratch paper that was provided to every participant. All participating

teachers correctly solved the given fraction division task. Slight differences were observed in the representation of the answer. Whereas all eight U.S. teachers wrote the answer in mixed number form as $3\frac{1}{2}$, only two Russian teachers did the same. Five Russian teachers wrote the answer in decimal form 3.5 and one Russian teacher wrote the answer in both forms $3\frac{1}{2}$ –3.5. One observation deserves mentioning and further discussion later in the Conclusion section: one of the U.S. teachers illustrated the division by a pictorial model.

Teacher Responses to Question 4

The question 4 tapped into teachers’ understanding of meaning(s) of the division of fractions while asking them to construct a word problem for the given fraction division problem. There are several distinct meanings of the division of fractions discussed by scholars. For instance, Fischbein et al. (1985) and Simon (1993) identified two main meanings for the division of fraction: quotitive (measurement) and partitive (part-to-whole). At the same time, Greer (1992) proposed to consider the “rectangular area” model within the partitive meaning of the fraction division. Later Ma (1999) included the rectangular model in a separate category, which she called “product and factors.” Therefore, Ma (1999, p. 72) claimed that there are three main models and corresponding meanings to represent the division of fractions: measurement, partitive, and product and factors.

The question 4 was challenging to the U.S. teachers – only five teachers were able to construct a correct word problem compared to eight Russian teachers. An insightful observation was recorded in models used by teachers to construct a word problem which will be further discussed in the Conclusion section. In table 5, we include frequencies of meanings/ models used by the teachers to construct word problems.

Table 5. Frequency of meanings of fraction division used by the U.S. and Russian teachers in response to Question 4

Meanings of fraction division	US teachers	Russian teachers
Part-to-whole (partitive)	0	2
Measurement (quotitive)	5	2
Rectangular area model (product and factors)	0	4
Incorrect	3	0

The analysis showed a difference not only for the rectangular area model but also overall difference in performance of the U.S. and Russian teachers on this particular task.

Teacher Responses to Question 5

The question 5 aimed at assessing teachers’ critical reasoning: is the following statement $\frac{a}{b} \div \frac{c}{d} = \frac{ac}{bd}$ ($a, b, c,$ and d are positive integers) ever true? This question was challenging to both the U.S. and Russian teachers. Table 6 captures frequencies of solutions/ proofs proposed by teachers.

Table 6. Frequency of solutions/ proofs proposed by the U.S. and Russian teachers in response to Question 4

Teacher responses	US teachers	Russian teachers
Never true	5	4
True if $a=b=c=d$	1	1
True if $c=d$	1	3
No solution provided	1	0
Using numerical values to prove	4	0

As depicted in the table 6, we were not able to observe any significant differences between groups in a number of correct responses to question 5 (only one correct and one partially correct solution proposed from the U.S. teachers compared to three correct and one partially correct solutions provided by Russian teachers). However, an interesting observation was recorded with regard to a method of proof used by teachers which we will elaborate further on in the next section.

Findings of the Qualitative Stage

In this section, we discuss major qualitative results of the study. We will address some insightful observations related to every question we used during the Quantitative part of the study. We will start with observations on teacher articulation of the learning objectives for the topic of fraction division (question 1). Then we will discuss teacher use of mathematical vocabulary, facts and procedures (questions 1-3). We will proceed to teacher understanding of meaning(s) of the division of fractions. Finally, we will address the observation on methods employed by teachers while responding to question 5.

Teacher articulation of the learning objectives for the division of fractions

Most insightful finding in teachers' responses to question 1 was the fact that both U.S. and Russian teachers define learning objectives for the division of fractions in quite similar ways. Both groups clearly outlined main vocabulary students should learn, facts and procedures students should master, and concepts students should understand. The revealing difference was observed in teachers' response to the reasoning category. Despite the fact that the question 1 explicitly asked to articulate "what are important ... reasoning strategies your students should learn?", none of the U.S. teachers responded to this part of the question compared to six Russian teachers who highlighted the importance of "developing logical reasoning" (4 teachers) as well as "checking for reasonableness" (2 teachers). This finding may suggest that the U.S. teachers do not see a "reasoning" potential in the topic of the division of fractions whereas their Russian counterparts emphasize the development of students' critical thinking as one of the important learning objectives for the topic of fraction division.

Teacher use of mathematical vocabulary related to the division of fractions

As mentioned earlier, both the U.S. and Russian teachers emphasized importance of developing students' mathematical vocabulary related to the topic of the division of fractions. Table 7 captures frequencies of terms used by teachers in both groups.

Table 7. Frequency of vocabulary terms used by the U.S. and Russian teachers in response to Question 1

	Vocabulary terms	US teachers	Russian teachers
1.	Parts of a whole	3	3
2.	Division	6	3
3.	Numerator	1	5
4.	Denominator	3	5
5.	Reciprocal	4	7
6.	Improper fraction	1	4
7.	Mixed number	1	4
8.	Multiplication	3	4
9.	Multiplicative inverse	2	6
10.	Factor/ Product	0	3
11.	Dividend	0	3
12.	Divisor	0	3
13.	Quotient	0	3

Between two groups of teachers, there were 13 terms recorded in response to the “vocabulary” category of the question 1 as indicated in table 7. We thought that several observations deserve a further discussion. First, most frequently used term among the U.S. teachers was “division” (6 frequency counts) whereas “reciprocal” (7 counts) and “multiplicative inverse” (6 counts) were the most frequently used terms by Russian teachers. This result may suggest that the U.S. teachers focused on the operation in general (e.g. division) whereas Russian teachers emphasized the operation specific to the division of fractions (e.g. reciprocal, multiplicative inverse). We also noticed that Russian teachers were using the terms reciprocal and multiplicative inverse interchangeably. It may suggest that Russian teachers use these synonyms with some level of distinction. Indeed, from mathematical perspective, the term «reciprocal» has a specific meaning: the reciprocal of x is $1/x$. For instance, the reciprocal of 2 is $1/2$ the same way as the reciprocal of $1/2$ is 2. At the same time, the term «multiplicative inverse» is more general for the very reason that the term “inverse” means something that is opposite to something. For example, subtraction is an inverse operation to addition the same way as multiplication is an inverse operation to division. Therefore, we distinguish between terms additive inverse and multiplicative inverse.

The second observation concerns the elements of the division operation. Even though the term division as an operation was most frequently used by the U.S. teachers, none of them reported elements of this operation in their responses. In contrast, three Russian teachers referred to the elements of the division operation (e.g. dividend, divisor, and quotient) as an important learning objective to reinforce while studying the division of fractions.

Accurate use of mathematical terms by Russian teachers was also evident in the response to question 2. Even though all U.S. and Russian teachers correctly responded to this question, the way they described the rule deserved a close examination. First, we were pleased to observe that despite of low frequency in using terms “reciprocal” and “multiplicative inverse” in response to question 1, the U.S. teachers recalled the term “reciprocal” more frequently (7 counts) in response to question 2. Next observation is concerned with the use of accurate mathematical terminology: “dividend” vs. “first fraction” and “divisor” vs. “second fraction” which was statistically significant in both cases as depicted in table 4. Third, our observation revealed a strong tendency on the part of the U.S. teachers to use the term “flip” as a sub-language for reciprocal/ multiplicative inverse. Last but not least, we were pleased to report the pictorial representation of fraction division performed by Kate - the U.S. teacher - in response to question 3 using measurement model of fraction division.

Teacher understanding of meaning(s) of the division of fractions

Following on the previous discussion on Kate’s visual representation of the measurement model of fraction division, we found that the measurement model was the most popular model (5 frequency counts as presented in table 5) and the only one model used by the U.S. teachers in response to question 4 asking to construct a word problem for the given problem $1\frac{3}{4} \div \frac{1}{2} =$. In contrast, Russian teachers applied all three models for the fraction division meaning proposed by Ma (1999) with the product and factors/ rectangular area model being the significant one.

Teacher reasoning in the fraction division context

Analysis of teacher narratives to question 5 did not show significant differences between groups in number of correct responses. Whereas the U.S. teachers proposed only one correct ($c=d$) and one partially correct solution ($a=b=c=d$), their Russian counterparts

provided three correct and one partially correct solutions. A significant difference was reported with regard to a method of proof used by teachers. None of the Russian teachers attempted to prove the statement numerically compared to four U.S. teachers who tried to plug in different numbers to check if the statement works. Also, there was one episode of not offering any solution to question 5 among the U.S. teachers which was not a case among Russian teachers.

Conclusion

Synthesizing main findings of the study, we report that topic-specific level of analysis helped us to unpack hidden insights in terms of differences and similarities in teacher knowledge among participants in the U.S. and Russia. Considering qualitative nature of the research design, we are cognizant of limitations of the study and, congruently, we are sensitive to not overgeneralize its results. Granularized methodology used in the study to unpack and analyze teacher topic-specific knowledge could be considered as a potential contribution to the field of cross-national studies on teacher knowledge.

Overall, the study findings revealed that there are similarities and differences in teachers' content knowledge as well as its cognitive types. The results are reflected in meanings expressed and language used by teachers while responding to topic-specific questions on the division of fractions. The results of the study suggest that in the cross-national context teachers' knowledge could vary depending on curricular as well as socio-cultural priorities placed on teaching and learning of mathematics.

The study main findings contribute to a body of literature in the field of cross-national research on teacher knowledge with a narrow focus on a topic-specific knowledge. It suggests close comparison and learning about issues related to teacher knowledge in the U.S. and Russia with a potential focus on re-examining practices in teacher preparation and professional development. Findings of the study have implications to teaching practices and opportunities to learn at the level of lower secondary mathematics in the U.S. and Russia.

References

- Adamson, B. (2012). International comparative studies in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 641-648.
- An, Sh., Kulm, G., Wu, Zh. (2004). The Pedagogical Content Knowledge of Middle School Mathematics Teachers in China and the U.S. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(2), 145-172.
- Andrews, P. (2009). Comparative Studies of Mathematics Teachers' Observable Learning Objectives: Validating Low Inference Codes. *Educational Studies in Mathematics*, 71(2), 97-122.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., Tsai, Y. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180.
- Blomeke, S., Suhl, U., Kaiser, G. (2011). Teacher Education Effectiveness: Quality and Equity of Future Primary Teachers' Mathematics and Mathematics Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 154-171.
- Blomeke, S. (2012). Content, Professional Preparation, and Teaching Methods: How Diverse Is Teacher Education across Countries? *Comparative Education Review*, 56(4), 684-714.
- Blomeke, S., Paine, L., Houang, R., Hsieh, F-J., Schmidt, W., Tatto, M., Bankov, K., Cedillo, T., Cogan, L., Han, S., Santillan, M., Schwille, J. (2008). Future teachers' competence to plan a lesson: first results of a six-country study on the efficiency of teacher education. *ZDM*, 40(5), 749-762.
- Cai, J., Wang, T. (2010). Conceptions of effective mathematics teaching within a cultural context: perspectives of teachers from China and the United States. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(3), 265-287.

- Delaney, S., Ball, D., Hill, H., Schilling, S., Zopf, D. (2008). Mathematical Knowledge for Teaching: Adapting U.S. Measures for Use in Ireland. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(3), 171-197.
- Ewha, R., Ham, S-H., Paine, L. (2011). Knowledge Expectations in Mathematics Teacher Preparation Programs in South Korea and the United States: Towards International Dialogue. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 48-61.
- Felbrich, A., Kaiser, G., Schmotz, C. (2012). The cultural dimension of beliefs: an investigation of future primary teachers' epistemological beliefs concerning the nature of mathematics in 15 countries. *ZDM*, 44(3), 355-366.
- Hill, H., Schilling, S., & Ball, D. (2004). Developing measures of teachers' mathematics knowledge for teaching. *Elementary School Journal*, 105, 11-30.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal* 42(2), 371-406.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., Baumert, J. (2013). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 90-106.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 2nd ed. Los Angeles: CA: Sage.
- LeTendre, G. (2002). Cross-national studies and the analysis of comparative qualitative research. In Steiner-Khamsi, G., Torney-Purta, J., & Schwille, J. (ed.) *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: An International Comparison (International Perspectives on Education and Society, Volume 5)* Emerald Group Publishing Limited, pp. 239-277.
- Ma, L. (1999). *Knowing and Teaching Elementary Mathematics: Teachers' Understanding of Fundamental Mathematics in China and the United States*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marshall, J. & Sorto, A. (2012). The effects of teacher mathematics knowledge and pedagogy on student achievement in rural Guatemala. *International Review of Education*, 58(2), 173-197.
- Ng, S., Rao, N. (2010). Chinese Number Words, Culture, and Mathematics Learning. *Review of Educational Research*, 80(2), 180-206.
- Senk, S., Tatto, M., Reckase, M., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K. (2012). Knowledge of future primary teachers for teaching mathematics: an international comparative study. *ZDM*, 44(3), 307-324.
- Seaberg, R. (2015). Mathematics Lessons from Finland and Sweden. *The Mathematics Teacher*, 108(8), 593-598.
- Schmidt, W., Cogan, L., Houang, R. (2011). The Role of Opportunity to Learn in Teacher Preparation: An International Context. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 138-153.
- Tatto, M., Senk, S. (2011). The Mathematics Education of Future Primary and Secondary Teachers: Methods and Findings from the Teacher Education and Development Study in Mathematics. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 121-137.
- Tchoshanov, M. A. (2011). Relationship between teacher knowledge of concepts and connections, teaching practice, and student achievement in middle grades mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 76(2), 141-164.
- Tchoshanov, M., Cruz Quinones, M., Shakirova, K., Ibragimova, E., Shakirova, L. (2017a). Analyzing connections between teacher and student topic-specific knowledge of lower secondary mathematics. *Journal of Mathematical Behavior*, 47, 54-69.
- Tchoshanov, M., Cruz Quinones, M., Shakirova, K., Ibragimova, E., Shakirova, L. (2017b). Examination of lower secondary mathematics teachers' content knowledge and its connection to students' performance. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(4), 683-702.
- Tchoshanov, M., Cruz Quinones, M., Shakirova, K., Ibragimova, E., Shakirova, L. (2017c). Comparative analysis of mathematics teachers' content knowledge in USA and Russia through the lens of TIMSS results. *Education and Self-development*, 12, 1(50), 22-33.

УДК 159.9

Соотношение толерантности к неопределённости, мотивации к успеху, мировосприятия и тревожности у студентов мужского и женского пола в высших учебных заведениях г. Казани

Миляуша В. Габдулхакова

Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: bonus222@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7672-7500>

DOI: 10.26907/esd14.1.06

Аннотация

В статье приводится описание актуальности изучения и исследования толерантности к неопределенности как важнейшего механизма для эффективного функционирования человека в повседневной, учебной и профессиональной деятельности. Представлены данные о выраженности толерантности/интолерантности к неопределенности, мотивации к успеху, мировосприятия и тревожности у студентов мужского и женского пола высших учебных заведений г. Казани. Также показаны взаимосвязи между указанными психологическими параметрами. Цель исследования – выявить выраженность и взаимосвязи между толерантностью к неопределенности, тревожностью, мотивацией к успеху, мировосприятием у студентов мужского и женского пола высших учебных заведений. В исследовании использован метод тестирования. Обнаружены психологические различия между студентами мужского и женского пола по показателям тревожности, мотивации к достижению успеха, убеждения в доброте Мира. Выявлено, что у представителей мужского и женского пола преобладает интолерантность к неопределенности над толерантностью. Показаны источники интолерантности к неопределенности. Также выявлены взаимосвязи интолерантности к неопределенности с мотивацией к достижению успеха (у представителей мужского пола). У испытуемых женского пола, напротив, мотивация к достижению успеха напрямую связана с особенностями мировосприятия. При этом тревожность у студентов обеих исследуемых групп остается на низком уровне. Незначительное повышение уровня тревожности у студентов женского пола сопровождается снижением уровня самооценности. Результаты данного исследования могут быть использованы в целях создания модели личностных особенностей саморегуляции учебной деятельности, тренингов.

Ключевые слова: неопределённость, толерантность к неопределённости, интолерантность к неопределённости, тревожность, мотивация к успеху, мировосприятие, учебный процесс, учебная деятельность, студенты мужского пола, студенты женского пола.

The ratio of tolerance to uncertainty, motivation for success, worldview and anxiety among male and female students in higher educational institutions of Kazan

Milausha V. Gabdulkhakova

Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: bonus222@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7672-7500>

DOI: 10.26907/esd14.1.06

Abstract

The article describes a study of tolerance of uncertainty as the most important mechanism for the effective functioning of a person in everyday, educational and professional activities. It presents data

on the manifestation of tolerance/ intolerance of uncertainty, motivation for success, perception of the world, and anxiety among male and female students of higher educational institutions of Kazan together with the relationship between these psychological parameters. The study aims to identify the severity and interrelationships between tolerance for these factors. The study found psychological differences between male and female students in terms of anxiety, motivation to achieve success, and conviction in the kindness of the World, and indicated that in the males and females there is a prevailing intolerance of uncertainty. The sources of this intolerance are shown. It also showed the interrelations of intolerance of uncertainty with the motivation to achieve success among males. In contrast, in female subjects, the motivation to achieve success is directly related to the peculiarities of the world perception. At the same time, anxiety among students of both groups studied remained low. A slight excess in the level of anxiety among female students is accompanied by a decrease in the level of self-worth. The results of this study can be used to develop a theoretical model of personal prerequisites for self-regulation of educational activities, training programs, and psychological counselling.

Keywords: uncertainty, tolerance of uncertainty, intolerance of uncertainty, anxiety, motivation for success, world perception, educational process, educational activities, male students, female students.

Введение

Актуальность проблемы

Мы живём и функционируем в мире, полном неоднозначности, изменений, то есть неопределённости. В силу объективных причин нам не подвластно контролировать многие социальные, природные процессы нашей жизнедеятельности. В то же время мы не можем обладать исчерпывающей информацией обо всем происходящем – и здесь мы сталкиваемся с недостатком или избытком информации, а это, в свою очередь, порождает состояние неопределённости. Мы сталкиваемся с неопределённостью везде: в повседневной жизни, в учебной и профессиональной деятельности (в том числе в процессе принятия решения), в ситуациях межличностного взаимодействия. Наука призвана эту неопределённость уменьшить, так, проводимые теоретические и прикладные научные исследования служат тому, чтобы уменьшить неопределённость мира. Так, на определенном этапе своего становления и развития психология, как наука с главенствующим принципом детерминизма, сменяется на нетрадиционное понимание мира с принципом неопределённости (Kornilova, 2014).

Человеку, как субъекту своей жизни, для успешного функционирования в быту, учебной и профессиональной деятельности необходимо приспособляться к неопределённым условиям не только повседневной жизни, но и к характеру деятельности в целом (в частности, к учебной деятельности вуза). Здесь мы можем говорить о необходимости развития и поддержания у субъекта толерантности к неопределённости. Так, толерантный к неопределённости человек видит в сложном, динамично развивающемся мире источник новых возможностей, путь к саморазвитию, находясь при этом в гармонии с окружающим миром. В то время как интолерантный к неопределённости человек испытывает трудности, психическое напряжение, стресс при столкновении с трудностями окружающей действительности (Dalbert, 1999). Актуальность изучения данных психологических категорий определяется в первую очередь неоднозначным, динамичным характером учебной деятельности. То есть толерантность к неопределённости как личностная характеристика выражается в способности преодолевать неопределённые, неоднозначные ситуации, возникающие в учебном процессе (информационный дефицит/избыток, ситуации экзамена и т.д.).

Мы в процессе исследования пытаемся проверить следующие гипотезы: является ли интолерантность к неопределённости предиктором тревожности; есть ли связь между негативным восприятием мира и интолерантностью к неопределённости.

ности и наоборот; действительно ли интолерантность к неопределенности связана с высокой мотивацией к достижению успеха.

Анализ литературы

Термин «неопределенность» зародился в начале XX века в рамках квантовой физики Гейзенберга в качестве важнейшего фундаментального принципа объяснения мира. Основным смысл данного принципа заключался в том, что неопределенность детерминирована не субъективными особенностями познания человека, а объективными, не зависящим от нас свойствам окружающей действительности (Heisenberg, 1989).

С точки зрения термодинамики неопределенность рассматривалась И.Р. Пригожиным, который отмечал, что если в механике преобладает принцип детерминизма, то в термодинамике – принцип неопределенности, что обуславливало противоречивый, неопределенный характер явлений (Prigozhin, 1986).

Надо сказать, что история обращения к феномену неопределенности уходит своими корнями в работы философов-мыслителей. Так, признавая началом всего воду, огонь, воздух, «апейрон», философы, вероятнее всего, показывали изменчивый, неопределенный характер этих явлений, мира в целом. Гегель в свое время отмечал, что определенность связана с конечностью – это неизменность, абсолютное тождество. А неопределенность понималась автором как бесконечность и непостоянство. Неопределенность, по Гегелю, есть бытие вообще. Определенность же есть процесс перехода из бытия неопределенности в бытие противоречия (Hegel, 1978).

Понятие «неопределенность» используется по сей день исследователями во многих областях научного знания: гуманитарных (в частности, в философии: Фалес, Анаксимандр, Пифагор, Гераклит, Кант И., Гегель Г.В., Жаров А.М., Визир П.И., Готт В.С., Урсул А.Д., Перетури А.Ф.), естественных (И. фон Нейман, Больцман Л., Бриллюэн Л., Пригожин И., Стренгерс И., Энгельс Ф., Павлов И.П., Воронин Л.Г., Аршавский И.А., Бернштейн Н.А., Бернс Б., Гейзенберг В.), социальных (Гидденс Э., Бек У., Луман Н.), в медицине (Баранская Л.Т., Акопов В.И.).

В психологии термин «неопределенность» имеет различные трактовки: как недостаток информации в теории принятия решений (Корнилова Т.В.) и как творческая составляющая (Роджерс).

Надо сказать, что большая часть исследований относительно феномена толерантности к неопределённости проводилась зарубежными исследователями, такими как E. Frenkel-Brunswik, B. Bochner, S. Budner, G. Hofstede, A. Furnham, T. Ribchester и др.

Прежде всего следует отметить, что зарубежными психологами толерантность к неопределённости рассматривается как «способность принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности, противостоять несвязанности и противоречивости информации, принимать неизвестное» (Hallman, 1967, с.189).

Так, в ряде исследований (Dugas & Francis & Bouchar, 2009; Dugas & Gosselin & Ladouceur, 2001; Hallman, 1967; Lange & Houran, 1998) показана связь интолерантности к неопределённости с тревожностью, а именно было выявлено, что людям с низким уровнем толерантности к неопределенности свойственно проявлять тревогу в неоднозначных ситуациях. Мы, в свою очередь, попытаемся проверить данный факт (связи интолерантности к неопределённости с тревожностью) на выборке из российских студентов.

