

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 11, № 3(49), 2016
Volume 11, № 3(49), 2016

Казань – Kazan, 2016

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

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

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

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

Издатель

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

Адрес

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

ISSN

1991-7740

Периодичность издания

Журнал издается ежеквартально

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

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

Открытый доступ

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

В связи с введением международных стандартов издания научных журналов, предлагаемых ведущими реферативными базами данных, изменяется нумерация журнала: Том 11, № 3(49)

Publisher

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

Contact

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

ISSN

1991-7740

Frequency of Publication

E&SD publishes four print issues each year

Open Access

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

In accordance with the international standards of numbering scientific editions the numbering of the journal issues has been changed: Volume 11, N 3(49)

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

EDITORS IN CHIEF

Nick Rushby

Dr. Visiting professor in Kazan federal
university. He has been Editor of the British
Journal of Educational Technology
for the past 22 years

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Гафуров Ильшат Рафкатович

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

EDITORIAL COUNCIL

Ishat Gafurov

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

Калимуллин Айдар Минимансурович

Доктор исторических наук,
профессор, директор Института
психологии и образования
Казанского федерального университета.
kalimullin@yandex.ru
+7 843 292 91 23

Aydar Kalimullin

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

Мустафина Джамиля Насыховна

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

Jamila Mustafina

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Сом Найду

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

EDITORIAL BOARD

Som Naidu

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

Лиу Мейфенг

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

Liu Meifeng

Professor, School of Educational
Technology, Beijing Normal University

Конор Галвин

Доктор наук, директор магистерской программы «Образование» в Университетском колледже Дублина, Школа Образования, Ирландия.
conor.galvin@ucd.ie

Йоханесс Кронье

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

Колин Лачем

Профессор, исследователь и консультант в области открытого и дистанционного обучения (Перт, Западная Австралия)
clatchem@iinet.net.au

Мария Петровна Жигалова

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

Андреа Истенич Старич

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

Мурат Аширович Чошанов

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

Вяра Гюрова

Доктор педагогики, профессор Софийского университета им. Св. Климента Охридского (Болгария)
vgurova93@gmail.bg

Юзеф Подгурецки

Доктор философии, профессор Опольского университета (Республика Польша)
jozef@somewhere.com

Булент Оздемир

Доктор, профессор университета Балыкесир (Турция) BO@fabplace.com

Conor Galvin

Dr. Director of the MA in Education programme at University College Dublin School of Education, Ireland

Johannes Cronje

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

Colin Latchem

Professor, researcher and consultant in open and distance learning (Perth, Western Australia)

Maria Zhigalova

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

Andreja Istenic Starcic

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

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)

Viera Gyurova

Doctor of Education, professor of the St. Kliment Ohridski University of Sofia (Bulgaria)

Józef Podgórecki

PhD, professor of Opole University (Poland)

Bülent Özdemir

Doctor, professor of Balıkesir University (Turkey)

Юри Проккоп

Доктор педагогики, профессор кафедры педагогики педагогического факультета Карлова университета, Прага (Чехия)
prokorjura@volny.cz

Jury Prokop

Doctor of Education (PhD), professor of the Department of Pedagogy at the Faculty of Education at Charles University in Prague (Czech Republic)

Леонид Михайлович Попов

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

Leonid Popov

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

Александр Октябрьнович Прохоров

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

Aleksander Prokhorov

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

Вера Петровна Зелеева

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

Vera Zeleeva

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

Елена Владимировна Асафова

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

Elena Asafova

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

Эльвира Габдельбаровна Галимова

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

Elvira Galimova

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

Attitudes towards inclusion by Slovenian teachers in the context of findings from other countries

Spela Bagon¹ & Andreja Istenic Starcic²

¹University of Primorska Faculty of Education, Slovenia
spela.bagon@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4249-8391

²University of Primorska Faculty of Education; University of Ljubljana, Slovenia
andreja.starcic@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0513-5054

Abstract

The inclusion of children with special needs into the mainstream regular elementary school classes brings a professional challenge to teachers. A review of articles on teachers' attitudes towards inclusion published during last three decades was conducted. The review of research findings indicates that effective implementation of inclusion depends on the teacher's attitude to inclusion, which is found to be linked to the teacher's gender, years of work experience in teaching children with special needs, qualification of teachers, and the type of special need. A survey was conducted in 2013 on a representative sample of Slovenian elementary school teachers who teach in 7th, 8th or 9th class and have in their class at least one student with special needs. The findings indicate that teachers have a neutral attitude to inclusion. Teachers believe that they are insufficiently qualified in teaching children with special needs, and that they need more training in this particular area. They are most in favor of inclusion of children with deficiencies in certain areas of learning, children with chronic disease, and children with speech and language disorders. They disfavor the inclusion of children with mental development disorders. They hold a neutral attitude to the use of ICT in inclusive education, and that the use of ICT contributes more to a child's cognitive, than social development. They believed that they do not have sufficient competences in ICT supported learning and assistive technologies. The findings of a survey of Slovenian teachers have shown neither a link between a teacher's attitude to inclusion and the teacher's gender, years of work experience, experience in teaching children with special needs, nor the teacher's opinion of his/her own teaching competences for inclusion. The findings are discussed in light of related studies in other countries.

Keywords: elementary education, inclusive education, ICT supported learning, special education needs, teachers' attitude.

Отношение словенских учителей к инклюзивному образованию в сравнении с результатами исследований других стран

Спела Багон¹ и Андрея Истенич Старчич²

¹Приморский Университет, факультет образования, Словения
spela.bagon@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4249-8391

²Приморский Университет, факультет образования, Словения;
Университет Любляны, Словения
andreja.starcic@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0513-5054

Аннотация

Включение детей с особенностями развития в пространство начальных классов общеобразовательных школ бросает вызов учителям. Обзор опубликованных в течение последних тридцати лет научных статей на тему отношения учителей к инклюзии показал, что эффективность реализации инклюзии во многом зависит от отношения к ней учителей. Кроме того, в ходе обзора литературы было обнаружено, что отношение учителей к инклюзии связано с их полом, профессиональным стажем в области специального образования, с их квалификацией и с разновидностью конкретно взятых особенностей развития. В рамках данного исследования был проведен опрос в 2013 году, в котором приняли участие учителя младших классов словенских школ (репрезентативная выборка), в каждом классе которых был хотя бы один ученик с особенностями в развитии. Результаты опроса показывают нейтральное отношение учителей к инклюзии. Учителя считают, что они недостаточно квалифицированы, чтобы учить детей с особенностями в развитии, что в связи с этим им хотелось бы пройти соответствующие курсы повышения квалификации. Они в особенности заинтересованы и положительно настроены по отношению к инклюзии детей со специфическими нарушениями познавательной деятельности, детей с хроническими заболеваниями и детей с нарушениями речи. При этом учителя наименее положительно настроены по отношению к инклюзии детей с задержками психического развития. Учителя нейтрально относятся к использованию ИКТ в специальном образовании, а также считают, что использование ИКТ скорее способствует когнитивному развитию детей, нежели их социальному развитию. Вместе с этим учителя не считают себя достаточно компетентными, чтобы эффективно работать с ИКТ и специальными вспомогательными технологиями. Полученные результаты не выявили связи между отношением учителей к инклюзии и их полом, профессиональным стажем, опытом работы с детьми с задержками в развитии, а также не показали, что мнение о собственной компетентности сказывается на отношении. Полученные результаты рассматриваются в соотношении со схожими исследованиями, проведенными в других странах.

Ключевые слова: начальное образование, инклюзивное образование, ИКТ в обучении, особенности в развитии, отношение учителей.

Introduction

The inclusive paradigm that is sought by contemporary educational system is based on the assumption that all the children belong to the same school despite their differing needs (Opara, 2009). The contemporary concept of upbringing and education of children in an inclusive environment requires the teacher to enable all the children to receive optimum development irrespective of the individual's capacities, and to provide for the appropriate conditions and teaching methods (Istenič Starčič, 2010). The teacher's attitude to children with special needs and to his/her own responsibility of teaching children with special needs have a major impact on the accomplishments of those children (Avramidis, Bayliss and Burden, 2000; Jordan, Schwartz and McGhie-Richmond, 2009), and therefore, it is imperative to engender in teachers a positive attitude to inclusion (Alghazo and Naggar Gaad, 2004). Based on an analysis of the results of 26 research studies, De Boer, Pijl and Minnaert (2011) find that teachers have a negative or neutral attitude to inclusion, and that only few research studies demonstrate the teacher's positive attitude to inclusion.

More recently, authors in several countries have dedicated their research activities to attitudes towards inclusion. Ojok and Wormnaes (2013) have found in a study that comprised 125 teachers, that in Uganda teachers had a more positive than negative attitude to inclusion of children with intellectual disabilities. Galović, Brojčin and Glumbić (2014) studied 322 teachers from the Serbian province of Vojvodina and found that they showed a neutral attitude to inclusion. In addition, the authors (ibid.) find that teachers with prior positive experiences of working in an inclusive environment show a more positive attitude than teachers with prior negative experiences in inclusive teaching. Memisevic and Hodzic (2011) conducted a research study in Bosnia and Herzegovina, comprising 194 elementary school teachers from eight schools. They found that 50% of teachers supported inclusion. Khochen and Radford (2012) researched the attitudes of teachers and head teachers towards people with a disability in mainstream primary schools in

Lebanon. The study comprised 40 teachers and showed their positive attitude to inclusion, though they expressed scruples as to inclusion of students with social, emotional and behavioral difficulties (*ibid.*). Batsiou, Bebetos, Panteli and Antoniou (2008) examined the attitudes of 179 Greek and Cypriot primary education teachers to teaching of children with special needs and found that teachers had a positive attitude towards teaching children with special educational needs. They further found that a positive attitude of others was positively influenced by experience and knowledge (*ibid.*). Alghazo and Naggar Gaad (2004) found that teachers in the Emirate of Abu-Dhabi in general tended to have negative attitudes towards the inclusion of students with disabilities. Their research comprised 160 teachers. Todorovic, Stojiljkovic, Ristanic and Djigic (2011) studied 100 Serbian teachers and discovered a positive attitude to inclusion, with 80 % favoring the idea of inclusion. Pijl (2010) reported a negative attitude of teachers in the Netherlands to inclusion and found that many hesitated to accept responsibility for students with special needs in their class.

Other authors find that a teacher's attitude to inclusion is linked to gender (Alghazo and Naggar Gaad, 2004; Avramidis et al., 2000; Ellins and Porter, 2005; Todorovic et al., 2011) and that a pre-service teacher's attitude is likewise linked to gender (Forlin, Loreman, Sharma and Earle, 2009), to the years of work experience (Alghazo and Naggar Gaad, 2004; Todorovic et al., 2011), a teacher's qualifications and competences for teaching in an inclusive environment (Flatman Watson, 2009; Pearson, 2009), experiences in teaching children with special needs (Pijl, 2010; Sobel and French, 1998; Wilkins and Nietfeld, 2004), and the types of special needs (Alghazo and Naggar Gaad, 2004; Kristensen, Omagor-Loican and Onen, 2003; Todorovic et al., 2011).

In the past 40 years, authors have frequently researched the links between gender and the teacher's attitude to inclusion. Alghazo and Naggar Gaad (2004) showed in research with 160 primary education teachers that male teachers tended to have a more negative attitude to inclusion than female teachers – in particular to the inclusion of children with more severe special needs, i.e. those with mental and behavioral disorders. Also Ellins and Porter (2005) showed in a research with 47 teachers that the male teachers tended to have a more negative attitude to inclusion than female teachers. Similar findings were obtained by Avramidis et al. (2000). Based on analysis of results of 26 research studies of the teacher's attitude to inclusion, De Boer et al. (2011) found that male teachers tended to have a more negative attitude to inclusion than female teachers. However, some authors, including Todorovic et al. (2011), show however that there is no link between a teacher's attitude to inclusion and the teacher's gender. Results of a research study conducted by Forlin et al. (2011), with 603 pre-service teachers from Australia, Canada, Hong Kong and Singapore, showed that there was no difference in their attitude to inclusion. Nonetheless, the authors (*ibid.*) find that training and preparation for the inclusive education has greater impact on male teachers than on female teachers. The attitude of male teachers, which was negative prior to training, became much more positive after training, than that of the female teachers, meaning that training had a greater impact on the male teachers' attitudes to inclusion than on female teachers' attitudes (*ibid.*).

Certain authors find that a teacher's attitude is impacted also by the years of work experience. Alghazo and Naggar Gaad (2004) showed that teachers with fewer years of work experience had a more positive attitude to inclusion. Teachers with one to five years of work experience had a more positive attitude to the inclusion of children with special needs into the mainstream elementary schools, than teachers with more than six years of work experience (*ibid.*). Similar findings were also obtained by Todorovic et al. (2011). Their research study, comprising 100 elementary education teachers, showed that teachers with 1 to 10 years, or 11 to 20 years of work experience had a more positive attitude to

inclusion, than teachers with more than 21 years, or 31 years of work experience (*ibid.*). The authors (*ibid.*) additionally stated that younger teachers were more optimistic, and that for this reason their attitude to inclusion was more positive; they explained the cause of such differences by the fact that older teachers had themselves been educated in a system where children with special needs were only educated in special schools, and thus, they were less capable of accepting the inclusion.

Appropriate professional development and training of teachers in the teaching of children with special needs constitute the basis of successful implementation of inclusion (Pearson, 2009). Teachers, who are appropriately trained for teaching in inclusive learning environment, have a more positive attitude to inclusion (Ellins and Porter, 2005). Also De Boer et al. (2011) find that in the past decade many authors have been able to demonstrate an important link between the qualification of teachers and their positive attitude to inclusion. Most teachers in mainstream schools believe that they need additional training in teaching children with special needs (Rose and Coles, 2002). However, they do not get sufficient training, and thus, they feel insufficiently competent and tend to be averse to the inclusion of children with more demanding special needs (Flatman Watson, 2009). Research conducted by Fielding-Barnsley (2005) showed that almost 20% of teachers had never been trained for teaching in inclusive environment. Certain teachers believe that they have been well trained in teaching students with special needs (Roth, Leavey and Best, 2008), or that training had been available to them, but had not always been advantageous to them (Starczewska, Hodkinson and Adams, 2011). Training in inclusion is needed for teachers without experience (Angelides, Stylianou and Gibbs, 2006) and also for established teachers, who have already completed their professional training (Symeonidou and Phtiaka, 2009; O’Gorman and Drudy, 2010). Universities training future teachers may contribute greatly to making the inclusion more successful (Pearson, 2007). Angelides et al. (2006) propose practical training of students in an inclusive class, and changes in the curriculum, which focus more on the themes as children with special needs, inclusion, social equity, discrimination, and observing the equity and equality of all children. As early as in initial training, the competences of differentiated and individualized instruction should be developed, taking into account the different needs and capabilities of the students. Inclusion of the appropriate instructional methods, resources and modes of delivery contributes to the efficacy of inclusive teaching. The initial education has a significant impact on the pre-service teachers’ perceptions and attitudes to inclusive education which, in turn, impact the development of competences and approaches used by teachers to teaching in inclusive classes. The in-service training significantly impacts the teacher’s professional development in inclusion, at all professional development stages.

Practical training of teachers, providing practical experience in teaching children with special needs, is significant for the effective implementation of inclusion, (Pearson, 2007; Nash and Norwich, 2010). Insufficient practical experience adversely impacts a teacher’s attitude to inclusion (Pijl, 2010). In a study of 89 teachers, Wilkins and Niefeld (2004) found that teachers with more experience in teaching children with special needs showed a more positive attitude to inclusion. Sobel and French (1998) researched the impact of a one year experience of 40 students in teaching children in an inclusive class on the students’ attitudes to inclusion. They found that the students’ attitudes to teaching in an inclusive class improved and that they acquired the respect of, empathy with and interest in the children with special needs (*ibid.*).

Many authors find that a teacher’s attitude to inclusion is influenced by the type of special need. Based on an analysis of results of research conducted in the past 10 years, De Boer et al. (2011) find that teachers tend to have a more negative attitude to the inclusion

of children with deficiencies in certain areas of learning, and of children with behavioral and personality disorders. They tend to be most inclined to the inclusion of the mobility-impaired, the blind and visually impaired, and the deaf and hearing-impaired children (ibid.). Alghazo and Naggar Gaad (2004) find that teachers tend to have a more positive attitude to the inclusion of the mobility-impaired children, to children with deficiencies in certain areas of learning, and to blind and visually impaired children. Teachers were most disinclined to include of children with mental development disorders, emotional and psychological disorders, and to deaf and hearing-impaired children (ibid.). Similar findings were recorded by Todorovic et al. (2011), who conclude that teachers show a positive attitude to the inclusion of the mobility-impaired and children with chronic diseases, and a negative attitude to the inclusion of children with behavioral and personality disorders, the deaf and hearing-impaired, and blind and visually impaired children. In identifying how the particular types of special needs impact the teachers' attitudes to inclusion, Kristensen et al. (2003) find that 64% of teachers are disinclined to the inclusion of the deaf and hearing-impaired children, and 54% of teachers believe that children with mental development disorders are more difficult to include. Only 46% of teachers are inclined to include of blind and visually impaired, and 43% of teachers are inclined to the inclusion of mobility-impaired children.

In recent years, computers, the Internet and other technologies have assumed an important place in the lives of children and adolescents. They have become indispensable in the learning process. The use of ICT represents a motivation for children with special needs and has a positive impact on the development of learning and social skills (Ditcharoen Naruedomkul and Cercone, 2010). Many qualitative studies show a positive impact of ICT use on the cognitive progress of students with special educational needs (Beale, 2005; Liu Hong, 2007; Ortega-Tudela and Gómez-Ariza, 2006, Ozgur and Kiray, 2007; Peltenburg, Heuvel-Panhuizen and Doig, 2009; Reis et al., 2010; Shamir and Shlafer, 2011). Computers are much more motivational than using books on their own, but also give the opportunity and social development of students with special needs, resulting in less loneliness (Gabrieli, 2006). In addition to the development of cognitive skills (Reis et al., 2010) ICT for children with special needs also allows progress in social communication and expression (Parson, Danels et al., 2006), has a positive effect on children's social development, enabling them to improve communications (Bishop, 2003; Johnson and Hegarty, 2003; Parsons, Leonard et al., 2006) and social skills (Cheng Ye, 2010; Chen et al., 2009; Mintz et al., 2012), greater self-confidence (Newell, Booth and Beattie 1991) and improved social interaction (Chen et al., 2009; Cheng and Ye, 2010; Doyle and Arnedillo-Sánchez, 2011; Eden and Heiman, 2011; Gabrieli, 2006).

More recent research shows that teachers have a more positive attitude to inclusion than in the beginning of research in the 1990s but that they still have many scruples and some fears (Horne and Timmons, 2009; Mukhopadhy, 2012; Wah Lee and Min Low, 2012). This also applies to pre-service teachers (Forlin et al., 2009). Most teachers still show a negative or neutral attitude to inclusion (De Boer et al., 2011), and an effective inclusion requires a positive attitude. Teachers with a positive attitude to inclusion are more aware of their own responsibility in the life of children with special needs, and accept them as equal, with empathy and understanding.

The research questions addressed in the survey of Slovenian elementary school teachers are:

- What are teachers' attitudes towards inclusive education?
- Which children with special needs should be able to attend mainstream elementary school?
- What are the experiences of teachers teaching in children with special needs?

- What is teachers' opinion of qualifications for teaching in an inclusive class?
- What are teachers' attitudes and competences of ICT use in inclusive education?
- Is there a correlation between a teacher's attitude to inclusion and his/her gender, years of work experience, experience in teaching children with special needs, and opinion on his/her own qualification in teaching in an inclusive class?

Methods

The survey with a quantitative research approach was conducted among Slovenian teachers who are teaching in the 7th, 8th or 9th class (which is called in Slovenia the third triad of elementary education) and have in the class at least one student with special needs. Approximately nine percent (9%) of students in the last triad of elementary education in Slovenia are students with special needs (Ministry of education, 2015). We were investigating, the attitude of Slovenian teachers to inclusion, their opinion of their own competences for inclusive practice, their experiences with teaching children with special needs, and which children with special needs may, according to them, attend the mainstream elementary school. In addition, we were interested in whether there was a correlation between the teacher's attitude to inclusion and the teacher's gender, years of work experience, experiences in teaching children with special needs, and opinion on their own qualification for teaching in an inclusive class.

Participants

Ten (10) percent of elementary schools were randomly selected from each of twelve Slovenian regions. From the male and female teachers of the third triad of elementary education of all the Slovenian regions, a representative random sample was selected comprising 235 male teachers and female teachers. The research selected teachers teaching in 7th, 8th or 9th class of the third triad of elementary school who have at least one students with special needs in the classroom. Instructions on involvement in the research were most strict about the requirement that the questionnaire shall be completed only by teachers, in the third triad of elementary education and who have at least a single student with special needs in the class.

The questionnaire was completed by 79 teachers (33.6% response rate), comprising 66 (83.5%) female teachers, and 13 (16.5%) male teachers. Most teachers in the sample have a university education (62%), 30.4% have higher education, three teachers (3.8%) have completed high school, and three teachers (3.8%) have the postgraduate master's degree. On average, teachers included in the survey have somewhat less than 17 years of work experience: two years of work experience as a minimum, and 37 years of work experience at most. Most of teachers who responded had students with deficiencies in certain areas of learning, behavioral or personality disorders in their classes.

Instrument

The questionnaire for teachers consisted of descriptive questions to gather data on the gender, level of education, region in which the teacher taught, number of years of work experience, and on the class(es) in which the teacher taught, information of teacher's experience in teaching children with special needs. The Likert scale (1-totally disagree to 5- totally agree) was applied to examine teachers' attitudes to inclusion and their own qualification in teaching in an inclusive environment, the information on the teacher's opinion as to which children with special needs should be able to attend the mainstream elementary school and about teachers' attitudes and competences of ICT use in inclusive education.

The measurement characteristics were identified. For the reliability of teachers' attitudes, teachers' opinion of students with disabilities to be included in mainstream classroom and teacher's qualifications for inclusive teaching the Cronbach's α (alpha) coefficient was applied. The value of Cronbach's alpha coefficient was higher than 0.782 and only in one case 0.650 which indicated sufficient reliability of the instrument.

For statements, measuring a teacher's attitude to inclusion and opinion on his/her own qualification for inclusive teaching, we conducted the factor analysis using the method of the main axes with Varimax rotation with Kaiser normalization, so as to determine, which statements are measuring the same dimension. The results of the factor analysis are presented in the findings section.

Statistical methods

In data processing we used the univariate, bivariate and multivariate analysis provided by the SPSS statistical data processing software: descriptive statistics, frequency distribution, Spearman rank correlation coefficient, Mann-Whitney U test, and factor analysis.

Results

The teacher's attitude to inclusion

It is evident from Table 1 that, on average, teachers tended to agree most with the statement, *Inclusion has positive impacts on social development of all children in an inclusive class* (M=3.46), and *I believe that students with special needs are able to acquire appropriate education in mainstream inclusive elementary school* (M=3.35). Teachers tended to agree least with the statement, *All the students with special needs should attend special school* (M=2.15). We recomputed the index, *The teacher's attitude to inclusion*, as a mean of agreement of variables, measuring the positive and the negative attitude to inclusion.

For arguments, which measure teachers' attitudes towards inclusion, factor analysis was performed according to the method of the main axis with Varimax rotation, to determine which claims measure the same dimension. The number of dimensions were determined using the Kaiser criterion indicating that in relation to the inclusion criteria has two dimensions: a positive attitude towards inclusion and a negative attitude towards inclusion.

Statements measuring a negative attitude to inclusion are as follows:

- *Inclusion has negative impacts on learning results of fellow students without special needs in an inclusive class;*
- *Inclusion has negative impacts on learning process in the class, and*
- *All the students with special needs should attend special school.*

Positive attitude to inclusion are measured by the statements:

- *Inclusion has positive impacts on social development of all children in an inclusive class, and*
- *I believe that students with special needs are able to acquire appropriate education in mainstream inclusive elementary school.*

Statements of negative attitude were recoded, and a mean of all of them was computed, so that a higher mark means a more positive attitude, and a lower mark means a more negative attitude. The research results showed that, on the average, teachers had a neutral attitude to inclusion (M=3.40), and that agreement with the statements measuring a positive attitude was higher on average (M=3.41), than the agreement with the statements measuring a negative attitude (M=2.60).

Table 1. *The teacher's attitude to inclusion*

The teacher's attitude to inclusion	n	Min.	Max.	M	SD
Inclusion has positive impacts on social development of all children in an inclusive class	79	2	5	3,46	1,06
I believe that students with special needs are able to acquire appropriate education in mainstream inclusive elementary school	79	1	5	3,35	0,934
Inclusion has negative impacts on learning results of fellow students without special needs in an inclusive class	79	1	5	2,82	1,238
Inclusion has negative impacts on learning process in the class	78	1	5	2,82	1,225
All the students with special needs should attend special school	79	1	4	2,15	1,292

Notes: n – number; Min. – Minimum; Max. – Maximum; M – Mean; SD – Standard Deviation.

The teacher's opinion on which children with special needs should be able to attend the mainstream elementary school

We wanted to know about the teachers' opinion on which children with special needs should be able to attend the mainstream elementary school. It is evident from Table 3 that teachers, on the average, tended to agree with the statement that the mainstream elementary school could be attended by *students with deficiencies in certain areas of learning* (M=3.75), *students with chronic disease* (M=3.63), and *students with the speech and language disorders* (M=3.51). However, they did not agree that the mainstream school could be attended by *students with mental development disorders* (M=2.05).

Table 2. *The teacher's opinion on which children with special needs should be able to attend the mainstream elementary school*

Which children with special needs should be able to attend the mainstream elementary school?	n	Min.	Max.	M	SD
Children with deficiencies in certain areas of learning (e.g. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, dyspraxia, ADHD etc.)	79	1	5	3,75	1,149
Persistently diseased children (e.g. eating disorders, epilepsy etc.)	79	1	5	3,63	1,211
Children with speech and language disorders	77	1	5	3,51	1,096
Children with behavioral and personality disorders	79	1	5	3,14	1,071
Mobility-impaired children (cerebral paralysis, spinal muscular atrophy, injuries of the head etc.)	79	1	5	3,06	1,264
Children with several disorders.	78	1	5	3,01	1,026
Children with the autistic spectrum disorders (autism, Asperger syndrome etc.)	79	1	5	3	1,132
Deaf and hearing-impaired children	78	1	5	2,95	1,278
Blind and visually impaired children	78	1	5	2,91	1,24
Children with mental development disorders (e.g. Down syndrome)	79	1	5	2,05	1,12

Notes: n – number; Min. – Minimum; Max. – Maximum; M – Mean; SD – Standard Deviation.

The teacher's experiences in teaching children with special needs

In addition, we wanted to know about which children with special needs the teachers had already taught by then, namely, about the teachers' experiences in teaching children with special needs. It is evident from Table 3 that most teachers have gained experience in teaching *children with deficiencies in certain areas of learning* (87.3%), there follow *children with behavioral and personality disorders* (60.8%), *children with speech and language disorders* (48.1%), and *children with chronic disease* (40.5%). Teachers have gained the least experience in teaching *children with mental development disorders* (3.8%). Thus, teachers tend to agree most with the statement that children with deficiencies in certain areas of learning should attend inclusive classes, and that they have gained most experience with these children. Teachers have gained the least experience with children with mental development disorders, and they tend to agree least with the statement that these children should be able to attend a mainstream elementary school. The index of a teacher's experience in teaching children with special needs was computed as a sum of Yes responses to 10 variables of the question, *Which students with special needs do you teach or have you ever taught?* We find that, on the average, teachers have gained sufficient experience in teaching in an inclusive class (M=3.54).

Table 3. Percentage of teachers, who have taught children with certain special needs

Special needs	%
Children with deficiencies in certain areas of learning	87.3
Children with behavioral and personality disorders	60.8
Children with speech and language disorders	48.1
Persistently diseased children	40.5
Mobility-impaired children	32.9
Children with the autistic spectrum disorders	26.6
Deaf and hearing-impaired children	21.5
Children with several disorders	19
Blind and visually impaired children	12.7
Children with mental development disorders	3.8

Notes: % – Percentage.

The teacher's opinion on his/her own qualification in teaching in an inclusive learning environment

It is evident from Table 4 that, on the average, teachers tend to agree most with the statement, *Teachers should gain more knowledge in teaching students with special needs during their own professional education* (M=4.27), and that they *would need more training in teaching students with special needs* (M=4.21). They do not agree with the statement, *I have sufficient knowledge in teaching children with special needs* (M=2.27), or with the statement, *During my professional education I have gained sufficient knowledge in teaching children with special needs* (M=2.10). Teachers tend to agree more with statements expressing their opinion on their insufficiently developed competences of teaching students with special needs in an inclusive class, and that they would need more training in this particular area.

For arguments, which measure teachers' opinion about their skills for teaching in an inclusive classroom, factor analysis was performed according to the method of the main

axis with Varimax rotation, to determine which claims measure the same dimension. The number of dimensions was determined using the Kaiser criterion. The findings indicate that teacher's opinion about their skills for teaching in an inclusive class criteria has two dimensions: they are sufficiently qualified to teach in inclusive classroom or not sufficient trained to teach in an inclusive classroom.

A teacher's opinion that he/she is well qualified for teaching in an inclusive class is measured by the following statements:

- *I have sufficient knowledge for teaching children with special needs;*
- *During my professional education I have acquired sufficient knowledge in teaching children with special needs;*
- *I have ample opportunities for subsequent training (e.g. at seminars) in teaching children with special needs.*

Statements measuring the teacher's opinion that he/she is inadequately qualified for teaching in an inclusive class are:

- *Teachers should acquire more knowledge in teaching children with special needs during their professional education, and*
- *I would need more training in teaching children with special needs.*

Statements ascertaining the teachers' opinions that they were insufficiently qualified for teaching in an inclusive class were recoded, and a mean of all of them was computed, so that the highest mark means a teacher's higher opinion of his/her own qualification in teaching in an inclusive class, and a lower mark the teacher's lower opinion of his/her own qualification in teaching in an inclusive class. The research results show that teachers, in expressing their own qualification in teaching in an inclusive class, have expressed a neutral position ($M=3.37$).

Table 4. *The teacher's opinion on his/her own qualification in teaching in an inclusive class*

Teacher's qualification in teaching in an inclusive class	n	Min.	Max.	M	SD
Teachers should obtain more knowledge in teaching children with special needs during their own professional education	78	1	5	4,27	1,286
I would need more training in teaching children with special needs	79	2	5	4,01	1,182
I have sufficient opportunities for the additional training (e.g. at seminars) in teaching children with special needs	79	1	5	2,76	1,243
I have sufficient knowledge in teaching children with special needs	79	1	5	2,27	1,402
During my professional education I have gained sufficient knowledge in teaching children with special needs	79	1	5	2,1	1,383

Notes: n – number; Min. – Minimum; Max. – Maximum; M – Mean; SD – Standard Deviation.

Teachers' attitudes to ICT use in inclusive education

From Table 5 it is evident that most teachers agree with the statement that ICT is increasing curiosity among children in inclusive class ($M = 3.47$). That argument was supported by the statement that ICT motivates children in an inclusive classroom in order to learn more ($M = 3.30$). The least agreement was with the statement ICT enables children in inclusive classroom to facilitate the conclusion of friendship ($M = 2.86$).

Table 5. *Teachers' attitudes to ICT use in inclusive education*

	n	Min.	Maks.	M	SD
ICT is increasing curiosity among children in inclusive classroom	77	1	5	3,5	1,06
ICT motivates children in an inclusive classroom in order to learn more	79	1	5	3,3	0,98
ICT enables children with disabilities to improve communication skills	79	1	5	3,2	1,1
ICT enables children in inclusive classroom getting more confidence	78	1	5	3,2	0,92
ICT enables equal opportunities in education for children with special needs and their peers in an inclusive classroom	77	1	5	3,1	1,03
ICT enables children in inclusive classroom to facilitate the conclusion of friendship	78	1	5	2,9	1,09

Notes: n – number; Min. – Minimum; Max. – Maximum; M – Mean; SD – Standard Deviation.

For statements on teachers' attitudes to ICT use in inclusive education, factor analysis was performed according to the method of the main axis with Varimax rotation, to determine which claims measure the same dimension. The number of dimensions were determined using the Kaiser criterion. Findings indicate that was measured two dimensions:

- The teacher's opinion that the use of ICT in an inclusive classroom is a good influence on the social development of students;
- The teacher's opinion that the use of ICT in an inclusive classroom has a good impact on the cognitive development of students.

Statements contributing to first dimension are:

- ICT enables children in inclusive classroom obtain greater self-confidence;
- ICT enables children in inclusive classroom to facilitate the conclusion of friendship;

- ICT enables children with disabilities to improve communication skills.

Statements contributing to the second dimension are:

- ICT is increasing curiosity among children in inclusive classroom;
- ICT enables equal opportunities in education for children with special needs and their skills in an inclusive classroom;
- ICT motivates children in an inclusive classroom in order to learn more.

We re-calculate the index *Teacher opinion that inclusion is good for the cognitive development of the students* and *Teacher opinion that inclusion is good for social development of the students* as an average agreement of variables that determine their relationship. Teachers were in greater agreement with the statements that have measured the positive effects on children's cognitive development (M = 3.29), and slightly less with statements that have measured the positive effects on children's social development (M = 3.09). Teachers' attitudes towards the use of ICT in an inclusive classroom is neutral.

Teachers' opinion of their competences for teaching with ICT

Teachers need to assess how they have developed skills to use ICT tools and programs. The index *Teacher opinion about their own competences for teaching with ICT*

was calculated as the average of the variables that determine their own assessment of the competences to use ICT. It is evident that teachers in determining their own competences for teaching with ICT occupy a neutral opinion ($M = 3.32$). We therefore wanted to know whether they believe they need more training for teaching with ICT in inclusive classroom. Teachers have to indicate how strongly they agree on two arguments on the 5-stopnejski scale. From Table 11 it is evident that, on average, they do not agree with the statement that they have a good knowledge of ICT for students with special educational needs ($M = 1.86$), and that, on average, agree that they need more training in the use of ICT for students with special needs ($M = 3.77$).

Table 6. Teachers' needs for training for ICT competences

	n	Min.	Maks.	M	SD
I have a good knowledge of ICT for students with special educational needs	79	1	4	1,86	1,195
I need more training in the use of ICT for students with special needs	79	1	5	3,77	1,290

Notes: n – number; Min. – Minimum; Max. – Maximum; M – Mean; SD – Standard Deviation.

Is there a link between teachers attitude towards the use of ICT in an inclusive classroom by gender, with work experience and opinion about their skills to use ICT in an inclusive classroom?

Since the distribution deviates significantly from the normal, we used the Mann-Whitney U test (Table 12). It turns out that there is no link between attitude towards the use of ICTs in inclusive class and gender.

Table 7. Link between the teachers attitude towards the use of ICT in an inclusive classroom by gender

	Mann-Whitney U	Z	P		
				Men	Women
Teacher opinion that the use of ICT in an inclusive classroom is a good influence on the social development of students	339,500	-1,052	,293	44,88	37,80
Teacher opinion that the use of ICT in an inclusive classroom has a good impact on the cognitive development of students	392,000	-,243	,808	37,15	38,78

The link between the teacher's attitude towards inclusion and work experience, was computed using the Spearman correlation coefficient. The findings indicate that the attitude of teachers to use ICT in an inclusive classroom is not linked to his professional experience.

Index Teacher opinion on its own knowledge of ICT was calculated as the average of the agreement variables in question How well do you know, in your opinion, how to use 18 techniques/applications?

The link between the teacher's attitude towards inclusion and their opinion of their own knowledge of ICT, was computed using the Spearman correlation coefficient.

Findings indicate that the attitude of teachers towards inclusion is not connected with their opinion of their skills for teaching in an inclusive classroom.

Is there a correlation between a teacher's attitude to inclusion and his/her gender, years of work experience, experience in teaching children with special needs, and opinion on his/her own qualification in teaching in an inclusive class?

As the distribution of cooperating teachers by gender rather deviates from the normal, the differences between the two genders were computed using the Mann-Whitney U test. We found that there was no link between the attitude to inclusion, and gender (Table 15).

Table 8. *Link between the teacher's attitude to inclusion, and gender*

	Mann-Whitney U	Z	P	Average of ranks	
				Male	Female
Attitudes towards inclusion: Gender	324.500	-1.078	0.281	45.65	38.27

The link between the teacher's attitude to inclusion, and the years of work experience, experience in teaching children with special needs, and opinion of the teacher's own qualification in teaching in an inclusive class was computed using the Spearman correlation coefficient, and we found that the attitude of teachers to inclusion was neither linked to the years of work experience, experience in teaching children with special needs, nor to the teacher's opinion of his/her own qualification in teaching in an inclusive class.

Discussion

Inclusion is a process of acceptance and provision of best possible all-round development to all the students. The teacher should provide for the full inclusion of all the children with the objective of facilitating an effective education, and preparing them for a fully autonomous and independent inclusion into society. In an inclusive learning environment, the teacher shall provide for the best possible learning opportunities for everyone. In order to achieve this, he/she will need the appropriate qualification and support. The society shall face the teachers' negative dilemmas, help them, and stimulate them in a positive direction (Allan, 2003). Teachers need the required knowledge, understanding and experience in order to feel competent for work in an inclusive class (Wamae and Kang'ethe-Kamau, 2004).

In our research we determined the attitude to inclusion of Slovenian teachers teaching in regular elementary classes from 7th – 9th, and their opinion on their own qualification in teaching in inclusive classes, their experience in teaching children with special needs, and which children with special needs were, according to them, able to attend a mainstream elementary school. In addition, we wanted to find out, whether there was a link between the teacher's attitude to inclusion, and his/her gender, years of work experience, experience in teaching children with special needs, and their opinion on their own qualification in teaching in an inclusive class.

In the discussion section we present these findings in the light of comparative studies in other countries.

Table 9. Comparison between the findings of this and related research about teacher's attitude to inclusion

Findings of this survey	Results	Findings of related research	Results
I believe that students with special needs are able to acquire appropriate education in mainstream inclusive elementary school.	N	Horne and Timmons, 2009 (Bangladesh)	A
		Wilkins and Nietfeld, 2004 (USA)	N
		Ryan, 2009 (Australia)	D
		Kristensen et al., 2003 (Uganda)	D
All the students with special needs should attend special school	D	Kristensen et al., 2003 (Uganda)	D
		Wilkins and Nietfeld, 2004 (USA)	N
Inclusion has positive impacts on social development of all children in an inclusive class	N	Avissar, 2003 (Israel)	A

Notes: A – agree, D – disagree, N – neutral.

The research findings showed that teachers had a neutral attitude to inclusion. On average, teachers tend to agree most with the statement that *Inclusion has positive impacts on social development of all children in an inclusive class* ($M=3.46$), and that *Students with special needs are able to acquire appropriate education in mainstream inclusive elementary school* ($M=3.35$). It is evident from Table 9 that several other authors have examined similar attitudes of teachers to inclusion. That mainstream elementary school is a best choice for children with special needs was declared by the teachers involved in the research conducted by Horne and Timmons (2009). Wilkins and Nietfeld (2004) found that, on average, teachers tended to partly agree with the statement that *all children with special needs should be able to attend mainstream elementary school, notwithstanding their special need type*. Kristensen et al. (2003) found, however, that only 43% of teachers interviewed agreed with this assertion. On the average, the Slovenian teachers disagreed with the statement that *All the students with special needs should be able to attend mainstream elementary school* ($M=2.18$ with 59.5% respondents disagreed: 50.6% indicated that they totally disagree and 8.9% disagree). Kristensen et al. (2003) found that only 22% of teachers interviewed agreed with this assertion. Wilkins and Nietfeld (2004) found, however, that on average, teachers partly agreed with the statement that *Students with certain special needs should not attend mainstream elementary school* ($M=3.25$). Kristensen et al. (2003) found that 37% of all the teachers interviewed agreed with this statement.

The Slovenian teachers expressed a neutral opinion on the statement that *Students with special needs are able to acquire appropriate education in mainstream inclusive elementary school* ($M=3.35$). Ryan (2009) found that majority of teachers disagree and only 39% of teachers interviewed agreed with this statement.

Likewise, on average, Slovenian teachers expressed a neutral opinion on the statement that *Inclusion has positive impacts on social development of all children in an inclusive class* ($M=3.46$ with agreement from 53.1% of teachers: 17.7% totally agreed and 35.4% partly agreed). The research conducted by Avissar (2003) showed that 72% of all the teachers interviewed agreed with this statement.

Table 10. Comparison between the findings of this and related research about teacher's opinion on which children with special needs should be able to attend an inclusive class

Findings of this survey	Results	Findings of related research	Results
Children with deficiencies in certain areas of learning	A	Čagran and Schmidt, 2012 (Slovenia)	A
		Symeonidou and Pathia, 2009 (Ciper)	A
Persistently diseased children	A	Todorovic et al., 2001 (Serbia)	A
Children with mental development disorders	D	Čagran and Schmidt, 2012 (Slovenia)	A
		Alghazo and Naggar Gaad, 2004 (ARE)	D
		Kristensen et al., 2003 (Uganda)	D
Blind and visually impaired children	N	Starczewska e al., 2012 (Polish)	A
		Todorovic et al., 2001 (Serbia)	D
		Kristensen et al., 2003 (Uganda)	D
Deaf and hearing-impaired children	N	Starczewska e al., 2012 (Polish)	A
		Alghazo and Naggar Gaad, 2004 (ARE)	A
		Todorovic et al., 2001 (Serbia)	D
		Kristensen et al., 2003 (Uganda)	D
Mobility-impaired children	N	Todorovic et al., 2001 (Serbia)	N
		Kristensen et al., 2003 (Uganda)	N
Children with behavioral and personality disorders	N	Čagran and Schmidt, 2012 (Slovenia)	D
		Alghazo and Naggar Gaad, 2004 (ARE)	N
		Todorovic et al., 2001 (Serbia)	D
		Avramidis et al., 2000 (UK)	D
		Starczewska e al., 2012 (Polish)	D
Children with the autistic spectrum disorders	N	Symeonidou and Pathia, 2009 (Ciper)	N
		Alghazo and Naggar Gaad, 2004 (ARE)	N

Notes: A – agree, D – disagree, N – neutral.

Teachers believe that inclusion of a child with special needs depends on the child's particular needs (Symeonidou and Phtiaka, 2009), and therefore, we also focused on the question: which children with special needs should, according to the Slovenian teachers, be able to attend an inclusive class? The findings of several earlier studies show that teachers tend to have differing attitudes to the inclusion of children with the different special needs into mainstream elementary school. Čagran and Schmidt (2011) found that the attitude of Slovenian teachers depended on the type of special need. Their research determined the attitude the teachers showed towards the inclusion of the physically impaired, mildly intellectually disabled, and children with learning difficulties and behavioral/emotional disorders. The authors (ibid.) found that teachers were most in favor of inclusion of children with physical impairments and of those with behavioral and emotional disorders. Table 10 shows the comparison between the findings of our research and, and related, research about teacher's beliefs. Our research showed that teachers did not support the inclusion of children with mental development disorders ($M=2.05$). Alghazo and Naggar Gaad

(2004) found a low level of support by teachers towards the inclusion of these children in inclusive classes, and 54% of teachers interviewed in a research conducted by Kristensen et al. (2003) believed that inclusion of these children in a mainstream class would be difficult. It is evident from our research that teachers find it most easy to include children with deficiencies in certain areas of learning. Symeonidou and Phtiaka (2009) found similar results. Slovenian teachers have a positive attitude to the inclusion of chronically ill children. Similarly, teachers supported the inclusion of chronically ill children in a research conducted by Todorovic et al. (2011). In our research, teachers showed a neutral attitude to inclusion of the blind and visually impaired children ($M=2.91$) and of deaf and hearing-impaired children ($M=2.95$), whilst other research studies had different results. Several supported the inclusion of the deaf and hearing-impaired children (Starczewska et al., 2012; Alghazo and Naggat Gaad, 2004), and of the blind and visually impaired children (Starczewska et al., 2012), whilst others had not (Todorovic et al., 2011; Kristensen et al., 2003). Slovenian teachers show a positive attitude to inclusion of mobility-impaired children ($M=3.06$). Similar research results have been obtained by Todorovic et al. (2011), and Kristensen et al. (2003). Slovenian teachers show a neutral attitude to inclusion of children with behavioral and personality disorders ($M=3.14$), and autistic spectrum disorders ($M=3.00$). Similar findings come from other authors (Symeonidou and Phtiaka, 2009; Alghazo and Naggat Gaad, 2004). However, Todorovic et al. (2011), Avramidis et al. (2000) and Starczewska et al. (2012) find that teachers do not support the inclusion of children with behavioral and personality disorders into mainstream elementary school. Teachers in our research have had most experience in teaching children with deficiencies in certain areas of learning, behavioral and personality disorders, and speech and language disorders. They have had least experience in teaching children with mental development disorders, and they tend to disagree most with such children being able to attend the mainstream elementary school. On the other hand, they agree strongly with the statement that children with deficiencies in certain areas of learning should be able to attend the elementary education inclusive classes.

Table 11. Comparison between the findings of this and related research about teacher's opinion on his/her own qualification in teaching in an inclusive class

Findings of this survey	Results	Findings of related research	Results
Teachers should obtain more knowledge in teaching children with special needs during their own professional education	A	Symeonidou and Pathia, 2009 (Ciper)	A
		Wilkins and Nietfeld, 2004 (USA)	A
I would need more training in teaching children with special needs	A	Symeonidou and Pathia, 2009 (Ciper)	A
		Rose and Coles, 2002 (UK)	A
		Sobel and French, 1998 (USA)	A

Notes: A – agree, D – disagree, N – neutral.

As regards the qualification of teachers in teaching in an inclusive class, we were interested in knowing whether they thought that they should receive more guidance on teaching children with special needs during their professional education. Table 11 makes this clear. On average, teachers tended to agree with this statement ($M=4.27$). And, they disagreed with the statement that during their professional education they had acquired sufficient knowledge in teaching children with special needs ($M=2.10$). Likewise, teachers disagreed with this statement in the research conducted by Symeonidou and Phtiaka (2009)

(M=2.37), and Wilkins and Nietfeld (2004) (M=2.60). On average (M=4.21), Slovenian teachers agree with the statement that they need more training in teaching children with special needs. This finding is corroborated by other research findings (Symeonidou and Phtiaka, 2009; Rose and Coles, 2002; Sobel and French, 1998). Regarding the statement that teachers have sufficient opportunities of participating in seminars on teaching children with special needs (M=2.76), there are almost no differences between our research results and those of Symeonidou and Phtiaka (2009), as all the teachers showed a low level of agreement with the statement.

Table 12. *ICT use in inclusive education*

	Findings of this survey	Findings of related research	
Gender: attitude	No connection	Velkiri and Chronaki, 2008 (Greek)	Connection
Work experiences: attitude	No connection	Tezci, 2009 (Turkey)	Connection
ICT competences: attitude	No connection	Velkiri and Chronaki, 2008 (Greek)	Connection

The relationship between teachers' attitudes to the use of ICTs in inclusive class and gender was studied by (Velkiri and Chronaki, 2008). They found that men have a more positive attitude towards the use of ICTs in inclusive classroom than women. Tezci (2009) studied the relationship between the teacher's attitude towards the use of ICTs in inclusive classroom and work experience and found that work experience affects the frequency of ICT use and attitudes towards the use of ICT in an inclusive classroom. Velkiri and Chronaki (2008) demonstrated that teachers with more years of work experience rarely use ICT in an inclusive classroom (Table 12).

Table 13. *Comparison between the findings of this and related research about teacher's training*

Findings of this survey	Results	Findings of related research	Results
They need more training	A	O'Gorman and Drudy, 2010 (Irish)	A
		Wisdom et al., 2007 (USA)	A
		Helldin et al. 2011 (Swedish)	A

Notes: A – agree, D – disagree, N – neutral.

There is a connection between the teacher's attitude towards the use of ICTs in inclusive classroom and skills for teaching through ICT. Tezci (2009) found that teachers who believe that they are more skilled in the use of ICT in the learning process, had more positive attitude to inclusion and to increasingly use ICT. The author (ibid) found that these teachers can use a word processor (Word), internet and web mail and at least one database. Wisdom et al. (2007) found that teachers are not sufficiently trained in the use of assistive technology for children with special needs. Helldin et al. (2011) report that 87% of the teachers in their study reported that they were not sufficiently familiar with, these technologies. Table 13 shows that in our study, the results of qualification of teachers to use ICT in an inclusive classroom or children with special needs are similar to the research of others: Teachers feel that they need more training in this area.

Previous studies have shown the positive effects of computerized modern teaching methods in the cognitive (Beacham and Alty, 2006; Chambers, 1997; Dimitriadi, 2001;

Magnan and Ecalles, 2006; Mioduser et al., 2000; Newell, Booth and Beattie, 1991; Ortega-Tudela and Gómez-Ariza, 2006; Reis et al., 2010; Schery and O'Connor, 1997; Seo and Woo, 2010;) and social development of students with special needs (Cheng and Ye, 2010; Chen Wu, Lin, Tasi and Chen, 2009; Doyle and Arnedillo-Sánchez, 2011; Eden and Heiman, 2011; Lidström et al., 2011; Mintz, Branch, March and Lerman, 2012; Parson, Leonard et al., 2006; Schery and O'Connor, 1997). These experts highlight that strong motivation (Ditcharoen Naruedomkul and Cercone, 2010; Gabrieli, 2006), promotes the use of ICT in the learning process.

We were interested so see if there is a correlation between a teacher's attitude to inclusion and his/her gender, years of work experience, experience in teaching children with special needs, and opinion on his/her own qualification in teaching in an inclusive class. The comparison between the findings of our and related research about connections are shown in Table 14.

The results show that there is no connection between the attitude to inclusion, and gender. Forlin et al. (2011) and Todorovic et al. (2011), also found that there are no differences in attitude, as regards the gender, although Alghazo and Naggar Gaad (2004) found from 160 male and female teachers that male teachers had a less positive attitude to inclusion, than female teachers. Similar findings were obtained by Avramidis et al. (2000), and Ellins and Porter (2005) (See table 12).

Table 14. Comparison between the findings of correlation of this and related research

	Findings of this survey	Findings of related research	
Attitude towards inclusion: gender	No connection	Forlin et al., 2011 (Hong Kong)	No connection
		Todorovic et al., 2011 (Serbia)	No connection
		Alghazo and Naggar Gaad, 2004 (ARE)	Connection
		Avramidis et al., 2000 (UK)	Connection
		Ellins and Porter, 2005 (UK)	Connection
Attitudes towards inclusion: Years of work experiences	No connection	Alghazo and Naggar Gaad, 2004 (ARE)	Connection
		Todorovic et al., 2011 (Serbia)	Connection
Attitude towards inclusion: Experiences with teaching children with special needs	No connection	Wilkins and Nietfeld, 2004 (USA)	Connection
		Forlin et al., 2011 (Hong Kong)	Connection

The results show that there is no connection between the attitude to inclusion, and the number of years of work experience. Alghazo and Naggar Gaad (2004) found that teachers with more years of work experience showed a more negative attitude to inclusion. Todorovic et al. (2001) studied 100 teachers and showed that those with more years of work experience had a more negative attitude to inclusion. Based on analysis of results of 26 research studies conducted in the past decade, De Boer et al. (2011) found several research studies that demonstrated the connection between a teacher's attitude to inclusion, and the years of work experience, emphasizing that teachers with more years of work experience showed a more negative attitude to inclusion. They found that teachers with many years of work experience encountered greater difficulties in changing their method of work in the classroom, and they had greater difficulty in accepting the fact that children with special needs required different method of work (ibid.).

The results further show that there is no connection between a teacher's attitude to inclusion, and his/her experience in teaching children with special needs. In their research among teachers, Wilkins and Nietfeld (2004) found that teachers with more experience in teaching children with special needs showed a more positive attitude to inclusion. Forlin et al. (2011) found that experience in inclusion gained during a teacher's initial education had a major influence impact on their attitude. De Boer et al. (2011) arrived to similar conclusions from an analysis of results of several research studies.

Conclusions

The attitudes of teachers to inclusion have a significant impact. This research shows that the attitudes of Slovenian teachers who are teaching in inclusive classes, are neutral. However, they tend to show a negative attitude to the inclusion of children with certain special needs, in particular children with mental development disorders. Teachers believe that they themselves need more training in teaching in an inclusive class. These conditions required for the implementation of inclusion should be met in the future. Among the key factors are the attitude of teachers to inclusion, and the qualification of teachers, and for this reason, we need to develop relevant competences. A positive attitude to inclusion and relevant qualification are the key factors for a teacher's function in the classroom, which must be ethical, moral and equitable, and the teacher must be aware of his/her responsibility in the lives of children with special needs. These children must be accepted in the classroom without discrimination so that they are equal to all other children. Teachers must be given appropriate training and they must have the necessary experience, thereby stimulating them to improve their positive attitude to inclusion. These competences and the teachers' attitude to inclusion are fundamental preconditions for preparing teachers to create such a learning environment, which facilitates the learning in line with the student's capabilities, together with the introduction of differentiated and individualized instruction, in which teachers are mindful of the uniqueness of every single student in creating a culture of acceptance and mutual respect.

Acknowledgments

This research is part of PhD study, co-financed by European Union Social Funds, Operational Programme Human Resources Development for the period of 2007–2013, Development priorities I, Promoting entrepreneurship and adaptability; 1.3: Scholarship schemes.