Некоторыми зарубежными исследованиями показано влияние толерантности к неопределенности в обучении. Так, показано, что толерантность к неопределен-

ности является важным фактором в учебной деятельности в условиях отсутствия структурированных данных (DeRoma & Martin & Kessler, 2003). Также толерантность к неопределенности выступает определяющим фактором в процессе изучения нового языка (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986).

Обращаясь к отечественным исследованиям, отметим, что рядом авторов были проведены исследования, показывающие, что есть различия в преодолении трудных жизненных ситуаций представителями мужского и женского пола. В частности, Балабановой Е.С. показаны особенности поведения мужчин и женщин в трудных жизненных ситуациях (Balabanova, 2002). Луковицкая Е. Г. также исследовала гендерные особенности восприятия неопределенности и выявила, что у женщин толерантность к неопределенности связана с самооценкой (Lukovitskaya, 1998).

Мы в ходе исследования сопоставили наши результаты с данными зарубежных и отечественных исследований и, таким образом, получили возможность внести определённый вклад в психологическую науку и практику.

Степень разработанности проблемы и предлагаемое решение

Между тем, как уже отмечалось нами ранее, на сегодняшний день существует потребность в детальном исследовании личностных характеристик студентов (в частности, толерантности к неопределенности, тревожности, мотивации к успеху) в связи с их влиянием на успешность учебной деятельности. Так, современное образование на сегодняшний день характеризуется многоуровневостью, информатизацией и инновационностью. Учебная деятельность – вид деятельности, предъявляющий высокие требования к когнитивным, эмоциональным и, наконец, личностным особенностям студента. Данное обстоятельство обусловлено прежде всего особенностями самого учебного процесса как такового, а именно, характером воспринимаемой информации (её дефицитом/избытком), дефицитом времени, стрессовыми ситуациями (например, во время экзаменационной сессии), следствием которых выступает тревожность. Согласно личностно-центрированному подходу в обучении, успешность и эффективность протекания учебной деятельности зависит во многом от того, насколько учитываются психологические и личностные особенности обучающихся. Сама по себе образовательная среда отчасти связана с процессами принятия решения и осуществления выбора. При этом выбор может осуществляться не только в определенных условиях, но зачастую в ситуации неопределенности. В связи с этим толерантность к неопределенности является важным личностным свойством, влияющим на эффективное принятие решения, в целом на протекание деятельности, в том числе учебной.

Таким образом, наверное, самым важным и определяющим механизмом приспособления к сложным и противоречивым условиям учебной деятельности служит толерантность к неопределенности. Под толерантностью к неопределенности в данном случае нами понимается черта личности, которая позволяет справляться с напряжением, возникающим вследствие информационного дефицита, неясности, противоречивости.

Также немаловажную роль в успешности учебного процесса играет мотивационная сфера личности (в частности, мотивация к достижению успеха) и особенности базовых убеждений личности. В рамках когнитивной концепции американским психологом Янов-Бульман Р. был разработан опросник «Шкала базовых убеждений». Согласно данной концепции (Janoff-Bulman, 1989), важнейшим фактором нормальной жизнедеятельности человека выступает здоровое чувство безопасности, которое базируется на представлениях об осмысленности Мира, доброте Мира, самоценности. Надо сказать, что базовые убеждения личности имеют свойство

изменяться под влиянием различного рода стрессовых ситуаций. Поскольку мы в своей работе исследуем толерантность к неопределённости, данный опросник позволит нам проверить предположение о том, есть ли связь между негативным восприятием мира и интолерантностью к неопределённости и наоборот. Также в литературе имеются достаточно противоречивые данные относительно выраженности мотивации к успеху у представителей мужского и женского пола в учебной деятельности.

Современными исследованиями показано, что преодоление неопределённости происходит за счет «подключения» интеллектуально-личностного потенциала субъекта учебной деятельности. *Т.е. любой акт выбора предполагает не только подключение «мыслительных процессов», но и включение в процесс личностных особенностей* (Kornilova, Chumakova, Kornilov & Novikova, 2010). Интеллектуальный потенциал человека участвует в процессе преодоления неопределённой ситуации, он существует внутри самой деятельности, что дает возможность осуществлять оценку ситуаций, регуляцию деятельности (Malahova, 2013, p. 28). Так, в неопределённых ситуациях определяющую роль могут сыграть такие личностные параметры, как активизация мотивационной сферы обучающихся, а также наличие или отсутствие тревожности. Исследованием психологических особенностей личности студента занимались Т.В. Корнилова, Н.Н. Обозов, А.В. Смирнов, В.М. Зайцева и др.

В связи с вышеизложенным отметим, что изучение категорий толерантности к неопределённости, мотивации к успеху, тревожности и базовых убеждений личности является одним из приоритетных и актуальных направлений современных исследований в различных областях научного знания (в частности, в психологии и педагогике).

Нами уже предпринимались шаги в направлении исследования данной проблемы. Так, в предыдущих исследованиях нами были выявлены особенности психических состояний студентов различной национальности в ситуациях с определенным и неопределённым исходом (Gabdulhakova, 2017), а также этнокультурные особенности толерантности к неопределённости и другие личностные особенности (Alishev & Gabdulhakova, 2013). В процессе данного исследования мы попытаемся сделать очередной шаг в направлении изучения личности студента в учебной деятельности вуза. Главным образом нас интересует взаимосвязь толерантности к неопределённости, тревожности, мотивации к достижению успеха и мировосприятия у студентов мужского и женского пола.

Современные тенденции

Согласно последним обращениям, реализуемым в проектах Министерства образования и науки 2017–2018 гг., главная цель современных высших учебных заведений – это обеспечение конкурентоспособности образования в сфере образовательных услуг, повышение компетенций профессиональных кадров, разработка комплекса мероприятий по повышению квалификации специалистов.

Данное обстоятельство, безусловно, связано с подготовкой высококвалифицированных специалистов, научных кадров, что в свою очередь предъявляет высокие требования к когнитивным и личностным особенностям обучающихся в вузе. Наше исследование может осуществить определенный вклад в разработку комплекса мероприятий, тренинговых программ, консультативной работы по повышению успешности учебного процесса, направленных на подготовку психологически устойчивых высококвалифицированных специалистов.

Современные исследования конструкта «толерантность к неопределённости» позволяют выявить ряд концептуальных подходов. Первый подход связан с име-

нем Э. Френкель-Брунвик, которая рассматривала интолерантность к неопределенности «как тенденцию принимать решения по принципу “черное-белое”». В современной трактовке данный подход нашел воплощение в исследовании авторитаризма, этноцентризма, в изучении личности террориста. Теория черт связана со вторым концептуальным подходом к исследованию толерантности к неопределенности. В данном случае конструкт толерантность к неопределенности рассматривается с точки зрения его когнитивной, эмоциональной, поведенческой составляющих. Представителем диспозиционального подхода выступает С. Баднер, который понимал толерантность к неопределенности как тенденцию воспринимать неопределенные ситуации как желательные. В рамках третьего, кросс-культурного подхода проводятся исследования взаимосвязи толерантности к неопределенности с успешностью обучения в новой культурной среде и др. Нарративный подход в исследованиях толерантности к неопределенности изучает то, как человек переживает ситуации обыденной и социо-культурной неопределенности, с целью дальнейшей разработки способов ее преодоления. Таким образом, современная тенденция в исследованиях толерантности к неопределенности связана с перемещением исследовательского фокуса от неопределенности в субъективном плане к социокультурной неопределенности (Yurtaeva & Glukhanyuk, 2017).

Материалы и методы исследования

Цель исследования

Цель нашего исследования – выявить связи между толерантностью к неопределенности, тревожностью, мотивацией к успеху, мировосприятием у студентов мужского и женского пола высших учебных заведений г. Казани.

Объект исследования – студенты мужского и женского пола высших учебных заведений г. Казани.

Предмет исследования – толерантность к неопределенности, тревожность, мотивация к достижению успеха, мировосприятие.

Методы исследования – анализ отечественных и зарубежных источников по изучаемой проблеме, метод тестирования, метод статистической обработки и анализа данных.

Экспериментальная база исследования

Опытно-экспериментальной базой исследования являлись: К(П)ФУ, КХТИ, КАИ. В исследовании принимали участие студенты различных институтов в возрасте от 19 до 22 лет (всего 158 человек). Выборка состояла из:

- 1) испытуемых женского пола (85 человек);
- 2) испытуемых мужского пола (73 человека).

Исследование проводилось на русском языке. Выборка была разделена по половому признаку и состояла из студентов технического и социально-гуманитарного направления образования. Исследование проводилось анонимно и в соответствии с Этическим кодексом психолога.

Этапы исследования

На 1 этапе исследования нами был осуществлен теоретический анализ источников по проблеме толерантности к неопределенности в контексте половой специфики с последующим выделением цели исследования.

На 2 этапе исследования нами был разработан русскоязычный вариант «The Penn State Worry Questionnaire» (PSWQ) (Пенсильванского опросника беспокойства/тревоги). Процесс разработки происходил следующим образом. Сначала англо-

язычный опросник с вопросами был переведен на русский язык. Затем нами было проведено пробное (пилотажное) исследование на студенческой выборке (71 человек) с целью выявления согласованности вопросов опросника между собой. По итогам пилотажного исследования были отредактированы некоторые переведенные на русский язык вопросы. Впоследствии откорректированный вариант опросника прошел апробацию на другой выборке из студентов (52 человека). На основе полученных результатов нами были выявлены показатели ретестовой надежности (0,883), показатели валидности опросника (0,755), показатели согласованности вопросов опросника (от 0,326 до 0,734).

На 3 этапе исследования нами проведён анализ выраженности исследуемых показателей толерантности к неопределённости, мотивации к успеху, тревожности, базовых убеждений между испытуемыми студентами мужского и женского пола.

Цель 4 этапа исследования – выявить статистически значимые корреляционные взаимосвязи между толерантностью к неопределенности, мотивацией к успеху, шкалами теста принятия мира и тревожностью у представителей двух исследуемых групп (мужчин и женщин).

Методики исследования и их обоснование

Методики исследования:

1) Шкала толерантности к неопределённости С. Баднера (TAS) в переводе и адаптации Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой, Т.Ю. Прокофьевой, О.А. Кравцовой (Soldatova, Shaigerova, Prokofeva & Kravtsova, 2008, р. 94). Шкала С. Баднера – это первая 16-пунктная методика, приобретающая статус самостоятельной методики измерения толерантности к неопределенности, на основании которой создавались другие шкалы. Главное преимущество данной методики заключается в простоте её использования и достаточно широкой области применения. Также методика позволяет диагностировать 3 субшкалы толерантности к неопределенности: новизну, сложность и неразрешимость проблемы. Методика содержит 16 заданий, оценка производится по 7-балльной шкале.

2) Опросник беспокойства Пенсильванского университета (PSWQ), переведённый на русский язык и адаптированный Б.С. Алишевым и М.В. Габдулхаковой (Alishev & Gabdulhakova, 2013). Пенсильванский опросник беспокойства использовался нами впервые. Выбор данного опросника обусловлен тем, что изначально он применялся зарубежными исследователями, что позволило бы нам провести сравнение наших данных с результатами, полученными на других этнокультурных группах. Более того, это позволяет проверить данные зарубежных исследователей, которыми было показано, что интолерантность к неопределенности является предиктором тревожности (Dugas & Freeston & Ladouceur, 1997).

3) Шкала принятия Мира личностью (чувство психологической безопасности) (WAS) Р. Янов-Бульман в адаптации О. А. Кравцовой (Soldatova, Shaigerova, Prokofeva & Kravtsova, 2008, р. 66). По мнению автора, для здоровой личности характерно наличие трёх базовых убеждений: в доброте мира, в справедливости мира, в самоценности. Шкала базовых убеждений состоит из 32 утверждений. Поскольку мы в своей работе исследуем толерантность к неопределённости, данная методика позволяет нам проверить предположение о том, есть ли связь между негативным восприятием мира и интолерантностью к неопределенности и наоборот.

4) Методика диагностики мотивации к успеху Т. Элерса (Rozanova, 2000). Прежде всего с помощью данной методики мы можем проверить гипотезу о том, что людям, интолерантным к неопределенности, свойственна высокая мотивация к достижению успеха. Наряду с этим мы можем выявить различия в мотивации у

мужчин и женщин и взаимосвязи с другими психологическими параметрами, заявленными в нашем исследовании.

Результаты исследования

Остановимся более подробно на результатах исследования.

Таблица 1. Среднестатистические значения и выраженность исследуемых показателей у студентов мужского и женского пола

№	Психологические параметры	Средние значения показателей исследуемых психологических параметров	
		Мужчины	Женщины
1.	Индекс толерантности к неопределённости	60,40	61,06
	Новизна	15,33	15,40
	Сложность	31,38	31,75
	Неразрешимость	13,89	13,98
2.	Индекс беспокойства и тревоги	41,88	49,22
3.	Шкалы теста принятия Мира		
	Убеждение в доброте Мира	3,65	4,00
	Убеждение в справедливости Мира	3,7	3,83
	Убеждение в самооценности	4,02	3,94
4.	Индекс мотивации успеха	16,74	18,04

Примечание: жирным шрифтом выделены показатели, между которыми имеется статистически достоверное различие (на уровне значимости при $p \leq 0,05$).

Проанализировав данные, представленные в таблице 1, отметим следующее.

Во-первых, показатели толерантности к неопределённости у студентов мужского и женского пола находятся ближе к верхней границе нормативных значений. Таким образом, у мужчин и женщин преобладает интолерантность к неопределённости над толерантностью, причём у женщин интолерантность выше, чем у мужчин. При этом источники интолерантности к неопределённости в исследуемых группах мужчин и женщин практически не отличаются, это «сложность» и «неразрешимость» проблемы.

Во-вторых, показатели тревожности, наоборот, имеют значения ниже среднего. Данный факт может говорить о том, что испытуемые обладают скорее низкой, чем высокой базовой тревожностью. Однако обнаружены значимые отличия между представителями мужского и женского пола. Так, студенты-мужчины менее тревожны, чем студенты-женщины.

В-третьих, показатели шкалы теста принятия Мира у испытуемых обеих групп имеют значения выше среднего. В целом же представители мужского и женского пола воспринимают мир справедливым и в позитивных тонах. И у мужчин, и женщин преобладает убеждение в собственной ценности. Вероятнее всего, это является типичной возрастной особенностью. Здесь же нами было обнаружено статистически достоверное различие по шкале «убеждение в доброте Мира» – данный показатель выше в группе студентов женского пола.

В-четвёртых, нами обнаружено статистически достоверное различие по показателю «мотивации к достижению успеха». Так, у женщин мотивация к достижению успеха выше, чем у мужчин.

Следующим этапом нашего исследования было выявление статистически значимых корреляционных взаимосвязей между толерантностью к неопределенности, мотивацией к успеху, шкалами теста принятия мира и тревожностью у испытуемых студентов мужского и женского пола. Данные корреляционного анализа (по Пирсону) представлены в табл.2.

Таблица 2. Показатели коэффициентов корреляции между измерявшимися психологическими параметрами у студентов мужского и женского пола

Психологические параметры	Показатель коэффициента корреляции и уровень значимости	Психологические параметры
Мотивация к достижению успеха (у мужчин)	0,281 (p=0,05)	Интолерантность к неопределённости (субшкала неразрешимость проблемы)
Самоценность (субшкала теста принятия мира)(у женщин)	-0,196 (p=0,01)	Тревожность
Мотивация к достижению успеха (у женщин)	0,175 (p=0,01)	Благосклонность мира
Мотивация к достижению успеха (у женщин)	0,240 (p=0,01)	Справедливость мира
Мотивация к достижению успеха (у женщин)	0,266 (p=0,01)	Контролируемость мира
Мотивация к достижению успеха (у женщин)	0,306 (p=0,01)	Самоконтроль

В первую очередь отметим: как по всей выборке в целом, так и в отдельных группах (мужчин и женщин) нами не были обнаружены статистически достоверные корреляционные взаимосвязи между интолерантностью к неопределенности и тревожностью. Данное обстоятельство для нас является скорее неожиданным, так как в зарубежных исследованиях, отмеченных нами выше, данная взаимосвязь была показана.

Также нами не было обнаружено корреляционной взаимосвязи интолерантности к неопределенности со шкалами теста принятия мира. Было бы логичным, если бы интолерантность к неопределенности сопровождалась негативным восприятием мира и наоборот.

Перейдем к анализу выявленных нами статистически значимых корреляционных связей. Из таблицы №2 следует, что мотивация к достижению успеха имеет положительную связь с интолерантностью к неопределенности. Другими словами, у студентов-мужчин мотивация к успеху увеличивается, если они сталкиваются с ситуацией, в которой имеет место неразрешимая проблема. У студентов женского пола между самоценностью и тревожностью имеется обратная корреляционная взаимосвязь. Так, студентки-женщины, обладающие высокой тревожностью, обладают низким уровнем самоценности. Выявленное обстоятельство перекликается с хорошо известными данными снижения самооценки у людей с высокой тревожностью.

Также у студентов женского пола мотивация к достижению успеха коррелирует со шкалами теста принятия мира, а именно с благосклонностью, справедливостью, контролируемостью мира, самоконтролем. То есть у студентов женского пола мотивация к успеху выше, если для них мир в целом благосклонен, справедлив и контролируем.

Дискуссионные вопросы и заключение

В первую очередь обратим внимание на то, что нами не было обнаружено статистически достоверной взаимосвязи между толерантностью к неопределенности и тревожностью. Полученный результат был неожиданным, так как в зарубежных исследованиях с использованием этих же методик данная взаимосвязь была показана, что дало основание авторам рассматривать интолерантность к неопределенности как предиктор тревожности (Dugas, Gosselin & Ladouceur, 2001).

Подытожив результаты нашего исследования, отметим следующее. Нами обнаружены психологические различия между студентами мужского и женского пола по показателям тревожности, мотивации к достижению успеха, убеждения в доброте Мира. Так, для студентов, представителей мужского и женского пола, характерно стремление к ясности ситуации, при этом источниками интолерантности к неопределенности выступают сложность, неразрешимость проблемы. При столкновении «студентов-мужчин» со сложной, неразрешимой проблемой их мотивация к достижению успеха, проявляющаяся интолерантностью к неопределенности, существенно возрастает. То есть сложная, неразрешимая проблема выступает неким мотиватором, стимулом к действию у студентов-мужчин. В данном случае гипотеза о том, что интолерантность к неопределенности ведет к повышению мотивации к достижению успеха нашла свое подтверждение у представителей мужского пола. Напротив, у испытуемых женского пола мотивация к достижению успеха напрямую связана с особенностями мировосприятия, а именно с тем, насколько мир воспринимается ими как благосклонный, справедливый и контролируемый. В целом студенты мужского и женского пола воспринимают мир справедливым и в положительных тонах. При этом тревожность у студентов обеих исследуемых групп остается на низком уровне. Незначительное превышение уровня тревожности у студентов женского пола сопровождается снижением уровня самооценки. Таким образом, выявленная зарубежными исследователями взаимосвязь интолерантности к неопределенности с тревожностью не нашла свое подтверждение в нашем исследовании.

Научная новизна исследования заключается в том, что Б. С. Алишевым и М. В. Габдулхаковой (Alishev & Gabdulkhakova, 2013) впервые на российской выборке был апробирован и адаптирован Пенсильванский опросник беспокойства. Также получены данные, показывающие взаимосвязь толерантности к неопределенности с другими личностными свойствами (тревожностью, особенностями мировосприятия, мотивацией) в контексте гендерных различий. В работе проведен теоретический анализ феномена толерантности к неопределенности с точки зрения обыденного и научного познания.

Результаты данного исследования могут быть использованы в теоретическом плане – для разработки теоретической модели личностных предпосылок саморегуляции учебной деятельности, а также в практическом отношении – для разработки тренинговых программ, для использования данных в лекционных и практических занятиях по психологии, педагогике, для разработки практических рекомендаций, в психологическом консультировании.

Список литературы

- Алишев, Б.С., Габдулхакова, М.В. Толерантность к неопределенности, тревожность и чувство психологической безопасности у русских и татарских студентов // Ученые записки Казанского университета. – 2013. – Том 155. – кн.6. – С.162-173.
- Балабанова, Е.С. Гендерные различия стратегий совладания с жизненными трудностями // Социологические исследования. – 2002. – №11. – С.26-35.

- Габдулхакова, М.В. Семантический анализ психических состояний студентов различных этнических групп в ситуациях с определенным и неопределенным исходом // Образование и саморазвитие. – 2017. – Т.12. – №2. – С.52-62.
- Гегель, Г.В.Ф. Политические произведения. – М.: Наука, 1978. – 439 с.
- Гейзенберг, В. Физика и философия. Перевод с немецкого Акчурина И.А. и Андреева Э.П. – М.: Наука, 1989. – 132 с.
- Корнилова, Т.В. Риск и принятие решений: психология неопределенности. – М.: Аспект-Пресс, 2003. – 286 с.
- Корнилова, Т.В., Чумакова, М.А., Корнилов, С.А., Новикова, М.А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. – М.: Смысл, 2010. – 334 с.
- Луковицкая, Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: автореф. дисс. ...к. психол. н. – СПб, 1998. – С.14.
- Малахова, С.И. Связь психометрического интеллекта с личностной саморегуляцией студентов: дисс. ... к.психол.н. – Москва, 2013. – С.28.
- Пригожин, И., Стенгерс, И. Порядок из хаоса. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
- Розанова, В.А. Психология управления. – М.: Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2000. – 384 с.
- Солдатова, Г.У., Шайгерова, Л.А., Прокофьева, Т.Ю., Кравцова, О.А. Психодиагностика толерантности личности. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
- Юртаева, М.Н., Глуханюк, Н.С. Потенциал исследования конструкта «толерантность к неопределенности» в современной психологии // Известия УФУ. – 2017. – №1(159). – С.74-80.
- Dalbert, C. Die Ungewißheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde. *Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie*, 1, 1-25. – 1999.
- DeRoma V.M., Martin K.M., Kessler M.L. The relationship between tolerance for ambiguity and need for course structure // *Journal of instructional psychology*. – 2003. – Т. 30. – №. 2. – С. 104-110.
- Dugas M.J., Francis K., Bouchard S. Cognitive behavioural therapy and applied relaxation for generalized anxiety disorder: a time series analysis of change in worry and somatic anxiety // *Cognitive behaviour therapy*. – 2009. – Т. 38. – №. 1. – С. 29-41.
- Dugas M.J., Freeston M.H., Ladouceur R. Intolerance of uncertainty and problem orientation in worry // *Cognitive therapy and research*. – 1997. – Т. 21. – №. 6. – С. 593-606.
- Dugas M.J., Gosselin P., Ladouceur R. Intolerance of uncertainty and worry: Investigating specificity in a nonclinical sample // *Cognitive therapy and Research*. – 2001. – Т. 25. – №. 5. – С. 551-558.
- Hallman, R.J. The Necessary and Sufficient Conditions of Creativity. In J. C. Gowanet al. (Eds.) *Creativity: Its Educational Implications*. New York: Wiley. – 1967. – 189.
- Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign language classroom anxiety // *The Modern language journal*. – 1986. – Т. 70. – №. 2. – С. 125-132.
- Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Applications of the schema construct // *Social cognition*. – 1989. – Т. 7. – №. 2. – С. 113-136.
- Lange R., Houran J. Delusions of the paranormal: A haunting question of perception // *The Journal of nervous and mental disease*. – 1998. – Т. 186. – №. 10. – С. 637-645.
- Lange R., Houran J. The role of fear in delusions of the paranormal // *The Journal of nervous and mental disease*. – 1999. – Т. 187. – №. 3. – С. 159-166.