References

- Alghazo, E. M. & Naggar Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education* 31(2): 94–99.
- Allan, J. (2003). Productive pedagogies and the challenge of inclusion. *British Journal of Special Education* 30(4): 175–179.
- Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education* 22: 513–522.
- Avissar, G. (2003). 'Teaching an inclusive classroom can be rather tedious': an international perspective, Israel, 1998–2000. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(3), 154–161.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* 16: 277–293.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education* 12(2): 201–219.
- Beacham, N. A. in Alty, J. L. (2006). An investigation into the effects that digital media can have

- on the learning outcomes of individuals who have dyslexia. *Computers & Education*, 47, 74–93.
- Beale, L. (2005). Scaffolding and integrated assessment in computer assisted learning (CAL) for children with learning disabilities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(2), 173–191.
- Bishop, J. (2003). The Internet for educating individuals with social impairments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 546–556.
- Chambers, P. (1997). IV and SEN: Using interactive video with special education needs pupils. *British Journal of Educational Technology*, 28(1), 31–39.
- Chen, M., Wu, T., Lin, Y., Tasi, Y. in Chen, H. (2009). The effect of different representations on reading digital text for students with cognitive disabilities. *British Journal of Educational Technology*, 40(4), 764–770.
- Cheng, Y. in Ye, J. (2010). Exploring the social competence of students with autism spectrum conditions in a collaborative virtual learning environment – The pilot study. *Computers & Education*, 54, 1068–1077.
- De Boer, A., Pijl & S. J., Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* 15(3): 331–353.
- Dimitriadi, Y. (2001). Evaluating the use of multimedia authoring with dyslexic learners: a case study. *British Journal of Educational Technology*, 32(3), 265–275.
- Ditcharoen, N., Naruedomkul, K. and Cercone, N. (2010). SignMT: An alternative language learning tool. *Computers & Education*, 55, 118–130.
- Doyle, T. in Arnedillo-Sánchez, I. (2011). Using multimedia to reveal the hidden code of everyday behaviour to children with autistic spectrum disorders (ASDs). *Computers & Education*, 56, 357–369.
- Čagran, B. & Schmidt, M. (2010). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies* 37(2): 171–195.
- Eden, S. in Heiman, T. (2011). Computer Mediated Communication: Social Support for Students with and without Learning Disabilities. *Educational Technology & Society*, 14 (2), 89–97.
- Ellins, J. and Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education* 32(4): 188–195.
- Fielding-Barnsley, R. (2005). Blackwell Publishing, Ltd. The attributes of a successful Learning Support Teacher in Australian inclusive classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs* 5(2): 68–76.
- Flatman Watson, S. (2009). Barriers to inclusive education in Ireland: the case for pupils with a diagnosis of intellectual and/or pervasive developmental disabilities. *British Journal of Learning Disabilities* 37: 277–284.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 13(2): 195–209.
- Forlin, C. & Rose, R. (2010). Authentic school partnerships for enabling inclusive education in Hong Kong. *Journal of Research in Special Educational Needs* 10(1): 13–22.
- Gabrielli, S., Mirabella, V., Kimani, S. in Catarci, T. (2006). A Boosting Approach to eContent Development for Learners with Special Needs. *Educational Technology & Society*, 9 (4), 17–26.
- Galović, D., Brojčin, B. & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education* 18(12): 1262–1282.
- Hellidin, R., Bäckman, Ö., Dwyer, H., Skarlind, A., Hugo, A. J., Nel, N. in Müller, H. (2011). Opportunities for a democratic pedagogy: a comparative study of South African and Swedish teachers' attitudes to inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(2), 107–119.
- Horne, P.E. & Timmons, V. (2009). Making it work: teacher's perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 13(3): 273–286.
- Istenič Starčič, A. (2010). Educational Technology for the Inclusive Classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 9(3): 26–37.
- Johnson, R. in Hegarty, J. R. (2003). Websites as educational motivators for adults with learning disability. *British Journal of Educational Technology*, 34(4), 479–486.

- Jordan, A., Schwartz, E. in McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education* 25: 535–542.
- Khochan, M. & Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education* 16(2): 139–153,
- Kristensen, K., Omagor-Loican, M. & Onen, N. (2003). The inclusion of learners with barriers to learning and development into ordinary school settings: a challenge for Uganda. *British Journal of Special Education* 30(4): 194–201.
- Lidström, H., Ahlsten, G. in Hemmingsson, H. (2011). The influence of ICT on the activity patterns of children with physical disabilities outside school. *Child: care, health and development*, 37(3), 313–21.
- Liu, C. and Hong, Y. (2007). Providing hearing-impaired students with learning care after classes through smart phones and the GPRS network. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 727–741.
- Magnan, A. in Ecalle, J. (2006). Audio-visual training in children with reading disabilities. *Computers & Education*, 46, 407–425.
- Memisevic, H. & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education* 15(7): 699–710.
- Ministry of education (2015). Available: <http://www.mizs.gov.si/en/>
- Mintz, J., Branch, C., March, C. in Lerman, S. (2012). Key factors mediating the use of a mobile technology tool designed to develop social and life skills in children with Autistic Spectrum Disorders. *Computers & Education*, 58, 53–62.
- Mioduser, D., Tur-Kaspa, H. in Leitner, I. (2000). The learning value of computer-based instruction of early reading skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16, 54–63.
- Ministry of education Republic of Slovenia, Podatki o učencih s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. (2015). Available: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/pdf/Tabela_ucenci_s_posebnimi_potrebami.pdf
- Mukhopadhyay, S. (2012). Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs* 14(1): 33–42.
- Nash, T. & Norwich, B. (2010). The initial training of teachers to teach children with special educational needs: A national survey of English Post Graduate Certificate of Education programmes. *Teaching and Teacher Education* 26: 1471–1480.
- Newell, A. F., Booth, L. in Beattie, W. (1991). Predictive text entry with PAL and children with learning difficulties. *British Journal of Educational Technology*, 22(1), 23–40.
- Nimante, D. & Tubele, S. (2010). Key challenges for Latvian teachers in mainstream schools: a basis for preparing teachers for inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs* 10(1): 168–176.
- O'Gorman, E. & Drudy, S. (2010). Addressing the professional development needs of teachers working in the area of special education/inclusion in mainstream schools in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs* 10(1): 157–167.
- Ojok, P. & Wormnæs, S. (2012). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education* 17(9): 1003–1021.
- Opara, B. (2007). Od učljivosti do inkluzivne paradigme. *Šolsko polje* 14(3–4): 35–62.
- Opara, B. (2009). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah. Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.
- Ortega-Tudela, J. M. and Go'mez-Arizaw, C. J. (2006). Computer-assisted teaching and mathematical learning in Down Syndrome children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 298–307.
- Ozgun, A. Z. (2007). Evaluating audio books as supported course materials in distance education: the experiences of the blind learners. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(4), 16–27.
- Parsons, S., Daniels, H., Porter, J. in Robertson, C. (2006). The use of ICT by adults with learning disabilities in day and residential services. *British Journal of Educational Technology*, 37(1), 31–44.
- Parsons, S., Leonard, A. in Mitchell, P. (2006). Virtual environments for social skills training: comments from two adolescents with autistic spectrum disorder. *Computers & Education*, 47, 186–206.

- Pearson, S. (2007). Preparing for inclusive education: the pre-course experiences of prospective secondary school teachers on a UK-based training course. *Journal of Research in Special Educational Needs* 7(2): 124–135.
- Pearson, S. (2009). Using activity theory to understand prospective teachers' attitudes to and construction of special educational needs and/or disabilities. *Teaching and Teacher Education* 25: 559–568.
- Peltenburg, M., Heuvel-Panhuizen, M. and Doig, B. (2009). Mathematical power of special-needs pupils: An ICT-based dynamic assessment format to reveal weak pupils' learning potential. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 273–284.
- Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs* 10(1): 197–201.
- Reis, M. G. A. D., Cabral, L., Peres, E., Bessa, M., Valente, A., Morais, R. et al. (2010). Using information technology based exercises in primary mathematics teaching of children with cerebral palsy and mental retardation: a case study. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(3), 106–118.
- Rose, R. & Coles, C. (2002). Special and mainstream school collaboration for the promotion of inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs* 2(2): 1471–3802.
- Rothi, D. M., Leavey, G. & Best, R. (2008). On the front-line: Teachers as active observers of pupils' mental health. *Teaching and Teacher Education* 24: 1217–1231.
- Todorovic, J., Stojiljkovic, S. Ristanic, S. & Djigic, G. (2011). Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's personality. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 29: 426 – 432.
- Schery, T. in O'Connor, L. (1997). Language intervention: computer training for young children with special needs. *British Journal of Educational Technology*, 28(4), 2741–279.
- Seo, Y. in Woo, H. (2010). The identification, implementation, and evaluation of critical user interface design features of computer-assisted instruction programs in mathematics for students with learning disabilities. *Computers & Education*, 55, 363–377.
- Shamir, A. in Shlafer, I. (2011). E-books effectiveness in promoting phonological awareness and concept about print: A comparison between children at risk for learning disabilities and typically developing kindergarteners. *Computers & Education*, 57, 1989–1997.
- Sobel, D. & French, N. (1998). A partnership to promote teacher preparation for inclusive, urban schools: four voices. *Teaching and Teacher Education* 14(8): 793–806.
- Starczewska, A., Hodkinson, A. & Adams, G. (2012). Conceptions of inclusion and inclusive education: a critical examination of the perspectives and practices of teachers in Poland. *Journal of Research in Special Educational Needs* 12(3): 162–169.
- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education* 25: 543–550.
- Tezci, E. (2009). Teachers' effect on ICT use in education: The Turkey sample. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1, 1285–1294.
- Vekiri, I. in Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*, 51, 1392–1404.
- Wah Lee, L. & Min Low, H. (2013). Unconscious' inclusion of students with learning disabilities in a Malaysian mainstream primary school: teachers' perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs* 13(3): 218–228.
- Wamae, G. M. I. & Kang'ethe-Kamau, R. W. (2004). The concept of inclusive education: teacher training and acquisition of English language in the hearing impaired. *British Journal of Special Education* 31 (1): 33–40.
- Wilkins, T. & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs* 4(3): 115–121.
- Wisdom, J. P., White, N., Goldsmith, K., Bielavitz, S., Rees, A. in Davis, C. (2007). Systems Limitations Hamper Integration of Accessible Information Technology in Northwest U.S. K-12 Schools. *Educational Technology & Society*, 10 (3), 222–232.

Vocational Teacher Training in Germany

Marianne Friese

Justus Liebig University Giessen, Germany
marianne.friese@erziehung.uni-giessen.de

Abstract

The international developments of globalization and demographic changes of an aging society have led to new concepts of teacher education since the beginning of the 21st century. Currently, the debate pertaining vocational teacher training focuses on two issues: 1) Firstly, reform is necessary because of structural and curricular changes, further professionalization and quality development of vocational teacher training as part of the measures imposed by the Bologna. 2) Secondly, given the scope of a profound socio-demographic transformation process, the focus of attention is shifting onto the acute needs for teachers in scarce subjects of personal care services as well as MINT professions within the professional vocational disciplines of teacher training. The following article outlines key reforms and developments in vocational teacher education in Germany and Europe on the following points: 1) Structures and university centers of teacher education in Germany 2) Curriculum development and didactic approaches in teacher training 3) Requirements on competencies and professionalization in teacher training.

Keywords: vocational teacher training, professionalization, lifelong learning, quality development, curriculum development, competencies.

Профессиональная подготовка учителей в Германии

Марианна Фризе

Гиссенский университет имени Юстуса Либиха
marianne.friese@erziehung.uni-giessen.de

Аннотация

Изменения, происходящие в глобальном мире стимулируют появление новых концепций подготовки учителей с начала 21 века. На сегодняшний день обсуждаются следующие аспекты: 1) Реформа необходима по причине изменения учебных планов и структуры обучения, а также в связи с необходимостью развития профессиональной подготовки учителей как части Болонского процесса; 2) во-вторых, значительный объем социально-демографических трансформаций сдвигает фокус внимания на собственные нужды и потребности учителя в изменяющемся в мире в контексте нехватки всех видов ресурсов. В статье рассматриваются основные изменения и этапы развития профессионального образования учителей в Германии и Европе согласно следующим критериям: 1) университетские и другие образовательные центры подготовки учителей в Германии; 2) усовершенствование учебного плана и дидактических подходов в образовании учителей; 3) требования к компетенциям в процессе подготовки учителей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей, обучение на протяжении всей жизни, профессионализация, усовершенствование учебных планов, компетенции.

1. Empirical Points of Reference: Structural Change in the Economy and in Vocational Schools

Over the last decades a fundamental structural change of the economy and society has occurred in Germany, having a vital impact on the direction of vocational training and vocational teacher training (Faßhauer & Rützel, 2013; Friese, 2014). In this context, three points of reference have to be mentioned: Firstly, the so-called megatrends like globalization, internationalization and mechanization have led to a change in qualification and competence requirements. What is currently demanded is not only expert knowledge, but also an increasing extent of social, methodological and interdisciplinary competences. Apprentices are supposed to develop skills enabling them to solve problems of tomorrow's

professional world in an independent, forward-looking and activity-oriented way. Thus, coping with uncertain and unpredictable situations has become an essential professional competence.

These requirements apply firstly to the dual system of vocational education and training in Germany, in which mostly commercial and technical apprentices are trained and which has a high proportion (70%) of male students. The dual system with its two learning venues, school and company, is currently considered the *via regia* (royal highway) of vocational training. Reasons for this can be seen in the good combination of theoretical and practical training and good prospects of a secure job in the industry. Professions profiting from this system are mostly the so-called MINT professions (Mathematics, Computer Sciences, Natural Sciences, Technology). In commercial-technological professions and in skilled crafts and trades, there is a considerable demand for skilled personnel. The administration of the dual system of vocational education and training is regulated by the German Government according to the Federal Education and Training Act, which means that there is a uniform, nationwide regulation having a positive impact on the development of vocational training structures.

A second sector in which an increasing demand for skilled personnel and an increasing demand of professionalism can be observed are the fields of health, nursing, nutrition and home economics, social work and education. The reasons for this development are the demographic change in an aging society, an increasing number of working mothers and in the increasing importance of early childhood education and nutritional education intended to provide incentives for a healthy and sustainable life style. For vocational teacher training it is important that these professions are mostly trained within the system of vocational colleges, which are characterized by a high proportion (more than 70%) of women. A criticism from a gender perspective is that, in spite of their high professional level, professions studied in vocational colleges are characterized by semi-professional structures, low regulative standards, low social prestige and low pay, on top of offering insecure career options and insufficient academization.

Thirdly, an empirical point of reference in vocational teacher training is the so-called transition system. This system is located at the intersection of school and professional career and offers measures of vocational orientation and preparation for young people with special educational needs. These young people form a very heterogeneous group and have serious disadvantages when starting vocational training in the dual system or in vocational colleges, because they are often affected by social and sexual discrimination, the effects of migration and flight or by learning disabilities. Currently, vocational teacher training in Germany is strongly influenced by the concepts of inclusion and integration of refugees in vocational training and qualification. The institutions in the domain of the transition system are vocational schools and general schools offering Business and Employment Studies. With regard to vocational teacher training in this field, it is relevant to establish intensive cooperation of the teaching staff of the individual types of school and of the individual vocational programs. Moreover, appropriate offers for further qualification and training of the teaching staff need to be made.

At the school level, the heterogeneity of the educational systems corresponds to a highly differentiated field of a number of different schools types and vocational programs. This field ranges from vocational training preparation over initial vocational education and training in the dual system or at vocational colleges with a considerable number of different degrees, to continuing education and vocational training. The curricula and educational standards of the individual vocational programs are equally intricate. They follow different objectives and address different target groups of different age brackets with different degrees and different socio-cultural backgrounds. Since currently a

considerable number of young people qualified for university entrance has started to enter the dual vocational education and training system, a polarization of target groups into high-performing and low-performing students can be observed. Moreover, in cooperation with Universities of Applied Sciences a new form of vocational education is taking place: vocational schools are taking over parts of Bachelor's Programs within the framework of a dual vocational education and training. In this context, vocational schools have been assigned a number of new functions, in addition those they already have in the fields of teaching, development of curricula and cooperation. Among these new functions are quality control, quality management, evaluation and development of school profiles for Independent Schools and regional Educational Centers.

2. Change of general concepts in teacher training: corner stones of educational policy and quality control

The pronounced heterogeneity of school types, vocational programs, learners and the wide range of educational and organizational functions place high demands on the competence development of the educational staff, quality development and on the professionalization of teacher training. New concepts of teacher training in Germany have been mainly influenced by reforms carried out since the 1990's by the European Union and by professional objectives of educational policy and educational research in the field of teacher training (Kultusministerkonferenz, 2004, 2015; Terhart, 2014). Essential concepts of vocational teacher training have been influenced by the following initiatives and by research in educational policies:

The concept of life-long learning developed at the end of the 1990's has focused discussion on further education and professionalization of career biography.

The tiered and polyvalent Bachelor's and Master's Programs established in the course of the Bologna Reform have replaced the First State Examination, which means that the responsibility in this area has been shifted from the state to the universities.

The report of the Standing Committee of the German Ministers of Education and Cultural Affairs on the perspectives of vocational teacher training in Germany (Terhart, 2000) introduced a fundamental change of concepts.

Since the beginning of the year 2000, a number of general agreements and resolutions adopted by the Standing Committee of the German Ministers of Education and Cultural Affairs have determined essential concepts for vocational training and examinations, standards, scope of the individual departments and didactic-methodological approaches in vocational teacher training, as well as in special academic fields and technical didactics.

In the course of this change of concepts, the focus has shifted (Frieze, 2014a): One aim is the improvement of the supply of the institutions with teaching staff in the under-resourced subjects of the technical disciplines electronic and mechanical engineering. The increasing demand for teaching staff in the sector of care professions was hesitantly acknowledged not before the second step. Secondly, the development of quality in vocational teacher training on a structural, curricular and didactic-methodological level is an additional aim. A crucial impetus in the development of instructional quality emanates from studies (e.g. Hattie, 2008), which attribute teachers with a central influence on the learning success of the students. Additionally, attempts of professionalization in teacher training are closely connected with the striving for instructional quality. This quality is intended to be achieved by early practical training during the Bachelor's Program and by further professional training during all stages of teacher training, starting during academic education, to be continued at the second stage of practical teacher training, and during the third stage of learning on the job.

3. Structural key points: venues and concepts of vocational teacher training

3.1 The three stages of (vocational) teacher training

Teacher training in Germany is carried out in three stages (Kultusministerkonferenz 2012, 2013). The first stage contains the tiered and polyvalent education at a university in modularized structures over a period of ten semesters: The Bachelor's Program comprises six semesters, whereas the Master's Program comprises four semesters, which amount to 300 Credit Points. The academic programs are appraised and accredited by members of the government and the academia in an accreditation procedure with a re-accreditation taking place after six years. The universities are the institutions competent to deal with the establishing and conducting of academic programs. The Bachelor facilitates the entry into occupational areas in the field of vocational education and company-based training at companies, organizations and institutions working in vocational education and training. Furthermore, it opens career opportunities in continuing education and training. The Master permits entry to the stage of teaching practice and to PhD-programs.

The first stage is intended to lay the conceptual foundation for subsequent professional life. It focuses mainly on conceptual-analytical contents of professional relevance, knowledge of the conceptual frameworks and pedagogical, methodological-didactical and occupational field-related employability skills. Relation to occupational fields in this context does not exclusively refer to the teaching of application-oriented skills, but also to providing a foundation for reflection on theory and technical teaching skills and developing general occupational competence. The Bachelor programs impart academic basics, methodological competence and occupational field-related qualifications according to the profile of the academic institution, in order to guarantee a diversified academic qualification. Master programs attend to professional and academic specialization and can either be practice-oriented or research-oriented.

The second stage of the teacher education contains 12–24 months of modularized training, depending on the German Federal States in which it is served. During this period, students attend seminars on two days a week; on three days a week they work at the training schools. During the second stage, the National Education Authority for Didactics and Teacher Education supervises teacher training. The stage of teacher traineeship is terminated with the Second State Examination and permits entry to teaching professions. The second stage of teacher training is intended to impart practical experience, supplemented by theoretical reflection and the development of positive coping patterns for a daily teaching routine. One central function of the second stage is the processing of specialist and technical knowledge in such a didactic-methodological way that it can be applied under realistic conditions in daily teaching practice.

Finally, the third stage comprises entry to professional life and professionalization. It is characterized by continuous extension of competences obtained during training, and it is intended to develop new competences, which are required due to constant change of society, work and the educational system. Currently, this concerns mainly of dealing with heterogeneity, consideration of different cultural and linguistic origins of students and the requirements of inclusive vocational education and training.

3.2 Structure of the academic programs in vocational teacher training

Vocational teacher training programs at German universities are characterized by a variety of different models of academic programs and curricula, which on the one hand, are aligned to the Bologna standards. On the other hand, there are binding legal requirements based on the framework agreement concerning the training and examinations for teaching degrees of the Standing Committee of the German Ministers of Education and Cultural Affairs (Kultusministerkonferenz, 2015). The classification based on these

framework agreements defines 16 professional disciplines within the occupational fields Economics and Administration, Commercial-Technical professions and individual-related Care professions. In Germany there are approximately 45 academic venues for teacher education in the field of economics, administration and commercial-technical professions; additionally, there are 15 venues for the occupational field of the Care professions. In view of the increasing demand for skilled personnel and teachers within the field of Care, further extension of this area is necessary.

The Bachelor and Master Programs typically comprise a highly complex, interdisciplinary and inter-university curriculum (Friese, 2010). At the Justus Liebig University (JLU) in Giessen (Friese, 2014a), for example, the curriculum cross-links modules and subjects of the occupational fields Agricultural Sciences, Nutrition and Home Economics at the university and the occupational fields Metal Technology and Electrical Engineering at the university of applied sciences (THM, Technische Hochschule Mittelhessen). One core area consists of education theory, focusing on Working, Occupational and Business Pedagogy, including subject-related didactics, school-related and company-related practical studies, basic sciences and general teaching subjects. The tiered academic programs aim at providing the students with substantial specialist and technical knowledge, pedagogical, methodological-didactic and occupational area-specific competences and interdisciplinary and communicative qualifications. The Bachelor's Programs, on the one hand, facilitate practice-oriented and knowledge-based competences for spheres of activity in schools and companies. An evaluation of the progress of academic programs and of the students' demands has shown that, with a few exceptions, students generally aim at entering vocational teaching and plan to achieve a Master's Degree. On the other hand, the Master's Programs show a research-oriented and teaching related profile. The graduates extend and deepen the competences achieved in Working, Occupational and Business Pedagogy, in the Fundamental Sciences and in their General Teaching Subject.

Owing to the importance of the theory-practice relation in vocational teacher training programs, school internships during Bachelor's and Master's Programs are considered vital at the JLU. The teaching internship comprises five weeks in the Bachelor's Program and five weeks during the Master's Program. This format of internship is currently being controversially discussed from the viewpoint of an early professionalization. At present, in some German states so-called practice semesters or extensive core internships are being tested and implemented. The practical studies in a training company are of equal importance for the students. The curriculum demands an eight-week internship in a training company. One necessary precondition for studying vocational teaching is either an apprenticeship or work experience of at least 52 weeks at a training company. Experience has shown that the majority of students (ca. 70%) have accomplished vocational training when starting the academic program, which can be partly credited against the requirements in practical studies. In addition to the basic model of vocational teacher training at German universities, there exists a number of in-service training models for direct and lateral entry to vocational teacher training. These models have been introduced because of a shortage of graduates in the technical disciplines. Likewise, the cooperation model of university and university of applied sciences, which was developed by the JLU, has been expanding.

3.3 Students and academic progress

Regarding the socio-cultural composition of the students, it can be noticed that, like other target groups of vocational education, they form a heterogeneous group. Diverging study requirements at universities or universities of applied sciences, differentiated educational

progress due to individual biographies, the co-existence of diverging institutional policies in the sciences and the humanities and in commercial-technological and individual-related disciplines as well as a great diversity of various academic models for regular students and lateral entrants are characteristics of vocational teaching programs. The professional biographies of students are strongly influenced by disruption, re-orientation and new beginnings. School degrees and previous work experience show considerable variation; their prior subject knowledge thus being of variable quality. Moreover, students show considerable differences in age, which leads to different social starting positions due to family obligations or an occupation to secure subsistence.

The heterogeneity in the professional biographies of the students entails a tremendous chance for innovation in teacher training programs with regard to the importance of work experience. At present an evaluation carried out at the JLU investigating the range of different study and knowledge requirements and completion and attrition rates with regard to previous professional experience and variable educational requirements. The results of this survey are essential for the discussion of the educational policies of permeability of occupational and academic education and training and of the acknowledging and crediting of occupational competences.

4. Professionalization: standards, concepts and didactic-curricular approaches

The extremely differentiated structure of vocational education makes great demands on the standards and competences of students and teachers (Friese, 2014; Jenewein & Henning, 2015). In vocational teacher training programs it is essential to link the complex general knowledge of the educational sciences with the specialist knowledge of the occupational area and the respective didactical and methodological knowledge and skills. Therefore, the combination of a theoretical and practical approach is the underlying principle of these programs. This principle is anchored in the curricula by teaching basic knowledge and occupation-oriented practical knowledge. Simultaneously, it is enhanced by enquiry-based learning within the framework of training research projects.

A seminal aspect of vocational teacher training is the development of pedagogical interventions related to the empirical change of the economy, occupational reality and living environment. A further aspect consists of the ability to react to the developmental and educational requirements of the individual target groups. It is the task of the teaching staff to convey the educational objectives of the vocational school according to the requirements of the economy. This relation of diametrically opposed interests plays an essential role in pedagogy and emerges especially in the context of vocational education, because the requirements of the training are closely connected to the demands of the employment market.

These requirements embrace a number of occupational competences such as the ability to comprehend social transformation processes and individual stages of development, analyze socialization experience and realize appropriate pedagogical interventions, map out pedagogical work in the presence of “uncertainty structures” and during “uncertain stages of status” of young people or implement specialist, social, methodological and individual competence in an appropriate way in the process of teaching.

Specific competences regarding the theory-practice-transfer are of special significance. Theory-practice relation in vocational teacher training has always a double basis: On the one hand, it relies on professional experience obtained by way of professional biography; on the other hand, it relies on the prospective, scientifically reflected practice of pedagogical activity in school. Students in vocational teacher training having occupational experience show a considerable advantage in the development of these competences.

Against the background of the multitude of different educational systems and educational careers new competences need to be developed, especially with regard to the variety of stakeholders involved from educational institutions in the fields of school, educational politics and the economy. The creation and development of educational networks is crucial in view of the regional need for autonomous school development and international cross-linking. In terms of the increasing problems of the transition system and the increasing importance of advanced vocational training caused by demography and life-long learning, students in vocational teacher training obtain competences necessary to initiate and accompany the regional and interdisciplinary cross-linking of school, extracurricular education, further vocational education and academia.

In the transitory system, for example, cooperation of contributory schools, educational institutions, companies and regional networking is required. Moreover, special demands as to occupational orientation, pedagogical diagnostics, the development of support plans and handling of cultural variety and inclusion have to be met. Dual vocational education and training, however, requires cooperation between the learning venues, schools and companies, the realization of learning fields and development of occupational courses. In the equally differentiated full-time vocational schools in the area of Care professions, specific forms of curriculum development, cooperation and learning design are demanded.

In addition to the core tasks of teachers – teaching, educating, evaluation and innovating – schools and teaching staff are assigned further tasks such as quality control, quality management, evaluation and development of school profiles for Independent Schools and regional educational centers. The curricula of vocational teacher training support competences for development of schools and classroom teaching and more flexible organizational processes for multi-professional teams of teachers, social workers, special education teachers and teachers in adult education. The foundation of specific didactic and diagnostic knowledge and the allocation of a wide range of methods play a crucial role in vocational teacher training. The programs are intended to enable students to design complex teaching-learning arrangements, which are oriented towards a wide range of requirements and competences and towards a variety of educational levels of the learners. Therefore, vocational teacher training focuses mainly on practice-oriented methods, problem-oriented, case-related and interdisciplinary learning. Consequently, vocational teacher training aims at promoting teaching personalities who continuously reflect on their own actions, their empathy, the professional knowledge and skills, their subject matter and the learning process of their students.

5. Conclusion

The contribution has highlighted key points of the professional teacher training in Germany with regard to reforms of the European Union. It should be made clear, that vocational teacher training is currently undergoing a fast modernization process. The educational reforms, theoretical and curricular innovations of teacher education are set within in a complex set of economic and demographic changes as well as new skills and profession demands. A particular challenge for universities and vocational schools is to further develop the work begun by the Bologna reform restructuring the academic teacher training in theory and practice in order to ensure their future operability.

References

- Faßhauer, U., & Rützel, J. (2013). Herausforderungen und Perspektiven für die Lehramtsausbildung für beruflichen Schulen (Challenges and prospects for the vocational education for vocational schools). *Berufsbildung*, 143, pp.2-5.
- Friese, M. (2010). Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe (Didactic-curricular aspects for fields of specialization

- and subject areas of personal service professions). In J.-P. Pahl & V. Herkner (eds.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, pp.311-327.
- Friese, M. (2014). Care Work. Professionalisierung der Berufsbildung und Lehramtsausbildung (Professionalisation of vocational education and training). *Berufsbildung*, 148, pp.2-5.
- Friese, M. (2014a). Lehramtsausbildung für berufliche Schulen an der Justus-Liebig-Universität Gießen: Die Bachelor- und Master-Studiengänge «Berufliche und Betriebliche Bildung» (BBB) (Lessons learned for vocational schools at the Justus-Liebig-University of Giessen: The Bachelor's and Master's courses "Vocational and Business Education). *Insider*, 3, 27-29.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. NY: Routledge.
- Jenewein, K., & Henning, H. (2015). *Kompetenzorientierte Lehrerbildung. Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen* (Competence-oriented teacher training. New approaches to action for the learning places in teaching at vocational schools). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Standards for teacher education: Educational sciences) (Beschluss der KMK vom 16.12.2004 in der jeweils geltenden Fassung). Accessed October 7, 2016, at: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung* (Country-specific requirements for the preparation of the preparatory service and the final state examination) (Beschluss der KMK vom 06.12.2012). Accessed October 7, 2016 at: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung* (Recommendations for suitability assessment in the first phase of teacher training) (Beschluss der KMK vom 07.03.2013). Accessed October 2016 at: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt – Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* (Teacher training for a school of diversity – Joint recommendation of the German Rectors' Conference and the Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs) (Beschluss der KMK vom 12.03.2015/Beschluss der HRK vom 18.03.2015). Accessed October 7, 2016 at: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission* (Perspectives of Teacher Training in Germany. Final report of the commission appointed by the Standing Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2014). Dauerbaustelle Lehrerbildung (A construction site for teacher training). *Pädagogik*, 66 (6), 43-47.

Why become a teacher? Considerations on the initial study phase in teacher training

Sabine Maschke¹, Ludwig Stecher²

¹University of Marburg, Germany, maschkes@staff.uni-marburg.de,

²University of Giessen, Germany, ludwig.stecher@erziehung.uni-giessen.de

Abstract

This article focuses on the transition from pupil to student. This transitional phase involves the challenge of having to take a decision regarding a career path. For some pupils, this represents perhaps their first major decision they are confronted with since the early school years: What do I want to be? What kind of career suits me? This transition involves more than just a career choice; as part of the transition, a number of biographical issues are activated, which are all aimed at one's life plans as a whole: 'How do I want to live or what is important to me in life?' As such, the individual is also confronted with the question of what still 'fits' with his or her previous orientation, experiences and perspectives, in the light of new plans for the future or experiences in the course of the transition. This involves questions and biographical issues, which relate to growing up in general. Very few are able to easily escape such biographical challenges and tensions. However, the responses or forms of dealing with these issues can vary.

Keywords: initial study phase; transformative learning; teacher training; focus group; narrative map

Выбор профессии учителя: обзор начального этапа подготовки учителей

Сабине Машке¹, Людвиг Штехер²

¹Университет Марбурга, Германия, maschkes@staff.uni-marburg.de

²Гиссенский Университет, Германия, ludwig.stecher@erziehung.uni-giessen.de

Аннотация

Статья рассматривает стадию перехода ученика школы в статус студента. Этот этап предполагает выбор профессионального направления и для многих учеников, возможно, это – первое осознанное и ответственное решение в жизни и, оно включает ответы на вопросы: «Кем я хочу стать?», «Какая профессия является моим призванием?». Переход из школы в университет включает и другие сомнения: «Как организовать дальнейшую жизнь?», «Что важно для меня?». В это же время имеющийся у человека жизненный опыт, предпочтения должны гармонично вписаться в новый этап. На этот переходный период влияют события, произошедшее в прошлом, условия, в которых развивалась личность. В данном контексте немногие способны легко справиться с проблемами данного периода или избежать их. Этот непростой контекст является причиной разнообразия реакций и способов реагирования на вызовы переходного периода.

Ключевые слова: начальный этап, подготовка учителей, целевая группа, трансформационное обучение, дорожная карта

1. Introduction: Initial study phase as a 'critical' phase in teacher training

With a view to *research on teacher training*, the transition from pupil to student is particularly important.

Because the biographical decision of the individual

- in favour or against a teaching career,
- in favour or against a particular school level (e.g. in Germany, primary school vs. secondary school or grammar school), or
- in favour of a specific school subject involves a major responsibility facing the teaching profession with regard to promoting the development of the next generation.

From the perspective of training, this leads to considerations of *how* suitable candidates can be attracted to the teaching profession.

Here, we take *suitable* to mean

- suitable to successfully complete a teaching degree
- and to prove capable later on of being a “good teacher” in practice.

Being a good teacher refers both to

- a successful teaching structure in class,
- the resilient handling of one’s own experiences of stress
- as well as to specific personality traits.

Within the concept of teacher personality, traits to be discussed include “intellectual ability, verbal skills, creativity”, among others, but also “motivational characteristics”, such as “interests, attitudes, values” (Mayr & Neuweg, 2006, cited by Nolle, 2014, p. 111).

In more recent research, we refer to a *professional pedagogical attitude* in this connection.

Although the *drop-out* rates in teacher training in Germany are comparatively low (around 10%; cf. Heublein, Schmelzer, & Sommer, 2008, Table 4, p. 8), there is frequent *switching to another subject*, at least for grammar school teacher training (and here, at least in mathematics). Dieter shows a proportion of 37 percent for male teacher training students in the subject of mathematics, and 46 percent for female students, who “broke off this degree course during the first academic year”, “de-registered [...] or [...] changed their degree subject” (Dieter, 2011, p. 4). The initial study phase or the transition from school to university holds particular importance in teacher training research.

Viewing the transition or initial study phase from this perspective, the biographical decision of the individual is thus of particular importance. We shall look more closely at this issue later.

Yet can we really speak of *decisions* in the actual sense of the word when it comes to making career choices?

One can only speak of a decision in the sense of decision theory in cases where a choice can be made between several actually existing action alternatives, or where a person can perceive different action alternatives (cf. Dimbath, 2003, p. 71).

Ries terms this the “multivalence” of real decision situations (Ries, 1970, pp. 122f).

However, decisions are not only based on (the perception of) action alternatives. Beyond this, as with the assumption in Rational Choice Theory, they also require a more or less conscious reflective process of weighing up these alternatives. (For different decision-theory models see Maschke & Stecher, 2012.)

From the perspective of rational choice theory, the individual decision-making *possibilities* and *abilities* are emphasized.

This stands in contrast to the view, expressed pointedly by Bourdieu for example, that there is no such thing as a choice, for example with regard to a career or a degree course, which represents a ‘voluntary decision’, no “theoretical choice between theoretical options constituted as such” (Bourdieu, 2001, p. 176; see similarly von Isenberg & Santos-Dodt, 2000; Knauf & Oechsle, 2007, p. 146). Such a decision, argues Bourdieu, would have to be preceded by two “mental operations”:

- “first, a comprehensive listing of all decision alternatives;
- second, the identification and comparative evaluation of the different strategies with regard to their consequences.” (2001, p. 177).

Bourdieu refers to this as a “completely unrealistic notion of normal behaviour” (ibid.).

The question of the subjective decision-making possibility or ability is answered by Bourdieu that, on the one hand, individual subjects structure their actions freely and

creatively on the basis of their habitual disposition, but at the same time, specific limits are imposed on the habitus during the process of socialisation, which are difficult or impossible to transcend. Thus, according to Bourdieu, decisions are subject to habitual limitations.

These socialisation experiences refer not only to the course of individual lives, but also reflect shared life circumstances for particular social groups (Bourdieu, 1993). As a result, “collective experience contexts and social reference groups” (Schittenhelm, 2005, p. 12) come to the fore with regard to their importance for career choices, beyond the individual biographical perspectives.

The basic idea we shall pursue here, on the basis of the work by Bourdieu and Maschke (2013), is that a career orientation follows a specific life plan, which – like the decision to undertake teacher training itself – is linked to *prior (socialisation) experiences* and thus manifests itself in *different social backgrounds, habitus and life plans* when it comes to the actual decision to undertake teacher training and the choice of subjects.

2. Assertive and defensive – two basic decision-making strategies

As part of a qualitative study with teacher training students in the first semester (Maschke, 2013), two fundamental *strategy types* were analysed, which refer to the *process of decision making* (decision strategies):

The first describes a *passive-defensive* approach; a choice is made for whatever is ‘left over’ after applying specific exclusion criteria and/or which is known and familiar.

The second is an *active-assertive* approach, which decides in terms of a ‘positive selection’ on the basis of the ‘suitable’ individual fit between professional aspirations and the career choice.

In regard to the aforementioned question of teacher training, only the second instance shows a reflexive and confident decision strategy for teacher training and a specific subject.

We assume that students who have assertive habitual decision strategies will thus be more successful in their studies, will be less likely to drop out, and will later identify more strongly with the teaching profession. This is an assumption that is plausible, but which as yet requires empirical investigation.

We would like to illustrate the strategies using two examples.

Active-assertive decision making – reflection on individual fit, or “what I’m good at”

Example **Lisa**: „then I thought, no, just a minute, you **want** this, so, I’d like to impart knowledge somehow and I **want** (...) **to teach**. [...] **precisely** because I hit puberty late myself, I feel, well at least now still. [...] because I feel I **understand** them. [...] And I’m also really glad. [...] so I think I’ve made the right decision. Well, everything seems right at the moment. And it’s the orientation internship is coming up soon. And I’m really looking forward to it. And () yeah.”

Passive-defensive decision making – decision by process of exclusion, or “what I’m not good at”

Example Lothar: “and () no idea, till it got to the point where I just said, **my god**, then I’ll become a teacher.”

We can’t look closer at these cases and other findings here (for full details, see Maschke, 2013) but we can summarise as:

Lisa is applying an *active-assertive strategy* to the problem of the transition or study decision. Well-known patterns, a prior ‘just carry on like this’ attitude, and new experiences come up against one another. It becomes clear further on in the interview

with Lisa (as with other subjects of the active-assertive type) that she feels a 'tension' in the transition. This refers to a tension-filled (process) dynamic, which creates spaces for educational processes and thus the basis for reflective perspectives on one's self and one's worldview. She utilises this tension to make a considered decision.

This is in contrast to the *passive-defensive strategy* of Lothar. He avoids tension, and the new or unfamiliar. In this context an active and reflective decision regarding a career is absent. The experiences and processes that are reconstructed in this connection, as shown further in the interview, point to a narrowing and strengthening of the (initial) disposition.

In an earlier representative quantitative study (Maschke et al. 2013), we were able to show that the habitus strategies do not, or hardly, correlate with age and gender – in this case for adolescents – but that they are correlated with socio-economic status or social class: young people who are assigned to a lower social class show a more pronounced passive-defensive strategy than their age-related peers of a higher social class. Analogously, the active-assertive strategy is more strongly pronounced the higher the social class.

Another interesting finding, which can only be reported briefly here, is that both strategy dimensions are linked to a wide range of perceptions of and ideas about life. In adolescence, the development of body image, self-satisfaction in identity formation, play an important role. It can be seen that low levels of these notions go hand-in-hand with a relatively pronounced passive-defensive strategy. This even corresponds to grades in mathematics or German, or school friends (the more pronounced the passive-defensive strategy, the worse the average grade or the less pronounced the friendships).

This similarly applies to the state of health; the worse this is rated, the more pronounced the passive-defensive attitude.

With regard to a view of the future, a pessimistic view of one's own future, and of the future of society as a whole, is related to a more strongly pronounced passive-defensive strategy.

In our view, these findings show that fundamental subjective dispositions, convictions, perceptions and orientations are reflected in the two strategies, which describe a general habitual understanding of life, from self-satisfaction to an outlook to the future – and that at the same time, in the sense of educational theory, the relationship between the self and the world is manifested.

What does this mean for teacher training?

If we assume that a reflected and biographically secure decision to become a teacher and to teach a specific subject is the prerequisite for successful studies and a successful career, the question arises as to how the habitual limitations of a passive-defensive decision strategy can be overcome in the initial study phase, and how the student's decision making (or the pupil's decision making prior to the actual transition decision) can be 'unlocked'.

The counselling of students or prospective students often involves the use of psychological self-assessment tools. These are designed to help determine the suitability for a particular degree course and, if applicable, to provide indications for alternative – more suitable – degree courses.

These tools are important. In our view, however, they fall short for three reasons.

Although they are able to stimulate thought processes, they often fail to capture the decision-making process in its biographical complexity.

They do little to question or challenge the fundamental habitual dispositions of decision making – to the extent that they represent the mentioned habitus strategies, and they suggest the notion that a biographical (career) decision is subject only to the

model of rational choice and a rational decision-making process (see Bourdieu above for a critique).

Irrespective of whether we consider these counselling tools to be important, we propose in the following an approach to decision making in the initial study phase that is based on educational theory, which also takes into account the *manner* of decision making and its anchoring in the individual's *biography*.

In order to make such an approach productive for research on the initial phase in teacher training, it is necessary to first take a brief look at the basic concept of habitus.

3. The habitus – between limitation and change

The habitus as a structuring structure or generative praxis schema (Bourdieu) ensures the processing of current action requirements via the recourse to earlier experiences. The development of the habitus can be seen as a process of experiential layering, which rests on the habitus selecting new experiences based on “initial experiences” (cf. Michel, 2006, p. 119). Preference is given to self-strengthening experiences, with which the habitus attempts to “secure its continued existence and to steel itself against change.” (Ibid.) With this ‘pre-adjustment’, the habitus wants to “protect itself from crises and critical questioning” (Bourdieu, 1993, cited in Michel, 2006, p. 119; cf. Koller, 2009, p. 26). This process results in a more or less closed “system of disposition” (Bourdieu & Wacquant, 1996, cited in Michel, 2006, p. 119). Based on this principle of a closed system, the habitus can be defined as an effective structure of boundaries (Bourdieu 1993), which makes particular behaviours or responses probable, and particular other behaviours and responses less probable. The habitus is thus a system of persistence that appears difficult to change.

But it is exactly the habitual changes we wish to bring about – towards an active-assertive decision-making strategy – and to change or ‘unlock’ the habitus in this sense. How can a transformation of the habitus succeed? Here, we take up the theory of “transformative learning processes”, as formulated for example by Nohl, Rosenberg & Thomsen (2015), Koller (2010), Marotzki (1990), Koller, Marotzki & Sanders (2007).

(For international links, see the concept of transformative learning, e.g. Kasworm & Bowles (2012).)

Habitus under pressure

The concept of “transformative learning processes” (Koller, 2009, p. 19) assumes (under specific conditions) a fundamental ability of the habitus to change and develop; here, the transformation of the habitus comes about through education(al processes). In this sense, Koller views education as a “process of transformation of fundamental figures of the relationship with the world and oneself” (ibid., p. 20). As such, education is “not a harmonious, natural maturity process” (Koller, 2007, p. 71), but instead requires an impulse from the outside (cf. Koller, 2007, p. 71). The trigger of learning processes is, according to Koller, a “confrontation [of the habitus] with problems [...], for which the previous figures of the relationship with the world and oneself no longer suffice.” (2010, S. 289) This confrontation represents a challenge that can confuse an individual with regard to his or her self-assurance and orientations – putting the habitus, as Maschke (2013) termed it, “under pressure”. The focus then turns towards learning triggers with a particular dynamic: delayed, compacting moments of coherence and synchronisation of cognitive and physical-corporeal aspects, of thinking and acting. They have a reflexive effect on knowledge, motivation and practical action and at the same time offer the opportunity to integrate the new (Maschke, 2013). In positive cases, these pressures can trigger “processes of habitus transformation” (Rieger-Ladich, 2005, p. 291).

4. The teaching unit DECISIONref

In order to initiate the transformation processes mentioned, we developed the teaching unit DECISIONref. It is used as part of the Neuen Gießener teacher training in the initial phase (the first two study semesters) and in a newly-conceived 'pre-semester', which is offered to pupils with a view to their decision making regarding a teaching degree (von Aufschnaiter, Stecher & Wissinger, 2014). Here is a brief description:

Teaching concepts regarding the conviction change of teacher training students have been presented by Schlx (2016), among others. On the basis of our education-theoretical considerations, we go further than existing concepts however. We assume that the change processes of habitualised dispositions must be initiated simultaneously on several levels of personality as well as through a strong biographical intervention impulse. Following Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff and Pietsch (2011), we want to use the teaching unit DECISIONref to work on and make reflexively available those "action-guiding orientations, values and attitudes" that form the basis of decision making regarding a suitable degree course. The aim is to promote an active-assertive decision-making strategy. Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff and Pietsch (2011) differentiate between five levels of reflexivity: "1) Situation perception and description; 2) Situation analysis and interpretation; 3) Planning and justification of possible educational-professional action; 4) Self-reflexion; 5) Continuation, development of perspectives." (2011, p. 6)

The configuration of the respective characteristics of a teacher on these five levels, which are captured empirically and evaluated by Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff and Pietsch (2011) using the adequate solution to practical dilemmas, are interpreted by the authors as *competence levels*. With regard to situation perception, for example, on the lowest competence level (Level 1), "only the actions of some actors are perceived/described" by the subjects, there is "no multi-perspectivity" in the description of the situation. By contrast, on the highest, fifth, level, "different perspectives – different actors – are perceived/described" (2011, p. 6). The five levels serve as our evaluation grid for the following procedure.

Procedure

The starting point of the teaching concept is that students are confronted with decision situations using so-called case vignettes (standardised video examples). These contain different, complex and challenging 'decision situations' intended to 'put pressure' on the unquestioned self-assurances and orientations, as well as a largely uncritical daily practice – the habitus. The case vignettes deal with choosing or deciding on a degree course; later on, case vignettes are also used as stimuli aimed at the development of an educational-professional attitude. Decision and solution options are developed in group work.

Methods. A range of different methods and stimuli are used; a central feature is the method of focus group interviewing in the context of the Documentary Method (cf. Bohnsack 2003, inter alia).

In the context of our concept, the focus group interview does not merely represent a procedure for capturing and evaluating (collective) orientations, but also an educational method: the focus metaphors are analysed externally and reflected back to the group, in order to raise awareness for the action practice and the underlying action-guiding orientations. The focus of the group interview is on capturing the collective. A productive, self-propelled discussion can come about particularly in groups who share a joint and collective experience foundation (Loos & Schäffer 2001, p. 44), in real groups. In our case, these are groups of students. The collective patterns of meaning are expressed in the dramaturgical consolidation, in the reciprocal intensification of discourse – in the so-

called focus metaphor. This refers to key issues of shared experiences and common prior experiences in the group.

For the analysis, we selected focus metaphors from the interview and discussion respectively, which bring into view or document the (professional) self-concept in terms of the issue of “decision making”. The focus metaphors are analysed by experts and then reflected back to the group. The aim is to trigger or strengthen interactive negotiations and thus reflexive educational processes. (This is somewhat similar to the procedure of the “Model of Critical Thinking” (Cartmel, Macfarlane, Casley & Smith 2015), which arrives at “thinking otherwise” via the steps “deconstruct”, “confront” and “theorise”.) In the interplay of subject and group, these can, according to the argument, strengthen and secure (pedagogic) insights. The analysis is performed in a similar way to the analysis strategy of the Documentary Method (formulating and reflective interpretation). The collective orientations and action-guiding knowledge on the professional processing/handling of situations are carved out in following five levels of reflexivity of Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff and Pietsch (2011) – “1) Situation perception and description; 2) Situation analysis and interpretation; 3) Planning and justification of possible educational-professional action; 4) Self-reflexion; 5) Continuation, development of perspectives.”

The group is not (initially) able to expound on this itself, as it is “anchored in the habitualised, routine action practice” (Bohnsack, 2003), and is thus first made aware of it by the experts.

The focus metaphors from the different focus groups provide the opportunity – from a comparative perspective, which the documentary procedure is generally geared towards – to carve out variations and contrasts, and also to reflect these back to the members of the group discussions and to encourage further discussion. The aim is to increase the reflection and action ability of the individual (on the basis of negotiations within the group).

Another method is the narrative map also in the context of the Documentary Method (Maschke & Hentschke, in preparation). The access of the narrative map is more individual and autobiographical; the narrative map triangulates a narrative verbal part with drawings or sketches; both verbal and visual expressions, which document the self-concept in terms of the issue of the individual life planning and “decision making”.

The focus group and the narrative map are also educational methods: The individual and collective patterns of meaning are analysed externally and reflected back to the individuals and groups, in order to raise awareness for the action practice and the underlying action-guiding orientations. The aim is to trigger or strengthen interactive negotiations and thus reflexive educational processes (Cartmel, Macfarlane, Casley & Smith, 2015).

5. Conclusion

In our view, the success of teacher training should not be measured by the number of university graduates, but rather by the number of graduates who are confident about having chosen a career for life by choosing teaching. Such a conviction or decision is surely not only a matter of rational choice, but requires an approach oriented towards educational theory. The teaching concept DECISIONref can offer such an approach.

References

von Aufschnaiter, C., Stecher, L., & Wissinger, J. (2014). *Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) – Bildungsbeteiligung, Reflexivität, Vernetzung: Auf die Lehrkraft kommt es an – Auf die Uni kommt es an.*: Antrag im Rahmen der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. (Educational participation, reflexivity, networking: Teachers need to

- be educated – Application for the "quality-intensive teacher training" program of the Federal Ministry of Education and Research) Gießen.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (Reconstructive social research. Introduction to qualitative methods). Opladen: Leske u. Budrich
- Bourdieu, Pierre (1993). *Satz und Gegensatz* (Sentence and contrast). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch
- Cartmel, J., Macfarlane, K., Casley, M. & Smith, K. (2015). *Leading learning circles for educators engaged in learning*, Brisbane: Griffith University
- Dieter, M. (2011). Der Studienabbruch in der Studieneingangsphase. (The study break in the student entrance phase) *Beiträge zum Mathematikunterricht 2011 Digital*, 1–4.
- Heublein, U., Schmelzer, R., & Sommer, D. (2008). Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen: Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. (The development of the study abatement rate at German higher education institutions: the results of a calculation of the abolition of studies on the basis of the 2006 graduate year.) HIS-Projektbericht Februar. Hannover. Accessed October 6, 2016 from: www.dzhw.eu/pdf/21/his-projektbericht-studienabbruch.pdf
- Kasworm, C. E. & Bowles, T. A. (2012). Fostering Transformative Learning in Higher Education Settings. In Taylor, Edward W. & Cranton, Patricia (Eds.): *The Handbook of Transformative Learning*, San Francisco: Jossey-Bass, p. 388-407
- Koller, Hans-Christoph (2007). Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Problems of a theory of transformative education processes). In H.-Ch. Koller; W. Marotzki u. O. Sanders (Eds.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung*. Bielefeld. p. 69-81
- Koller, Hans-Christoph (2009). Bildung als Habituswandel? (Education as habitus change?) In J. Budde & K. Willems (Eds.): *Bildung als sozialer Prozess*. Weinheim und München: Juventa, p. 19-34
- Koller, Hans-Christoph (2010). Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Principles of a Theory of Transformative Educational Processes). In A. Liesner & I. Lohmann (Eds.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer, p. 288-300
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen: Leske und. Budrich
- Marotzki, W. (1990) Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften (Design of a structural education theory. Biography-theoretical interpretation of educational processes in highly complex societies). Weinheim: Beltz
- Marotzki, Winfried (2000). Biographie und Bildungsgeschichte im gesellschaftlichen Wandel (Biography and educational history in social change). In U. Flick; E. v. Kardoff & I. Steinke (Eds.): *Qualitative Forschung*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, p. 175-186
- Maschke, S., & Stecher, L. (2012). Strategien einer integrativen Sozialforschung am Beispiel der beruflichen Entscheidungsfindung (Strategies of integrative social research using the example of professional decision-making). In K. Schittenhelm (Ed.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (1st ed.) Wiesbaden: Springer VS. pp. 379–406.
- Maschke, S., Stecher, L., Coelen, T., Ecarus, J., & Gusinde, F. (2013). *Appolutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend. Leben* (1st ed.). Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag.
- Maschke, S. (2013). *Habitus unter Spannung* (Habitus under tension). Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Michel, B. (2006). *Bild und Habitus* (Image and habitus). Wiesbaden: VS Verlag.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität: Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte (Professional reflexivity: Challenges for the training of early education specialists), in Erdsiek-Rave, U. & John-Ohnesorg, M. (Eds.). *Frühkindliche Bildung – das reinste Kinderspiel?!*, 1. Aufl., Berlin, 29–36, Accessed October 6, 2016 from: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10296.pdf>.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K. & Pietsch, S. (2011). Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung (Competence development of early education teachers in initial and continuing education). *Fühe Bildung*, Vol 0, pp. 1-10. DOI: 10.1026/2191-9186/a000003

- Nohl, A-M., Rosenberg von, F. & Thomsen, S (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext* (Education and learning in a biographical context). Wiesbaden: Springer VS
- Nolle, T. (2014). Eignungsmerkmale für den Lehrerberuf. Auf der Suche nach personalen Voraussetzungen für professionelle Kompetenz (Qualifications for the teaching profession. Looking for personal prerequisites for professional competence). In G. Höhle (Ed.), *Theorie und Praxis der Schulpädagogik*: Vol. 20. Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht (1st ed.). Immenhausen, Hess: Prolog-Verlag. pp. 109–121.
- Rieger-Ladich, M. (2005). Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitustheorie im Licht neuerer Arbeiten (Neither determinism, nor fatalism: Pierre Bourdieus habit theory in the light of recent works). *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25 (3), pp. 281-296
- Schittenhelm, K. (2005). *Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung* (Social situations in transition. Young migrants between school and vocational training). Wiesbaden: VS-Verlag.