References

- Alishev, B.S., & Gabdulhakova, M.V. (2013). Tolerance to uncertainty, anxiety and a sense of psychological safety in Russian and Tatar students. *Uchenye zapiski Kazanskogo Universiteta – Scientific notes of Kazan University*, 155(6), 162-173.
- Balabanova, E.S. (2002). Gender differences in strategies of coping with difficulties in life. *Sociologicheskije issledovanija- Sociological studies*, 11, 26-35.
- Dalbert, C. (1999). Die Ungewißheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde. *Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie*, 1, 1-25.
- DeRoma, V.M., Martin, K.M., & Kessler, M.L. (2003). The relationship between tolerance for ambiguity and need for course structure. *Journal of instructional psychology*, 30(2), 104-110.

- Dugas, M.J., Francis, K., & Bouchard, S. (2009). Cognitive behavioural therapy and applied relaxation for generalized anxiety disorder: a time series analysis of change in worry and somatic anxiety. *Cognitive behaviour therapy*, 38(1), 29-41.
- Dugas, M.J., Freeston, M.H., & Ladouceur, R. (1997). Intolerance of uncertainty and problem orientation in worry. *Cognitive therapy and research*, 21(6), 593-606.
- Dugas, M.J., Gosselin, P., & Ladouceur, R. (2001). Intolerance of uncertainty and worry: Investigating specificity in a nonclinical sample. *Cognitive therapy and Research*, 25(5), 551-558.
- Gabdulkhakova, M.V. (2017). Semantic analysis of mental states of students of different ethnic groups in situations with a definite and uncertain outcome. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and self-development*, 12(2), 52-62.
- Hallman, R.J. (1967). The Necessary and Sufficient Conditions of Creativity. In J.C. Gowanet al. (Eds.) *Creativity: Its Educational Implications*. New York: Wiley, 189.
- Heisenberg, V. (1989). *Physics and Philosophy*. M: Nauka.
- Hegel, G.V.F. (1978). *Political works*. M: Science.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Janoff-Bulman, R. (1989). Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Applications of the schema construct. *Social cognition*, 7(2), 113-136.
- Kornilova, T.V. (2014). *Risk and decision-making: the psychology of uncertainty*.
- Kornilova, T.V., Chumakova, M.A., Kornilov, S.A., Novikov, M.A. (2010). *The psychology of uncertainty: unity of intellectual and personal potential of a person*. - M.: Sense.
- Lange, R., & Houran, J. (1998). Delusions of the Paranormal: A Haunting Question of Perception. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 186(10), 637-645.
- Lange, R., & Houran, J. (1999). The role of fear in delusions of the paranormal. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 187(3), 159-166.
- Lukovitskaya, E.G. (1998). *Socio-psychological significance of ambiguity tolerance: Avtooref. dis... cand. the course of studies*. Abstract of PhD dissertation. St. Petersburg, 14.
- Malakhova, S.I. (2013). *Relationship of psychometric intelligence with personal self-regulation of students*: PhD dissertation. Moscow: Moskovskij gosudarstvennyj universitet, 28.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1986). *Order from chaos*. M: Progress.
- Rozanova, V. A. (2000). *The Psychology of management*. M: Intel-Synthesis.
- Soldatova, G.U., Shaigerova, L.A., Prokofeva, T.U., Kravtsova, O.A. (2008). *Psychodiagnostics of tolerance of personality*. M: Meaning.
- Yurtayeva, M.N., Glukhanyuk, N.S. (2017). Potential study of the construct “tolerance for uncertainty” in modern psychology. *News of the UFU*, 1(159), 74-80.

УДК 378.146

Подготовка к профессиональной деятельности будущего педагога на основе разработанной системы оценки сформированности компетенций

Инна И. Голованова¹, Надежда В. Телегина², Ольга И. Донецкая³

¹Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: ginnag@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-3509>

²Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: nadya-telegina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7159-0632>

³Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: donezkaja@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1337-7088>

DOI: 10.26907/esd14.1.07

Аннотация

В настоящее время, в условиях модернизации педагогического образования, система профессиональной подготовки педагога сконцентрирована на изменении подходов к организации практической составляющей. Компетентностный подход предполагает оценку образовательных результатов с точки зрения развития компетенций. Целью данной статьи является определение уровней сформированности компетенций студентов-будущих педагогов для выявления основных компетентностных составляющих дальнейшего профессионального развития. Ведущим методом в исследовании данной проблемы стала оценка 132 отчетных работ магистрантов по итогам прохождения педагогической практики. Анализ и систематизация образовательных результатов обучающихся позволили определить проблемные зоны в сформированности компетенций будущих педагогов. В статье представлена разработанная авторами система оценки компетенций, формируемых у магистрантов во время педагогической практики. Представленные в статье материалы позволяют совершенствовать основные профессиональные образовательные программы, вносить изменения как в структуру самого модуля, так и в порядок освоения модулей.

Ключевые слова: педагогическая практика, профессиональные компетенции, оценка сформированности компетенций, урок, уровни освоения компетенции.

Preparation for future teacher professional activity using a system for assessing the formation of competences

Inna I. Golovanova¹, Nadezhda V. Telegina², Olga I. Donetskaya³

¹Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: ginnag@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-3509>

²Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: nadya-telegina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7159-0632>

³Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: donezkaja@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1337-7088>

DOI: 10.26907/esd14.1.07

Abstract

The system of teacher professional training is currently focused on changing approaches to the organization of the practical component. A competence approach involves the evaluation of educational outcomes from the perspective of competence development. The purpose of this article is to determine the levels of competence formation among student teachers to identify the main competence components of further professional development. The study involved the assessment of 132 reports on master's work following the results of pedagogical practice. The analysis enabled the identification of the problem areas in competence formation. The article presents the system of competency assessment developed by the authors during the undergraduates' teaching practice. It offers recommendations for improving the basic professional educational programs, for changes both in the structure of the module itself and in the order of mastering the modules.

Keywords: pedagogical practice, professional competences, assessment of competence formation, lesson, levels of competence development.

Введение

Актуальность проблемы и современные тенденции

Сегодня в Российской Федерации активно проходят процессы модернизации системы педагогического образования. Программа модернизации ориентирована на подготовку выпускников – будущих педагогов – к осуществлению их профессиональной деятельности в образовательной организации в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте педагога (OMLSPRF, 2013; Draft Plan for the Development, 2013).

Программы педагогической магистратуры направлены в первую очередь на профессионализацию в подготовке педагога. Они реализуют модель практико-ориентированного обучения, в которой основным образовательным результатом является развитие компетенций, определенных в Федеральных государственных образовательных стандартах уровня образования магистратура по направлению подготовки Педагогическое образование (OMESRF, 2014).

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования в качестве цели и результата освоения магистрантами основных образовательных программ определяют сформированные у них определенные общекультурные и профессиональные компетенции. Профессиональные компетенции, под которыми понимается способность/готовность выпускника магистратуры/вуза применять приобретенные знания, умения и личностные качества для успешной профессиональной деятельности в определенной предметной области, подразделяются на две группы: общепрофессиональные и профессиональные.

Совокупность профессиональных компетенций магистров педагогического направления структурирована по семи функциональным группам компетенций, имманентно отражающим наиболее характерные виды их профессиональной деятельности, и включает следующие компетенции:

- педагогическая;
- научно-исследовательская;
- проектная;
- методическая;
- управленческая;
- культурно-просветительская.

Выпускник магистратуры, в отличие от бакалавра, должен не только уметь реализовывать учебные программы, но и проектировать и исследовать их с целью дальнейшего совершенствования.

При реализации проектов по модернизации педагогического образования 2013-2017 гг. были сформулированы требования к разработке основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогов на основе деятельностного подхода и в контексте задач профессионализации программ подготовки

педагога в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога (Margolis, 2014). Основной акцент на итоговом этапе модернизации ставился на формировании и диагностике развития компетенций студентов, обучающихся по программам подготовки педагога.

В настоящее время область формирования профессиональных компетенций у студентов вузов находится в зоне приоритетных направлений исследовательской деятельности ученых-педагогов. Определение основной парадигмы компетентного подхода в образовании (Zimnaуа, 2003) и проектирование статической и динамической компетентностных моделей (Khutorskoy, 2003) привело к анализу различных вариантов понятий компетенций для создания их инвариантной трактовки (Shadrіkov, 2004) и разработке технологий их распознавания с позиции смыслового содержания компетенций, замеров на основе анкетирования и других инструментов оценки (Baydenko, 2005). Актуальными направлениями исследований на сегодняшний день являются область стандартизации и оценка качества образования на основе компетентного подхода (Subetto, 2006) и проектирование компетентностных моделей выпускников с целью детерминации компетенций (Khrapal, 2010) и формулирование требований к процессу оценивания компетенций (Yefremova, 2010). Процесс обучения в вузе уже построен с ориентацией на формирование профессиональных и общекультурных компетенций, установленных образовательным стандартом. Однако разработки по созданию универсальной оценочной системы для профессиональных и общекультурных компетенций студента в вузе активно ведутся и в настоящее время.

Реализация компетентного подхода в ходе первой педагогической практики магистратуры

В ходе педагогической практики студентов не только проверяется их готовность к осуществлению профессиональной деятельности, но и продолжается развитие и совершенствование уже частично сформированных профессиональных компетенций. В сложившейся системе подготовки педагогов зачастую наблюдается определенный перекоп: студенты овладевают на высоком уровне теоретическими знаниями, но не обнаруживают готовности применения этих знаний в своей практической деятельности для решения конкретных профессиональных задач. Рассматривая магистратуру как вторую ступень в освоении профессии, следует учитывать, что магистранты уже обладают определенным уровнем сформированности части компетенций. Часть магистрантов, прошедших первую ступень (бакалавриат) по направлению подготовки «Педагогическое образование», уже обладает высоким уровнем сформированности профессиональных педагогических компетенций. Но другая часть обучающихся приходит в магистратуру по направлению «Педагогическое образование», не имея базовой педагогической подготовки. При разработке педагогических магистерских программ с целью выравнивания входных условий обучения был введен адаптационный модуль, включающий разделы, ориентированные на сокращение разрыва в профессиональной подготовке к педагогической деятельности. Однако прохождение первой педагогической практики у всех обучающихся в магистратуре начинается одновременно. Задача преподавателей, осуществляющих руководство педагогической практикой, – провести оценку имеющегося уровня сформированности компетенций, необходимых для ведения профессиональной деятельности на уровне бакалавриата. И впоследствии определить вместе с магистрантами актуальные зоны дальнейшего развития их компетенций.

Методы исследования

Для реализации цели исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов. При разработке программы первой педагогической практики были

использованы такие теоретические методы, как анализ Федеральных государственных образовательных стандартов по направлению подготовки «Педагогическое образование» уровней бакалавриат и магистратура, конкретизация входных и ожидаемых параметров сформированности компетенций обучающихся и моделирование ситуаций по составлению заданий для педагогической практики. При разработке и диагностировании системы критериев и показателей сформированности компетенций будущих педагогов был использован метод проектирования. Эмпирические данные собирались на основе анализа отчетной документации обучающихся по результатам прохождения первой педагогической практики и супервизии при реализации уроков и внеурочных мероприятий студентами. Для диагностики и определения уровня сформированности педагогических компетенций использовались методы оценки по показателям, методы описательной статистики и математической обработки экспериментальных данных, включающие в себя графическое изображение результатов, интерпретацию и качественный анализ данных. В ходе исследования были реализованы следующие экспериментальные методы: констатирующий и формирующий эксперимент.

Экспериментальная база исследования

Опытно-экспериментальной базой исследования стала кафедра педагогики высшей школы Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Этапы исследования

Исследование проблемы проводилось в несколько этапов.

На начальном этапе на основе анализа Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) были определены и конкретизированы входные компетенции и диагностика их сформированности.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) были определены актуальные развиваемые компетенции.

На следующем этапе исследования было проведено моделирование практической деятельности, в которой разработаны задания для первой педагогической практики.

Далее осуществлялось проектирование диагностической системы критериев и показателей сформированности компетенций будущих педагогов, базирующееся на оценке представленной отчетной документации, оценке реализуемых уроков и рефлексии по ним.

Диагностический этап включал в себя оценку по показателям уровня сформированности педагогических компетенций.

На завершающем этапе после проведенного количественного и качественного анализа данных были установлены актуальные зоны дальнейшего развития компетенций магистрантов.

Результаты

Определение входных и ожидаемых параметров

Проведенный анализ Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) позволил выделить входные компетенции, требующие диагностики и определения уровня сформированности:

- «владение основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5);
- готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1);
- способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2);
- способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3);
- способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета (ПК-4);
- способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5);
- готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6);
- способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7);
- способность проектировать образовательные программы (ПК-8).

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) были определены актуальные компетенции, развиваемые в ходе первой педагогической практики:

- способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1);
- готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4);
- способность проектировать образовательное пространство (ПК-7);
- способность проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий (ПК-9);
- готовность проектировать содержание учебных дисциплин, технологии и конкретные методики обучения (ПК-10);
- готовность изучать состояние и потенциал управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа (ПК-13) (OMESRF, 2014).

Структура и содержание оцениваемых параметров

Моделирование ситуаций практической деятельности позволило определить содержательную и процессуальную составляющие первой педагогической практики. Студенты-будущие педагоги при прохождении практики проектируют и реализуют уроки и внеурочные мероприятия. Практика (распределенная) проходит параллельно с теоретическим обучением. При изучении теоретических разделов студенты осуществляют подготовку к практической деятельности, включающую в себя исследовательский и проектировочный компонент. Проектирование урочной и внеурочной деятельности осуществляется на основе изучения образовательной организации, учебно-методического комплекса предмета, изучения класса и учеников. Отчетным документом исследовательской деятельности является Паспорт проекта, содержащий:

- 1) общую характеристику образовательной организации,
- 2) описание педагогической ситуации в классе,

3) педагогические выводы о путях и способах дальнейшего развития обучающихся.

Опираясь на собранную и проанализированную информацию, студенты проектируют уроки и внеурочную деятельность класса, составляя Технологические карты, реализуют уроки и внеурочные мероприятия, проводят рефлексию.

Критерии и показатели оцениваемых параметров

Проектирование диагностической системы критериев и показателей сформированности компетенций будущих педагогов базируется на оценке представляемой ими отчетной документации и оценке реализуемых уроков и внеурочных мероприятий. При этом отчетная документация характеризует главным образом проективные и рефлексивные компетенции педагога, а проведение образовательных мероприятий – способность к практической реализации разнообразных задач обучения и воспитания.

Совокупная оценка сформированности компетенций производится руководителями практики целостно на основании оценивания отдельных компонентов компетенций и осуществляется по трехуровневой системе: 0 пунктов – «отсутствие признака», 1 пункт – «средний уровень», 2 пункта – «высокий уровень». В результате магистранты получают определенное количество пунктов. На основании правила трех сигм введена шкала оценки сформированности компетенций – «пороговый», «базовый» и «продвинутый». В приведенных ниже таблицах 1 и 2 представлены показатели оценки отчетной документации и реализуемых уроков.

Распределение пунктов по уровням сформированности компетенций происходит следующим образом. Итоговое максимальное количество – 66 пунктов. «Пороговый» уровень находится в диапазоне 33-44 пункта, «базовый» уровень – 45-55 пунктов; «продвинутый» уровень - 56-66 пунктов.

Таблица 1. Оценка паспорта проекта (24 пункта)

Общая характеристика образовательной организации			
Показатели	Пункты		
	0	1	2
Полнота заполнения			
Качество и полнота собранной информации			
Указание источников информации			
Проведен анализ информации, отраженный в выводах по пунктам			
Демонстрация педагогической и методической грамотности при анализе учебно-методического комплекса по предмету			
Описание педагогической ситуации в классе			
Указание использованных психолого-педагогических методов исследования и обоснованность их выбора			
Ссылка на использованные диагностические методики			
Описание конкретных фактов, случаев, явлений			
Отражение динамики процессов			
Раскрытие отличительных особенностей класса и соответствие их возрасту учащихся			
Опора на принятые формулировки с использованием психолого-педагогических терминов			
Наличие педагогических выводов и рекомендаций по учету особенностей класса в образовательном процессе			
ИТОГО			

Таблица 2. Оценка урока/внеурочного мероприятия (42 пункта)

Технологическая карта урока/ внеурочного мероприятия			
Показатели	Пункты		
	0	1	2
Сформулирована триада целей на языке деятельности обучающихся и определены образовательные результаты по каждому направлению			
Содержание урока/мероприятия соответствует поставленным целям			
Определены трудовые действия учителя в соответствии с Профессиональным стандартом педагога			
Соответствие содержания урока/мероприятия возрасту, интересам, особенностям учащихся данного класса			
Степень рациональности и эффективности использования времени. Организационная четкость проведения урока/мероприятия			
Соответствие используемых источников и интернет-ресурсов требованиям, предъявляемым к образовательной деятельности			
Проведение урока/ внеурочного мероприятия			
Объявление и пояснение темы урока/мероприятия			
Четкая постановка целей и задач, понятных обучающимся			
Организация обратной связи с учетом деятельностного, индивидуального и личностного подходов к обучающимся			
Подводит обучающихся к правильному результату			
Владение предметной областью в решении образовательных задач			
Эффективность организации взаимодействия практиканта с обучающимися на определенном этапе урока/мероприятия			
Культура речи, мимика и жесты, выразительность, эмоциональность и доходчивость выступлений педагога			
Оформление помещения к проведению урока/мероприятия: эстетичность оформления, значимость оформления в проведении урока/мероприятия			
Организация эмоционального включения обучающихся в образовательный процесс			
Рефлексия			
Умение проводить анализ и формулировать выводы и рекомендации			
Ориентированность мероприятия на решение сформулированной образовательной/воспитательной проблемы класса			
Рефлексия содержит анализ проведенного урока/мероприятия относительно достижения поставленных целей и уровня решения поставленных задач			
Использование информации об индивидуальных особенностях и потребностях обучающихся при проведении урока/внеурочного мероприятия			
Объективность оценки проведенного урока/мероприятия, умение оценивать результат, умение оценивать педагогические затруднения и прогнозировать дальнейшее саморазвитие			
Определение зоны ближайшего профессионального развития			
ИТОГО			

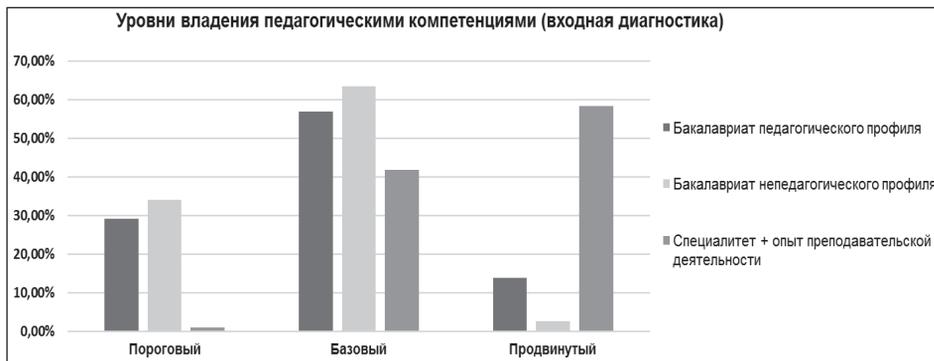
Констатирующий этап

Всего исследованием было охвачено 132 магистранта. Из них пришли в магистратуру после педагогического бакалавриата – 79 человек, с дипломом бакалавра непедагогического профиля – 41 человек, после специалитета и имеют опыт преподавательской деятельности – 12 человек. Входные параметры сформированности компетенций базировались на результатах вступительных испытаний в магистратуру. Анализ результатов проведенного диагностического исследования входных параметров сформированности компетенций позволил сделать вывод о том, что процент магистрантов, имеющих «пороговый» уровень по диагностируемым компетенциям достаточно высок – 21,1%; процент магистрантов, имеющих «базовый» уровень по диагностируемым компетенциям – 54%; процент магистрантов, имеющих «продвинутой» уровень по диагностируемым компетенциям – 24,9%, из них:

Таблица 3. Результаты входной диагностики поступивших в педагогическую магистратуру

Входной уровень образования обучающихся в педагогической магистратуре								
Бакалавриат педагогического профиля			Бакалавриат непедагогического профиля			Специалитет + опыт преподавательской деятельности		
79 чел. – 100%			41 чел. – 100%			12 чел. – 100%		
Уровни владения педагогическими компетенциями								
Пороговый	Базовый	Продвинутой	Пороговый	Базовый	Продвинутой	Пороговый	Базовый	Продвинутой
29,2%	56,9%	13,9%	34,1%	63,4%	2,5%	0%	41,7%	58,3%

Следует отметить, что приведенные данные раскрывают уровни владения педагогическими компетенциями в комплексе, но для магистрантов с разным входным уровнем образования определились различные группы компетенций, находящихся на «пороговом» и «базовом» уровнях.

*Формирующий этап*

На этом этапе важно было выровнять имеющиеся разрывы для дальнейшего развития компетенций. Работа проходила как при изучении теоретических разделов, где студенты осуществляли исследовательскую и проектировочную деятельность, подготавливаясь к практической деятельности. Преподаватель, осуществляющий руководство педагогической практикой, проводил обучающее консультирование по выявленным разрывам. Преподаватели, читающие теоретические курсы и ведущие семинарские занятия, а также учителя, курирующие магистрантов со стороны образовательной организации, проводили работу по развитию

ожидаемых параметров, состоящих из актуальных компетенций, развиваемых в ходе первой педагогической практики.