Becoming a teacher in the United Kingdom in the 21st century

Ian Menter

University of Oxford, United Kingdom
ian.menter@education.ox.ac.uk

ORCID: 0000-0001-6283-7496

Abstract

In this article I seek to explore how teacher education policy has been shaped and influenced by political interventions. The main focus is on the UK, but I argue that this approach to teacher education as a 'policy problem' is part of a wider global phenomenon. Part of this discussion necessarily needs to differentiate between what has been happening in different parts of the UK, for in spite of the globalising influences, there appears to have been some divergence between the trajectories of the four jurisdictions in relation to developments in teacher education. In drawing on recent developments in 'clinical practice' within teacher education, I draw attention to the importance of a research oriented approach to teacher education.

Keywords: teacher education, policy, research oriented approach, United Kingdom.

Как стать учителем в Соединенном Королевстве в 21 веке

Иен Менгер

Оксфордский Университет, Великобритания
ian.menter@education.ox.ac.uk

ORCID: 0000-0001-6283-7496

Аннотация

В данной статье я исследую, как курс развития педагогического образования менялся под влиянием политических вмешательств. Основной фокус статьи – Соединенное Королевство, но я также отстаиваю позицию, что данный подход к педагогическому образованию, как к «вопросу политики», является глобальным феноменом. При этом рассмотрение контекста Соединенного Королевства подразумевает четкую дифференциацию разных его частей, поскольку, невзирая на влияние глобализации, между четырьмя различными административно-политическими частями страны существуют определенные расхождения в подходах к педагогическому образованию. Опираясь на последние достижения в «клинической практике» в области педагогического образования, я отстаиваю важность исследовательско-ориентированного подхода к педагогическому образованию.

Ключевые слова: педагогическое образование, политический курс, исследовательско-ориентированный подход, Соединенное Королевство.

Introduction

During the early part of the twenty first century teacher education has been the subject of much change in many countries around the globe. From Australia to Austria, from Norway to Scotland, we have seen reviews, reports and reforms. In Russia also, with the major project being led from Kazan Federal University, we see ambitious plans to modernise teacher education. Within the United Kingdom, all four jurisdictions (England, Northern Ireland, Scotland and Wales) – as well as the Republic of Ireland – have seen major reports that have led to changes of various sorts in the provision for initial teacher education (Teacher Education Group, 2016).

The reasons that there has been so much concern with teacher education are in part an element of the wider concern about education that has led to the 'Global Education Reform Movement' – the GERM, as Sahlberg (2011) calls it. But the particular focus on teacher education has arisen because of the widespread realisation that the quality of teaching does matter! And of course if the quality of teaching matters, then the ways in which teachers are prepared to undertake their work is a key consideration. So this welter of reform is perhaps not a real surprise. Indeed what may be the real surprise is that it has taken so long for there to be so much policy interest in the area.

In a fascinating review of developments in the USA, Cochran-Smith and Fries (2008) have traced a number of phases, culminating – for the present time at least – in the definition of teacher education as 'a policy problem'. In previous phases, she argues it was variously defined as a curriculum problem (1920s to 1950s), as a training problem (late 1950s to early 1980s) and then as a learning problem (early 1980s to early 2000s). It was in the 1990s that teacher education became defined as a policy problem, especially in the USA.

However, although the political interest – both in the USA and the UK – is relatively recent, there are several questions that have been central to the development of teacher education from the nineteenth century through the twentieth century and which still pertain to this day, within this more volatile context. In this article I seek to explore these questions and show how they are significant to current developments, especially within the UK. Part of this discussion necessarily needs to differentiate between what has been happening in different parts of the UK, for in spite of the globalising influences, there appears to have been some divergence between the trajectories of the four jurisdictions in relation to developments in teacher education.

In the following section, I discuss models of teaching and teacher education and how they have developed across the UK and how they relate to differing conceptions of the work of a teacher. The second section sets out the key elements of a 'clinical practice' approach to teacher education. Throughout the chapter I draw on a range of sources, including my own experience as a teacher educator (including most recently at the University of Oxford), a wide range of research that has been carried out and ideas that have emerged from the work undertaken by the British Educational Research Association with the Royal Society for the Arts in an inquiry into research and teacher education (BERA-RSA 2014a; 2014b), as well as on a collectively written book on teacher education across the UK and Republic of Ireland (TEG, 2016).

Models of initial teacher education

In 2010, a team of us at the University of Glasgow carried out a literature review on teacher education in the 21st Century. This had been commissioned by the Scottish Government as part of Graham Donaldson's review of teacher education in Scotland, subsequently published as *Teaching Scotland's Future* (Donaldson, 2011; see below as well). In this literature review we suggested that it was possible to identify four significantly different paradigms of teaching and the nature of teachers' work..

These we called:

- i The effective teacher – emphasising skills, content, performativity and measurement.
- ii The reflective teacher – skills and content again, but with the addition of knowledge about learners, and consideration of the values underlying and the purposes of education.
- iii The enquiring teacher – systematic enquiry into all of the above; deploying research and evaluation methods and techniques.
- iv The transformative teacher – adopting a 'critical enquiry' approach, looking beyond the classroom, considering social context, moral and ethical issues, developing alliances (adopting a 'stance').

(Menter, Hulme, Elliot et al, 2010; also Menter 2010.)

These paradigms can be seen as ranging across a continuum from a limited or 'restricted' view of teacher professionalism to a more expansive or 'extended' model (Hoyle, 1974). Clearly the challenge of preparing someone to become a teacher will vary according to which paradigm is aspired to.

In a paper prepared for the BERA-RSA inquiry into research and teaching, a team of philosophers suggested, in somewhat similar vein, that there were three aspects of knowledge that contribute towards teaching – practical wisdom, technical knowledge and critical reflection (Winch et al, 2013; BERA-RSA 2014a). Again, the approach taken towards initial teacher education is likely to be strongly shaped by the particular balance of these forms of knowledge that are believed to be important in preparing the best quality of teacher.

It is valuable therefore to consider how major policy statements have defined teaching and models of learning to become a teacher. As was mentioned earlier, there has been a steady stream of policy reviews and documents emerging around the world concerning these matters and it has been very illuminating to compare some of them with each other. In particular, the contrasts between recent statements in England and Scotland show a very marked contrast.

In November 2010 the Department for Education at Westminster published a White Paper entitled *The Importance of Teaching*. The then Secretary of State, Michael Gove, used this document to set out the main plans of his intended policy in relation to teaching and teacher education. A close reading of the paper shows quite clearly that teaching is seen as being essentially a craft that is best learned through an apprenticeship model set within a school. The contribution to be made by studying education or by researching education was limited or non-existent. Teachers' main tasks were to convey subject knowledge and to manage children's behaviour. Subject knowledge was to be learned through study certainly – usually through pursuing an honours degree in that subject. But the management of behaviour and other matters such as literacy and numeracy teaching, as well as responding to learners' special educational needs were to be learned through working alongside experienced teachers in school. Schools themselves should be encouraged to take a much more leading role – indeed a pre-eminent role – in the provision of teacher education and the White Paper announced the creation of a new approach, to be called 'School Direct' in which schools would be allocated training places by government and would select candidates and organise the programme of learning. This approach fitted with the wider mantra that was adopted by this government of education becoming a 'school-led system'. Mr Gove aimed to have at least half of beginning teachers being trained by school-led approaches by the time of the next election – that is by 2015; a target that was indeed achieved.

In January 2011, the Scottish Government published the report written by the former Chief Inspector of Education, Graham Donaldson, notably a professional educator rather than a politician. Nevertheless, his report had been commissioned by a politician, the Cabinet Secretary for Education. The ensuing report *Teaching Scotland's Future* (Donaldson, 2011) was based on a very different view of teaching. It set out a model of teaching as a complex and intellectually challenging occupation, requiring practical learning experience in schools certainly, but also requiring significant study in higher education. It also saw teachers as active decision makers in schools who would need to be able to exercise leadership in their work. The report emphasised the contribution of the university and indeed challenged the universities to offer more than they had done to enhance the quality of teacher education.

We thus saw within the space of a few months in these contiguous parts of the United Kingdom fundamentally different accounts of the nature of teaching and fundamentally

different views about the best approaches to initial teacher education (although it was called initial teacher training in the English White Paper). Hulme and Menter (2011) have carried out a detailed analysis of some of the key differences between the two documents. Simply setting out different views in policy statements such as these does not of course directly or necessarily lead to an equivalent variation in the practices of teacher education that are carried out. Nevertheless in Scotland the Government did accept all fifty of Donaldson's recommendations and set about implementing them. In England the White Paper policy proposals became enacted in practice. However in both settings there was a process of mediation – a process of 'enactment' that in both cases has the effect of 'softening the edges' on the extremes of the policy approaches. Indeed in England there has been a subsequent review, more similar in approach to that of Donaldson, a review carried out by a primary school headteacher, Sir Andrew Carter, who with the support of an advisory group produced a report early in 2015 on effective approaches to initial teacher training. Although Carter was appointed to this role by Michael Gove, by the time his report was produced Gove had been replaced by Nicky Morgan (who has herself been replaced during 2016 by Justine Greening) and this may be part of the explanation of why this report seems much more nuanced and less polemical than the 2010 White Paper (see Mutton, Burn and Menter, 2015). It may also of course relate to the fact that Carter is himself a professional educator rather than a politician.

One of the key concerns that underlies all of these reviews and discussions is the question of teachers' professional knowledge and skills. What is it that a good teacher should know and be able to do? Once that question has been discussed there is then subsequently a further key question which is how best the beginning teacher learns and/or develops those skills and knowledge.

Whatever age range the teacher is working with it is now widely acknowledged that there are going to be at least three major elements of professional knowledge that will be needed. The first is curriculum knowledge, that is knowing and understanding what it is that is to be taught – the appropriate knowledge, concepts, understandings and skills, as well arguably, as values and/or dispositions. Secondly there is what has been called 'professional content knowledge' – PCK – that is, knowing and understanding the subject content in such a way that it can actually be taught. This implies knowing something about how knowledge in a particular field is constructed and how a learner best comes to understand and know it. The third aspect of professional knowledge is what might best be dubbed professional knowledge and understanding of teaching. This would range from theories of learning, through theories of classroom management (including behaviour management), the philosophy and sociology of education and schooling and much else besides. This element also of course includes much that is skills-based and requires the learner to be able to 'translate' theory into practice – although many would argue that that distinction is not a helpful one.

Indeed, it is because of the complex nature of professional learning that recent research has increasingly emphasised the need for integrated models of professional learning, which break down the distinction between theory and practice and which emphasise the link between cognition and experience. The models that perhaps best demonstrate such an approach are sometimes called clinical practice models and such an approach is what emerged strongly as the favoured model within the BERA-RSA inquiry.

Research-based clinical practice in teacher education

Drawing on the paper written for the inquiry by Burn and Mutton (2013), the interim report from the inquiry offered the following definition of research-informed clinical practice:

"Although the precise terminology varies, the notion of 'clinical practice' in education essentially conveys the need to bring together knowledge and evidence from different sources, through a carefully sequenced programme which is deliberately designed to integrate teachers' experiential learning at the 'chalk face' with research-based knowledge and insights from academic study and scholarship. Inspired by the medical model, the goal is to refine particular skills and deepen practitioners' knowledge and understanding, by integrating practical and academic (or research-based) knowledge, and to interrogate each in light of the other.

The meaning of 'clinical practice' is potentially ambiguous, since 'practice' can be understood both as a deliberate process of rehearsal for beginners or novices, and as routine or established ways of working for experienced practitioners. While this review focuses on clinical preparation for novice teachers in programmes of initial teacher education, it is also possible to apply the principles of 'research-informed clinical practice' to professional learning for experienced practitioners as well as new recruits. (BERA-RSA, 2014a).

We see therefore that this approach is not just relevant to pre-service teacher education but can be invoked more generally as a model for professional learning throughout the career.

There have been several examples around the world of these kinds of approaches, including aspects of Professional Development Schools in the USA, projects in Scotland (Scottish Teachers for a New Era and The Glasgow West Teacher Education Initiative) and in Australia (see Hooley, 2013, although different terminology is adopted in this context). But one of the most sustained examples of this kind of approach is that developed at Oxford. Initiated in the 1980s the Oxford Internship Scheme set out to establish a full partnership between the University and a number of local state schools. The scheme was developed collaboratively by the various partners including the local education authority and has been operating successfully ever since. An early account is provided in the collection of articles edited by Benton (1980) but subsequent developments can also be seen in the accounts from Hagger and McIntyre (2006). A sustained analysis of the nature of beginning teachers' learning in this context has been undertaken by Burn, Hagger and Mutton in their Developing Expertise of Beginning Teacher (DEBT) project, an overview of which can be found in Burn et al (2015).

What is common to all of these schemes is a sustained attempt to integrate theory and practice in professional learning. Indeed Hagger and McIntyre (op. cit.) talk of 'practical theorising' and 'theorising practice' to emphasise the dialectical relationship between these elements. A further common feature is the sustained effort to make explicit the contribution that each participant makes to the learning processes. For example, in the Oxford scheme, university staff are designated respectively as curriculum tutors or as general tutors, with the former taking responsibility for ensuring the students have access to appropriate subject knowledge and to the distinctive elements of their own subject's pedagogy. The latter staff are responsible for the development of the wider professional knowledge of the student in terms of national and local policies as well as general aspects of learning theory and other research. In the schools where students are placed, teachers who work with the trainees may be either Professional Tutors or Subject mentors. The Professional Tutors play a very significant role in ensuring the coordination of the programme within the school as well as in supporting the students in understanding the ways in which general professional matters are implemented in the particular school context. The subject mentors on the other hand ensure that the student has access to resources within the subject department and is supported in their planning, preparation and teaching. All of the staff working on the scheme experience considerable professional

development themselves through their engagement and this again is a common feature of clinical practice models.

In recent years the Oxford scheme has been developing further, initially with just a limited number of schools, within the City of Oxford, to become part of a wider more broadly conceived partnership, which has been called The Oxford Education Deanery. This has again been developed non a collaboration basis between the schools and the University. There are two elements to this expansion of the longstanding partnership within the internship scheme. The first is that the Deanery seeks to establish activity on three 'levels', not only initial teacher education (ITE), but also continuing professional development (CPD) and research. The CPD partnership includes a range of interactions between the Department and the schools, including a Master's programme – the MSc in Learning and Teaching. This programme recruits openly, nationally and internationally, but there is a strand within it which is focused on local schools and provides an opportunity for collaborative endeavour for registered teachers to focus on matters of common concern in these schools. The research element has led to the identification of 'Research Champions' on the staff of each school and to a range of significant joint activities between the academic staff of the Department of Education and teachers within the schools. Some of this activity also involves the pre-service interns. One such example, focussing on an aspect of science education, is written up by Childs, McNicholl and Edwards (2014).

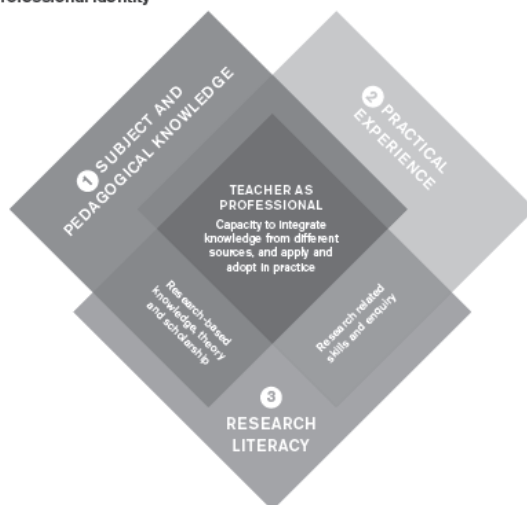
However, the second aspect of the expansion of the longstanding partnership is the range of partners – as well as being 'multi-levelled- the Deanery is 'multi-relational'. In a spirit of sharing and exploiting the full range of resources available in the wider community of learning represented by the City of Oxford, the Deanery is a partnership with the wider university and with a number of other partners. So, the Oxford University Vice-Chancellor very explicitly offered the University's support – not least because the University sees the Deanery as an alternative to the establishment of a University of Oxford Academy (school), along the lines taken by some other English higher education institutions. It is seen as an element in the University of Oxford's deep commitment to widening access and participation in higher education generally and in the University itself. So several central departments of the University as well as a range of colleges and other subject departments are playing a role in the Deanery. There is growing involvement also of the University's museums, of the Students' Union as well as a partnership with some primary schools, student volunteering bodies (The Student Hub) and the local authorities.

In the context of wider education policy in England therefore, we can see how the partnership stemming from a longstanding commitment to high quality initial teacher education has been developing an alternative trajectory to that being promoted by central government, an alternative which is based on principles of social justice and high quality educational provision (Fancourt et al 2015). Furthermore, we can see that in terms of the four paradigms of teaching that were identified earlier in this chapter, we can place these approaches very much in the third and fourth categories of 'enquiring' and 'transformative' teaching. Whilst teachers working in the scheme are becoming both effective and reflective, it is clear that the approach seeks to move them well beyond these qualities.

The relationship with educational research is an especially critical element of this approach. There are signs that there is increasing recognition of this in England, with moves towards 'evidence-based teaching' being encouraged by government and investment in school-based research by bodies such as the Education Endowment Foundation. The proposed College of Teaching in England would have a strong emphasis on teachers having access to published research (as Scottish teachers do through their General Teaching Council), as well as encouraging an enquiry orientation in their own work.

The final report from the BERA-RSA inquiry (BERA-RSA 2014b) adopted the following model of the requisite knowledge and experience for a teacher.

Figure 1: Dimensions of teacher effectiveness and teachers' professional identity



Here we see all of the traditional elements of teacher education but with the addition of the research strand, such as does indeed happen in clinical approaches of the kind referred to above. This is framed in terms of 'research literacy' which is defined in the BERA-RSA report as being a combination of an ability to be able to read and critically evaluate research carried out by others, as well as possessing the capacity and skills to engage in appropriate school-based enquiry.

Conclusion

Teacher education has become something of a political battleground since the 1980s. In order to ensure that we continue to prepare teachers of the highest quality in science (as well as in other subjects) it is crucial to take great care over the arrangements for professional preparation and training. There is a danger in politicians exerting their ideological prejudices, which may well be partly based on their own experiences of school, as a pupil. Rather, educationists should be examining the evidence to make judgements about the most appropriate forms of teacher preparation and indeed should be seeking to maximise the opportunities for all concerned to be engaged in professional development, not focusing entirely on the beginning teachers but thinking about staff at all levels both in the schools and the universities.

Elsewhere (Menter, 2105) I have sought to identify 'enduring themes' in teacher education and these are certainly all relevant in the discussion of science teacher education.

- The relationship between theory and practice
- The nature of professional knowledge
- The sites of professional learning
- The pedagogical contributions of the school and of the university
- Curriculum and assessment within teacher education
- The extended continuum of professional learning

In this article I have referred to all of these in some way or other. I would add to this list a concern with the relationships between research, policy and practice in teacher

education. Ensuring that each informs the other is critical to the development of a healthy, constructive and productive approach to teacher education.

References

- Benton, P. (ed.) (1980) *The Oxford internship scheme*. London: The Gulbenkian Foundation.
- BERA-RSA (2014a) *The role of research in teacher education. Reviewing the evidence. interim report of the BERA-RSA inquiry*. London: BERA. Retrieved from: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-RSA-Interim-Report.pdf>
- BERA-RSA (2014b) *Research and the teaching profession. Building the capacity for a self-improving education system. Final report of the BERA-RSA Inquiry into the role of research in teacher education*, London: BERA. Retrieved from: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-RSA-Research-Teaching-Profession-FULL-REPORT-for-web.pdf>
- Burn, K. and Mutton, T. (2013) *Review of 'research-informed clinical practice' in initial teacher education. Research and teacher education: The BERA-RSA Inquiry*. Retrieved from: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Paper-4-Research-informed-clinical-practice.pdf>
- Burn, K., Hagger, H. and Mutton, T. (2015) *Beginning teachers' learning – making experience count*. Northwich: Critical Publishing.
- Childs, A., McNicholl, J. and Edwards, A. (2014) 'Developing a multi-layered system of distributed expertise: what does cultural historical theory bring to understanding of workplace learning in school-university partnerships?' in McNamara, O., Murray, J. and Jones, M. (eds.) *Workplace learning in teacher education: international practice and policy*. Dordrecht: Springer.
- Cochran-Smith, M. and Fries, K. (2008) 'Research on teacher education: changing times, changing paradigms' in Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. and Demers, K. (eds) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge pp. 1050-1093.
- Department for Education (DfE) (2010) *The importance of teaching. White paper*, London: DfE.
- Donaldson, G. (2011) *Teaching Scotland's future: A report of the review of teacher education in Scotland*, Edinburgh: Scottish Government.
- Fancourt, N., Edwards, A. and Menter, I. (2015) Reimagining a School – University partnership: the Development of the Oxford Education Deanery narrative. *Education Inquiry*, 6, 3, 353-373.
- Hagger, H. and McIntyre, D. (2006) *Learning teaching from teachers: realizing the potential of school-based teacher education*. Buckingham: Open University Press.
- Hooley, N. (2013) Exposing the Intricacies of pre-service teacher education: Incorporating the insights of Freire and Bourdieu, *Review of Education*, 1, 2, 125-158.
- Hoyle, E. (1974) Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Education Review*, 3, 2, 13-19.
- Hulme, M. and Menter, I. (2011) 'South and North – Teacher education policy in England and Scotland: a comparative textual analysis'. *Scottish Educational Review*, 43, 2, 70-90.
- Menter, I. (2010) *Teachers: formation, training and identity* (A literature review for Culture, Creativity and Education). Newcastle-upon-Tyne: CCE.
- Menter, I. (2015) 'Teacher education'. In: James D. Wright (editor-in-chief), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, Vol 24. Oxford: Elsevier. pp. 51–55.
- Menter, I. and Hulme, M. (2008) 'Is small beautiful?: policy making in teacher education in Scotland', *Teachers and Teaching*, 14, 4, 319 – 330.
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. and Lewin, J. (2010) *Literature review on teacher education in the 21st century*, Edinburgh: The Scottish Government.
- Mutton, T., Burn, K. and Menter, I. (2015) 'Deconstructing the Carter Review: Competing conceptions of quality in England's 'school-led' system of initial teacher education'
- Sahlberg, P. (2011) *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Teacher Education Group (2016) *Teacher education in times of change*. Bristol: Policy Press.
- Winch, C., Orchard, J. and Oancea, J. (2013) *The contribution of educational research to teachers' professional learning – philosophical understandings*. London: BERA.

Модель формирования рискологической компетенции будущего учителя в процессе подготовки к инновационной педагогической деятельности

Наиля Н. Асхадуллина¹

¹Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) Федерального Университета, Елабуга, Россия, e-mail: nelyatdkama2008@rambler.ru

ORCID-ID 0000-0003-3983-4152

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена потребностью в подготовке будущего учителя к инновационной деятельности, сопряженной многочисленными рисками, и недостаточной разработанностью теоретических, научно-методических и содержательно-процессуальных аспектов формирования его профессиональной готовности к освоению, внедрению и распространению педагогических новшеств в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы. Цель статьи – разработка модели формирования рискологической компетенции будущего учителя в контексте его подготовки к инновационной деятельности. Ведущим методом исследования рассматриваемой проблемы является моделирование, способствующее обеспечению формирования устойчивой профессиональной направленности студентов на развитие педагогического творчества, поиск нестандартных решений и ответственности за них. В статье представлена модель формирования рискологической компетенции будущего учителя, которая носит когнитивно-ценностно-деятельностный характер и состоит из взаимосвязанных целевого, содержательного, процессуального, результативного компонентов; выявлены их особенности; обоснованы концептуальные положения внедрения данной модели. Модель формирования рискологической компетенции будущего учителя направлена на повышение эффективности профессиональной подготовки студентов к инновационной деятельности и ориентирована на формирование личной устремленности будущих учителей применять знания, умения, навыки, опыт внедрения педагогических инноваций и профилактики педагогических рисков в процессе решения педагогических задач.

Ключевые слова: рискологическая компетенция, инновационная педагогическая деятельность, модель, педагогическое моделирование.

A model for developing the competence of student teachers to recognise risk within the process of training teachers for innovative educational activities

Nailya N. Askhadullina¹

¹Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga, RUSSIA, e-mail: nelyatdkama2008@rambler.ru

Abstract

The next generation of teachers will need to engage in innovative activities that carry risk! There is insufficient development of the theoretical, methodological and procedural aspects of secondary school teacher education, so that they are ready to innovate. The research reported here led to a model for developing the competence of student teachers to recognise risk when preparing for educational innovation. The model combines cognitive with practical activities, using interrelated targets, procedures and effective components. Simulation was used to help students to make and take responsibility for innovation. The article identifies the characteristics of the model and justifies the conceptual provisions. The aim is to improve the efficiency of processes for developing risk-

awareness in teacher education, and help them apply their knowledge, skills and experience to prevent and reduce risk in educational innovation.

Key words: competence, risk identification, innovative educational activity, model, educational modelling.

Введение

Актуальность проблемы

Исследуя проблему формирования рискологической компетенции будущего учителя как составляющей стратегии инновационного развития педагогического образования, перед нами стояла задача разработки и теоретического обоснования модели рассматриваемой компетенции. Обусловлено это тем, что инновационная деятельность учителя общеобразовательной школы сопряжена с многочисленными рисками освоения, внедрения и распространения педагогических новшеств как субъективного процесса выполнения им нетипичных действий (Askhadullina, 2016a).

Модель формирования рискологической компетенции будущего учителя позволяет установить взаимосвязи между целевым, содержательным, процессуальным и результативным компонентами, оптимально их структурировать и определить перспективные направления исследования проблемы.

Анализ литературы

Как метод научного исследования, педагогическое моделирование позволяет объединить теорию и практику и построить логическую схему предмета изучения. Уильям Эшби писал, что моделирование – это логика упрощения, но даже упрощенная, грубая модель со временем может быть расширена, уточнена и в достаточной мере приближена к реальному процессу, характеризующему совершенствование интеллекта (Ashby, 1959). В.М. Вергасов отмечает, что педагогическое моделирование позволяет раскрыть процесс совершенствования интеллекта и на этой основе оптимизировать решение выявленной проблемы (Vergasov, 1985). Предназначение модельного исследования, по мнению В.И. Загвязинского, заключается в том, чтобы на более простом объекте увидеть, выявить наиболее существенные факторы и закономерности развития и создать затем условия для такого развития (Zagviazinskiy, 2004). Интерес исследователей к педагогическому моделированию вызван тем, что данный процесс сопряжен с совершенствованием интеллекта их авторов и адресатов (субъектов образовательного процесса).

Выяснено, что педагогическое моделирование выполняет следующие функции: 1) аналитическую, позволяющую установить взаимосвязи между структурообразующими компонентами предмета исследования (фактами и процессами); 2) рекомендательную, направленную на построение оптимальной структуры предмета исследования; 3) прогностическую, отражающую возможность проведения форсайтных исследований предмета изучения (Pugacheva, 2010).