Контрольный этап

На данном этапе эксперимента для определения уровня сформированности педагогических компетенций в ходе исследования проводилась оценка паспорта проекта и оценка урока/внеурочного мероприятия. Представленные результаты оценивания итоговых студенческих отчетов на этапе окончания первой педагогической практики показали слабые места, на которые необходимо обращать внимание при практической подготовке будущих педагогов.

Дискуссионные вопросы

Изучение психолого-педагогической литературы позволяет констатировать малое количество исследований, посвященных проблеме оценивания сформированности педагогических компетенций, валидации и верификации этой оценки. Уже делаются попытки представить компетенции, необходимые учителю для новой школы, с позиции различных участников образовательного процесса (например, в статье Donetskaia & Golovanova, 2017), определяются показатели, диагностируемые при развитии компетенций в ходе освоения целого модуля магистерской программы (Asafova & Golovanova, 2017), рассматриваются квалиметрические подходы к оценке образовательных результатов (Telegina, 2017).

Заключение

В результате оценивания уровня сформированности компетенций выявлены показатели, находящиеся на уровне «пороговый» или ниже и определены актуальные зоны дальнейшего развития (слабые места). Студентам сложно дается формулирование целей урока/мероприятия с ориентацией на деятельность обучающихся. Следствием этой проблемы является неумение оценивать образовательные результаты, полученные обучающимися в ходе урока/мероприятия. Большие затруднения вызывает также анализ используемого в практике преподавателя учебно-методического комплекса, что влияет на эффективность его применения. При проектировании урока/внеурочного мероприятия сложности вызывают структурирование и систематизация деятельности учителя и ученика в рамках выбранного метода обучения. Также непросто магистрантам осуществлять подбор техник и приемов для реализации образовательных целей. Особое внимание в магистратуре следует уделять формулированию педагогических выводов и определению педагогических рекомендаций.

Проведенное исследование позволило определить проблемные зоны в оценке сформированности компетенций и учесть их при проектировании основных профессиональных образовательных программ.

Разработанная система оценивания профессиональных компетенций студентов-будущих педагогов была апробирована в рамках реализации проекта по модернизации педагогического образования 2013-2017 гг., она использовалась также в проекте Министерства образования и науки Республики Татарстан «Сертификация выпускников вузов педагогического направления». Она показала свою эффективность в совершенствовании подготовки будущих педагогов.

Список литературы

Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании: (к освоению компетентного подхода): метод. пособие. / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

- Ефремова Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: учебное пособие / Н.Ф. Ефремова. – М.: Исследовательский центр. Проблема качества подготовки специалистов, 2010. – 216 с.
- Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – 39 с.
- Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105-126.
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 21 ноября 2014 г. N 1505 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 440401 Педагогическое образование (уровень магистратуры) [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf>.
- Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты. Банк Документов. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>
- Проект Концепции поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс]// URL: <https://docplayer.ru/38675790-Koncepciya-podderzhki-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya.html>
- Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. / А.И. Субетто. СПб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
- Храпаль Л. Р. Диагностический инструментарий по выявлению уровня модернизированности этнокультурной идентичности будущего специалиста / Л.Р. Храпаль // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 9. – С. 88–90.
- Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
- Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
- Asafova E., Golovanova I. Competence Approach In Teacher Training In The Process Of Development And Testing Of The Module ‘Interaction Of Educational Relations participants’ //The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. – Volume XXIX, P.74-82 (31 August 2017).
- Donetskaya O. I. Golovanova I. I., Singatullova A. A. New teacher for a new school: participants of educational process on the problem //The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. – Volume XXIX, P. 254-264 (31 August 2017).
- Telegina Nadezhda V., Galimova Elvira G., Dobrovorskaya Svetlana G., The use of interactive learning technologies in math classes // Modern journal of language teaching methods. – 2017. – Vol.7, Is.4. – P.106-113.

References

- Asafova, E., & Golovanova I. (2017). Competence Approach In Teacher Training In The Process Of Development And Testing Of The Module “Interaction Of Educational Relations participants”, *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. XXIX*, 74-82.
- Baydenko, V. I. (2005). Competencies in professional education: (competency-based approach): study guide, *Moscow*.
- Donetskaya, O. I., Golovanova I. I., & Singatullova A. A. (2017). New teacher for a new school: participants of educational process on the problem. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. XXIX*, 254-264.
- Draft Plan for the Development of Pedagogical Education [Electronic resource]. Retrieved from: <https://docplayer.ru/38675790-Koncepciya-podderzhki-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya.html>.

- Khrapal, L. R. (2010). Tools for the assessment of modernization level of future professionals' cultural identity. *Higher education today*, (9), 88–90.
- Khutorskoy, A. V. (2003). Key competencies. Development technology. *Narodnoye obrazovaniye*. (5), 55–61.
- Margolis, A. A. (2014). The requirements for the modernization of basic professional education program (BPEP) of teachers training in accordance with the Professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the activity approach in teachers training. *Psychological science and education*, 19(3), 105-126.
- Shadrikov, V. D. (2004). The new model of a specialist: innovative training and the competence-based approach. *Higher education today*, (8), 26–31.
- Subetto, A. I. (2006). Ontology and epistemology of the competency-based approach, classification and qualitative analysis of competencies, *Moscow*.
- Telegina, N. V., Galimova, E. G., Dobrotvorskaya, S. G. (2017). The use of interactive learning technologies in math classes. *Modern journal of language teaching methods*, 7(4), 106-113.
- The Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (OMESRF, 2014). N 1505 of the 21th of November, 2014, "In relation to the ratification of the federal educational standard 440401 "Pedagogical education (master's degree)." [Electronic source]. Retrieved from: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf>.
- The Order of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation (OMLSPRF, 2013). № 544н of the 18th of October, 2013, "In relation to the ratification of the professional standard "Teacher (teaching in the sphere of preschool, elementary, and secondary education) (educator, teacher)." Retrieved from: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>
- Yefremova, N. F. (2010) Approaches to competency assessment in higher education: study guide Research centre for the problems of specialists' training.
- Zimnaya, I. A. (2003) Key competencies – the new educational paradigm. *Higher education today*, (5).

УДК 371.113.1

Педагогическое лидерство как ресурс развития системы образования и объект измерения

Анатолий Каспржак¹, Анна Кобцева², Маргарита Шишкина³

¹Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия

E-mail: agkasprzhak@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1907-2878>

²Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия

E-mail: akobtseva@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3653-2968>

³ГБОУ «Школа №2103», Москва, Россия

E-mail: shishkina_me@2103.moscow

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9508-2384>

DOI: 10.26907/esd14.1.08

Аннотация

В статье рассматривается инструмент оценки педагогического лидерства – опросник Ф. Халлингера. Многочисленные международные исследования показывают, что директор и его управленческая команда, определяя образовательную стратегию школы, содействуют ее непрерывному и устойчивому развитию, обеспечивают высокие образовательные результаты учащихся. В связи с этим целью исследования являлось обоснование возможности использования данного диагностического инструмента в работе директора. В статье оказана объективность полученных результатов, их полнота, удобство применения инструмента. Представлены кейсы, полученные в результате применения инструмента и их обсуждения с экспертами. **Ключевые слова:** образовательный процесс, современный директор, педагогическое лидерство, распределенное лидерство, инструмент оценки компетенций, управленческий профиль администрации школы.

Pedagogical leadership as a school management tool and an object of research

Anatolii Kasprzhak¹, Anna Kobtseva², Margarita Shishkina³

¹Institute of Education HSE, Moscow, Russia

E-mail: agkasprzhak@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1907-2878>

²Institute of Education HSE, Moscow, Russia

E-mail: akobtseva@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3653-2968>

³SBEI «School № 2103», Moscow, Russia

E-mail: shishkina_me@2103.moscow

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9508-2384>

DOI: 10.26907/esd14.1.08

Abstract

The article examines the questionnaire developed by F. Hallinger for assessing pedagogical leadership. Numerous international studies show that the principal and his executive team determine the educational strategy of the school, promote its continuous and sustainable development, and ensure high educational results of students. The aim of the study was to justify the possibility of using this

diagnostic tool in the work of the principal. It present and discusses the results, their completeness, and the convenience of using the instrument.

Keywords: educational process, modern director, pedagogical leadership, distributed leadership, a tool for assessing competencies, management profile of the school administration team.

Введение, актуальность проблемы

Образовательный процесс, который, как правило, понимается как движение ученика и учителя к намеченному результату, всегда и во всех странах в той или иной степени остается под контролем государства. Вместе с тем, способы, которыми органы власти обеспечивали свое влияние на школу, разные. Заметим, что речь идет не о структуре управления системой образования, не о распределении финансовых потоков, а об установлении требований к организации образовательного процесса, которые, начиная с восьмидесятых годов XX века, во всех странах задаются, как правило, через образовательные стандарты.

Принятые в 2004-ом году Федеральные государственные образовательные стандарты, определили совокупность требований к результатам и условиям их достижения в Российской Федерации. В сочетании с новым Законом «Об образовании в РФ» эти документы предоставили школам возможность самим выбирать образовательные технологии, способы и формы предоставления образования, обеспечивающие достижение как предметных, так и метапредметных результатов, а также инструменты их оценки.

Таким образом, перед школой ставятся новые задачи, сложность и многообразие которых определили новые требования к квалификации как самого директора, так и членов его управленческой команды. Директор становится «лидером команды лидеров». Вводится специальный термин – «распределенное лидерство» (distributed leadership), предполагающий расширение свобод и ответственностей членов управленческой команды школы в выработке решений и в реализации стратегии развития школы (Harris, 2008).

Аргументом в пользу того, что директор современной школы должен принимать ответственные решения относительно совершенствования процессов обучения (то есть быть педагогическим лидером), говорят результаты многочисленных международных исследований. В контексте настоящей работы наибольший интерес представляют два из них.

Первый – доклады компании Мак-Кензи (McKinsey Global Institute, 2007, 2011), в которых рассматривается вопрос влияния лидерства на повышение качества образования. Анализируя опыт наиболее успешных образовательных систем, исследователи приходят к выводу, что «высокоэффективные школьные системы, разительно отличаясь друг от друга по структуре и содержанию обучения, сосредоточивали внимание на повышении качества работы учителя, поскольку именно этот фактор оказывает прямое влияние на образовательный уровень учеников» (Barber & Murnighan, 2008). Главная же роль в улучшении качества работы отводится лидерам образовательных организаций – директорам школ (McKinsey Global Institute, 2011).

Во втором исследовании Asia Pacific Leadership Project, проведенном в 2013-м году в пяти странах Азиатско-Тихоокеанского региона, наиболее высокие результаты показали школьники Гонконга и Сингапура, в которых руководители школ являются прежде всего высококвалифицированными педагогами (Harris, 2013).

То есть ответ на вопрос о приоритетном направлении деятельности современного результативно действующего директора школы является для ведущих экспертов в области образовательной политики очевидным – это педагогическое лидерство.

Как показывают российские исследования, ситуация в нашей стране существенно отличается от мировых трендов: «...большинство директоров (рис. 1) счи-

тают основной управленческой задачей создание достойных условий для осуществления образовательного процесса. Они определяют себя как «хозяйственников», для которых создание инфраструктурных условий оказывается важнее руководства модернизацией образовательного процесса. При этом только 18,8% опрошенных считают, что «обеспечение достижения учениками определенных образовательных результатов» является основной задачей руководителя общеобразовательной организации» (Bysik & Kasprzhak, 2016). Становится очевидным имеющееся противоречие между новыми задачами, которые должен решать руководитель современной российской школы, и стереотипом его профессионального поведения.

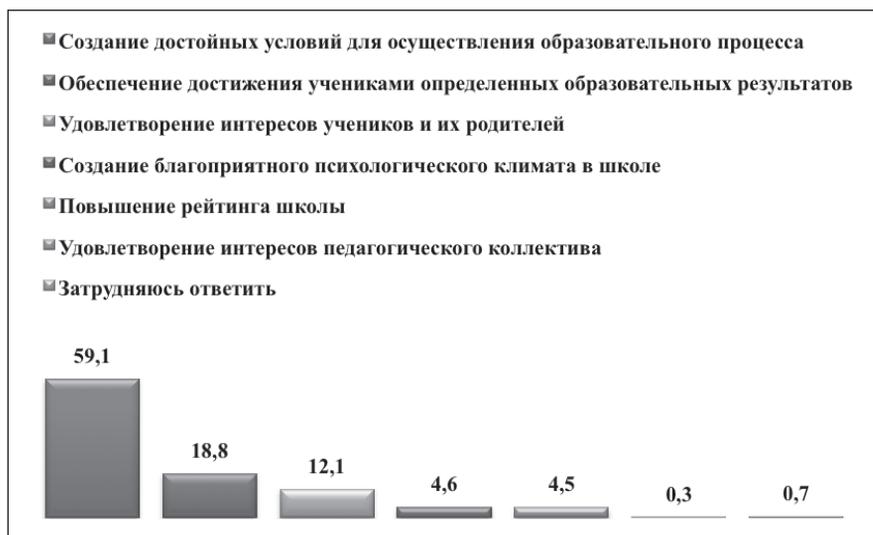


Рис 1. Ответы директоров на вопрос «Какова, по Вашему мнению, основная задача директора при управлении школой?» (с одним вариантом ответа). Исследование эффективных моделей управления

Все изложенное выше определило задачи и дизайн исследования:

1) подобрать инструмент, которым можно измерять (оценивать) лидерский потенциал директора школы и членов его управленческой команды по отношению к руководству образовательным процессом;

2) найти способ применения этого инструмента, получить результаты;

3) показать, как их (полученные результаты) можно интерпретировать.

Инструменты оценки уровня педагогического лидерства

В отличие от общего менеджмента, где существует достаточно способов оценки лидерского потенциала руководителя (управленческий эксперимент, ситуационное или кейс-интервью, интервью с помощью проективных вопросов и т.д.¹), в образовании такого рода инструментов мало. Причины этого достаточно очевидны: во-первых, сама потребность в этом возникла недавно, во-вторых, формат применения инструмента, как правило, непрост, требует специальных компетенций от того, кто будет проводить исследование, умения применить его к конкретным условиям, интерпретировать результаты с учетом национального и местного

¹ См. Иванова С.В. Инструменты практической проверки развития лидерских компетенций, электронный ресурс, http://www.elitarium.ru/razvitije_liderskikh_kompetencij/

контекста. Как следствие, сегодня уровень компетенции директоров, как правило, определяют с помощью экспертной оценки: обследование, наблюдение, интервью, анализ документов.

«Быстрым и малозатратным способом получения данных оценки» является анкетирование (Serikova, 2018). Преимущества данного метода хорошо известны:

- безличная форма общения исследователей с носителями информации, что обеспечивает независимость ответов респондента от личности анкетера;
- предварительная продуманность вопросов, что обеспечивает получение нужной информации от респондента и нечувствительность процедуры к уровню квалификации анкетера;
- возможность варьировать как время, так и формат опроса (дистанционно, например), что дает возможность, с одной стороны, респонденту остаться неизвестным, а с другой – получить нужную для принятия управленческих решений информацию от всей изучаемой генеральной совокупности, в нашем случае – от директора и членов управленческой команды московских школ (Bolubash, Bulah, Mruga, & Filonchuk, 2007).

В зарубежной и российской практике существуют методики диагностики лидерского потенциала руководителя организации. Например, методика Алана Роу предлагает классификацию руководителей по стилю принятия управленческих решений, что позволяет дать рекомендации по использованию данного человека в той или иной должности.

Близкая по назначению методика «Диагностика склонности к определенному стилю руководства» устанавливает склонность потенциального и/или действующего руководителя к определенному стилю руководства, что определяет возможное поле ее применения: назначение на должность, аттестация (Ilin, 2004).

Среди шкал лидерства заслуживает внимания Многофакторный опросник (MLQ Form 5X-Short), разработанный Бассом и Аволио в 1995 году. Опросник позволяет измерять такие стили лидерства, как трансформационный (идейное влияние, мотивация), транзакционный (зависимые вознаграждения, управления по отклонениям) и нетранзакционный (невмешательство) (Bass, 1985).

Вместе с тем, несмотря на то что многие исследования подтвердили косвенное влияние руководства школ на успеваемость учащихся, инструментов оценки уровня педагогического лидерства нет. Среди методик, так или иначе связанных с диагностикой педагогического лидерства, является исследование TALIS (Teaching and Learning International Survey), полноправным участником которого в 2013 году стала Российская Федерация². Основными задачами этого исследования является получение информации, во-первых, для составления «портрета» учителя и директора школы, а во-вторых, о практиках преподавания и профессиональном развитии школьных работников, об установках учителей и управленцев и, что для нас особенно важно, о школьном лидерстве.

В этом международном исследовании использовался опросник, который можно использовать для изучения педагогического лидерства. Речь идет о той части исследования, которая посвящена изучению особенностей работы руководителя образовательной организации с учителями: оценке поддержки, которую он им оказывает, отношению к оценке их деятельности, работы, направленной на формирование определенного климата в школе, способствующего успешности каждого школьника и т. д.

² В нашей стране исследование было проведено Институтом образования НИУ «Высшая школа экономики» совместно с Международной ассоциацией по оценке образовательных достижений (IEA) в рамках проекта ОЭСР при поддержке Министерства образования и науки РФ.

Однако надо принять во внимание, что, во-первых, инструмент (опросник), используемый в исследовании TALIS, направлен на сравнение стран и мало что может дать конкретной школе, а во-вторых, педагогическому лидерству посвящена только его часть и, следовательно, имеющийся опросник перед применением надо модернизировать, что достаточно сложно.

Исследование, проведенное в 2014 году Центром развития лидерства в образовании НИУ ВШЭ в рамках российской части международного сравнительного исследования Asia Leadership Project (Kasprzhak & Isaeva, 2015), было ориентировано в первую очередь на выявление установок директора школы, что важно для формулировки требований к программам подготовки обучения директора как лидера. Исследование ответило на ряд вопросов, связанных с работой руководителя организации, направленной на удовлетворение спроса родителей и учеников, на формирование внутреннего климата в школе, на взаимодействие с педагогами и т. д. Но, как и инструмент исследования TALIS, оно было ориентировано в первую очередь на межстрановые сравнения. Это исследование практически не затрагивало управление образовательной программой школы, в том числе распределённое.

Исследованию *собственно педагогического лидерства* посвящен инструмент Ф. Халлингер, который представляет собой шкалу оценки работы директора по руководству учебным процессом. Инструмент выстроен по результатам исследований «... лидерства школьных директоров, результатом которого стало установление наличия связи между характером деятельности руководителя, ориентированной на формирование определенной культуры, основанной на едином видении миссии, целей и задач всеми субъектами образовательного процесса, и эффективностью работы школы, уровнем достижений учеников...» (Hallinger & Heck, 1998).

Инструмент Ф. Халлингера

Методика Ф. Халлингера представляет собой карту самооценки, удобную в использовании, простую для обработки результатов. Отвечая на вопросы-утверждения каждого из 12 блоков анкеты, руководитель и члены его команды оценивают степень значимости для них различных аспектов работы по управлению образовательным процессом по 4-х балльной шкале (уровень внимания определяется позициями «редко, иногда, часто, почти всегда»). Если все двенадцать ответов, каждый из которых имеет числовое значение (определяется ответами респондента), положить на координатную плоскость, мы получим «управленческий профиль руководителя (команды)», который позволит сделать выводы относительно способа их работы, сложившихся приоритетов и т. д.

Применение инструмента позволяет: оценить уровень педагогического лидерства респондента по 12 направлениям, сформировать его индивидуальный лидерский профиль, а также сравнить образовательные лидерские характеристики руководителя школы и членов управленческой команды, выявить, в какой степени можно говорить о том, что управление образовательным процессом в данной школе является распределённым. В данном исследовании профили участников рассматривались относительно общей совокупности по категориям (руководители, все опрашиваемые).

Остановимся подробнее на блоках анкеты, которые призваны дать информацию для составления профессионального портрета директора образовательной организации и/или его команды по управлению образовательным процессом, способствующего успешности каждого ученика.

Первый блок: «Культура школы» (как и все блоки, содержит несколько, а именно от 4-х до 8 вопросов-утверждений). Определение миссии, педагогической

концепции школы – согласованной точки зрения педагогического коллектива на функции школы, сущность образования, смысл и задачи педагогической деятельности. То есть работа руководителя, направленная на формирование общих ценностей.

Второй блок: «Процесс обучения». Изучение и использование наиболее эффективных образовательных технологий, направленное на поддержку и совершенствование процессов учения и обучения в школе.

Третий блок: «Качество преподавания». Работа с учителями, направленная на совершенствование их профессионализма, повышение качества преподавания, обеспечивающее повышение образовательных результатов учащихся.

Четвертый блок: «Плюрализм, этническое и конфессиональное многообразие». Создание атмосферы добропорядочности, справедливости, соответствие этическим нормам в отношении этнического и конфессионального многообразия.

Пятый блок: «Цели и задачи школы». Привлечение членов школьного сообщества к определению целей и задач школы. Разработка системы оценивания деятельности учеников, ориентированной на академическую и социальную успешность каждого школьника, базирующейся на принципах равенства, прозрачности, демократии.

Шестой блок: «Школьная среда (позитивный, творческий климат)». Сотрудничество с учителями и внешними партнерами, направленное на удовлетворение их интересов и потребностей обучающихся, для совершенствования школьной среды с учетом текущей ситуации. Создание и поддержание позитивных отношений с семьей и внешними партнерами.

Седьмой блок: «Образовательные результаты и их оценка». Организация совместной работы учителей, учащихся и их родителей по формулировке промежуточных и итоговых образовательных результатов, способов их оценивания, способствующих успешному обучению школьников.

Восьмой блок: «Устойчивое развитие школы». Содействие непрерывному и устойчивому содействию движения каждого ученика к высоким образовательным результатам через работу над образовательной стратегией, модернизацию образовательных программ, использование эффективной системы оценки уровня достижений школьников, совершенствование практик преподавания.

Девятый блок: «Профессиональный рост учителей и сотрудников». Создание условий, способствующих профессиональному развитию учителей и сотрудников школы. Стимулирование учителей и сотрудников к профессиональному росту по достижению целей школ, персональной ответственности за собственный результат и результаты обучения школьников.

Десятый блок: «Кадровая политика». Реализация системы мероприятий, ориентированных на профессиональный рост учителей для достижения целей школы: единая стратегии подбора учителей, оценка их профессионализма через профессиональную рефлексию, разделение полномочий и делегирование ответственности.

Одиннадцатый блок: «Школа как субъект образовательной политики (муниципальный, региональный и федеральный уровни)». Работа по привлечению учащихся, их семей, местного сообщества к принятию решений на местном, региональном и государственном уровнях в рамках нормативных требований, затрагивающих интересы школы.

Двенадцатый блок: «Работа с местным сообществом». Работа с коллективом школы по вовлечению местного сообщества в обсуждение и решение школьных проблем в части образовательных задач и оценки деятельности через использование дополнительных ресурсов.

Результаты исследования

База исследования не формировалась специально, так как задача работы состояла в доказательстве возможности применения инструмента, а не в получении нового знания или информации. Стихийно сложившаяся выборка участников исследования представлена респондентами из инициативных образовательных организаций Москвы, Московской области, Нижнего Новгорода, Тулы.

Участвуя в опросе, директор, члены управленческой команды проводили самооценку своего вклада в работу с учителями, родителями и учениками, сотрудниками образовательной организации по вышеперечисленным аспектам деятельности. Опрос проводился в онлайн режиме. По результатам опроса для каждой школы были составлены профили управленческой команды, состоящие из показателей директора школы и членов управленческой команды относительно максимального и минимального значений по общей совокупности испытуемых.

В качестве примера рассмотрим интерпретацию результатов школы «А». Полученные данные, как нам кажется, можно применять при подготовки управленческих решений (рис. 2).



Рис. 2. Результаты опроса директора и его управленческой команды школы «А» в октябре 2017 года. Методика Ф. Халлингера

На рисунке совмещены две диаграммы. Первая – показатели самооценки директора школы «А» своего вклада в работу по совершенствованию образовательного процесса относительно оценок, сделанных руководителями других образовательных организаций этой территории. Вторая – те же самые показатели директора школы, но относительно его же управленческой команды (именно по этой причине показатель самооценки вкладов команды по 11 блоку расположен ниже линии, показывающий минимальное значение по выборке респондентов-директоров).

Обращает на себя внимание, что оценка вкладов по блокам 5, 6, 7, 8, 9 и 12 «нашего директора» близки к максимальным значениям как по шкале измерителя, так

и в сравнении с общей выборкой. То есть это квалифицированный руководитель школы, считающий приоритетом работу с учителями, направленную на определение целей и задач школьной среды, на формулировку образовательных результатов, профессиональный рост учителей и привлечение местного сообщества в решение проблем организации.

Вместе с тем, формирование педагогической концепции школы, использование современных образовательных технологий, вопросы особого подхода к выработке общих норм при работе в поликультурном сообществе не находятся в зоне пристального внимания руководителя. Это может быть связано как с особенностями коллектива данной школы (например, доля представителей других культур и конфессии не является значимой), так и с тем, что вышестоящее руководство берет на себя определение педагогических задач школы. Впрочем, возможны и другие, на наш взгляд более реалистичные, варианты, а именно:

1) руководители школы не принимают во внимание запросы меньшинства (речь идет о представителях других культур), что в среднесрочной перспективе может поставить учителей и сотрудников школы в ситуацию, когда их профессиональных умений будет недостаточно для решения «вдруг» возникших проблем;

2) отсутствие дискуссии относительно педагогической концепции школы, направленной на выработку согласованной точки зрения педагогического коллектива на функции школы, сущность образования, смысл и задачи педагогической деятельности, лишает школу самобытности, индивидуальности.

Можно сказать, что портрет данного директора является среднестатистическим по стране (рис. 1).

Обратим внимание еще на один факт. Показатели по всем двенадцати блокам «управленческой команды» ниже, чем у их руководителя. Это можно трактовать двояко: либо директор школы сам является ее педагогическим лидером, делегируя работу по вопросам общего менеджмента своим заместителям, либо самооценка управленческой команды скромнее, чем самооценка лидера.

К установленным фактам (и по шкале инструмента самооценки, и относительно всей совокупности респондентов) можно отнести и то, что работа по определению миссии школы, изучению, внедрению эффективных образовательных технологий, по отношению педагога к вопросу этнического и конфессионального многообразия, а также действия, направленные на создание атмосферы добропорядочности и справедливости, не находятся в зоне пристального внимания управленческой команды образовательной организации.

Подобная интерпретация результатов была сформулирована по каждой образовательной организации, которые участвовали в исследовании. Думаем, что информация такого рода будет полезна образовательной организации в ходе ее экспертизы, самообследования и т. д. Остается решить еще один вопрос – показать применимость инструмента Халлингера.

Измерение потенциала руководства школы в области педагогического лидерства инструментом Ф. Халлингера

Задачей настоящей работы была не оценка педагогического лидерства управленцев той или иной школы, а демонстрация возможностей этого инструмента в процессе управления образовательной организацией. Для этого были проведены следующие процедуры.

Сначала (мы исходили из того, что надежность инструмента доказана) из всей выборки были отобраны три образовательные организации, имеющие различные управленческие профили. Затем были проведены полуструктурированные интер-

вью с директорами этих трех школ. Мы понимали, что если ответы респондентов (директоров образовательных организаций и их заместителей) подтвердят результаты, полученные после применения опросника Халлингера (очевидная валидность), то его можно рекомендовать для использования управленцами. Для проведения интервью был разработан сценарий, в основу которого легло содержание инструмента.

Вопросы были сгруппированы в семь блоков, которые касались разных аспектов жизни школы:

- понимание миссии, целей, представление об «образованном человеке»;
- ответственность субъектов образовательного процесса за его результаты;
- ориентир участников образовательного процесса на высокие результаты;
- освоение инноваций в области методики преподавания, практики управления, оценки организации и пр.;
- учет различий и особенностей детей, толерантность, культурное многообразие;
- оценка результатов работы;
- школа в широком социальном контексте.

В ответах на вопросы мы стремились набрать максимальное разнообразие вариантов, после чего соотнесли данные, полученные в ходе применения инструмента с ответами, которые были даны в интервью. Напомним, что особенно важно было установить соответствие аспектов управленческой деятельности, которые, согласно данным, полученным инструментом, давали минимальные и максимальные значения.

Заметим, что по всем трем образовательным организациям было обнаружено практически полное соответствие результатов, полученных при применении инструмента Халлингера Ф., и ответов, данных в ходе интервью. Приведем в качестве иллюстрации результаты, полученные в ходе «двойного» исследования одной из трех экспериментальных школ (Школы «В»), имеющей в сравнении со Школой «А» (рис. 2) другой управленческий профиль (рис. 3).



Рис 3. Результаты опроса директора и его управленческой команды школы «В» в октябре 2017 года. Методика Ф. Халлингера

Обратим внимание на то, что ответы директора на вопросы анкеты (инструмента) имеют минимальное значение по показателям 4 и 7, а максимальное – по показателям 2 и 11. Обратившись к результатам, полученным инструментом Халлингера, констатируем следующее. Управленческая команда данной образовательной организации уделяет пристальное внимание *использованию учителями результативных образовательных технологий (показатель 2) и работе с коллективом школы по привлечению учащихся, семей, местного сообщества для влияния на принятия решений (показатель 11)*. То есть, применяя современные и эффективные образовательные технологии, востребованные учениками и их родителями, школа осознанно и/или интуитивно старается расположить их к себе, что должно позволить принять «нужные» решения на муниципальном уровне. Вопросы же *этнического и конфессионального многообразия (показатель 4), как и формулировка и оценка образовательных результатов (показатель 7)* оказались на периферии внимания управленческой команды.

Теперь обратимся к выдержкам из интервью руководителя образовательной организации. Его ответы говорят о том, что он в своей управленческой деятельности действительно фокусируется именно на этих двух показателях: *«...сильная «научная школа» – поддержание в школе сложившихся сильных педагогических традиций, авторского педагогического подхода, зарекомендовавшего себя длительной практикой применения и подтвержденного высокими образовательными результатами детей (показатель 2)»; «...смысл педагогической концепции, если рассматривать ее с точки зрения родителя или педагога, ... позволяет быстрее выстраивать связи и коммуникации, <...> превращает школу в целостный организм, который быстрее и точнее решает образовательные задачи в силу того, что коммуникация выстроена. Это функционально важно. Важно говорить с родителями на одном языке...».*

Находят свое подтверждение в интервью и позиции, которые, как показывает инструмент, не являются для управленцев этой образовательной организации приоритетными. Выделим в тексте интервью директора две мысли, точнее одну, так как на обсуждение вопроса этнического и конфессионального многообразия (показатель 4) интервьюеру вывести собеседника так и не удалось, что является подтверждением того, что для директора школы эта проблема не является значимой: *«Свобода в обмен на ответственность»: мы предоставляем свободу после того, как субъекты образовательного процесса демонстрируют, что они готовы этой свободой воспользоваться. Когда они способны предъявить образовательный результат...».*

Ответ достаточно пространен, у респондента нет готовых формулировок. Это говорит о том, что данный вопрос (показатель 7 – формулировка образовательных результатов и способов из оценивания) не принадлежит к приоритетам руководителя либо он не стоит в его оперативных задачах. Судя по 7 показателю, задача в зоне ответственности его команды.

Подведем итог. По всем четырем выбранным показателям результаты, полученные инструментом Халлингера Ф., были подтверждены текстами интервью руководителя.

Выводы

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что профили управленческих команд, полученные в результате применения инструмента Халлингера Ф., практически идентичны тем, которые получены в результате интервью с директорами школ. То есть применение простого в применении инструмента Халлингера Ф. дает объективные показатели отношения (лидерского

потенциала) директора школы к руководству образовательным процессом в организации.

Кроме того, проведенные экспертные обсуждения и интервью с членами школьных управленческих команд, сопоставление полученных результатов с данными, полученными при применении инструмента Халлингера Ф., позволяют говорить о возможности его использования для оценки показателей совокупного педагогического лидерства администрации школ. Иными словами, использование в работе директора данного диагностического инструмента позволит ему получать такие сведения о себе и членах своей команды, на которые можно опираться при принятии ответственных управленческих решений по реализации образовательных целей и задач школы.

Полученные показатели директора можно сопоставить как с показателями управленческой команды образовательной организации, так и с данными любой другой выборки (район, регион, виды школ и т. д.). Это даст руководителю организации возможность, во-первых, принимать ответственные кадровые решения внутри коллектива, а во-вторых, проводить обоснованные кадровые назначения директоров школ в соответствии с запросами государства или местного сообщества.

Список литературы

- Барбер М., Мушерд М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира. // Вопросы образования. – 2008. – №3 – С. 7–60.
- Болюбаш Я.Я., Булах И., Мруга М.Г., Филончук И.Ф. Педагогическое оценивание и тестирование. Правила, стандарты, ответственность// Научное издание – К.: Мастер-класс, 2007. – 272 с.
- Бысик Н., Каспржак А. Директор современной российской школы: статистический портрет, система подготовки, практики управления. // Факты образования – 2016. – № 6 Часть 2. [Электронный ресурс]. – URL: https://ioe.hse.ru/factobr_
- Иванова С.В. Инструменты практической проверки развития лидерских компетенций, [Электронный ресурс]. – URL: http://www.elitarium.ru/razvitije_liderskikh_kompetencij
- Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
- Каспржак А. Г., Исаева Н. В. Директор российской школы: между «вчера» и «завтра» // Народное образование. – 2015. – № 7 – С. 85–97
- Серикова Л.В. Наличие взаимосвязи между поведением директора школы как педагогического лидера и образовательными результатами организации (на примере школ города Перми): магистерская диссертация. Институт образования НИУ ВШЭ. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.hse.ru/edu/vkr/215751143>
- Пути дальнейшего совершенствования школьных систем, уже добившихся выдающихся улучшений: краткое изложение отчета, 2011 (на англ. яз.) / McKinsey Global Institute Copyright [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.mckinsey.com/mgi>
- Харрис А. Директора школ – интересный объект для изучения. – 2013 – [Электронный ресурс]. – URL: <http://ria.ru/society/20131022/971724728.html>
- Bass B. M. *Leadership and performance beyond expectations*. – Collier Macmillan, 1985.
- Hallinger P., Heck R. H. *Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995 // School effectiveness and school improvement*. – 1998. – Т. 9. – №. 2. – С. 157-191.

References

- Barber, M., & Murshed, M. (2008). Consistently high performance: Lessons from the world's top performing school systems. *Educational Studies Moscow*, 3, 7–60.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bolubash, Y. Y., Bulah, I., Mruga, M. G., Filonchuk, I. F. (2007). Pedagogical accountability and testing. Rules, standards, responsibilities. Nonfiction series. *Masterclass*, 272.

- Bysik N., Kasprzhak A. (2016). School principal modern Russian school: statistical portrait, training system, management practices. *Facts of education*, 6 (2) Retrieved from: <https://ioe.hse.ru/factobr>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9 (2), 157-191.
- Harris, A. (2008). *Distributed Leadership: Developing Tomorrow`s Leaders*. London: Routledge.
- Harris, A. (2013). School principals as an interesting subject to study. Retrieved from: <http://ria.ru/society/20131022/971724728.html>
- Ilín, E. P. (2004). *The psychology of individual differences*. SPB: Piter.
- Ivanova, S. V. Tools for practical testing of the development of leadership. Retrieved from: http://www.elitarium.ru/razvitije_liderskikh_kompetencijj
- Kasprzhak, A., & Isaeva, N. (2015). The principal of Russian school: between yesterday and tomorrow. *Popular education*, 7, 85–97.
- McKinsey Global Institute. (2011). Ways to improve school systems that have already achieved outstanding improvements: a summary of the report. Retrieved from: <http://www.mckinsey.com/mgi>
- Serikova, L. V. (2018). Correlation between the Conduct of a School Principal as a Pedagogical Leader and the Educational Outcomes of an Organisation (on the Example of Schools of Perm): magister dissertation. Institute of education National Research University HSE. Retrieved from: <https://www.hse.ru/edu/vkr/215751143>

УДК 37.015.31

Психологическая модель готовности к профессионально-акмеологическому развитию специалиста-дефектолога

Инна В. Кротова¹, Анна И. Ахметзянова²

¹Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: baly-inna@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7525-035X>

²Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: ah_anna@list.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4962-0011>

DOI: 10.26907/esd14.1.09

Аннотация

В данном исследовании авторский подход исходит из предположения о том, что профессиональная компетентность специалиста, работающего с лицами с ограниченными возможностями здоровья, базируется на *психологической готовности* как интегральном личностном качестве специалиста помогающих профессий, которые напрямую связаны с готовностью субъекта профессиональной деятельности к профессионально-акмеологическому развитию. В частности, специалист-дефектолог должен, во-первых, обладать психологической готовностью к работе в условиях отсутствия готовых алгоритмов по оказанию помощи; во-вторых, уметь прогнозировать в условиях дефицита информации из-за высокой степени дифференциаций психофизического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья; в-третьих, постоянно аккумулировать наблюдения и использовать увеличившийся объем информации с целью его оптимальной адаптации и развития, как главного критерия эффективности коррекционно-педагогического процесса.

В качестве экспериментальной группы эмпирического исследования выступили дефектологи-слушатели курсов повышения квалификации, как группа специалистов, принявших решение о необходимости освоения дополнительного образовательного пространства.

Исследование проводилось с использованием психодиагностических инструментов: валидных и надежных опросников, компьютерной программы для статистической обработки данных SPSS. Интерпретация данных проводилась согласно их соответствию N (0.1) и высокому уровню достоверности: $p \leq 0.001^{***}$ и $p \leq 0.01^{**}$.

Таким образом, в рамках психологической модели готовности были определены потенциальные факторы расширения зоны профессиональной компетентности дефектолога, такие как «самоуважение» и «адаптивность», и системообразующий показатель с высокой факторной нагрузкой (из блока мотивационных личностных характеристик психологической готовности) – «мотивация достижения успеха».

Ключевые слова: акмеология, профессиональная компетентность, коррекционно-педагогическая деятельность, дефектолог, психологическая готовность.

The psychological model of the specialist-defectologist's readiness for professional and acmeological development

Inna V. Krotova¹, Anna I. Akhmetzyanova²

¹Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: baly-inna@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7525-035X>

²Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: ah_anna@list.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4962-0011>

DOI: 10.26907/esd14.1.09

Abstract

In this study the author proceeds from the assumptions that the professional competence of a specialist who works with people with disabilities is based on psychological readiness as an integral personal quality of professional assisting people's professions that are directly related to the willingness of a subject of professional activity to professional acmeological development. However the specialist-defectologist must, firstly, have a psychological readiness to work in the absence of ready-made algorithms to provide assistance; secondly, to be able to predict in conditions of a deficit of information because of the high degree of differentiation in the psychophysical development of persons with disabilities; thirdly, constantly accumulate observations and use the increased volume of information with the aim of its optimal adaptation and development as the main criterion for the effectiveness of the correctional-pedagogical process.

Thus, the defectologists, listeners of advanced training courses, were taken as an experimental group of this empirical research as a group of specialists who decided to develop additional educational space.

The study was conducted with psychodiagnostic tools: valid and reliable questionnaires, a computer program for statistical processing of SPSS data. Interpretation of the data was carried out according to their compliance with N (0.1) and a high level of reliability: $p \leq 0.001^{***}$ and $p \leq 0.01^{**}$.

As the result within the framework of the psychological model of readiness, the potential factors for expanding the zone of professional competence of the defectologist were determined: "self-respect", "adaptability" and a system-forming indicator with high factor load (from the block of motivational personal characteristics of psychological readiness) – "motivation to achieve success".

Keywords: acmeology, professional competence, correctional-pedagogical activity, defectologist, psychological readiness.

Введение

Актуальность проблемы

Формирование культуры оптимальной поддержки лиц с ограниченными возможностями здоровья приводит к существенной актуализации процессов инклюзивного образования и развитию культуры толерантности. Это определяет запрос в специалистах высокого уровня, готовых разрабатывать и внедрять современные средства по оказанию помощи. Современные требования к коррекционно-педагогической деятельности резко возрастают, так как необходимо постоянное продуцирование способов удовлетворения изменений, связанных с сопровождением лиц с различными дефектами развития и нарушениями функций здоровья. В настоящее время наглядным примером значимых результатов дефектологического направления является создание экзоскелета и динамичное развитие экзотерапии, как итог реальных, осязаемых и социально востребованных достижений специалистов-дефектологов в их профессионально-компетентном проявлении.

Таких специалистов с творческо-профессиональным потенциалом должно становиться больше, чтобы круг проблем постепенно сужался. В данной исследовательской работе мы хотим разобраться в том, что из себя представляют специалисты такого уровня, так как профессионально-акмеологическое развитие личности начинается с ее готовности к развитию, готовности к движению в данном направлении и готовности к совершенствованию профессиональных функций.

Таким образом, объектом нашего исследования выступила готовность специалистов-дефектологов к профессионально-акмеологическому развитию. Она задается фундаментальными изменениями в специальном образовании, условиями реализации инклюзивного образования в России и, как следствие, повышением требований государства к уровню сформированности профессиональной компетентности дефектологов.

Предметом исследования был определен психолого-акмеологический аспект профессиональной деятельности как источник внутренней мотивации профессионального роста.

Занимая данную позицию, мы обозначаем и цель исследования – определение психологических аспектов готовности, во-первых, как указателей направления

движения к акмеологическому уровню в профессиональной деятельности, во-вторых, как причин внутренних механизмов этого движения, в-третьих, как гарантов профессиональной компетентности специалиста в области специального дефектологического направления (коррекционно-педагогической деятельности).

Исследование является уникальным в своем роде, так как ранее требования к профессиональным и личностным качествам педагогов, осуществляющих коррекционную деятельность, предъявлялись на основе эвристических методов. Мы же имеем в основе теоретико-методологическое обоснование и эмпирическое подтверждение значимости такого профессионально-психологического качества личности, как готовность к профессионально-акмеологическому развитию специалиста-дефектолога.

Современные тенденции

В настоящее время по всему миру активно занимаются решением проблем, связанных с особенностями развития профессионального дефектологического образования, в частности именно инклюзивного образования. Например, исследователь из Новой Зеландии определяет область инклюзивного образования как зону повышенной ответственности со стороны государства, общественных структур, школ и родителей детей с особыми потребностями. Автором описана ситуация, когда ребенок с ограниченными возможностями здоровья столкнулся и с недоступной средой, и с неподготовленными учителями, и с непрофессионализмом помощников учителей (тьюторов), призывая тем самым к адекватным действительности изменениям в законодательстве (Perry, 2017).

Другие исследователи отводят особое место профессиональной подготовке специалистов в данной области образования, в частности помощников учителей по сопровождению учащихся с особыми образовательными потребностями.

На пути развития инклюзии предлагаются разработки самих специалистов для обогащения качественного содержания инклюзивного образования (Walton, 2017), обозначаются рекомендации, связанные с необходимостью изучения существующих моделей эффективности преподавания с учетом роли ассистентов в классах и роли педагогов, управляющих ассистентами для повышения качества поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья и повышения профессионализма работающих с ними специалистов (McVittie, 2005; Moran, 2002; Rubie-Davies, 2010; Webster, 2011).

Также выделяется ряд исследований, которые направлены на определение квалификации и содержания уровня подготовки специалистов, которые берут на себя ответственность за поддержку учащихся с инвалидностью и трудностями в обучении. Один из авторов предлагает закреплять квалификацию таких сотрудников через стимулирование заработной платы и введение ответственности только за дополнительное обучение с минимальными требованиями к их профессиональным компетенциям (Butt, 2018). Этим же автором решается проблема ролевой путаницы в функциях учителей и их помощников через необходимость четкого разграничения обязанностей для адекватного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (Butt, 2012). Значимость квалификации в профессионально-дефектологической сфере подтверждается и тем, что главными педагогами-воспитателями учащихся с особыми потребностями часто становятся тьюторы без должной практики и профессиональной готовности к педантичной и кропотливой коррекционной работе (Webster, 2010).

Развитие обозначенной тенденции очень хорошо прослеживается в труде Н.Н. Малофеева «Специальное образование в России и за рубежом» (Malofeev,

2009), где определена специфика переходного периода дефектологического направления – изменение отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья, когда необходимо понять, каковы реальные ресурсы для достижения «доступной среды» и что необходимо делать в условиях дефицита ресурсов.

Одним из фактов, подтверждающих реальную поддержку и потребность современного российского общества в профессионалах дефектологического направления, стало учреждение Фонда поддержки слепоглухих «Со-единение» (<http://so-edinenie.org/>). Учреждение состоялось 8 апреля 2014 года на заседании Наблюдательного совета Агентства стратегических инициатив под председательством Президента России В. В. Путина. Программы Фонда охватывают различные направления, в том числе «Наука и образование», которое как раз и нацелено на развитие актуального профессионального мышления в области специального дефектологического образования. В данном случае удачно подтверждается мысль о том, что современная концепция непрерывного педагогического образования в России ориентирована на стремительно развивающиеся потребности общества при подготовке специалистов с новыми актуальными знаниями, готовыми к расширению профессиональных задач и повышению уровня профессиональной компетентности, стремление к профессиональному «акме».