Структура модели

Установлено, что модель формирования рискологической компетенции будущего учителя носит когнитивно-ценностно-деятельностный характер. Разработанная нами модель формирования рискологической компетенции будущего учителя состоит из целевого, содержательного, процессуального, результативного компонентов (рис. 1).



Целевой компонент модели раскрывает основание для формирования рискологической компетенции будущего учителя как составляющей стратегии инновационного развития педагогического образования, ее сущность, структурообразующие компоненты и принципы, обеспечивающие эффективность рассматриваемого процесса (Askhadullina, 2016b; Merzon, 2016).

В содержательном компоненте выделены следующие составляющие: знания, умения и навыки, опыт внедрения педагогических инноваций и профилактики педагогических рисков, мотивационно-ценностное отношение к педагогическим инновациям и гуманизации педагогического взаимодействия.

Выяснено, что в процессе формирования рискологической компетенции знания выполняют следующие функции: гносеологическую, позволяющую овладеть системой знаний по основам рискологии и педагогической инноватики; ориентировочную, способствующую формированию умений и навыков выявления источников инновационной деятельности и ее организации, прогнозирования возможных педагогических рисков в процессе ее реализации; ценностную, обеспечивающую понимание и внутреннее принятие педагогических инноваций и необходимости профилактики педагогических рисков.

Как составляющая содержательного компонента модели формирования рискологической компетенции, знания характеризуются: 1) системностью, позволяющей будущему учителю овладеть инвариантными знаниями по основам рискологии и педагогической инноватики и, тем самым, обеспечить фундаментальность получаемого образования; 2) непрерывностью, ориентированной на перманентное изменение цели и трансформацию знаний в умения, навыки и опыт внедрения педагогических инноваций и профилактики педагогических рисков; 3) практикоориентированностью, позволяющей усвоить конкретные знания для формирования готовности будущего учителя к самостоятельной инновационной деятельности и нахождению способа минимизации возможных педагогических рисков; 4) интегративностью, ориентированной на установление междисциплинарных связей и формирование критического мышления, необходимого для адекватного педагогического решения в процессе инновационного преобразования образовательного процесса и преодоления возможных рисков (Antonets, 2010; Plugina, 2001).

Эффективность усвоения знаний повышается при условии активизации мышления студентов на всех формах обучения. Активизация мышления обеспечивает формирование готовности студентов к использованию усвоенных знаний в процессе профессиональной педагогической деятельности.

Следующая составляющая содержательного компонента модели формирования рискологической компетенции – умения и навыки. Отметим, что, если знания усваиваются осознанным восприятием лекционного материала, учебных и научных текстов, то умения и навыки формируются в процессе репродуктивной и продуктивной деятельности. Это предусматривает создание системы умений и навыков с построением по каждому из них алгоритма выполнения и сопряженной с усваиваемыми знаниями.

Результативность освоения умений и навыков возрастает при условии системной целостности репродуктивной и продуктивной деятельности студентов. Выяснено, что системная целостность репродуктивной и продуктивной деятельности обеспечивает инновационную активность студентов в процессе профессиональной педагогической деятельности и формирование способности к профилактике возможных рисков. В процессе формирования рискологической компетенции системная целостность репродуктивной и продуктивной деятельности позволяет использовать резервы памяти: оптимизировать непроизвольное и произвольное запоминание, увеличить объем запоминаемой информации, расширить возможности ее хранения и оперативного использования в процессе профессиональной педагогической деятельности (Vergasov, 1985).

Опыт внедрения педагогических инноваций и профилактики педагогических рисков, как составляющая содержательного компонента модели формирования рискологической компетенции, предусматривает организацию проектной деятельности студентов и деловых игр.

Установлено, что значение формирования опыта внедрения педагогических инноваций и профилактики педагогических рисков возрастает при условии позиционирования профессионального педагогического образования как компонента производительных сил удовлетворяющего потребности личности в получении знаний, умений, навыков, компетенций и потребности экономики в подготовке специалистов педагогического профиля, способных обеспечить воспроизводство конкурентоспособных кадров и формирование человеческого капитала (Lunev, 2014).

Выяснено, что формирование у будущих учителей опыта внедрения педагогических инноваций и профилактики педагогических рисков способствует устойчивой профессиональной педагогической направленности, проявляющееся в положительном отношении к педагогическому труду и инновационной деятельности, стремлении к личному успеху в управлении образовательным процессом, готовности к совершенствованию своей квалификации в течении всей жизни.

Следующая составляющая содержательного компонента модели формирования рискологической компетенции – мотивационно-ценностное отношение к педагогическим инновациям и гуманизации педагогического взаимодействия.

Выявлено, что инновационная деятельность сопряжена с созданием новых ценностей: инициативой, креативностью, риском, активной познавательной деятельностью, свободой, личным успехом, профессиональной карьерой, верой в способность человека на инновацию и другие (Pugacheva, 2003). Как видим, направленность учителя на инновационную деятельность сопряжена с ориентацией на личный успех в управлении образованием и профессиональную карьеру. Это актуализирует принцип гуманизации образования, предусматривающего гуманистическую направленность мировоззрения учителя: признание каждого человека

высшей ценностью, общечеловеческие нормы поведения основой человеческой деятельности, необходимость создания условий для разностороннего и гармоничного развития человека – сознательного субъекта своих действий (Pugacheva, 2003).

В процессе формирования рискологической компетенции большое значение имеет непрерывное эмоциональное воздействие на студентов. Установлено, что оптимизация формирования мотивационно-ценностного отношения к педагогическим инновациям и гуманизации педагогического взаимодействия усиливается при условии организации субъект-субъектных отношений в процессе формирования рискологической компетенции (Pugacheva, 2008). Организация субъект-субъектных отношений в процессе формирования рискологической компетенции способствует смысловторчеству преподавателей и студентов, направленного на создание новых форм, методов, средств обучения и воспитания и развитие уверенности студентов в своих силах.

Процессуальный компонент рассматриваемой модели включает формы, методы, средства формирования рискологической компетенции.

Под формой обучения нами рассматривается порядок и установленный режим субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов в процессе формирования рискологической компетенции. Исходя из особенностей субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов, мы выделяем лекционно-практические, интегративные формы и самостоятельную работу.

Лекционно-практические формы освоения рискологической компетенции предусматривают динамичный порядок субъект-субъектного взаимодействия, при котором преподаватель в течение точно установленного времени организует в специально отведенных аудиториях активную познавательную деятельность студентов. Выяснено, что активизация познавательной деятельности студентов на лекционно-практических занятиях способствует: развитию логического и креативного мышления, интереса к педагогической инноватике; формированию умений и навыков выявления рисков, минимизации степени негативных последствий педагогических новшеств.

Интегративные формы предусматривают динамичный и вариативный порядок субъект-субъектного взаимодействия, требующего не установленного норматива времени и свободного места проведения и обеспечивающего активную познавательно-профессиональную деятельность студентов. Примерами интегративных форм могут быть научно-исследовательские кружки, олимпиады, конференции, встречи с педагогами-практиками сетевых школ, интерактивные интернет-форумы, «педагогические ярмарки», межфункциональные имитационно-моделирующие игры. Интегративные формы освоения рискологической компетенции позволяют сформировать профессиональные идеалы, готовность к инновациям, развитию педагогического творчества, поиску нестандартных решений и ответственности за них.

Самостоятельная работа студентов предусматривает сознательный и целеустремленный процесс активной познавательной деятельности, направленный на освоение рискологической компетенции и формирование готовности к обучению через всю жизнь (подготовка и защита рефератов, работа с электронными ресурсами, поиск интернет-источников и специальной литературы в пополнении фонда стратегических инициатив в развитии педагогического образования, написание проблемного содержания эссе, решение кейсов). Выяснено, что самостоятельная работа студентов в процессе формирования рискологической компетенции активизирует критическое мышление, способствует формированию умений и навыков преодоления психологических барьеров, препятствующих учителям в освоении и распространении педагогических новшеств.

Формы освоения рискологической компетенции предусматривают динамичный порядок субъект-субъектного взаимодействия и активную познавательную деятельность студентов. Выявлено, что субъект-субъектное взаимодействие и активная познавательная деятельность студентов диалектично взаимосвязаны и обуславливают друг друга.

Субъект-субъектное взаимодействие, проявляющееся в готовности субъектов образовательного процесса к сотрудничеству, наличию у них положительной установки на решение поставленных задач, открытости партнеров по общению, рефлексии поведенческих реакций, обеспечивает формирование у студентов устойчивой мотивационно-ценностной направленности на успешность инновационного решения педагогических задач в ситуации неопределенности, гуманизацию педагогического взаимодействия и личностно-профессиональный успех (Altukhova, 2004).

Выстраивание субъект-субъектных отношений в учебном процессе формирует потребность в активизации познавательной деятельности студентов. Активизация познавательной деятельности студентов предусматривает организацию процессов понимания, запоминания, воспроизведения учебного материала, формирование умений его обобщения, систематизации, применения в решении профессиональных задач, образование способности к генерированию инновационных педагогических идей.

Обратим внимание на процесс активизации лекционного преподавания. Необходимо четкая постановка задач лекции, выделение главного. Лекция должна быть построена так, чтобы студенты видели трудность проблемы, ощущали силу научных методов познания.

В процессе исследования проблемы формирования рискологической компетенции будущего учителя нами разработаны методические рекомендации по организации лекционных занятий:

1) отбор и структурирование содержания учебного материала, исходя из требований образовательной программы;

2) выбор вида лекционно-практических занятий (текущая лекция, лекция-дискуссия, обзорная лекция, обобщающая лекция, лекция с разбором конкретных ситуаций);

3) подготовка презентаций и других дидактических средств;

4) отбор методов обеспечения субъект-субъектного взаимодействия и воздействия на типы мышления: а) активного, посредством вопросов-ответов по известному учебному материалу; б) самостоятельного, посредством организации самостоятельных действий студентов с использованием известного учебного материала; в) творческого, посредством организации самостоятельных действий студентов для получения нового учебного материала, постановки проблемных вопросов, составления блок-схем (Makhmutov, 1975; Vergasov, 1985).

Модель формирования рискологической компетенции будущего учителя нацелена на развитие у студентов умений критической оценки способов и результатов деятельности; приобретение опыта нестандартных педагогических решений и формирования готовности к ответственности за результат.

Методы исследования

Методология и методы исследования

Методологией настоящего исследования стала диалектическая теория познания. Исследование проводилось следующими методами: теоретические (анализ, синтез, обобщение, моделирование); эмпирические (изучение опыта инновационной деятельности учителей общеобразовательных школ и готовности студентов направ-

ления подготовки «Педагогическое образование» к инновационным процессам в профессиональной деятельности); диагностические (анкетирование; интервьюирование, ранжирование).

Экспериментальная база исследования

Экспериментальной базой исследования стал Елабужский институт (филиал) ФГА-ОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Этапы исследования

Исследование проблемы формирования рискологической компетенции будущего учителя состоит из трех этапов:

– на первом этапе осуществлялось изучение научно-педагогической литературы и опыта инновационной деятельности учителей с целью анализа и оценки состояния исследуемой проблемы; определялись цели и задачи, методы исследования; выявлялись педагогические условия, способные обеспечить эффективность педагогического процесса формирования рискологической компетенции будущего учителя; составлен план педагогического эксперимента.

– на втором этапе апробировались педагогические условия формирования рискологической компетенции будущего учителя; проводился анализ результатов констатирующего этапа исследования; опубликованы материалы исследования.

– третий этап включает систематизацию и обобщение результатов проверки эффективности педагогических условий формирования рискологической компетенции будущего учителя на констатирующем, формирующем и контрольном этапах исследования; интерпретацию полученных данных с целью выявления дальнейших направлений исследования.

Результаты

Структура и содержание модели

На основе анализа научно-педагогической литературы и практического опыта установлены взаимосвязи между формами освоения рискологической компетенции и компонентами процесса ее формирования:

– эффективность лекционно-практических занятий в процессе формирования рискологической компетенции повышается при условии включения в содержание образования учебного материала по теории общества риска, основам педагогической инноватики, методам профилактики педагогических рисков;

– актуализация интегративных форм освоения рискологической компетенции усиливается при условии системной целостности содержания, форм, методов, средств ее формирования;

– целенаправленность самостоятельной работы студентов по формированию рискологической компетенции достигается при условии образования устойчивой направленности студентов на инновационную педагогическую деятельность.

Совокупность методов формирования рискологической компетенции (репродуктивных, продуктивных, фасилитационных, императивных, общедидактических, компетентностных) представлена на *рис. 2* (Askhadullina, 2016b).

Комплекс данных методов диалектично взаимосвязан со структурообразующими компонентами рискологической компетенции и отражает причинно-следственные отношения в процессе ее формирования (*табл. 1*).

Сущность рискологической компетенции учителя	Структурообразующие компоненты	Методы формирования
способность к постановке и решению педагогических задач в ситуации неопределенности и обеспечению минимизации негативных последствий	когнитивно-содержательный	репродуктивные
		продуктивные
	мотивационно-ценностный	фасилитационные
		императивные
	рефлексивно-деятельностный	общедидактические
		компетентностные

Рис. 2. Сущность и структура рискологической компетенции учителя

Таблица 1. Методы формирования рискологической компетенции

Методы	Содержание методов	Взаимосвязи методов с компонентами процесса формирования рискологической компетенции
Репродуктивные	Интерпретация основных понятий учебного материала, составление конспектов, аннотаций, тематических выписок по научным публикациям, информационно-реферативные работы	Значение репродуктивных методов возрастает при условии освоения теории общества рисков, основ педагогической инноватики и сущности педагогического риска
Продуктивные	Работа с каталогами, архивами, информационными обзорами, самостоятельный подбор литературы по проблемам рискологии, проблемно-реферативные работы	Эффективность продуктивных методов повышается при условии развития субъект-субъектных отношений и активизации познавательной деятельности студентов при всех формах обучения
Фасилитационные	Поощрение и поддержка, создание ситуаций успеха, опора на жизненный опыт, учёт познавательных интересов	Результативность фасилитационных методов возрастает при условии профилактики психологических барьеров в процессе освоения инновационной педагогической деятельности
Императивные	Возможность выбора варианта заданий, учебно-познавательные и деловые игры, кейс-метод	Эффективность императивных методов повышается при условии формирования готовности студентов к рискам в процессе внедрения педагогических новшеств и умений минимизировать их негативные последствия
Общедидактические	Активизация познавательной деятельности, эвристические, исследовательские методы	Оптимизация общедидактических методов усиливается при условии интереса студентов к организации инновационной педагогической деятельности, проектированию и выявлению педагогических рисков

Методы	Содержание методов	Взаимосвязи методов с компонентами процесса формирования рискологической компетенции
Компетентностные	Выявление признаков рискованных ситуаций; построение алгоритма действий в профилактике педагогических рисков, выбор средств и методов решения педагогической задачи в условиях неопределенности; выявление внутренних и внешних факторов риска и минимизация их воздействия, инструменты защиты субъектов риска в условиях образовательного процесса	Актуализация компетентностных методов увеличивается при условии устойчивой направленности студентов на профессиональную карьеру, развитие педагогического творчества и поиск нестандартных педагогических решений

Из таблицы 1 видно, что методы формирования рискологической компетенции способствуют оптимизации произвольного и непроизвольного запоминания, активизации восприятия, мышления, интериоризации знаний, умений, навыков, организации репродуктивной и продуктивной деятельности, приобретению опыта внедрения педагогических инноваций и минимизации их негативных последствий. Выяснено, что методы формирования рискологической компетенции позволяют структурировать процесс ее освоения на уровне познавательной деятельности студентов (рис. 3).

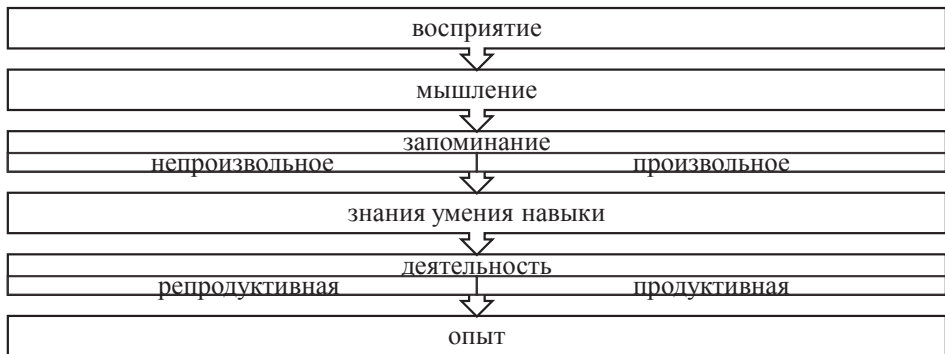


Рис. 3. Познавательная деятельность студентов в процессе формирования рискологической компетенции

Из рисунка 3 видно, что формирование рискологической компетенции может быть представлено как процесс трансформации восприятия, мышления, запоминания, знаний, умений, навыков, репродуктивной и продуктивной деятельности, опыта внедрения педагогических инноваций и профилактики рисков с уровнем U_0 в способность к постановке и решению педагогических задач в ситуации неопределенности и обеспечению минимизации негативных последствий, то есть рискологическую компетенцию на уровне $U_{рк}$. Зависимость между входными и выходными параметрами может быть представлена выражением:

$$U_{rk} = f(U_0, B, M, (3н+3п), ЗУН, (Др+Дп), O, t),$$

где U_{rk} – достигнутый уровень рискологической компетенции, U_0 – начальный уровень рискологической компетенции, B – восприятие, M – мышление, $3н$ – запоминание произвольное, $3п$ – запоминание произвольное, $ЗУН$ – знания, умения, навыки, $Др$ – деятельность репродуктивная, $Дп$ – деятельность продуктивная, O – опыт, t – время.

Установлено, что на эффективность педагогического воздействия влияет выбор средств обучения. Особое место в процессе формирования рискологической компетенции мы отводим наглядности, объединяющей и традиционные печатные, и современные мультимедийные средства. Выяснено, что в формировании рискологической компетенции будущего учителя наглядность обеспечивает: эффективность восприятия, переход от конкретного к абстрактному, признаков к понятиям (Arkhangelskiy, 1974); развитие образного мышления, подтверждающего дедуктивные выводы (Zankov, 1960); осознание взаимосвязей между объектами, фактами, процессами (Vergasov, 1985).

Установлено, что эффективность наглядности в процессе формирования рискологической компетенции повышается при условии системной целостности печатных и мультимедийных средств. Так, Л.В. Занков писал, что проблема сочетания слова и средств наглядности не может быть сведена к вопросу о временных отношениях, то есть к вопросу о том, что предшествует в учебном процессе (Zankov, 1960). Этот вопрос должен решаться, исходя из целей образовательного процесса и его содержания.

Дискуссионные вопросы

Анализ современных диссертационных исследований А.А. Арламова (Arlamova, 2012), А.А. Головкиной (Golovkina, 2016), Н.Н. Сабининой (Sabinina, 2012), Э.Р. Хабибуллина (Khabibullin, 2008), а также изучение и обобщение опыта инновационной деятельности учителей общеобразовательных школ, анкетирование студентов направления подготовки «Педагогическое образование» о готовности к инновационным процессам в профессиональной деятельности позволяет констатировать отсутствие специальных исследований, посвященных проблеме формирования рискологической компетенции будущего учителя как составляющей стратегии инновационного развития педагогического образования. Результаты анкетирования учителей российских школ свидетельствуют о наличии этой проблемы (из 459 респондентов 78% высказывают негативное отношение к инновационной деятельности, считая, что на них будет возложена ответственность за результаты педагогического новшества; 22% учителей осознают необходимость инноваций в системе образования) (Askhadullina, 2016a).

Таблица 2. Мнение будущих учителей о заинтересованности в инновационной педагогической деятельности

Заинтересованы ли Вы в инновационной педагогической деятельности?	% 468 студентов направления подготовки «Педагогическое образование»
Да	66 %
Нет	17 %
Не уверен	16 %
Свое мнение («безразлично», «пока это не особо значимо для меня»)	1 %

Анкетирование 468 студентов направления подготовки «Педагогическое образование» показало, что молодые люди сосредоточены на себе, своих переживаниях, своем поведении, проявляющихся в стремлении доказать свои потенциальные возможности в реализации новшеств (табл. 2). Однако такие попытки зачастую приводят к профессиональному выгоранию. Поэтому в процессе подготовки будущего учителя к инновационной деятельности большое внимание следует уделить формированию у него способности к постановке и решению педагогических задач в ситуации неопределенности и обеспечению минимизации негативных последствий педагогических действий.

Заключение

Обобщая материал исследования, отметим, что содержательный и процессуальный компоненты модели формирования рискологической компетенции обеспечивают формирование устойчивой профессиональной педагогической направленности студентов на развитие педагогического творчества, поиск нестандартных решений и ответственности за них. Реализация разработанной модели на практике позволяет сформировать у студентов личную устремленность применять знания, умения, навыки, опыт внедрения педагогических инноваций и профилактики педагогических рисков в процессе решения педагогических задач.

Список литературы

- Алтухова, А.А. Формирование субъект-субъектных отношений учителя и учащихся в учебном процессе общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2004. – 203 с.
- Антонец, И. В. История и методология научного исследования : учебное пособие / И. В. Антонец, А.В. Циркин. – Ульяновск: УлГТУ, 2010. – 90 с.
- Архангельский, С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
- Асхадулина, Н.Н. Стратегия инновационного развития педагогического образования [Электронный ресурс.] // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №3. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24625> (дата обращения: 10.10.2016).
- Асхадулина Н.Н. Сущностная характеристика рискологической компетенции будущего учителя // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 52-3. – С. 8-16.
- Асхадулина Н.Н. Сущность и структура рискологической компетенции будущих учителей // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2016. – №1(89). – С.61-70.
- Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. – Киев: Вища школа, 1985. – 176 с.
- Загвязинский В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Моделирование социально-педагогических систем: Материалы региональной научно-практической конференции (16-17 сентября 2004 г.) / Гл. ред. А.К. Колесников; отв. Ред. И.П. Лебедев. – Пермь: Пермский гос. пед. ун-т, 2004. – С. 6-11.
- Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. – М.: Учпедгиз, 1960. – 311 с.
- Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Стуколова Л.З. Стратегии и тенденции развития муниципальной системы образования [Электронный ресурс.] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 03. – С. 14060. URL: <http://ekoncept.ru/2014/14060.htm> (дата обращения: 02.05.2016).
- Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
- Мерзон Е.Е., Асхадулина Н.Н. Рискологическая компетенция учителя: новый взгляд на проблему развития педагогического образования // Проблемное обучение в современном мире. Сборник статей VI Международных Махмутовских чтений (Елабуга, 12-14 апреля 2016 года) / Ред. коллегия Е. Е. Мерзон, В. Л. Виноградов, Р. Ф. Ахтариева, В. А. Мартынова. – Елабуга: Изд-во КФУ г. Елабуга, 2016. – С. 323-327.

- Плугина Н.А. Метод дополнительности в развитии у студентов интегративных понятий: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный университет, 2001. – 179 с.
- Пугачева Н.Б. Профессионально-культурная компетентность выпускников – показатель качества воспитания в профессиональной школе //Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2008. – № 11. – С. 183-188.
- Пугачева Н.Б. Управление общеобразовательным учреждением инновационного типа : дис. ... д-ра пед. наук. – Казань: Казанский государственный педагогический университет, 2003. – 452 с.
- Пугачева Н.Б. Форсайт как составляющая управления современным профессиональным образованием //Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2010. – № 1 (2). – С. 65-69.
- Эшби У.Р. Введение в кибернетику. – М.: Иностранная литература, 1959. – 432 с.

References

- Altukhova, A. A. (2004). *Formation of the subject-subject relations teachers and students in the educational process of a comprehensive school. PhD dissertation.* Barnaul: Barnaul'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet.
- Antonetc, I. V. (2010). *History and methodology of scientific research: a training manual.* Ulyanovsk: UGTU.
- Arkhangelskiy, S. I. (1974). *Lectures on the theory of learning in higher education.* Moscow: Vysshaya shkola.
- Ashby, W. Ross. (1959). *An introduction to Cybernetics.* Moscow: Inostrannaya literatura.
- Askhadullina, N. N. (2016a). The strategy of innovative development of the pedagogical education. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education, 3.* Retrieved from <http://www.science-education.ru/article/view?id=24625>.
- Askhadullina, N. N. (2016b). The essential characteristic of the riskological competency of the future teacher. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Seriya: Pedagogika i psikhologiya – Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and Psychology, 52(3), 8-16.*
- Askhadullina, N. N. (2016c). Essence and structure of riskological competence of future teachers. *Vestnik Chuvashskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta im. I. Yakovleva – I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin, 1(89), 61-70.*
- Lunev, A. N., Pugacheva, N. B., Stukolova, L. Z. (2014). Strategies and trends municipal education system. *Koncept, 03.* Retrieved from <http://ekoncept.ru/2014/14060.htm>.
- Makhmutov, M. I. (1975). *Problem Learning: the important questions of the theory.* Moscow: Pedagogika.
- Merzon, E. E. & Askhadullina, N. N. (2016) Risk-recognizing competency of teacher: a new look at the problem of teacher's education. In *Problem Learning in the modern world. Collection of Articles VI International Makhmutov readings (Yelabuga, April 12-14, 2016).* Elabuga: Izdatel'stvo KFU g. Elabuga, 323-327.
- Plugina, N. A. (2001). *Method of additionality in the development of students' integrative concepts. PhD dissertation.* Magnitogorsk: Magnitogorskiy gosudarstvennyy universitet.
- Pugacheva, N. B. (2008). Professional and cultural competence of graduates – an indicator of the quality of education at a professional school. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki – South Federal University Bulletin. Pedagogical science, 11, 183-188.*
- Pugacheva, N. B. (2003). *Management educational institution of innovative type. PhD dissertation.* Kazan: Kazanskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet.
- Pugacheva, N. B. (2010). *Foresight as a component of the management of modern professional education. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom – Professional Education in Russia and abroad, 1(2), 65-69.*
- Vergasov, V. M. (1985). *Activation of cognitive activity of students in higher education.* Kiev: Vishcha shkola.
- Zagviyazinskiy, V. I. (2004). Modeling in the structure of the social and pedagogical engineering. In *Modeling of social and pedagogical systems: Proceedings of the regional scientific and practical conference (16-17 September, 2004).* Perm: Permskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, 6-11.
- Zankov, L. V. (1960). *Demonstrativeness and activization of students in learning.* Moscow: Uchpedgiz.