Степень проработанности проблемы и предлагаемое решение

Таким образом, специалист в области дефектологии должен не только успешно осуществлять свою профессиональную деятельность, но и справляться с проблемой адаптации к современным социальным запросам. В требованиях же профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» (<http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56583936/>) в деятельности специалиста специального (дефектологического) образования выделяются наиболее общие функции: обучение, воспитание, коррекция нарушений развития и социальная адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Однако то, насколько эффективно они будут реализовываться, будет зависеть от личностных качеств специалистов и их стремления к самообразованию и готовности к акмеологическому развитию в профессиональной сфере. В идеале эти аспекты, конечно, неразрывно связаны между собой: любая профессиональная деятельность, с позиции субъектно-деятельностного подхода в психологии, имеет в основе своей перечень профессионально важных качеств. Но в реальных условиях такая гармония редко достигается, поэтому и эффективность деятельности у каждого субъекта профессиональной деятельности своя.

Специалист, который стремится и готов постоянно развиваться – это задача или даже мечта любого профессионального направления, не только дефектологического. Проблему развития дефектолога в профессионально-акмеологическом контексте мы видим, во-первых, в особенностях самого специального образования (Malofeev, 2009), во-вторых, в обязательных требованиях к трансформации личности для повышения уровня ее профессиональной компетентности и создания акмецелевых программ профессиональной деятельности, в-третьих, в психологической готовности к развитию профессионально-акмеологической компетентности в целом. В личностно-психологических качествах коррекционного педагога психологическая готовность имеет наибольшее значение, поскольку совершенствование себя осуществляется в деятельности, требующей не только терпения, внимательности и уравновешенности, но и сочувствия на профессиональном уровне.

На пути решения такой специфической задачи, как поиск характеристик специалиста-дефектолога, готового к профессиональному развитию, мы выделили

несколько зон, которые необходимо учитывать. Первая зона – это область становления субъекта профессиональной деятельности (Ananyev, 2001; Bodrov, 2001; Klimov, 2004; Shadrnikov, 1982), вторая зона – различные акмеологические подходы в контексте профессиональной компетентности личности (Bodalev, 1993; Derkach, 1993; Markova, 1996), третья зона – психологическая готовность в сфере помогающих профессий, в частности готовность педагогов, как основной фактор успешности инклюзивного образования (Agafonova, 2011).

Выделенные три зоны составляют теоретико-методологическую базу нашего исследования – психологической модели готовности как фактора, определяющего стремление к профессионально-акмеологическому развитию специалиста-дефектолога. *Решение проблемы* заложено в смысле предлагаемой модели – использовать психологические ресурсы готовности к профессионально-акмеологическому развитию дефектолога в качестве факторов, определяющих его профессиональную компетентность. Именно здесь психологическая готовность выступает в качестве ключевого объяснительного принципа.

Методы исследования

Методы исследования

Научно-исследовательская работа проводилась в соответствии с теоретико-методологическими принципами педагогики, психологии, специальной методологии психологической науки, а именно принципами детерминизма, единства сознания и деятельности, развития, личностного подхода.

В исследовании были использованы общие теоретические методы: способ аналитико-синтетической переработки информации, в том числе метод моделирования через аналогии; методы частной методологии психологии – диагностические методы исследования; эмпирические психолого-педагогические методы, такие как констатирующий эксперимент и метод интерпретации результатов исследования; методы математическо-статистической обработки полученных данных.

Этапы исследования

На первом этапе исследования было сформулировано его теоретико-методологическое обоснование. Теоретико-методологическую основу исследования составили вышеперечисленные три зоны с вводным определением «психологической готовности», имеющей для нас статус фактора, определяющего стремление к профессионально-акмеологическому развитию специалиста-дефектолога. Мы понимаем психологическую готовность как комплексное образование, в структуру которого входят:

а) мотивационные личностно-психологические характеристики (стремление к успешному выполнению деятельности);

б) характеристики волевой сферы личности (самоуправление и концентрация на выполнении поставленных задач);

в) познавательные личностные компоненты в профессиональной деятельности (понимание значимости профессиональных обязанностей);

г) характеристики эмоциональной сферы личности (воодушевление в процессе деятельности и чувство профессиональной ответственности) (Dushkov, Korolev, Smirnov, 2005).

Второй этап – подбор психодиагностических инструментов исследования

В качестве психодиагностических инструментов исследования, в полном соответствии с его теоретико-методологическим основанием, были выбраны стандартизированные, надежные методики эмпирического исследования психологической

готовности дефектологов (при этом объективный показатель их психологической готовности заключался в добровольном участии в курсах повышения квалификации «Технологии психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития»):

– для выявления мотивационных характеристик личности был выбран опросник «Мотивация достижения успеха» Т. Элперса (Kozlov et al., 2002);

– познавательные характеристики определялись в ходе принятия решения о прохождении курсов повышения квалификации для дефектологов или об отказе от них, так как это было свидетельством понимания/непонимания профессионально-социальной значимости качественного выполнения обязанностей и наличия/отсутствия социально-психологической готовности к работе в сфере помогающих профессий;

– в контексте выявления специфики характеристик эмоциональной сферы личности как показателей готовности к принятию нового в профессиональной деятельности с воодушевлением использовался личностный опросник Р. Б. Кеттелла (Mironova, 2005);

– в контексте определения волевых качеств личности был выбран тест-опросник «Уровень субъективного контроля» (авторы Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд) (Kozlov et al., 2002).

Всего 24 исследуемых психологических показателя.

Третий этап – проведение эмпирического исследования.

В констатирующем эмпирическом исследовании (апрель 2017 – июнь 2017) приняли участие слушатели курсов повышения квалификации «Технологии психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития» (кафедра дефектологии и клинической психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета при финансовой поддержке Фонда «Со-единение») в количестве 25 человек (референтная выборка) и отказавшиеся от курсов специалисты-дефектологи в количестве 25 человек (референтная выборка). Разделение испытуемых на две группы происходило по признаку «готовности к профессионально-акмеологическому развитию»: при выборе образовательной среды курсов повышения квалификации – в группу «слушателей», в случае отказа от курсов – в группу «не слушателей».

Данное исследование проводилось в соответствии с этическими принципами проведения психологических исследований, закреплёнными в Этическом кодексе психолога Российского психологического общества.

Четвёртый этап исследования – обработка и интерпретация полученных данных методом статистической обработки данных.

Данные эмпирического исследования обрабатывались с помощью программного комплекса IBM SPSS Statistics 21 для Windows (доступ к данным исследования <https://osf.io/rwzs4/>).

Результаты

Согласно расчетам (t-критерий Стьюдента), были выявлены значимые отличия в выраженности средних значений психологических показателей в группе «слушателей» (группа 1) и «не слушателей» (группа 2) с уровнем достоверности $p < 0.001$ и $p < 0.01$ (табл. 1).

Таким образом, мы можем дать предварительную психологическую характеристику первой и второй группе – «слушателей» и «не слушателей» курсов повышения квалификации.

Таблица 1. Сравнительные данные психологических показателей группы «слушателей» и группы «не слушателей»

№№ показателя	Наименование показателя	«Слушатели»	«Не слушатели»	Значение t-критерия	Уровень достоверности
20	Спокойствие – Тревожность (фактор О)	5,24	7,24	-3,660	0.001
3	Шкала (показатель) – интернальность в сфере достижения успеха (Ид)	4,44	5,2	-3,096	0.01
7	Шкала (показатель) – интернальность неформальных (межличностных) отношений (Им)	4,64	5,52	-2,989	0.01
17	Доверчивость – Подозрительность (фактор L)	4,52	6,0	-3,040	0.01
18	Практичность – Мечтательность (фактор М)	7,32	5,72	2,885	0.01
24	Расслабленность – Напряженность (фактор Q-4)	4,24	5,8	-3,246	0.01

Первая группа специалистов-дефектологов, выбравшая для себя образовательную среду курсов, – люди «мечтательные», то есть, согласно описанию фактора, имеют яркую внутреннюю интеллектуальную жизнь с интенсивным проживанием идей и чувств, в поведении они неконформны, с развитым воображением, но погруженные во внутренние потребности и заботящиеся о практических вопросах.

Во второй группе специалистов-дефектологов – группе «не слушателей», отказавшихся от предложения профессионального развития в рамках курсов повышения квалификации, по сравнению с первой группой больше выражены средние значения. Данная группа в большей степени «тревожна», застенчива, неустойчива, с чувством вины, напряжена (в отличие от другого полюса данного фактора – уверенности и жизнерадостности). Эти люди в большей степени «подозрительны», «закрыты», они имеют собственное мнение, не поддаются обману (в отличие от другого полюса – адаптивного и неконкурентного, заботящегося о других). Вторая группа в большей степени раздражительна и тревожна (в отличие от другого полюса – уравновешенности и невозмутимости).

Таким образом, специалисты-дефектологи группы «слушатели» (экспериментальная группа исследования), выбравшая курсы повышения квалификации, – люди с более развитым воображением, они более интеллектуальны, уверены в себе, жизнерадостны, адаптивны, больше заботятся о других, уравновешенны и невозмутимы.

Далее, согласно данным линейной корреляции, при построении корреляционных плеяд исследуемых групп были выявлены следующие особенности во взаимосвязях психологических показателей (уровень достоверности $p < 0.01$).

В группе «слушателей» системообразующим фактором был определен психологический показатель «мотивация достижения успеха», образующий прямую связь с пятью показателями и опосредованную взаимосвязь с двумя психологическими показателями, а в общей сложности образующий корреляционную плеяду с достоверными значениями и разного характера взаимосвязей восьми показателей (рисунк 1).

Рисунок 1. Табличное отображение значимых корреляционных связей психологических показателей группы «слушатели»

Мотивация достижения успеха				
0.688**	0.787**	0.741**	-0.706**	0.617**
Общая интернальность	Шкала интернальности в сфере достижения успеха	Шкала интернальности в сфере семейных отношений	Шкала интернальности в области межличностных отношений	Низкий самоконтроль – Высокий самоконтроль (Фактор Q3)
0.537**	0.536**			
Консерватизм – Радикализм (Фактор Q1)	Эмоциональная устойчивость (Фактор С)			

Примечание: ---- – отрицательная корреляция («обратная» связь); ** – уровень достоверности $p < 0.01$.

Следовательно, в первой группе показатель № 1 «Мотивация достижения успеха» находится в прямых взаимосвязях (прямая пропорция) с показателями № 2 «Общая интернальность», № 3 «Интернальность в сфере достижений», № 5 «Интернальность в сфере семейных отношений», № 23 «Самоконтроль» (фактор Q3). И в обратно пропорциональной взаимосвязи с показателем № 7 «Интернальность в сфере неформальных/межличностных отношений».

Из перечисленных показателей два показателя образуют еще взаимосвязи (прямая пропорция): психологический показатель № 2 «Общая интернальность» и показатель № 21 «Консерватизм – радикализм» (фактор Q1), также психологический показатель № 3 «Шкала интернальности в области достижений» и № 11 «Эмоциональная устойчивость» (фактор С).

Таким образом, для профессиональной группы «слушателей» характерна направленность на достижение успеха, и, согласно обнаруженным взаимосвязям, стремление к успеху в данной группе напрямую связано с тенденцией приписывания себе ответственности за важные события жизни и за то, что с ними происходит в области достижений и в семье. Можно предположить, что они считают достигнутые успехи результатом собственных качеств и проявленной активности, в совокупности с проявлением самоконтроля, настойчивости и сознательности, когда требуется приложение определенных усилий, наличие четких принципов, убеждений и учета общественного мнения (группа «слушатели» объективна, решительна, уравновешенна). При этом в области межличностных отношений данная группа приписывает ответственность за происходящие действиям партнеров. С другой стороны, в области достижений и успеха ответственность обеспечивается развитым аналитическим мышлением, открытостью к переменам, эмоциональной устойчивостью (уравновешенностью), зрелостью и ориентацией на реальность.

Далее, в корреляционной плеяде психологических показателей группы «не слушателей» системообразующим фактором был определен фактор Q2 «Конформизм – неконформизм», образующий «обратную» связь с двумя показателями и опосредованную взаимосвязь с тремя психологическими показателями, в общей сложности образующий корреляционную плеяду с достоверными значениями и разного характера взаимосвязей из шести показателей (рисунок 2).

Следовательно, во второй группе психологический показатель № 22 «Конформизм – неконформизм» находится во взаимосвязях с «обратной» пропорцией с показателями № 1 «Мотивация достижения успеха» и № 3 «Шкала интернальности

в области достижений» и находится в опосредованной взаимосвязи (через показатель № 3) с показателями № 2 «Общая интернальность», № 5 «Шкала интернальности в области семейных отношений», № 4 «Шкала в области неудач».

Рисунок 2. Табличное отображение значимых корреляционных связей психологических показателей группы «не слушатели»

Конформизм – Нонконформизм (Фактор Q2)	
-0.575**	-0.577**
Мотивация достижения успеха	Интернальность в сфере достижений успеха
	0.621**
	Общая интернальность
	0.662**
	Интернальность в сфере отношений в семье
	0.707**
	Интернальность в сфере неудач

Примечание: ---- – отрицательная корреляция («обратная» связь); ** – уровень достоверности $p < 0.01$.

Таким образом, группа «не слушателей» характеризуется в целом ориентацией на групповое мнение и зависимостью от него, низкой самостоятельностью и ориентацией на социальное одобрение. Причем, чем ярче выражен показатель конформности группы, тем выше показатель мотивации достижения успеха и выше свой уровень ответственности за происходящее в области достижений. При этом собственная ответственность в области достижений напрямую зависит от уровня ответственности за происходящие события, происходящее в семье и в области неудач. То есть собственные достижения будут объясняться через себя, если семья и неудачи будут казаться под контролем, с общей зависимостью от социального одобрения.

На следующем этапе эмпирического исследования был осуществлен *факторный анализ*. При повторных итерациях были выделены факторы с большей дисперсией. Анализ корреляционных матриц из 24 переменных в каждой из двух групп осуществлялся по методу главных компонент (РСА). В группах были извлечены по два фактора со значениями больше единицы. Факторы подверглись вращению по методу Варимакс с нормализацией Кайзера (вращение в данном случае сошло за 12 итераций в первой группе и за 13 итераций в группе второй). Были выделены факторы, которые могут рассматриваться как центральные факторы психологической модели готовности к профессионально-акмеологическому развитию специалистов первой группы и как центральные факторы, детерминирующие отказ от направления профессионально-акмеологического развития второй группы.

Результаты факторного анализа группы «слушатели» (Таблицы 2, 3).

В первой группе факторы, полученные в результате вращения по методу varimax, объясняют 44,8 % совокупной (общей) дисперсии (I фактор – 23,1%, II фактор – 21,7%) с собственными значениями больше единицы (5,6 и 5,1 соответственно), согласно критерию Кайзера. Таким образом, данные два фактора – две главные компоненты в первой группе. Первый фактор объединяет 5 показателей – фактор «самоуважение», второй фактор объединяет 4 показателя – фактор «адаптивность».

Таблица 2. Матрица факторных нагрузок фактора «самоуважение» группы «слушатели»

№ показателя	Наименование показателей	Факторная нагрузка
1	Мотивация достижения успеха	0.891
3	Шкала интернальности в области достижений	0.818
5	Шкала интернальности в области семейных отношений	0.786
7	Шкала интернальности в области межличностных отношений	-0.716
23	Низкий самоконтроль – -высокий самоконтроль (фактор Q4)	0.838

Таблица 3. Матрица факторных нагрузок фактора «адаптивность» группы «слушатели»

№ показателя	Наименование показателей	Факторная нагрузка
17	Доверчивость – подозрительность (фактор L)	0.894
19	Прямолинейность – дипломатичность (фактор N)	-0.850
22	Конформизм – неконформизм(фактор Q2)	-0.7
24	Расслабленность – напряженность (фактор Q4)	0.855

Результаты факторного анализа психологической структуры готовности к профессионально-акмеологическому развитию специалистов-дефектологов позволяют сформулировать следующие выводы: в психологической готовности к профессионально-акмеологическому развитию выделяются два фактора, условно названных в нашем исследовании «самоуважение» и «адаптивность». Слушатели курсов повышения квалификации дорожат социальной репутацией, контролируют себя и берут на себя ответственность за достижения, оставаясь при этом естественными, открытыми, независимыми и уравновешенными.

Результаты факторного анализа группы «не слушатели» (Таблицы 4, 5).

Во второй группе факторы, полученные в результате вращения по методу varimax, объясняют 31,7% совокупной (общей) дисперсии (I фактор – 18,1%, II фактор – 13,6%) с собственными значениями больше единицы (4,3 и 3,3 соответственно), согласно критерию Кайзера. Таким образом, данные два фактора – две главные компоненты во второй группе. Первый фактор объединяет 3 показателя – фактор «чувство вины», второй фактор объединяет 2 показателя – фактор «зависимая самооценка»

Таблица 4. Матрица факторных нагрузок фактора «чувство вины» группы «не слушатели»

№ показателя	Наименование показателей	Факторная нагрузка
2	Общая интернальность	0.759
4	Интернальность в области неудач	0.856
5	Интернальность в области семейных отношений	0.845

Таблица 5. Матрица факторных нагрузок фактора «зависимая самооценка» группы «не слушатели»

№ показателя	Наименование показателей	Факторная нагрузка
1	Мотивация достижения успеха	0.880
22	Конформизм – неконформизм (фактор Q2)	-0.858

Результаты факторного анализа психологической структуры группы, отказавшейся от профессионально-акмеологического развития, позволяют сформулировать следующие выводы: члены второй группы характеризуются тем, что часто испытывают чувство вины и формируют оценку своих достижений, исходя из оценки этих достижений группой; возможно, чувство вины, неуверенность в себе и в своих силах ориентирует поведение данной группы на постоянную поддержку и одобрение действий извне, например от представителей их референтных групп.

Таким образом, в нашем исследовании сформировалась *психологическая модель готовности к профессионально-акмеологическому развитию специалистов-дефектологов* на примере выбора образовательной среды курсов повышения квалификации. В данной модели были собраны показатели психологических ресурсов готовности (Таблица 6):

а) образующие взаимосвязи в корреляционной плеяде (линейная корреляция) с высоким уровнем достоверности;

б) с выявленными различиями в выраженности по t-критерию (высокий уровень достоверности);

в) определяющие факторную нагрузку факторов при использовании метода анализа главных компонент (факторный анализ) в группе «слушатели».

Таблица 6. Табличное отображение психологических показателей готовности группы «слушатели»

Мотивация достижения успеха				
0.688	0.787	-0.706	0.617	0.741
ОИ	ИД	ИМ	Нск-Вск	Шкала интернальности в области семейных отношений
-0.593				
Прямолинейность				
	-0.651	-0.612	0.515	0.542
	Доверчивость		Нонконформизм	Напряженность
	0.615			0.615

Примечание. Сокращения: ОИ – общая интернальность, ИД – интернальность в области достижений, ИМ – интернальность в области межличностных отношений, Нск-Вск – низкий самоконтроль – высокий самоконтроль.

Интерпретируя данные, можно сказать следующее: психологическое содержание готовности к профессионально-акмеологическому развитию специалистов-дефектологов определяется взаимосвязями 10 исследуемых показателей. Экспериментальную группу можно охарактеризовать следующим образом: это люди, ориентированные на достижение успеха в своей профессиональной области, благодаря тому что они уравновешенны и организованны и берут на себя ответственность за важные события и то, что происходит с их ближайшим окружением, они открыты новому и разделяют ответственность в партнерских отношениях. При этом можно сказать, что факторы «самоуважение» и «адаптивность» включают в себя весь смысл психологического содержания готовности данной группы. Ответственность за близких им людей определяет их гибкость и организованность одновременно, принципы профотбора в помогающих профессиях должны взять себе это на вооружение. И здесь возникает подсказка, как этого добиться другим дефектологам – избегать ключевых факторов второй группы – «зависимой самооценки»

и неконструктивного «чувства вины», чтобы стремиться к успеху и не ждать одобрения от группы.

Таким образом, психологические ресурсы создают возможности для роста профессиональной компетентности дефектолога, формируя базу его психологической готовности к профессионально-акмеологическому развитию в коррекционно-педагогической деятельности.

Дискуссионные вопросы

В области потребностей и запросов социально-образовательной сферы существуют устойчивые противоречия:

- между требованиями к личности педагога-дефектолога и недостаточной эффективностью его профессионального образования,
- между критериями профессиональной компетентности дефектолога и их акмеологической составляющей,
- между необходимостью развития психологической готовности личности к условиям профессиональной деятельности дефектолога и традиционным ригидным форматом обучения в вузе.

Рассмотрение вышеобозначенных противоречий и определило тему нашего исследования как способ решения проблем организационно-педагогических условий и средств, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности дефектологов (Akhmetzyanova, Krotova, Tvardovskaya, 2017), а именно конкретных психологических характеристик, которые входят в перечень профессионально важных качеств и в состав акмеологического компонента деятельности педагога-дефектолога.

Заключение

В данной работе было установлено, что в психологической модели готовности к профессионально-акмеологическому развитию специалиста-дефектолога основными являются показатели мотивационного блока личностных характеристик – «мотивация достижения успеха», далее по степени значимости – психологические показатели волевого блока – «самоуважение» и коммуникативного блока – «адаптивность» (которого, кстати, нет в классическом определении психологической готовности). То есть самой важной характеристикой эффективного дефектолога в рамках проведенного исследования было определено *стремление к достижению успеха, контролю качества результатов деятельности, оптимальной переработке новой информации*. Немаловажным здесь является и то, что в модели психологической готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном пространстве ранее отдельно не выделялся коммуникативный блок, который выявился в нашем исследовании.

Таким образом, специфика формирования профессионализма специалиста-дефектолога в коррекционно-педагогической деятельности должна содержать в себе:

- а) методолого-методические разработки по психолого-акмеологическому сопровождению личности в условиях дефектологической деятельности;
- б) проведение акмеологической диагностики и развивающей работы по повышению эффективности профессиональной деятельности;
- в) разработку акмеологических технологий, направленных на развитие психологического потенциала и ресурсных возможностей человека как субъекта профессиональной деятельности.

Благодарность

Исследовательская часть работы проводилась при финансовой поддержке Фонда «Со-единение», г. Москва, в рамках проекта курсов повышения квалификации «Технологии психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития», реализованного кафедрой дефектологии и клинической психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета.

Список литературы

- Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / Агафонова Е.Л., Алексеева М.А., Алехина С.В. // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–91.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
- Ахметзянова А. И. Технологии психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития: программа повышения квалификации / А. И. Ахметзянова, И. В. Кротова, А. А. Твардовская // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика: сборник международной научно-образовательной конференции. – Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2017. – Вып 11. – С. 14-19.
- Бодалев А. А. Акмеология как учебная и научная дисциплина. — М.: РАУ, 1993. – 511 с.
- Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
- Деркач А. А. Акмеология – наука о путях достижения вершины профессионализма / Деркач А. А., Кузьмина Н. В. – М., 1993. – 211 с.
- Душков Б.А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика / Б. А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов. – «Академический проект, Деловая книга», 2005. – 848 с.
- Климов Е. А. Введение в психологию труда.-М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 336 с.
- Козлов В. В., Мануйлов Г. М., Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп //М.: Изд-во Института психотерапии. – 2002.
- Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа : учеб.пособие для студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.
- Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях. – М.: «Печатный двор», 1996. – 182с.
- Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 203 с. Сборник психологических тестов. Часть I: Пособие / Сост. Е.Е.Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. – 155 с.
- Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. – Л.: Ленингр.ун-та, 1976. – 120 с.
- Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
- Butt R. 'Pulled in off the street'and available: what qualifications and training do Teacher Assistants really need? //International Journal of Inclusive Education. – 2018. – Т. 22. – №. 3. – С. 217-234.
- Butt R., Lowe K. Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training //International Journal of Inclusive Education. – 2012. – Т. 16. – №. 2. – С. 207-219.
- McVittie E. The role of the teaching assistant: an investigative study to discover if teaching assistants are being used effectively to support children with special educational needs in mainstream schools //Education 3-13. – 2005. – Т. 33. – №. 3. – С. 26-31.
- Moran A., Abbott L. Developing inclusive schools: the pivotal role of teaching assistants in promoting inclusion in special and mainstream schools in Northern Ireland //European Journal of Special Needs Education. – 2002. – Т. 17. – №. 2. – С. 161-173.
- Perry B. A. Riding the Crest of the Wave: Inclusive Education in New Zealand //World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering. – 2017. – Т. 11. – №. 8. – С. 2012-2015.

- Rubie-Davies C. M. et al. Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils //School Effectiveness and School Improvement. – 2010. – Т. 21. – №. 4. – С. 429-449.
- Webster R. et al. Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs //European journal of special needs education. – 2010. – Т. 25. – №. 4. – С. 319-336.
- Webster R. et al. The wider pedagogical role of teaching assistants //School Leadership and Management. – 2011. – Т. 31. – №. 1. – С. 3-20.
- Wolton E. Teacher development for inclusive pedagogy: The affordances of Professional Learning Communities. Wits School of Education. – 2017. – Retrieved from: <https://www.bera.ac.uk/blog/teacher-development-for-inclusive-pedagogy-the-affordances-of-professional-learning-communities>

References

- Agafonova, E. L., Alekseeva, M. A., & Alehina, S. V. (2011). Readiness of teachers as the main factor for the success of an inclusive process in education. *Psychological science and education*, 1, 83-91.
- Ananyev, B. G. (2001). *Man as an object of knowledge*. SPb.:Piter.
- Akhmetzyanova, A. I., Krotova, I. V., & Tvardovskaya, A. A. (2017). Technologies of psychological and pedagogical help for children with complex developmental disabilities: the program of professional development. *Actual problems of defectology and clinical psychology: theory and practice: the collection of the international scientific and educational conference*, 11, 14-19.
- Bodalev, A. A. (1993). *Akmeology as a teaching and scientific discipline*. M.: RAU.
- Bodrov, V. A. (2001). *Psychology of professional suitability*. M.: PER SE.
- Butt, R. (2018). 'Pulled in off the street' and available: what qualifications and training do Teacher Assistants really need?. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 217-234.
- Butt, R., & Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 207-219.
- Derkach, A. A., Kuzmina, N. V. (1993). *Akmeology – the science of ways to achieve the pinnacle of professionalism*, Moskva.
- Dushkov, B. A., Korolev, A. V., Smirnov, A. B. (2005). *Encyclopaedic dictionary: Psychology of labor, management, engineering psychology and ergonomics*. Akadimicheskii proekt, Delovaya kniga.
- Klimov, E. A. (2004). *Introduction to the psychology of work*. M.: Izd-vo Mosk. un-ta.
- Kozlov, V. V., Mainulov, G. M., & Fetiskin, N. P. (2002). Socio-psychological diagnostics for personal development within small groups. M.: Institut Psikhoterapii.
- Malofeev, N. N. (2009). *Special education in a changing world. Europe: textbook for students of pedagogical universities*. M.: Prosveshchenie.
- Malofeev, N. N. (1996). *Special education in Russia and abroad: in 2 parts*. M.: Pechatnyidvor.
- Markova, A. K. (1996). *Psychology of professionalism*. M.: Znaniye.
- McVittie, E. (2005). The role of the teaching assistant: an investigative study to discover if teaching assistants are being used effectively to support children with special educational needs in mainstream schools. *Education* 3-13, 33(3), 26-31.
- Moran, A., & Abbott, L. (2002). Developing inclusive schools: the pivotal role of teaching assistants in promoting inclusion in special and mainstream schools in Northern Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 161-173.
- Suhodolskii, G. V. (1976). *Structural-algorithmic analysis and synthesis of activities*. L.: Leningradskogo un-ta.
- Shadrikov, V. D. (1982). *Problems of systemogenesis of professional activity*. M.: Nauka.
- Perry, B. A. (2017). Riding the Crest of the Wave: Inclusive Education in New Zealand. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 11(8), 2012-2015.
- Rubie-Davies, C. M., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M., & Bassett, P. (2010). Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 429-449.

- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2010). Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European journal of special needs education*, 25(4), 319-336.
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2011). The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership and Management*, 31(1), 3-20.
- Wolton, E. (2017). Teacher development for inclusive pedagogy: The affordances of Professional Learning Communities. Wits School of Education. Retrieved from: <https://www.bera.ac.uk/blog/teacher-development-for-inclusive-pedagogy-the-affordances-of-professional-learning-communities>

УДК 374.71

Развитие интереса к филологическому знанию в социокультурной среде региона

Людмила А. Мосунова¹, Елена В. Динер²,
Юлия В. Булдакова³, Светлана Н. Русских⁴

¹*Вятский государственный университет, Киров, Россия*

E-mail: lmosunova@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2130-6872>

²*Вятский государственный университет, Киров, Россия*

E-mail: sautinalina@ya.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6233-7571>

³*Вятский государственный университет, Киров, Россия*

E-mail: fatalib@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5391-5333>

⁴*Вятский государственный университет, Киров, Россия*

E-mail: russolnce@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0167-298X>

DOI: 10.26907/esd14.1.10

Аннотация

Проблема развития при помощи культурно-просветительских проектов интереса к филологическим знаниям как базовой ценности актуальна, так как образование сегодня уже не является замкнутой сферой. Разработка концепции такой формы просветительского досуга и исследование её эффективности обусловлены потребностью в обновлении путей и средств пополнения речевых, риторических, историко-литературных и историко-культурных знаний, составляющих комплекс филологического знания. На основе комплексного применения фундаментальной методологии (деятельностный, личностно ориентированный подходы к обучению, концепция развития воображения, теория функциональных систем) разработан современный формат социально-культурной деятельности «Открытый университет», в рамках которого реализован проект «Русская среда». На этой содержательной и экспериментальной основе сформулирована эффективная концепция развития филологических знаний в регионе, которую авторы видят как систему содержательно-методических и информационно-технологических компонентов, обеспечивающих удовлетворение потребностей и запросов социокультурной среды. Филологическое знание при этом мыслится также инструментом становления национальной идентичности, воспитывающим толерантность и терпимость, уважение к ценностям национальной культуры.

Ключевые слова: филологическое знание как комплекс, интерес к филологическому знанию, социокультурная среда региона, открытый университет, культурно-просветительский проект, ценности русской культуры, образ русского мира, национальная идентичность.

The development of interest in philological knowledge in the socio-cultural environment of the region

Lyudmila A. Mosunova¹, Elena V. Diner²,
Julia V. Buldakova³, Svetlana N. Russkich⁴

¹*Vyatka state University, Kirov, Russia*

E-mail: lmosunova@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2130-6872>

²Vyatka state University, Kirov, Russia

E-mail: sautinalina@ya.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6233-7571>

³Vyatka state University, Kirov, Russia

E-mail: fatalib@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5391-5333>

⁴Vyatka state University, Kirov, Russia

E-mail: russolnce@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0167-298X>

DOI: 10.26907/esd14.1.10

Abstract

Education is no longer a closed sphere and there is a need to use philological knowledge as a basic value through cultural and educational projects. This must take into account the regional culture of speech, rhetoric, literature, and history. This project developed the format of an Open University within which the project "Russian environment" was implemented. This was based on activity-oriented, personality-oriented approaches to learning, the concept of imagination development, and the theory of functional systems. It led to the concept of development of philological knowledge in the region, which the authors see as a system of content, methodological and information technology components that meet the needs and demands of the socio-cultural environment. The article presents experimental data on the efficiency of the approach. Philological knowledge is thought to be an instrument of national identity formation, fostering tolerance and respect for the values of national culture.

Keywords: philological knowledge, social and cultural environment, Open University, cultural and educational project, values of Russian culture, image of the Russian world, national identity.

Введение

Важным вопросом, связанным с пониманием роли образования в саморазвитии личности, является сохранение ценностей русской культуры, необходимых для национальной идентификации личности. В условиях стремительного технологического прогресса проблема приобретает особую актуальность, поскольку глобализация ведёт к «стиранию» географических границ социальных и культурных систем и способствует искажению образа русского мира, разрушению национально-этнического сознания, предполагающего идентификацию человека с культурно-историческим прошлым его нации. Профессиональное педагогическое сообщество обуславливает решение этого вопроса в том числе отношением к такой базовой ценности, как филологическое знание. Однако ситуация в литературном образовании оценивается как глубокий кризис (Asonova et al., 2018, p. 26).

Развитие интереса к филологическому знанию значимо в многонациональном и мультикультурном регионе, каким является Кировская область, необходимо для воспитания толерантности, формирования уважения к русской культуре, её общенациональным традициям. Эту актуальную в развитии региона проблему решает культурно-просветительский проект «Русская среда». Раскрывая ценности, образы русской культуры, проект стал средством развития интереса к филологическому знанию. Ценно включение в проект сведений о книжной культуре региона, богатой достижениями национального уровня: русская книга в современном мире – один из инструментов создания положительного образа русского мира, распространения знаний о национальной культуре. Таким образом, филологическое знание понимается как комплексный социокультурный и исторический феномен, включающий язык во всем многообразии форм его существования в культуре (речь, ораторское искусство, литература и т. д.), читательскую и книжную культуру.

В этом плане мир русского языка и литературы обладает мощным потенциалом, являя собой своеобразные формы материализации актов духовного производства, в которых запечатлевается невидимая работа самосознания. Так, Ю. А. Шрейдер, анализируя предпосылки ценностного выбора, отмечает, что искусство, литература служат своеобразными средствами культуры, позволяющими как бы усиливать работу человеческого сознания (Shrejder, 2010, p. 74). Однако этому препятствует трансформация отношения к филологии, которое под влиянием технологических новшеств становится «потребительским». Данный вывод подтверждается отечественными и зарубежными исследованиями в области чтения, авторы которых констатируют кардинальные изменения в представлениях о литературе и чтении, отмечают, что распространение электронных технологий привело к возникновению практик чтения, характеризующихся использованием «готовых» образов (Maxim & Maxim, 2012; Córdón-García et al., 2013; PISA, 2015, 2016).

Отсюда *актуальность* развития интереса к филологическим знаниям как уникальному предмету, приобщающему субъекта к процессам духовного производства и позволяющему воспроизвести в самом себе опыт личностного и сознательного развития. Учитывая существенную роль русского языка и литературы в становлении национальной идентичности, отметим, что понимание места и роли русской культуры в культуре мировой является несомненной задачей образования. Герман Гессе выразил мысль о «подлинном образовании» как о помощи «в придании смысла нашей жизни», и из путей, ведущих к такому образованию, важнейшим считал «изучение всемирной литературы, постепенное усвоение огромного сокровища мыслей, опыта, символов, грёз и идеалов» (Gesse, 2010, p. 26).

Методология и материал исследования

Решение задачи сохранения ценностей русской культуры, важных для национальной идентификации личности в социокультурной среде региона, стало возможно на основе *деятельностного* (А.Н. Леонтьев; С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.) и *лично ориентированного* (И.С. Якиманская, А.К. Осницкий, В.В. Сериков, Е. В. Бондаревская и др.) подходов. Данные методологические подходы обеспечивали активное и заинтересованное участие слушателей, которые таким образом становились субъектами образовательной деятельности, определяющими как её содержание, так и формы, методы, результаты.

Специфика проекта состояла в его творческом и развивающем характере, в активизации воображения слушателей. Здесь авторы опирались на *концепцию воображения* как элемента творческой деятельности (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.В. Петровский и др.). Основным моментом творчества является озарение (инсайт) – интуитивное схватывание результата без первоначального логического его обоснования, что невозможно без активного творческого воображения. Для активизации воссоздающего и творческого воображения необходимо было включить в образовательные модули задания, связанные с ситуациями неопределённости, так как это приводит в действие механизмы воображения (Diner & Mosunova, 2017, p. 40-42). Такие задания позволяли слушателям самостоятельно осмысливать содержание и предполагали развитие у них способности к предчувствию, достраиванию целого, актуализацию их личного опыта, что определило подход, опирающийся на *теорию функциональных систем*.

Решая задачу развития интереса к филологическому знанию, необходимо было активизировать антиципацию – способность слушателей к опережающему отражению действительности, предвосхищению явлений на основе прошлого опыта. Антиципация как способность предвидеть развитие событий, возможные результаты

действия обуславливает повышение заинтересованности в получаемых знаниях. Нейрофизиологический механизм опережающего отражения событий исследован в теории функциональных систем, где в единую систему включены мотивация, память, эмоции, предвидение событий, программирование будущих результатов (Anokhin, 1978).

Данные методологические подходы являются традиционными, их эффективность доказана в психолого-педагогических науках, *новизна* исследования проявилась в двух аспектах: 1) эти научные идеи впервые применены в комплексе, 2) комплекс впервые приложен для реализации такого формата социально-культурной и образовательной деятельности, как «Открытый университет», который стал площадкой исследования проблемы развития филологического знания посредством культурно-просветительской деятельности.

Методология обусловила выбор методов анкетирования и контент-анализа ответов, в целом исследование проходило в три этапа.

На *первом этапе* были определены задачи эмпирического исследования, рассчитано количество респондентов, разработана анкета и проведено пилотное (т. е. предварительное) анкетирование, в котором приняли участие 250 респондентов разных социальных групп в возрасте от 16 до 45 лет. Анкетирование было направлено на достижение следующих целей: установить уровень мотивации респондентов к изучению филологического знания; определить их предпочтения, касающиеся филологической проблематики; выявить эффективные формы продвижения филологического знания в социальной среде региона. Анкета включала вопросы открытого и закрытого типов, связанные с понятием «филологическое знание», его значением для национальной идентификации. Респонденты могли выбрать несколько ответов из предложенных.

Вторым этапом исследования стала реализация культурно-просветительского проекта «Русская среда». Выводы, сделанные по итогам пилотного анкетирования, определили содержание дальнейшего изучения проблемы продвижения филологического знания. Была разработана тематика образовательных модулей, их методическое и информационное обеспечение, выявлен наиболее эффективный формат общения с аудиторией. Главной задачей второго этапа стала конкретизация образовательной части проекта.

На *завершающем этапе* было проведено финальное анкетирование, цель которого – выявить жизнеспособность разработанной концепции развития филологического знания в социокультурной среде региона. Авторы интересовала эффективность выбранных методов, форм и формата обучения для поддержания и развития интереса к филологическому знанию в регионе. Разработчикам проекта было необходимо выяснить мнение каждого слушателя, его личностное отношение к проекту, поэтому в анкету были включены вопросы преимущественно открытого типа.

Результаты исследования и их обсуждение

Поскольку *цель* проекта «Русская среда» – не просто популяризация знаний о русском языке, литературе и книжной культуре как составляющих филологического знания, но продвижение ценностей русской культуры, достижение заявленной цели потребовало решения ряда *задач*.

Во-первых, было важно выявить отношение региональной среды к филологическому знанию, понять уровень социального запроса. Во-вторых, для содержательного наполнения потребовалось определить круг вопросов, интересных людям; учитывая актуальные потребности и интересы людей, можно было формировать тематику и методическое обеспечение образовательных модулей. Далее возникала

задача организации работы образовательных модулей, что требовало координации действий участников проекта. Наконец, было необходимо установить связи со СМИ города, привлечь их к освещению событий проекта, придать происходящему социально значимый и публичный характер.

Целевой аудиторией стали школьники и студенты, учителя, преподаватели, читатели библиотек, все заинтересованные тематикой проекта.

Результаты пилотного анкетирования показали (рис. 1), что респонденты в целом имеют представление о сущности филологического знания: 78% опрошенных характеризуют его как комплекс знаний о культуре того или иного народа, выраженной в национальном языке и литературе, у 22% респондентов представление о филологии ассоциируется либо с языковой, речевой грамотностью, либо с историко-литературными сведениями, чтением классических художественных произведений. Развитие понимания феномена филологического знания как комплекса нуждается в поддержке в форме культурно-просветительского проекта.

Отвечая на вопрос о значении филологического знания для саморазвития, 63% участников исследования выбрали ответ, указывающие на патриотические и этические аспекты филологического образования, 37% имеют прагматическое представление о его значении (оно помогает человеку общаться, существенно расширяет его кругозор). В ходе пилотного исследования было выявлено, что жители Кирова испытывают высокую потребность в популяризации знаний о русском языке и литературе: желание получить более глубокие сведения о филологии выразили 79% опрошенных, тогда как только 19% отметили, что им достаточно тех сведений о русском языке и литературе, которые они имеют. Лишь 2% затруднились ответить на вопрос о личной или другой значимости филологического образования. Это позволило констатировать, что большинство участников анкетирования имеют интерес к филологическому знанию и чувствуют необходимость в его удовлетворении в той или иной форме (рис. 1), причем интерес не только к отдельным составляющим, но и к феномену в целом.

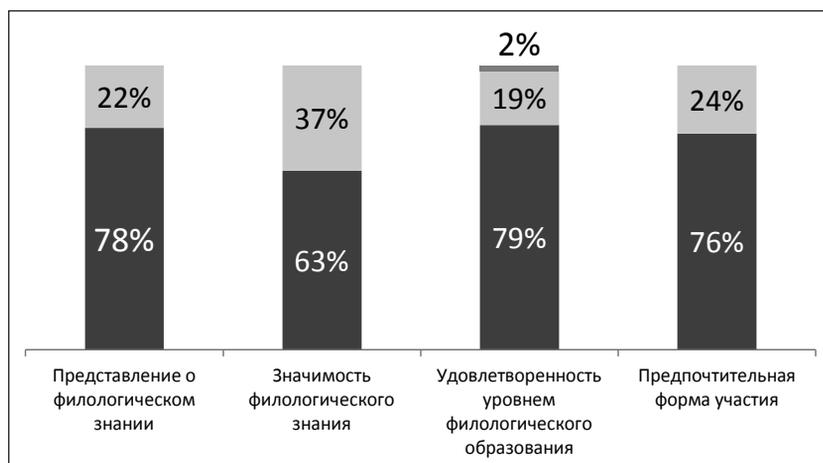


Рис. 1. Обобщенные результаты пилотного анкетирования

На рис. 2 показана структура представлений о содержании филологического знания, выявленных анкетированием. Среди вопросов, относящихся к системе филологического знания и представляющих для респондентов наибольший интерес, участники анкетирования отметили:

- 1) проблемы владения национальным (русским) языком («хочу писать грамотнее», «знать сложные случаи», «развить собственный стиль») – 43%;
- 2) развитие навыков ораторского мастерства – 51%;
- 3) вопросы развития современной литературы («интересны обсуждения новых книг и школьной программы») – 39%;
- 4) проблемы чтения, необходимость углубления читательской компетенции – 37%;
- 5) вопросы книжной культуры («какие новые формы книг появляются, разные новые жанры, книги в интернете» и т. д.) – 28%;
- 6) проблемы использования языковых средств в современных СМИ – 31%.



Рис. 2. Содержательные аспекты филологического знания

Содержательно проект «Русская среда» представлял собой комплекс культурно-гуманитарных мероприятий.

Образовательный компонент составили три блока.

1. Блок «Язык и речь современного мира» включал модули: «Культура речи: говорим и пишем по-русски грамотно», «Заговори, чтобы я тебя увидел: традиции и новации в русской риторике», «Русская речь в современных масс-медиа». Концепция блока – принципы успешной коммуникации, эффективные методы построения и реализации публичной речи. На этой базе развивались риторические навыки, необходимые в различных сферах деятельности. Риторическая составляющая блока, дополненная отработкой литературных норм языка, завершалась обсуждением языка масс-медиа, его влияния на современную русскую речь, на смыслы и ценности общества. Финальная лекция-дискуссия посвящалась вопросам русской речи в современных медиа, языковым изменениям в сфере интернет-коммуникации и рекламы.

2. Блок «Чтение и понимание художественного текста» был обращен к русской литературе в двух аспектах: социальном и личностном – и включал два модуля: «Русский мир в художественной литературе» и «Психология чтения русской литературы». Концепцией здесь стало осмысление актуальных вопросов места и роли русской классики в условиях массовой культуры. Упор был сделан на трансформации и адаптации, которым подвергается классический текст в молодежной читательской аудитории (McCallum, 2016, p. 197). Стояла задача не просто отметить различия читательских стратегий в отношении современного бестселлера и «веч-

ных» произведений. Важно было показать, что эти различия определяются и закономерностями культуры потребления, и новыми жанрово-стилевыми явлениями в литературном Интернете (Samutina, 2017, p. 253).

3. Блок «Книжная культура» содержал модули широкого («Культура русской книги») и узкого («Книжная культура Вятского края») плана. Содержание блока стало социокультурным фоном, объединяющим все модули проекта. Достижения регионального книгоиздания не просто позволили понять современный издательский опыт, но задали импульс осознанию культурной и национальной идентичности. Расширение знаний о книге, книгоиздании углубило представление о филологическом знании. Формат мастер-класса, который предполагал создание участниками собственного книгоиздательского проекта, помог слушателям получить лично значимый опыт творчества.