Социально-профессиональные ценности российских педагогов с различным педагогическим стажем

Альбина Р. Дроздикова-Зарипова¹, Наталья Н. Калацкая²

¹Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия,
e-mail: bina1976@rambler.ru

ORCID 0000-0003-0354-8090

²Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия,
e-mail: kalazkay@mail.ru

ORCID 0000-0003-3076-723X

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена изменением восприятия образовательных ценностей современными педагогами в условиях трансформирующегося общества и новых вызовов развития. Цель исследования состоит в выявлении особенностей социально-профессиональных ценностей и ценностных ориентаций российских учителей с учетом их педагогического стажа (на примере Республики Татарстан). Ведущими подходами к исследованию данной проблемы являются аксиологический и компетентностный подходы. Они обеспечивают целостность изучения в диалектическом единстве социальных, профессиональных и личностных ценностей педагога. В статье представлены результаты сравнительного анализа иерархии социально-профессиональных ценностей российских педагогов, имеющих различный педагогический стаж (от 0 до 5 лет, от 6 до 20 лет и свыше 20 лет); динамики проявления их ценностных ориентаций в восприятии социального и познавательного смысла новых образовательных функций; выявлены системообразующие ценности и ценностные ориентации в инвариантных моделях системы ценностей педагогов с различным педагогическим стажем. Полученные результаты исследования позволяют определить перспективные направления подготовки и переподготовки высококвалифицированных учительских кадров с учётом значимости их социально-профессиональных ценностей и качеств.

Ключевые слова: социальные ценности, профессиональные ценности, личностные ценности, духовно-нравственные ценности, жизненные ценности, гражданские ценности, интеллектуальные ценности, ценностные ориентации, педагоги, педагогический стаж.

Social and professional values of Russian teachers with different levels of experience

Albina R. Drozdikova-Zaripova¹, Natalya N. Kalatskaya²

¹Kazan (Volga region) federal university, Kazan, Russia, e-mail: bina1976@rambler.ru

²Kazan (Volga region) federal university, Kazan, Russia, e-mail: kalazkay@mail.ru

Abstract

Within the context of transformations in society and the challenges of new development, teachers experience changes in their perception of education values. The aim of the research reported here was to identify key perceptions of teachers in the Republic of Tatarstan (Russia) in respect of social and professional values, at various levels of teaching experience. The research used axiological and competence-based approaches as a firm basis for reaching agreement on teachers' specific values. This paper discusses the results from a comparative analysis of Russian teachers with up to 5 years, 6-20 years and more than 20 years teaching experience. The analysis makes it possible to define some directions for the training and retraining of highly qualified teachers to help them understand the importance of these qualities and values.

Keywords: social values, professional values, personal values, spiritual and moral values, civil values, intellectual values, perception of values, teachers, experience of teaching.

Введение

Актуальность проблемы

Изменения, происходящие в социальной, экономической и духовной сферах общества, утрата ранее значимых ценностей и возникновение новых оказывают значительное влияние на развитие образования. В сфере российского образования намечается тенденция перехода на ценностную парадигму образования. Учитель занимает центральное место в процессе воспроизводства духовных ценностей общества. Ценностная сфера учителя и его профессионализм выполняют ключевую роль в социальном становлении новых поколений, их ценностных ориентаций. В условиях глобальных вызовов общества меняющаяся система ценностей и ценностных ориентаций педагогов разных поколений должна стать предметом особого изучения современной науки.

Анализ литературы

Исследованию данной проблемы посвящены многие работы философского, социального и психолого-педагогического направления. Проблема исследования ценностей и ценностных ориентаций личности представлена в работах отечественных социологов, философов и психологов М.И. Бобневой (Bobneva, 1978), О.Г. Дробницкого (Drobnitsky, 2002), А.Л. Маршака (Marshak, 2009), В.В. Сергеева (Sergeyev, 2009).

Проблемы становления и функционирования педагогических ценностей учителя рассматривали В.И. Андреев (Andreyev, 2012), Е.В. Бондаревская (Bondarevskaya, 1999), С.В. Кульневич (Kulnevich, 1999).

Под ценностями преподавателя понимают внутренний, эмоционально освоенный регулятор деятельности педагога, определяющий его отношение к окружающему миру и к себе и моделирующий содержание и характер выполняемой им профессиональной деятельности (Petukhova, 2013).

Вызывают интерес работы В.А. Слостенина и Г.И. Чижаковой (Slastenin & Chizhakova, 2003), которые дают научно обоснованную классификацию ценностей педагогической деятельности, связанную с:

- утверждением в обществе, ближайшей социальной среде (общественная значимость труда учителя, престиж профессиональной деятельности учителя, признание родных, близких, знакомых и др.);
- удовлетворением потребности в общении (постоянная работа с детьми, их любовь и привязанность, возможности общения с интересными людьми, родителями, коллегами, обмен духовными ценностями и т.п.);
- самосовершенствованием (возможность развития творческих способностей, приобщение к духовной культуре, занятия любимым делом, предметом, постоянное пополнение своих знаний и др.);
- самовыражением (творческий и разнообразный характер труда учителя, романтичность и увлекательность данной деятельности, возможность перевоспитывать «трудных» детей, соответствие педагогической деятельности интересам и способностям личности и т.д.);
- утилитарно-прагматическими запросами (возможность самоутверждения, межличностное общение, профессиональный рост, продвижение по службе, большой отпуск и др.).

Проблема ценностей учителей представлена в различных аспектах в зарубежных исследованиях. Казахскими учеными проведено масштабное исследование, в

ходе которого выявлены доминирующие ценностные ориентации казахских учителей (Ilimkhanova, Perlenbetov, Tazhbayeva, Assylkhanova et al, 2014).

Изучению профессиональной этики и ценностей учителей, посвящена работа У. Фишера (Fisher, 2013). Нравственное образовательное поведение учителей изучалось как совокупность трех групп ценностей: универсальные ценности- ценности, признанные большинством современных обществ; социальные ценности (в том числе семейные) ценности, которые находятся под влиянием универсальных ценностей; личные ценности- характеристика индивида, когда он / она воспринимается как некая уникальность.

В работе Т. Целиккая и С. Филоглу (Celikkaya & Filoglu, 2014) большое внимание уделяется содержательному изучению понятий «ценности», «ценности образования» в ходе интервьюирования учителей.

Говоря о моральных ценностях учителей, В.Фойглерс (Veugelers, 2010) подчеркивает, что моральные ценности переплетаются во всех аспектах преподавания: в учебной программе, в школьной культуре, а также в нравственном поведении учителей. Обучение студентов – будущих учителей предполагает знакомство с моральными ценностями, их смыслами. Учителя должны развивать в себе чувствительность, чтобы критически оценивать себя и определять какие нравственные ценности необходимо корректировать и развивать в себе.

Взаимосвязь между профессиональными ценностями и критическим мышлением учителей математики и информатики, работающих в средней школе, выявлена учеными С.А. Шахин и Н. Тунка (Şahin & Tunca, 2016) и др.

Несмотря на то, что ценностная сфера учителя привлекала исследовательский интерес многих авторов, социально-профессиональные ценности учителя как устойчивые мотивационно-смысловые образования в контексте успешности педагогической деятельности и профессионального развития учителя почти не изучались. В нашем исследовании под социально-профессиональными ценностями педагога понимается диалектическое единство социальных, профессиональных и личных ценностей педагога, составляющих основу его общекультурных и профессиональных компетенций. В структуру социально-профессиональных ценностей включены: духовно-нравственные, жизненные, гражданские, интеллектуальные и профессиональные ценности.

Социально-профессиональные ценности современного учителя представляют интерес также в связи со значительными сдвигами, произошедшими в системе ценностей граждан постсоветского периода за последние два десятилетия. Социально-профессиональные ценности – это те ориентиры, на основе которых человек выбирает, осваивает и выполняет свою профессиональную деятельность. Это также средства, обеспечивающие личностный социально-значимый результат педагогической деятельности.

При этом изменения в системе ценностей педагогов могут не совпадать с теми, что произошли в ценностях общества в целом. Отсюда можно предположить, что изучение социально-профессиональных ценностей педагогов, их соотнесение с преобладающими в обществе ценностями может дать ключ к пониманию психологических проблем, которые испытывает современный учитель, позволит осуществлять адекватное психологическое сопровождение педагогической деятельности.

Цель и гипотеза исследования

Цель исследования: выявить особенности социально-профессиональных ценностей и ценностных ориентаций российских учителей с учетом их педагогического стажа (на примере Республики Татарстан).

Гипотеза исследования: для педагогов с различным педагогическим стажем характерно специфичное проявление доминирующих и системообразующих социально-профессиональных ценностей и ценностных ориентаций.

Методы исследования

Для реализации исследования был использован комплекс взаимодополняющих методов: 1) теоретические методы: изучение и анализ научной литературы по проблеме исследования, синтез, сравнение, классификация, систематизация; 2) эмпирические методы: опрос, анкетирование, констатирующий эксперимент; 3) методы обработки данных (количественный и качественный анализ).

Эмпирическая база исследования

Опытно-экспериментальная работа по изучению закономерностей становления ценностной сферы российских педагогов проводилась на базе Приволжского центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования КФУ с участием татарстанских учителей – практиков общей и средней школы в количестве 118 человек (возраст педагогов – $44 \pm 10,6$ года).

Этапы исследования

Исследование проводилось в естественных условиях, в три этапа:

На первом (поисково-теоретическом) этапе осуществлялся анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования; определялся научный аппарат и база исследования; подбирались методики опытно-экспериментального исследования.

На втором (опытно-экспериментальном) этапе был организован констатирующий эксперимент по выявлению специфики ценностной сферы учителей-практиков общей и средней школы с учетом их педагогического стажа; выявлен социальный портрет среднестатистического российского педагога (на примере Республики Татарстан); проведен сравнительный анализ по доминирующим и системообразующим социально-профессиональным ценностям, ценностным ориентациям учителей, а также по наименее значимым ценностям и ценностным ориентациям педагогов по трем группам педагогического стажа в соответствии с фазами профессионального становления (от 0 до 5 лет – молодой педагог, от 6 до 20 лет – учитель-профессионал и стажа свыше 20 лет – учитель эксперт).

На третьем (обобщающем) этапе проводилась систематизация и обработка результатов исследования, формировались экспериментальные выводы.

Методики исследования

Опрос учителей осуществлялся по разработанной авторской методике «Диагностика социально-профессиональных ценностей педагога» (Drozdikova-Zaripova & Kalatskaya) и анкете участника.

Опросник состоит из двух списков ценностей: терминальных и инструментальных, которые необходимо оценить по 7-балльной шкале (по шкале от 5 до -1 баллов). Стимульный материал по каждой части опросника представлен набором из 40 ценностей. По первому списку ценностей (терминальных) оценивается важность каждой ценности в качестве руководящего принципа в жизни респондентов, по второму списку (инструментальных) – оцениваются ценности по степени их наибольшей реализованности в жизни каждого испытуемого (ценностные ориентации). Списки ценностей сконструированы по следующему принципу: каждая ценность, соответствующая конкретному виду ценностей, чередуется в строго определенной последовательности (духовно-нравственные, жизненные, граждан-

ские, интеллектуальные и профессиональные ценности), в результате все 40 ценностей могут быть сгруппированы по пяти видам ценностей и каждая группа ценностей состоит из 8 ценностей. Обработка результатов проводится путем расчета средних баллов по каждому виду ценностей (список 1) и ценностных ориентаций (список 2), которые показывают степень их значимости для испытуемого в соответствии со шкалой оценки.

Результаты

С помощью анкеты участника были определены такие показатели как возраст участников, их пол, педагогический стаж работы и национальность (табл. 1).

Таблица 1. Социально-профессиональные данные участников исследования (в %)

Показатели	Пол		Национальность		Возраст (года) Педагогический стаж (года)						
	Жен.	Муж.	Русские	Татары	≤ 30	31-45	46-55	>55	0-5	6-20	>20
Учителя	93,2	6,8	44,1	55,9	18,6	27,1	40,7	13,6	18,6	18,6	62,8

На основании результатов опроса в структуре ценностей учителей выявлено распределение видов социально-профессиональных ценностей и ценностных ориентаций (табл. 2).

Таблица 2. Распределение видов ценностей и ценностных ориентаций российских педагогов (ранги, баллы)

	Духовно-нравственные	Жизненные	Гражданские	Интеллектуальные	Профессиональные
Ценности	I (3,69 ±0,39)	II (3,61±0,64)	IV (3,42±0,34)	V (3,39±0,38)	III (3,59±0,31)
Ценностные ориентации	I (3,88 ±0,23)	IV (3,48 ±0,386)	V (3,37 ±0,3)	III (3,49 ±0,13)	II (3,55 ±0,16)

В табл. 3 представлены результаты распределения видов ценностей у педагогов с учетом их педагогического стажа.

Таблица 3. Распределение видов ценностей у педагогов с различным педагогическим стажем (ранги, баллы)

Педагогический стаж (года)	Виды ценностей				
	Духовно-нравственные	Жизненные	Гражданские	Интеллектуальные	Профессиональные
0-5	III (3,38* ±0,69)	II (3,52 ±0,69)	IV (3,27* ±0,37)	V (3,12* ±0,53)	I (3,6 ±0,37)
6-20	I (3,89* ±0,36)	III (3,73±0,57)	IV (3,74* ±0,34)	V (3,49* ±0,36)	II (3,78 ±0,28)
>20	I (3,7 ±0,35)	II (3,59±0,65)	V (3,35 ±0,31)	IV (3,42 ±0,37)	III (3,52 ±0,29)

Обозначение: * – $p \leq 0,05$ (различия по средним значениям по t-критерию Стьюдента: по шкале духовно-нравственные ценности – $t_{эмп} = 2,49$, по шкале гражданские ценности – $t_{эмп} = 2,13$ и по интеллектуальным ценностям – $t_{эмп} = -2,05$).

В числе особо значимых ценностей как руководящих принципов в своей жизни молодые педагоги отметили такие как Здоровье (4,45 баллов из возможных 5 баллов), Доброта (4,18 баллов), наличие Счастья и активной деятельной жизни (по 4,18 баллов соответственно), Счастливая семейная жизнь и Профессиональные педагогические идеалы (по 4 баллов). Учителя с педагогическим стажем от 6 до 20 лет среди особо значимых ценностей в своей жизни выделили следующие ценности (в баллах): Здоровье (4,45), Мирная жизнь (4,45), Доброта (4,36), Внутренняя гармония (4,27) и Счастливая семейная жизнь (4,2). Учителя со стажем свыше 20 лет педагогической деятельности к доминирующим ценностям (в баллах) относят Здоровье (4,48), Доброта (4,23), Счастливая семейная жизнь (4,22), Счастье (4,03) и Мирная жизнь (3,97).

Среди ценностей наименее важных для педагогов со стажем до 5 лет определены такие ценности (в баллах) как Духовная жизнь (2,27), Интеллектуальная собственность (2,36), Общественное признание (2,45) и Интеллект (2,5); для учителей – профессионалов (стаж от 6-до 20 лет) – Общественное признание (2,55), Наука (3), Интеллектуальная собственность (3,09), Инновации и Творчество (по 3,27); для педагогов – экспертов (стаж свыше 20 лет) – Общественное признание (2,44), Интеллектуальная собственность (2,86), Наука (2,89) и Национальный суверенитет (2,92).

В табл. 4 отражены результаты распределения видов ценностных ориентаций (инструментальных социально-профессиональных ценностей) у педагогов, имеющих различный педагогический стаж.

Таблица 4. Распределение видов ценностных ориентаций у педагогов с различным педагогическим стажем (ранги, баллы)

Педагогический стаж (года)	Виды ценностных ориентаций				
	Духовно-нравственные	Жизненные	Гражданские	Интеллектуальные	Профессиональные
0-5	I (3,76 ± 0,3)	III (3,51 ± 0,47)	V (3,19 ± 0,5)	IV (3,35 ± 0,25)	II (3,51 ± 0,1)
6-20	I (3,9 ± 0,25)	III (3,51 ± 0,3)	V (3,38 ± 0,54)	IV (3,42 ± 0,12)	II (3,6 ± 0,2)
>20	I (3,87 ± 0,25)	IV (3,44 ± 0,41)	V (3,32 ± 0,37)	III (3,53 ± 0,19)	II (3,59 ± 0,18)

На основе сравнительного анализа динамики проявления социально-профессиональных ценностных ориентаций педагогов разных поколений обнаружено, что у молодых педагогов в их жизни в наибольшей степени реализованы такие ценности (в баллах) как: Доброжелательность (4,1), Воспитанность (4), а также Исполнительность, Уважение к себе и другим, Жизнерадостность, Образованность и Толерантность (по 3,91 соответственно). Для учителей с педагогическим стажем от 6-20 лет наиболее характерны проявления следующих ценностных ориентаций (в баллах): Доброжелательность (4,27), Честность (4,18), Милосердие (4), Патриотизм (4), Воспитанность (3,91), Выдержка и самообладание (3,91). У педагогов-экспертов в иерархии по степени наибольшей реализованности ценностей в их жизни занимают Коммуникативность (4,27 баллов из 5 возможных), Самостоятельность в пла-

нировании и организации своей деятельности и деятельности детей (4,18 баллов), Высокие запросы (4 балла), Милосердие (4 балла), Воспитанность (3,91 балла), Выдержка и самообладание (3,91 балла).

Обнаружено, что Идеино-политическая убежденность, Высокие запросы и Социальная активность для учителей с педагогическим стажем работы меньше 20 лет не являются особо значимыми ценностными ориентациями. Данная картина принципиально меняется с увеличением стажа работы, так педагоги, имеющие профессиональный стаж свыше 20 лет, в меньшей степени ориентируются на экономическую независимость, наслаждение красотой природы и проявление креативности.

Степень согласованности мнений учителей с различным педагогическим стажем по выбору значимости социально-профессиональных ценностей (терминальных и инструментальных ценностей) была подтверждена с помощью коэффициента конкордации. Выявлена средняя и высокая согласованность мнений учителей по трем группам педагогического стажа (при $p \leq 0,01$: $W_1=0,73$ и $W_2=0,79$ по группе молодых учителей; $W_1=0,78$ и $W_2=0,83$ по группе учителей со стажем работы от 6-20 лет; $W_1=0,75$ и $W_2=0,85$ по группе учителей-экспертов).

С целью получения более полной картины относительно особенностей структуры ценностной сферы педагогов был проведен корреляционный анализ связей между ценностями и ценностными ориентациями педагогов с различным педагогическим стажем и обнаружены высоко значимые корреляционные связи средней и сильной плотности по исследуемым показателям ($p \leq 0,01$).

Выявлено, что к системообразующим социально-профессиональным ценностям и ценностным ориентациям в инвариантных моделях системы ценностей педагогов относятся:

– со стажем до 5 лет:

- ценности: Профессиональные достижения, Доброта, Социальные контакты;
- ценностные ориентации: Социальная активность, Исполнительность и Твердая воля;

– со стажем работы от 6-20 лет:

- ценности: Профессиональные педагогические идеалы, Материально обеспеченная жизнь, Интеллект, Творчество;
- ценностные ориентации: Социальная активность, Требовательность к себе и другим, Представление о цели и смысле жизни, Независимость, Креативность, Профессиональная рефлексия;

– при стаже свыше 20 лет:

- ценности: Социальное равенство и Мирная жизнь;
- ценностные ориентации: Социальная справедливость и Моральная чистота (соизмерение своих слов, чувств и поступков с нравственными законами бытия и добровольное их соблюдение во всех жизненных ситуациях).

Дискуссионные вопросы

Изучение психолого-педагогической литературы позволяет констатировать отсутствие специальных исследований, посвященных изучению социально-профессиональных ценностей учителя в процессе его профессионального становления.

В рамках нашего исследования на основании индивидуальных данных получен социальный портрет среднестатистического российского педагога. Так, российское учительство представлено педагогами женского пола, основной возрастной группы от 46 лет до 55 лет и с педагогическим стажем свыше 20 лет, национальный состав учителей зависит от региона проживания РФ. В частности, в Республике Та-

тарстан почти половину выборки составляют учителя с русской национальностью, а остальную часть – учителя-татары.

Сводный анализ соотношения видов ценностей (терминальные ценности) и ценностных ориентаций (инструментальные ценности) исследуемых учителей показал, что иерархии видов ценностей и ценностных ориентаций являются достаточно условными, так как распределения разных видов социально-профессиональных ценностей равномерны. По степени значимости и важности в жизни педагогов изучаемые социально-профессиональные ценности оцениваются в диапазоне как «важная» и «очень важная» ценности.

Важно отметить, что духовно-нравственные ценности входят в число наиболее приоритетных принципов в жизни педагогов, являясь одновременно наиболее реализованными ценностями в их жизни. К менее значимым ценностям учителей с позиции их жизненных принципов относятся интеллектуальные ценности, а среди инструментальных ценностей – гражданские ценности.

Обнаружен ряд интересных особенностей по некоторым видам социально-профессиональных ценностей учителей, а именно, по группе жизненных ценностей и ценностных ориентаций выявлен наибольший разброс индивидуальных значений, напротив – в группе профессиональных ценностей и ценностных ориентаций индивидуальная вариативность незначительна.

На наш взгляд, система профессиональной подготовки российских учителей, ориентированная на конкретные профессиональные цели и идеалы, в значительной степени предопределяет профессиональные ориентиры современных специалистов. При этом новые социально-экономические условия жизни способствуют расширению интересов и целей индивидуального существования.

Установлено, что у современного российского педагога в зависимости от стажа его педагогической деятельности различаются распределения по видам ценностей. Так, у молодых педагогов доминирующей группой ценностей (терминальные ценности) выступают профессиональные ценности, у специалистов, имеющих педагогический стаж свыше 5 лет, – духовно-нравственные ценности.

К наименее важным ценностям как руководящих принципов жизни у педагогов, имеющих стаж до 20 лет, относятся интеллектуальные ценности, а для педагогов с опытом работы свыше 20 лет – гражданские ценности.

Другие виды ценностей имеют однородное распределение и приблизительно одинаковую частоту встречаемости ценностей в диапазоне «важная» и «очень важная» ценности.

У педагогов с различным педагогическим стажем обнаружена аналогичная картина по ряду закономерностей распределения ценностей, как и в общей выборке педагогов. В частности, в группе жизненных ценностей выявлена значительная индивидуальная вариативность, в группе профессиональных ценностей – индивидуальный разброс минимальный.

Интересно, что у молодых педагогов в отличие от учителей с другим стажем работы большой разброс индивидуальных значений выявлен также по духовно-нравственным и интеллектуальным ценностям.

Кроме того, выявлены статистические различия на уровне $p \leq 0,05$ по степени важности духовно-нравственных, гражданских и интеллектуальных ценностей у молодых педагогов и учителей со стажем работы от 6 до 20 лет.

Отметим, что учителя с педагогическим стажем от 6 до 20 лет чаще, чем другие педагоги оценивают значимость многих социально-профессиональных ценностей на уровне «достаточно важных» и «исключительно важных» ценностей.

Здоровье, доброта и счастливая семейная жизнь – ценности, которые не утрачивают своей актуальности и значимости для педагогов вне зависимости от стажа их профессиональной деятельности. Продолжительность педагогической деятельности предопределяет ряд особенностей ценностной сферы педагогов. Так, для молодых педагогов важно достижение счастья как наибольшей внутренней удовлетворённости условиями своего бытия, полноты и осмысленности жизни, осуществление своего человеческого назначения и активной жизненной позиции, для педагогов со стажем особо значимой ценностью является наличие мирной жизни, а для педагогов, имеющих профессиональный опыт свыше 20 лет, важно достижения, как счастья, так и наличия мирной жизни.

Для российских педагогов вне зависимости от педагогического стажа малозначимыми ценностями являются Интеллектуальная собственность и Общественное признание. Кроме того, для педагогов со стажем работы свыше 6 лет и более одну из низших рангов в иерархии ценностей занимает возможность заниматься научной деятельностью, а у молодых педагогов – духовная жизнь.

Интересно отметить, что у молодых педагогов профессиональные педагогические идеалы как жизненно-профессиональные принципы занимают одну из лидирующих позиций их ценностной сферы (5 позиция из 40 представленных), у учителей со стажем до от 6 до 20 лет – 6 позицию, а свыше 20 лет – 13 место в иерархии ценностей.

В отношении профессиональных достижений как профессионального успеха в соответствии с социальными стандартами у молодых педагогов данная ценность занимает 11 позицию, педагоги со стажем педагогической деятельности свыше 5 лет и до 20 лет – выделяют данную ценность на 33 месте, а учителя – эксперты – на 25 позиции в иерархии ценностей.

Сводный анализ соотношения видов инструментальных ценностей социально-профессионального содержания свидетельствует о том, что наиболее реализованными ценностями в жизни учителей с различным педагогическим стажем являются духовно-нравственные, наименее всего – гражданские ценности. В распределении по другим видам ценностных ориентаций определена равнозначность проявления профессиональных, жизненных и интеллектуальных ценностей у педагогов с различным стажем педагогической деятельности.

Наибольший разброс по индивидуальным значениям у молодых педагогов обнаружен по жизненным и гражданским ценностям, у педагогов-профессионалов (стаж работы от 6-20 лет) – по гражданским ценностям, и у педагогов со стажем свыше 20 лет – по жизненным ценностям. Незначительная индивидуальная вариативность в проявлении интеллектуальных и профессиональных ценностей выявлена у педагогов вне зависимости от их педагогического стажа.

Важно подчеркнуть, что российские учителя на протяжении всей своей профессиональной карьеры в качестве инструментария для достижения целей выбирают способы и возможности проявления своей воспитанности. У педагогов со стажем работы меньше 20 лет к ведущим ценностным ориентациям, реализуемых в их жизни, относится доброжелательность, у учителей со стажем свыше 20 лет – коммуникативность. Педагоги с солидным педагогическим стажем (свыше 20 лет) в наибольшей степени демонстрируют проявление профессиональных ценностей и качеств по сравнению с учителями с другим профессиональным стажем.

На основании проведенного корреляционного анализа было подтверждено, что структура ценностной сферы педагогов с различным педагогическим стажем различна. Установлено, что продолжительность педагогического стажа предопределяет своеобразие становления структуры ценностной сферы учителей. С

помощью сравнительного анализа выявлены определённые закономерности по системообразующим социально-профессиональным ценностям исследуемых педагогов, а именно: у молодых учителей среди особо значимых системообразующих ценностей выделены профессиональные достижения и социальные контакты (взаимодействие с детьми, родителями, коллегами), у педагогов – профессионалов со стажем работы от 6-20 – профессиональные педагогические идеалы и материально обеспеченная жизнь, а у педагогов-экспертов (стаж деятельности свыше 20 лет) – социальное равенство и мирная жизнь. В числе реализуемых социально-профессиональных ценностей учителей, относящихся к основополагающим детерминантам ценностной сферы педагогов с различным педагогическим стажем, относятся: социальная активность (стаж меньше 20 лет), социальная справедливость (стаж работы свыше 20 лет).

Заключение

На основании полученных результатов исследования можно сделать ряд следующих выводов:

1. В составе педагогических кадров российского учительства преобладают женщины среднего возраста, с педагогическим стажем чуть свыше 20 лет.

2. Для современных российских педагогов в качестве как руководящих принципов в их жизни, так и в наибольшей степени их реализованности выступают духовно-нравственные ценности.

3. В зависимости от стажа педагогической деятельности распределения по видам социально-профессиональных ценностей (терминальные ценности) у современного российского педагога различаются.

4. У педагогов, имеющих различный педагогический стаж, в наибольшей степени в их жизни реализуются духовно-нравственные ценности. К наименее значимым в числе ценностей – средств в решении профессиональных задач у российских учителей относятся гражданские ценности, вне зависимости от их педагогического стажа.