Содержательно самостоятельные, модули имели явные и потенциальные тематические, проблемные и методические связи, что позволяло слушателям строить индивидуальную стратегию обучения.

Данное содержание потребовало специфической формы, так как от неё во многом зависела эффективность реализации проекта. Важно было найти путь удовлетворения запроса на доступность знаний, высказанного респондентами в пилотном анкетировании, что было достигнуто в формате организации занятий «Открытый университет». Уникальность формата в том, что он позволяет конструировать обучающее пространство, комфортное для каждого. Участник проекта может самостоятельно выбрать интересующий его образовательный модуль/модули, непосредственно присутствовать на занятиях или обучаться посредством компьютерной среды. С этой целью была создана площадка для деятельности сетевых сообществ, разработан сайт, который позволил сформировать коммуникативное пространство для всех сторон, принимающих участие в проекте. «Открытый университет» позволил существенно расширить состав слушателей «Русской среды». В итоге участниками стали более 500 человек, из них 246 посещали занятия очно, остальные использовали видеозаписи и методические материалы, расположенные на сайте. На сайте помещались анонсы, которые дублировались в региональной прессе. Сочетание образовательных и культурно-просветительских мероприятий с изданием учебно-методической литературы для свободного размещения в сети Интернет позволило привлечь к образованию всех интересующихся проблематикой проекта независимо от возрастной и социальной категории.

На третьем этапе исследования в результате выхода на новый уровень обобщений выстроилась система доказательств и научная аргументация, позволяющая создать концепцию развития филологического знания в социокультурной среде региона и определить факторы её эффективности в процессе анализа результатов проекта «Русская среда».

Сегодня в провинциальных городах образовательная среда формируется вокруг опорных университетов. Вятский государственный университет как опорный вуз имеет глубокую связь с социокультурным пространством региона и оказывает на его развитие существенное влияние. «Русская среда» стала одним из проектов, организованных преподавателями университета для регионального сообщества, заинтересованного в получении нужных для саморазвития знаний.

Выбор методов, приёмов, формата общения со слушателями базировался на идее создания особой образовательной среды (Belikova & Temerbekova, 2009, p. 27), объединяющей слушателей, имеющих различную мотивацию, разное образование и разную языковую базу. Поэтому система обучения строилась на основе лично ориентированной модели, позволяющей применить индивидуальный и диф-

ференцированные подходы, и реализовалась через *формы и методы*, обладающие высокой степенью интерактивности.

Обсуждение научных проблем современного филологического знания потребовало формы *проблемных лекций и лекций-дискуссий*, где участники могли поделиться собственным видением филологической проблематики, сформировать аргументированное отношение к актуальным социокультурным процессам (Huang & Yeh, 2017, p. 47).

Метод тренинга помогал слушателям развивать риторические и языковые навыки на основе жизненного опыта. Моделирование ситуаций, в которых, по мнению участников, могут быть применены эти навыки, каждый производил самостоятельно, что способствовало созданию положительного эмоционального климата и развитию мотивации к дальнейшему участию в проекте.

Применение *методов и приёмов осмысления художественного текста* позволило реализовать идеал методистов – глубокое «медленное» чтение – и управлять чтением как процессом порождения личностных смыслов (Mosunova, 2018, p. 135). Был отмечен факт особой активности слушателей при использовании приёма прерывания действия на кульминации и выдвижения гипотез-предвосхищений, при построении различных сюжетно-смысловых моделей, трансформации героев и ситуации. Тем самым подтвердилась фундаментальная идея А. А. Леонтьева (Leont'ev, 2001) о том, что понимание текста есть процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления: понятно то, что может быть иначе выражено. Неподдельный интерес слушателей, их потребность высказать своё мнение и стремление создать собственное произведение на основе прочитанного привели к выводу, что преодоление поверхностного отношения к литературе возможно лишь в результате исключения позиции читателя как потребителя готового текста.

В проект «Русская среда» успешно была перенесена идея *мастер-класса*, заимствованная из практики музыкантов и художников, когда квалифицированный мастер демонстрирует свои уникальные приёмы работы широкому кругу слушателей. Метод мастер-класса оказался эффективным при изучении современного процесса создания книги с помощью компьютерных программ и информационных технологий. Слушатели получили возможность увидеть не просто этапы работы над исходным продуктом, но принципы данного вида деятельности. В результате у них рождалась целостная картина современного книжного дела.

Органичным для проекта стал *образовательный квест* – современная интерактивная технология, основанная на самостоятельном поиске нового знания в заданной проблемной ситуации (Tikhomirova et al., 2018, p. 515). Поскольку образование нового поколения требует использования технологий деятельностного типа, игровых методов, целесообразность квестов была очевидной. Квест пробуждает интерес к новому знанию, личностную потребность в его приобретении и нацелен на развитие умений формулировать проблему, планировать её решение, критически мыслить, взвешивать альтернативные мнения.

Анализ итогов *финального анкетирования* показал, что организация занятий в формате «Открытого университета» является наиболее удобной для представителей региональной среды, нацеленных на саморазвитие. 47,9% отметили, что старались участвовать в проекте очно. 86,4% указали, что публикация материалов на сайте позволила познакомиться с содержанием модулей при условии невозможности очного посещения проекта. На вопрос, помогло ли участие в проекте почувствовать себя русским, положительно ответили 76,3% респондентов; студенты-иностранцы отметили, что больше узнали о русской культуре. Желание продолжить работу в проекте выразили 94%.

В ходе проекта произошли расширение и конкретизация содержания филологического знания в представлении респондентов, выраженные в выборе тематических модулей и методических форм проекта (рис. 3). Участники в равной степени проявили интерес к содержанию всех модулей: 36,2% старались посещать занятия или знакомиться с материалами всех трёх блоков; 41,3% отдали предпочтение первому и второму блокам; 32,7% изучали материал блока «Книжная культура».

Наибольший интерес вызвали занятия, организованные в форме лекций-дискуссий, квеста, мастер-класса. С их содержанием очно или заочно познакомились все участники проекта. В процессе занятий формируется устойчивая ценность знания о языке и речи, коммуникативной компетенции (рис. 3): 48,1% респондентов отметили, что полезными были тренинги по ораторскому мастерству, занятия, посвящённые нормам русской речи. Знания, полученные в рамках занятий, являются для участников проекта остроактуальными и могут быть применены в процессе их учебной и профессиональной деятельности. Значение этого блока для саморазвития отметили студенты-иностранцы. 38,6% респондентов привлекли занятия, посвящённые анализу языка современных СМИ, они стали важными в плане оценки влияния современных средств массовой информации на общественное мнение, заставили задуматься о нравственных аспектах этой проблемы.

У 52% опрошенных большой интерес вызвало содержание второго блока проекта (см. рис. 3). Респонденты указали, что сведения, полученные ими, серьёзно повлияли на их отношение к русской классической литературе, помогли по-новому взглянуть на содержание «вечных» и современных произведений, оценить собственное умение читать, в некоторой степени пересмотреть свои читательские приоритеты (пристрастия).

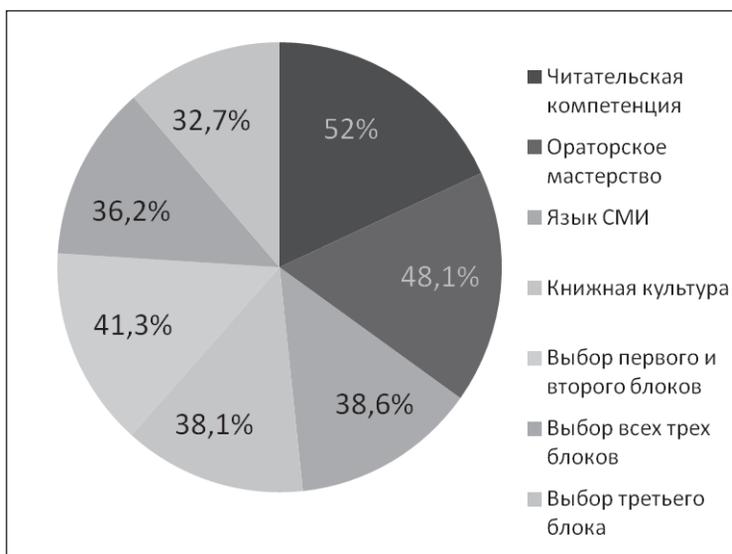


Рис. 3. Развитие интереса к тематике проекта «Русская среда»

Особый интерес участники проявили к модулю «Книжная культура» (см. рис. 3). С его содержанием в той или иной форме познакомились 38,1% респондентов. Слушатели отметили, что над проблемами книжной культуры, в том числе и региональной, они задумывались мало, а многие считали их неактуальными. Обсуждение этих вопросов, мастер-класс по созданию собственной книги помогли

изменить это отношение, дали возможность познакомиться с репертуаром региональной книги, современными процессами в российском и региональном книгоиздании, сформировали понимание книжной культуры как части мирового культурного пространства.

Заключение

Эффективность концепции, разработанной в целях популяризации, продвижения филологического знания, обусловлена следующими факторами:

1) содержание проекта создавалось на основе предпочтений представителей региональной среды, поэтому удалось достичь высокой мотивации участников к образовательному процессу;

2) соответствующие целям и задачам проекта методы обучения, позволившие каждому участнику раскрыть свой личностный потенциал;

3) наилучший формат общения со слушателями, который дал возможность получать знания в удобном для них режиме, организовать процесс коммуникации с преподавателями, организаторами проекта, другими слушателями.

В результате проект получил необходимый потенциал для дальнейшего развития: заинтересованную аудиторию, отработанную методику организации подобных мероприятий и обучения, учебно-методическую базу, информационную поддержку в СМИ города Кирова. Поэтому он имеет перспективы. Культурно-просветительский проект «Русская среда» в итоге вышел за рамки только образовательного мероприятия, что выделяет его среди подобных. Самое главное, он помог решить комплекс проблем и задач популяризации и продвижения ценностей русской культуры, образа русского мира.

Комплексное филологическое знание, определяя интерес к русской культуре, является одним из средств становления национальной идентичности. Проблема национальной идентичности не нова в науке (Erikson, 1995; Verkuyten & Yildiz, 2007; Finell & Liebkind, 2010; Reijerse et al., 2012; Chistovskij, 2017). Понятие идентичности и её кризиса стало широко использоваться для анализа взаимосвязи общественных трансформаций и стратегий поддержания «самотождественности» благодаря работам Э. Эриксона (Erikson, 1995), который подчёркивал динамический аспект идентичности, её включённость в социальные и культурные аспекты, взаимосвязь с культурными ценностями. Национальная идентичность (национальное самосознание) определяется как одна из составляющих идентичности человека, связанная с ощущаемой им принадлежностью к определённому этносу или нации (Enikeev, 2010, p. 262). Она не тождественна понятиям национальности или гражданства (хотя эти факторы оказывают на неё сильное влияние) и не является врождённой чертой, а проистекает из осознания общности культуры, истории, языка с определённой группой людей. Происходит отождествление с национальной общностью, принятие её целей и системы ценностей (DCOM, 2014, p. 27). Разрушение национальной идентичности (её неопределённость) губительно и для группы, и для личности, поскольку приводит к коллективной демотивации, пассивности, отчуждению от общественной жизни, утрате долговременной перспективы (Tsukamoto et al., 2013, p. 515). Позитивная валентность национальной идентичности способствует чувству национальной гордости и самоуважения, повышает эффективность социального взаимодействия и обеспечивает процветание государства. Для человека, особенно в молодом возрасте, идентифицировать себя с русской культурой важно, поскольку отношение к ней является фактором успешного бытия в быстро меняющейся среде. Поэтому можно рассматривать пути и средства создания образа русского мира как условия, способствующего идентификации личности.

Заявление о возможном конфликте интересов, предоставлении открытых данных и соблюдении принципов научной и публикационной этики

Авторами соблюдены принципы научной и публикационной этики, конфликт интересов отсутствует, данные анкетирования находятся в открытом доступе.

Список литературы

- Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978. – 400с.
- Асонова Е. А., Романичева Е. С., Сененко О. В., Киктева К. С. Инфраструктура чтения: опыт описания с позиции субъекта // Вопросы образования. – 2018. – № 2. – С. 26-45.
- Беликова А. П., Темербекова А. А. Региональная информационно-образовательная среда как ресурс формирования компетентного специалиста // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2009. – № 1. – С. 27-30.
- Гессе Г. Магия книги: Эссе о литературе. СПб: Лимбус Пресс; Издательство К. Тублина, 2010. – С. 26-41.
- Динамика ценностных ориентаций молодежи (DCOM, 2006–2014 гг.). Н. Новгород: ПХГА, – 2014. – С. 27.
- Динер Е. В., Мосунова Л. А. Развитие воображения в процессе чтения электронной книги // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, № 2. – С. 40-42.
- Еникеев М. Н. Психологический энциклопедический словарь. – М.: Проспект. – 2010. – 260 с.
- Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: Моск. психол.-соц. ун-т, 2001. – 448с.
- Мосунова Л. А. Управление чтением художественных текстов как процессом порождения смысла // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – №2. – С. 135-152.
- Чистовский Д. И. Актуальные направления современных психологических исследований гражданской (национальной) идентичности // Психолог. – 2017. – № 3. – С. 51-62.
- Шрейдер Ю. А. Ценности, которые мы выбираем. Смысл и предпосылки ценностного выбора. – М.: Эдиториал УРСС, – 2010. – 74 с.
- Cordón-García J.-A., Alonso-Arévalo J., Gómez-Díaz R., Linder D. Towards a new conception of books and reading //Social Reading. – 2013. – С. 7-75. DOI: <http://doi.org/10.1016/B978-1-84334-726-2.50001-X>
- Erikson E. H. Psychosocial Identity//A Way of Looking At Things Selected Papers. – 1995.
- Finell E., Liebkind K. National symbols and distinctiveness: Rhetorical strategies in creating distinct national identities //British Journal of Social Psychology. – 2010. – Т. 49. – №. 2. – С. 321-341.
- Huang L. Y., Yeh Y. C. Meaningful gamification for journalism students to enhance their critical thinking skills //International Journal of Game-Based Learning (IJGBL). – 2017. – Т. 7. – №. 2. – С. 47-62.
- Maxim A., Maxim A. The role of e-books in reshaping the publishing industry //Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2012. – Т. 62. – С. 1046-1050.
- McCallum R. Palimpsestuous Intertextualities Adaptations for Young Audiences: Critical Challenges, Future Directions //International Research in Children's Literature. – 2016. – Т. 9. – №. 2. – С. 197-214.
- PISA 2015. Results: learning trends: Changes in Student Performance Since 2000. Available at: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Reijerse A. et al. Beyond the ethnic-civic dichotomy: Cultural citizenship as a new way of excluding immigrants //Political Psychology. – 2013. – Т. 34. – №. 4. – С. 611-630.
- Samutina N. Emotional landscapes of reading: Fan fiction in the context of contemporary reading practices //International journal of cultural studies. – 2017. – Т. 20. – №. 3. – С. 253-269.
- Tikhomirova A. V., Bogatyrev A. A., Bogatyreva O. P. Communicative Quest as an innovative EFL teaching technology// Modern journal of language teaching methods. – 2018. – Т. 8. – №. 6. – С. 119-128.

- Tsukamoto S., Enright J., Karasawa M. Psychological essentialism and nationalism as determinants of interethnic bias //The Journal of Social Psychology. – 2013. – T. 153. – №. 5. – C. 515-519.
- Verkuyten M., Yildiz A. A. National (dis) identification and ethnic and religious identity: A study among Turkish-Dutch Muslims //Personality and social psychology bulletin. – 2007. – T. 33. – №. 10. – C. 1448-1462.

References

- Anokhin, P. K. (1978). *Filosofskie aspekty teorii funkcionalnoj sistemy*. M.: Nauka.
- Asonova, E. A., Romanicheva, E. S., Senenko, O. V., & Kikteva, K. S. (2018). Infrastruktura chteniya: opyt opisaniya s pozicii subekta. *Voprosy obrazovaniya*, 2, 26–45.
- Belikova, A. P., & Temerbekova, A. A. (2009). Regionalnaya informacionno-obrazovatel'naya sreda kak resurs formirovaniya kompetentnogo specialista. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*, 1, 27–30.
- Chistovskij, D. I. (2017). Aktualnye napravleniya sovremennyh psiho-logicheskikh issledovanij grazhdanskoj (nacionalnoj) identichnosti. *Psiholog*, 3, 51–62.
- Cordón-García J.-A., Alonso-Arévalo J., Gómez-Díaz R., Linder D. (2013) Towards a new conception of books and reading. *Social Reading*, 7–75. DOI: <http://doi.org/10.1016/B978-1-84334-726-2.50001-X>
- Dinamika cennostnyh orientacij molodezhi (DCOM, 2006–2014 gg.)* (2014). N. Novgorod: RHGA.
- Diner, E. V., & Mosunova L.A. (2017) Razvitie voobrazheniya v processe chteniya ehlektronnoj knigi. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 7(2), 40–42.
- Enikeev, M. N. (2010). *Psihologicheskij ehnciklopedicheskij slovar*. M.: Prospekt.
- Erikson, E. H. (1995). *Psychosocial Identity. A Way of Looking at Things Selected Papers*. NY: WW Norton & Company.
- Finell, E., & Liebkind K. (2010). National symbols and distinctiveness: Rhetorical strategies in creating distinct national identities. *British Journal of Social Psychology*, 49(2), 321–341.
- Gesse, G. (2010). *Magiya knigi: ehssse o literature*. SPb: Limbus Press, Izdatelstvo K. Tublina.
- Huang, L. Y., & Yeh, Y. C. (2017). Meaningful gamification for journalism students to enhance their critical thinking skills. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 7(2), 47-62.
- Leont'ev, A.A. (2001). *Yazyk i rechevaya deyatelnost v obshchej i pedagogicheskoj psihologii*. M.: Mosk. psihol.-soc. un-t.
- Maxim A., & Maxim A.-U. (2012) The Role of e-books in Reshaping the Publishing Industry. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 62, 1046-1050.
- McCallum, R. (2016). Adaptations for Young Audiences: Critical Challenges, Future Directions. *International research in childrens literature*, 9(2), 197-214.
- Mosunova, L. A. (2018). Upravlenie chteniem hudozhestvennyh tekstov kak processom porozhdeniya smysla. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2, 135–152.
- PISA 2015. (2016). Results: learning trends: Changes in Student Performance Since 2000. <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Reijerse, A., Van Acker, K., Vanbeselaere, N., Phalet, K., & Duriez, B. (2013). Beyond the ethnic-civic dichotomy: Cultural citizenship as a new way of excluding immigrants. *Political Psychology*, 34(4), 611-630.
- Samutina, N. (2017). Emotional landscapes of reading: Fan fiction in the context of contemporary reading practices. *International journal of cultural studies*, 20(3), 253-269.
- Shrejder, Yu. A. (2010). *Cennosti, kotorye my vybiraem: Smysl i predposylki cennostnogo vybora*. M.: Ehditorial URSS.
- Tikhomirova, A. V., Bogatyrev A. A., & Bogatyreva O. P. (2018). Communicative Quest as an innovative EFL teaching technology. *Modern journal of language teaching methods*, 8(6), 119-128.
- Tsukamoto, S., Enright, J., & Karasawa, M. (2013). Psychological essentialism and nationalism as determinants of interethnic bias. *The Journal of Social Psychology*, 153(5), 515-519.
- Verkuyten, M., & Yildiz, A. A. (2007). National (dis) identification and ethnic and religious identity: A study among Turkish-Dutch Muslims. *Personality and social psychology bulletin*, 33(10), 1448-1462.

Content

<i>Nick Rushby</i> Editorial: Plus ça change; c'est la même chose!.....	6
Retraction.....	10
<i>Nigel Fancourt</i> Looked after children: embedding attachment awareness in schools.....	11
<i>Shalini Dixit</i> Generating Self-reflection: Findings from Self-Development Workshops in teacher training curriculum	20
<i>Mourat Tchoshanov, M. Cruz Quinones, Elena Ibragimova, Liliana Shakirova, Kadriya Shakirova</i> Lower Secondary School Mathematics Teachers' Topic-Specific Content Knowledge in the U.S. and Russia	31
<i>Milausha V. Gabdulkhakova</i> The ratio of tolerance to uncertainty, motivation for success, worldview and anxiety among male and female students in higher educational institutions of Kazan.....	45
<i>Inna I. Golovanova, Nadezhda V. Telegina, Olga I. Donetskaya</i> Preparation for future teacher professional activity using a system for assessing the formation of competences.....	57
<i>Anatolii Kasprzhak, Anna Kobtseva, Margarita Shishkina</i> Pedagogical leadership as a school management tool and an object of research.....	68
<i>Inna V. Krotova, Anna I. Akhmetzyanova</i> The psychological model of the specialist-defectologist's readiness to the professional and acmeological development.....	80
<i>Lyudmila A. Mosunova, Elena V. Diner, Julia V. Buldakova, Svetlana N. Russkikh</i> The development of interest in philological knowledge in the socio-cultural environment of the region	95

Содержание

Ник Рашиби

От редактора: Все новое – это хорошо забытое старое! 8

Отзыв претензий 10

Найджел Фанкурт

Дети, находящиеся на попечении государства: внедрение теории привязанности в школы 11

Шалини Диксит

Организация саморефлексии: результаты мастер-классов по саморазвитию в рамках программы педагогического образования 20

Мурат Чошанов, М. Круз Куинонез, Елена Ибрагимова,

Лилиана Шакирова, Кадрия Шакирова

Предметно-тематические знания учителей математики средней школы в США и России..... 31

Миляуша В. Габдулхакова

Соотношение толерантности к неопределённости, мотивации к успеху, мировосприятия и тревожности у студентов мужского и женского пола в высших учебных заведениях г. Казани 45

Инна И. Голованова, Надежда В. Телегина, Ольга И. Донецкая

Подготовка к профессиональной деятельности будущего педагога на основе разработанной системы оценки сформированности компетенций..... 57

Анатолий Каспржак, Анна Кобцева, Маргарита Шишкина

Педагогическое лидерство как ресурс развития системы образования и объект измерения 68

Инна В. Кротова, Анна И. Ахметзянова

Психологическая модель готовности к профессионально-акмеологическому развитию специалиста-дефектолога 80

Людмила А. Мосунова, Елена В. Динер, Юлия В. Булдакова,

Светлана Н. Русских

Развитие интереса к филологическому знанию в социокультурной среде региона..... 95