5. Структура ценностной сферы учителей с различным педагогическим стажем имеет свою специфику.

6. Здоровье, доброта и счастливая семейная жизнь – актуальные ключевые ценности педагогов вне зависимости от стажа их профессиональной деятельности.

7. Наименее ценными для российских учителей с различным педагогическим стажем являются Интеллектуальная собственность и Общественное признание.

8. Российские учителя на протяжении всей их профессиональной карьеры демонстрируют свою воспитанность

9. Ценностная сфера у педагогов со стажем работы от 6-20 лет более четко структурирована по сравнению с учителями с другим педагогическим стажем. Данное обстоятельство необходимо принимать во внимание при составлении программы повышения квалификации педагогов в связи с необходимостью расширения выбора по поиску различных путей профессиональной самореализации педагогов с данным стажем работы.

10. У педагогов с педагогическим стажем от 6 до 20 лет ценности и ценностные ориентации имеют более высокие балльные значения по сравнению с учителями с другим стажем работы.

11. Выявленные системообразующие социально-профессиональные ценности (терминальные и инструментальные) ценностной сферы учителей, имеющих различный педагогический стаж, не являются ведущими ценностями для данных испытуемых. При этом лишь по некоторым ведущим ценностям, выступающих в

качестве руководящих принципов в жизни учителей с разным профессиональным опытом, выявлены совпадения с системообразующими ценностями, а именно: у молодых педагогов – доброта и социальные контакты; у учителей – профессионалов – профессиональные педагогические идеалы; у педагогов-экспертов – мирная жизнь.

Следовательно, на основании полученных фактов можно констатировать, что некоторые ценности учителями не осознаются в полной мере, и существует факт расхождения между декларируемыми и реальными ценностями, а, следовательно, важно на различных уровнях разработать систему реализации локальных стимулов заинтересованности различных категорий педагогических работников в повышении социально-профессиональных ценностей.

Среди перспективных направлений дальнейших научных изысканий по данной проблематике можно выделить: изучение ценностной сферы российских педагогов с учетом таких факторов как национальность и возраст учителей, специфики учебного заведения (общеобразовательная школа, гимназия, лицей) и возраста детей с которыми работают педагоги; поиск новых перспективных направлений повышения и стимулирования эффективности профессиональной деятельности педагогов в условиях поликультурной образовательной системы.

Список литературы

- Андреев, В.И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 272 с.
- Бондаревская, Е.В., Кульневич, С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – 560 с.
- Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – Москва: Наука, 1978. – 312 с.
- Вьюгелерс, В. Моральные ценности в педагогическом образовании // Международная энциклопедия образования. – 2010. – № 7. – С. 650-655.
- Дробницкий, О.Г. Моральная философия. – М.: Гардарики, 2002. – 523 с.
- Илимханова, Л., Перленбетов, М., Тажбаева, С., Асылханова, М., Топанова, Г., Садвакасова, З., Бердибаева, С., Дарханова, А. Иерархия ценностных ориентаций в Казахстане как основа национального менталитета // Средиземноморский журнал по социальным наукам. – 2014.- № 5 (20). – С. 2641- 2647.
- Маршак, А.Л., Сергеев, В.В. Социокультурная динамика в современном российском обществе. – Москва: НИЦ Академика, 2009. – 416 с.
- Петухова, Е.А. Профессионально-педагогические ценности преподавателя: креативность // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. – Т.1.- № 2 (78). – С.68-70.
- Сластенин, В.А., Чижаква, Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
- Фишер, У. Исследование ценностей: профессиональная этика израильских учителей // Социальная психология образования. – 2013.- № 16 (2). – С. 297-315.
- Целиккая, Т., Филоглу, С. Личностные установки преподавателей социальных наук по отношению к ценностям и ценностям образования // Учебные науки: теория и практика. – 2014. – №14 (4). – С. 1551-1556.
- Шахин, С.А., Тунка, Н., Алтинкурт, Ю., Йылмаз, Р. Взаимосвязь между профессиональными ценностями и критическим мышлением в установке учителей технологических наук и учителей математики Евразии // Журнал математики, естественных наук и технологий образования. – 2016. – №12 (1). – С. 25-40.

References

- Andreev, V.I. (2012). *Pedagogical ethics: an innovative course for moral self-development*. Kazan: Centr innovacionnyh tekhnologij.
- Bondarevskaya, E.V. & Kulnevich, S.V. (1999). *Pedagogics: the personality in humanistic theories and educational systems*. Rostov-on-Don: Uchitel.

- Bobneva, M. I. (1978). *Social norms and behavior regulations*. Moscow: Nauka.
- Celikkaya, T. & Filoglu, S. (2014). Attitudes of Social Studies Teachers toward Value and Values Education. *Uchebnye nauki: teoriya i praktika – Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1551-1556.
- Drobnitsky, O.G. (2002). *Moral philosophy*. Moscow: Gardariki.
- Fisher, Y. (2013). Exploration of values: Israeli teachers' professional ethics. *Social'naya psihologiya obrazovaniya – Social Psychology of Education*, 16 (2), 297-315.
- Ilimkhanova, L., Perlenbetov, M., Tazhbayeva, S., Assylkhanova, M., Topanova, G., Sadvakassova, Z., Berdibaeva, S. & Darkhanova, A. (2014). The Hierarchy of Value Orientations in Kazakhstan as the Basis of National Mentality. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 2641-2647.
- Marshak, A.L. & Sergeev, V.V. (2009). *Socio-cultural dynamics in modern Russian society*. Moscow: NIC Akademika.
- Petukhova, E.A. (2013). Professional and pedagogical values of the teacher: creativity. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta – News of the Altai State University*, 2 (78), 68-70.
- Slastenin, V.A. & Chizhakova, G.I. (2003). *Introduction to pedagogical axiology*. Moscow: Izdatel'skij centr «Akademiya».
- Şahin, S.A., Tunca, N., Altinkurt, Y. & Yılmaz, R. (2016). Relationship between Professional Values and Critical Thinking Disposition of Eurasia Science-Technology and Mathematics Teachers. *Zhurnal matematiki, estestvennyh nauk i tekhnologij obrazovaniya – Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(1), 25-40.
- Veugelers, W. (2010). Moral values in teacher education. *Mezhdunarodnaya ehnciklopediya obrazovaniya – International Encyclopedia of Education*, 7, 650-655.

Роль музыкально-эстетического образования в развитии личности дошкольника

Рамиль Ф. Сулейманов¹, Муршида М. Хадиуллина²

¹Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова, Казань, Россия, e-mail: souleimanov@mail.ru;

²Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова, Казань, Россия, e-mail: mur.143@mail.ru

ORCID-ID 0000-0002-7164-8838

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена недостаточным объемом исследований, посвященных потенциальным возможностям личностного развития дошкольника. Цель статьи заключается в проверке экспериментальной программы по раннему музыкально-эстетическому развитию личности дошкольника на основе интеграции искусств, с поэтапным усложнением содержания программного репертуара у старших дошкольников. Нами было выявлено, что у дошкольников обучающихся музыке с 3-4 летнего возраста в специализированных центрах музыкально-эстетического образования, быстрее развиваются личностные характеристики по сравнению с дошкольниками, обучающимися по традиционным программам в детских дошкольных учреждениях. В связи с этим был поставлен эксперимент, который проводился в обычном дошкольном образовательном учреждении по разработанной нами программе. Особенностью нашего подхода является опора на развитие музыкального слуха. В частности, нами использовались основные его виды: ритмический, мелодический, гармонический. Развитие музыкального слуха мы понимаем как развитие умения к тонкой дифференцировке слуховых ощущений, повышение слуховой чувствительности. Так как дошкольники не знают нотной грамоты, им предъявлялся звуковой вариант теста заключающийся в предъявлении на слух двух ритмов (мелодий, аккордов), которые в одном случае полностью повторяются, а в другом различаются. Задача испытуемых определить различие / повтор предъявленных вариантов. Как нам представляется, эта способность положительно сказывается на развитии эмоциональной, эстетической сферы дошкольника, повышении уровня восприятия и понимания эмоциональных состояний других людей, воплощению эмоциональных состояний, погружению в глубину образов, развитию воображения. В данном случае умение различать незначительные изменения в мелодиях, ритме, интервалах и аккордах экстраполируется на другие возможности личности, такие как различать тонкие эмоциональные состояния людей, самим воплощать эмоциональные состояния, различать тонкость образов художественных произведений, произведений живописи. Материалы статьи могут быть полезны для работников детских дошкольных учреждений в работе с дошкольниками.

Ключевые слова: музыкально-эстетическое развитие, личность, музыкальный слух, эмоциональность, воображение.

The role of music-aesthetic education in pre-school personality development

Ramil F. Suleymanov¹, Murshida M. Hadiullina²

¹Kazan innovative University named after V.G.Timiryasov (IEML), e-mail: souleimanov@mail.ru;

²Kazan innovative University named after V.G.Timiryasov (IEML), e-mail: mur.143@mail.ru

Abstract.

Existing research on the personal development of pre-school children is limited in the scope of investigation. It lacks an integrative approach in respect of the complex impact of arts such as music, painting and other such work. This article examines a pilot programme directed towards the early musical and aesthetical development of pre-school children. This programme gradually introduces more complex content. Previous research has established that when children aged 3-4 years received

music and aesthetical education in specialised centres, then by age 6-7 they surpassed the personal development of those who had received a standard schooling. In particular it was found that they acquired an 'ear' for musical development – a skill in distinguishing rhythmic and melodic contrast, together with harmonic sequences more delicately. This was associated with an ability to distinguish the emotional states of others. They were better in the embodiment of emotional states, experienced an immersion into the depth of images, and had better imagination and emotional intelligence in music. This research was extended to typical schools with typical children to explore the effective development of personality in pre-school children. The research was carried out over a three-year period, following children from age 3-4 until they were 6-7 years old. Twenty five children in the experimental group were compared with an equal number in the control group. The children were tested at the start and again at the end of the period. The results showed variations in the development of personal development. In particular, some skills, such as the ability to perceive rhythmic and melodic pictures and harmonic sequence, developed more slowly than others. It was found that the rhythmic and melodic forms of the musical ear developed more quickly than the harmonic ear, which is developed later – and more slowly. The development within the experimental group was not particularly rapid when compared with the control group but was more productive. The subjects in the experimental group showed more effective development of generic perceptual unity and understand of human emotional state. Similar results were obtained in the formation of emotional displays in the cast plot scenes. Children learned not only to identify and to depict the emotional state of the character with the help of an adult but also showed the ability to empathize to another one, and to express their emotions objectively using a large set of facial expressive means of communication. In verbal imagination the experimental group significantly outperformed the control group. In particular, the children demonstrated the ability to express the plot of the story, using uniqueness and originality. The results concerning the expression of the emotional character of a story and the dominating mood were mixed. The expression of emotion was significantly developed but the perception and expression of a landscape did not show a significant improvement. Overall, the results that early musical and aesthetic development has a positive effect on the personal sphere of preschool children. This is based on the musical ear as the ability to make delicate distinctions and of aural representations that affect other mental functions of children.

Keywords: musical and aesthetic development, personality, musical ear, emotionality, imagination.

Введение

Статья написана в русле разработанной стратегической академической единицы (САЕ) в Казанском инновационном университете им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП). САЕ своей целью ставит повышение качества подготовки педагогов и психологов для работы в дошкольных организациях. Деятельность университета обеспечивается реалистичной программой по разработке развивающих технологий на основе системной психологической диагностики и развития психических процессов дошкольников.

Важной проблемой решаемой в русле САЕ является учет и реализация потенциальных возможностей у дошкольников, отражающихся на их личностном развитии. При этом эти технологии являются здоровьесберегающими. Важную роль в этом процессе играют воспитатель, музыкальный работник, педагог от компетентности которого зависит успех решаемой проблемы.

На нынешнем этапе своего развития, человечество находится перед необходимостью формирования нового мировоззрения, где главной ценностью является соблюдение норм нравственности, гармоничное бытие, способность интеграции знаний в целостную картину мира, потребности в самосовершенствовании и самовыражении в творческой деятельности. Это, в свою очередь, требует преобразования людей в творческих личностей, способных к пониманию уникальности себя и каждого, осознающих, что нет ничего важнее, чем человеческая жизнь, о чем говорится в научных трудах (Djurkgejm, 1959; Matonis, 1988). Мы должны иметь детей, не трусливо озирающихся на наше ограниченное «мнение», а свободно смотрящих вперед, способных размышлять в планетарном масштабе, имеющих идеи создания гармоничного общества на основе нравственных ценностей, имеющих в своих головах модели общества завтрашнего дня. Поэтому, прежде чем приступить к

обучению и воспитанию подрастающего поколения, необходимо знать, чему учить и кого воспитывать, то есть должны быть стратегические цели, направленные на формирование личностей, осознающих, что мир глобален, общезависим и необходима гармония во взаимоотношениях с другими, с окружающим миром.

На сегодняшний день накоплен достаточно большой материал по профессиональному обучению музыке (Sishor, 1947; Naumenko, 1982; Teplov, 1947; Cagarelli, 2008; Сурин, 1994). Для нас важность представляет развитие посредством музыки сознания и самосознания ещё в дошкольном возрасте, формирование у детей музыкальности, музыкального сознания и развития эмоциональной отзывчивости, творческого воображения. Важность занятий творчеством для развития детей отмечали авторы и раньше (Basina & Suslova, 1997; Vygotskij, 1991; Zaporozhch, 1978). Одним из наиболее эффективных средств развития современной творческой личности может быть раннее музыкально-эстетическое образование на основе интеграции искусств, с поэтапным усложнением содержания его программного репертуара. Современное состояние музыкально-творческой деятельности ДОО свидетельствует, к сожалению, о том, что такой богатый опыт человечества, как произведения живописи, музыки, поэзии, балета и других видов искусств, в учебной деятельности детей используется недостаточно широко из-за сомнений в потенциальных возможностях дошкольного возраста и склонности педагогов к более традиционным методам обучения и воспитания, нежели к инновационным. И это является проблемой, которая сдерживает процесс развития детей. Система подготовки воспитателей (музыкальных руководителей, педагогов) должна быть направлена на формирование у них системного, творческого мышления, что в конечном итоге будет способствовать созданию ими инструментария, необходимого для инновационной творческой деятельности.

Всё это подвигло нас к проведению экспериментального исследования с целью подтверждения или опровержения противоречивости вышеуказанных взглядов. Ранее нами было выявлено (Sulejmanov & Hadiullina, 2016), что раннее музыкально-эстетическое образование дает заметный эффект в развитии личностных характеристик дошкольников. Нашей задачей явилось доказать, что в условиях обычного дошкольного образовательного учреждения (ДОО) возможно при специально организованном обучении достичь продуктивных результатов в развитии личностных характеристик. В связи с этим мы организовали и провели формирующий эксперимент с дошкольниками, посещающими детское образовательное учреждение. Развитию подлежали: музыкальный слух, восприятие и понимание эмоционального состояния человека, эмоциональные проявления детей, их воображение, восприятие выразительности пейзажа, мотивация.

Материал и методы

Методы исследования

В качестве методов контроля формирования личностных характеристик были выбраны:

1. «Психологическая диагностика музыкального слуха» (Sulejmanov, 2003, 2005). Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком.
2. Методика изучения особенностей восприятия и понимания дошкольниками эмоционального состояния изображенного человека (Shhetinina, 2000).
3. Методика «Эмоциональные проявления детей при разыгрывании сюжетных сценок» (Afon'kina & Uruntaeva, 1995).
4. Воображение дошкольников было исследовано с помощью методики «Вербальная фантазия» (речевое воображение) (Nemov, 1995).
5. Методика «Пейзаж» (Torshilova & Morozova, 2004).

Экспериментальная база исследования

Опытно-экспериментальной базой исследования являлись МАДОУ №77 «Теремок» и МБДОУ №33 «Колобок».

Формирующий эксперимент проводился с детьми двух групп в течение трех лет, начиная с 3-4-летнего возраста и до 6-7 лет. 1 группа экспериментальная (n = 25) и 2 группа для сравнения (контрольная) (n = 25). На этапе констатирующего эксперимента целью было выявление стартового уровня развития исследуемых нами параметров личностной сферы у детей двух обычных групп в количестве 50 человек.

Результаты

Показатели межгруппового сравнения на начальном этапе эксперимента по всем исследуемым параметрам представлены в табл. 1.

Таблица 1. Показатели межгруппового сравнения (по Стьюденту) показателей всех исследуемых параметров между экспериментальной (1) и контрольной (2) группами на начальном этапе эксперимента

Показатели диагностики		1 группа (эксп.) Ср.б	2 группа (контр.) Ср.б	t-критерий	Уровень значимости (p)
Музыкальный слух	ритм	8,56	8,6	0,052	0,958
	мелодия	8,64	8,68	0,058	0,953
	аккорды	7,4	6,52	1,336	0,187
	Интегр. показ-ль	24,60	24,68	0,040	0,968
Уровни понимания		2,68	2,8	0,456	0,650
Тип восприятия		2,72	2,72	0	1
Эмоциональные проявления	1	1,64	1,68	0,203	0,839
	2	1,72	1,76	0,221	0,825
	3	1,76	1,76	0	1
	4	1,72	1,72	0	1
	5	1,68	1,72	0,206	0,837
Вербальное воображение	1	1,2	1,24	0,256	0,798
	2	0,8	0,72	0,474	0,637
	3	1,12	1,08	0,302	0,763
	4	0,72	0,64	0,547	0,536
	5	0,84	0,96	0,622	0,536
	Общий показ-ль	4,72	4,76	0,074	0,941
Восприятие выразительности пейзажа		1,96	2,00	0,182	0,856
Мотивация выбора		2,00	1,84	0,699	0,487
Проявление эмоций		1,76	1,8	0,177	0,860
Интегр.показ-ль		5,72	5,68	0,068	0,945

Из таблицы видно, что различия по всем параметрам наблюдаются лишь по баллам, в целом в обеих группах выраженность параметров равномерное.

С первой (экспериментальной) группой занятия проводились по специально разработанной нами экспериментальной программе для музыкально-эстетического образования дошкольников, а вторая выступала группой для сравнения (контрольная), дети, которые проходят основную программу по музыкальному воспитанию в детском саду.

После формирующего эксперимента был организован контрольный срез по тем же методикам, что и на начальном констатирующем этапе, для определения динамики развития исследуемых параметров. Сравнительные результаты по развитию музыкального слуха в экспериментальной группе представлены в *табл. 2*.

Таблица 2. *Выраженность видов музыкального слуха до и после формирующего эксперимента в экспериментальной группе (n = 25)*

Показатели диагностики		1 группа (до экспер.) Ср.балл	1 группа (после экспер.) Ср.балл	t-критерий	Уровень значимости (p)
Музыкальный слух	ритм	8,56	9,60	1,365	0,178
	мелодия	8,64	9,84	1,568	0,123
	аккорды	7,40	8,00	0,875	0,385
	интегр. показ-ль	24,60	27,44	1,335	0,188

Результаты показали, что специфические способности развиваются не так скоро, чтобы овладеть умением различать ритмические, мелодические рисунки и гармонические последовательности. Для этого нужны достаточно длительные занятия. Хотя значимых различий не обнаружено, но изменение в овладении умениями налицо. Улучшение наблюдается по всем исследуемым видам музыкального слуха. Умения различать ритмические и мелодические рисунки выражены ярче, чем умение различать гармонические последовательности (1,04 и 1,2 против 0,6 балла). Это связано с тем, что гармонический вид музыкального слуха развивается позже остальных. Этим и объясняется его слабая выраженность.

Рассмотрим развитие музыкального слуха в контрольной группе (*табл. 3*).

Таблица 3. *Выраженность видов музыкального слуха до и после формирующего эксперимента в контрольной группе*

Показатели диагностики		2 группа (нач. диаг-ка) Ср.балл	2 группа (после 3 лет) Ср.балл	t-критерий	Уровень значимости (p)
Музыкальный слух	ритм	8,60	9,0	0,614	0,541
	мелодия	8,68	8,8	0,238	0,812
	аккорды	6,52	6,6	0,129	0,897
	интегр. показ-ль	23,80	24,4	0,172	0,863

Из таблицы видно, что в контрольной группе за период формирующего эксперимента, значимых изменений не наблюдается. По баллам виден небольшой рост.

Сравнительные результаты развития музыкального слуха у дошкольников экспериментальной и контрольной групп после формирующего эксперимента представлены в *табл. 4*.

Таблица 4. Сравнение показателей развития музыкального слуха у дошкольников экспериментальной и контрольной групп после формирующего эксперимента

Испытуемые	Ритм (ср. балл/%)	Мелодия (ср. балл/%)	Аккорды (ср.балл/%)	Интегральные показатели
Группа № 1 (эксперим.)	9,6 (48 %)	9,84 (49,2 %)	8 (40 %)	27,44 (45,73 %)
Группа № 2 (контрольн.)	9 (45 %)	8,8 (44 %)	6,6 (33 %)	24,4 (40,66%)

Сравнение показателей экспериментальной и контрольной групп после формирующего эксперимента показывает отсутствие значимых различий ($p > 0,05$). Между тем, различия по баллам наблюдаются. Если в контрольной группе рост наблюдается в целом по музыкальному слуху на 0,6 балла, то в экспериментальной группе на 2,84 балла. В экспериментальной группе специально организованное развитие дает заметный результат.

Рассмотрим результаты особенностей восприятия и понимания эмоционального состояния до и после формирующего эксперимента у дошкольников экспериментальной группы (*табл. 5*).

Таблица 5. Сравнение показателей особенностей восприятия и понимания эмоционального состояния у дошкольников экспериментальной группы ($n = 25$)

Эксперим. группа № 1	Уровни понимания эмоционального состояния					Типы восприятия эмоционального состояния				
	1	2	3	4	5	А	Б	В	Г	Д
До эксперим.	2 (8%)	10 (40%)	8 (32%)	5 (20%)	0 (0%)	2 (8%)	10 (40%)	10 (40%)	3 (12%)	0 (0%)
После эксперим.	0 (0%)	0 (0%)	10 (40%)	10 (40%)	5 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	10 (40%)	9 (36%)	6 (24%)

Примечание:

- 1 – I уровень – неадекватный
- 2 – II уровень – ситуативно-конкретный
- 3 – III уровень – словесное обозначение и описание экспрессии
- 4 – IV уровень – осмысливание в форме описания
- 5 – V уровень – осмысливание в форме истолкования и проявления эмпатии
- А – диффузно-аморфный тип
- Б – диффузно-локальный тип
- В – аналитический тип восприятия
- Г – синтетический тип
- Д – аналитико-синтетический тип.

Сравнение уровней понимания эмоционального состояния человека на констатирующем и контрольном этапах исследования показали, что в эксперимен-

тальной группе на констатирующем этапе преобладает II уровень – ситуативно-конкретный (у 10 детей, 40 %): а) дети обнаруживают понимание эмоционального состояния через подсказанную им конкретную ситуацию; б) с трудом выбирают словесное обозначение (глаголом, а не прилагательным) эмоционального состояния и возникали сложности в определении степени выраженности эмоционального отношения и эмпатии.

III уровень выражен у 8 детей, 32 % – словесное описание экспрессии: а) дети самостоятельно называют эмоциональное состояние; б) выделяют экспрессию в целом. На контрольном этапе в первой группе отсутствуют I и II уровни, но преобладает III уровень – словесное описание экспрессии (у 10 детей, 40 %) и IV уровень – осмысливание в форме описания (у 10 детей, 40%): а) дети самостоятельно называют эмоциональное состояние человека; б) выделяют и описывают экспрессию; выделяется V уровень – осмысливание в форме проявления эмпатии: а) дети самостоятельно и точно называют эмоциональное состояние; б) истолковывают состояние через анализ экспрессии и через самостоятельное примысливание ситуации; в) проявляют эмпатию, «оречевляют» персонажей (высказываются от его лица), обнаруживают яркое эмоциональное отношение к изображенному человеку в виде восклицаний, имитаций воспринимаемой экспрессии; г) самостоятельно осмысливают ситуацию, дают ее описание.

Сравнение типов восприятия эмоционального состояния человека показало, что в экспериментальной группе на констатирующем этапе преобладают диффузно-локальный (10 человек, 40%) и аналитический (10 человек, 40%) типы восприятия. Дети, воспринимаемая выражение эмоций глобально и поверхностно, перечисляют экспрессивные признаки выражения лица и позы. Отсутствует аналитико-синтетический тип восприятия. А на контрольном этапе так же преобладает аналитический тип (10 человек, 40%), значительно выражены синтетический тип (9 человек, 36 %) (обобщенно-целостное восприятие) и аналитико-синтетический тип (6 человек, 24%), при отсутствии диффузно-аморфного и диффузно-локального типов восприятия.

Можно отметить, что у детей занимающихся развитием музыкально-эстетических способностей с раннего возраста наиболее развито обобщенное целостное восприятие и понимание эмоционального состояния человека.

Сравнение показателей уровней понимания и типов восприятия до и после формирующего эксперимента у дошкольников экспериментальной группы показали значимые изменения ($p \leq 0,001$) (табл. 6).

Таблица 6. *Выраженность уровней восприятия и типов восприятия до и после формирующего эксперимента в экспериментальной группе*

Показатели диагностики	I группа (до экспер.) Ср.баллы	I группа (после экспер.) Ср.баллы	t-критерий	Уровень значимости (p)
Уровни понимания	2,68	3,8	4,744	0,001
Тип восприятия	2,72	3,8	4,819	0,001

Таким образом, эксперимент показал эффективность специального формирования уровней понимания и типов восприятия.

Далее рассмотрим результаты формирования эмоциональных проявлений при разыгрывании сюжетных сцен в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента (табл. 7).

Таблица 7. Сравнение показателей эмоциональных проявлений при разыгрывании сюжетных сценок в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента

Группы	Уровни	1 ситуация	2 ситуация	3 ситуация	4 ситуация	5 ситуация
1-я гр. (эксперим.) ДО	низкий	11 (44%)	9 (36%)	8 (32%)	10 (40%)	10 (40%)
	средний	11 (44%)	14* (56%)	15** (60%)	12 (48%)	12 (48%)
	высокий	3 (12%)	2 (8%)	2 (8%)	3 (12%)	3 (12%)
1-я гр. (эксперим.) ПОСЛЕ	низкий	3 (12%)	2 (8%)	2 (8%)	3 (12%)	2 (8%)
	средний	14* (56%)	15** (60%)	14* (56%)	12 (48%)	14* (56%)
	высокий	8 (32%)	8 (32%)	9 (36%)	10 (40%)	9 (36%)

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Из табл. 7 видно, что в экспериментальной группе до формирующего эксперимента по 2 ситуации значимо доминирует средний уровень ($p \leq 0,05$). Аналогично и по 3 ситуации ($p \leq 0,01$). По 4 и 5 ситуациям доминирует средний уровень, но не достигает уровня значимости. После формирующего эксперимента наблюдается значимое доминирование среднего уровня по 1 ($p \leq 0,05$), 2 ($p \leq 0,05$), 3 ($p \leq 0,05$) и 5 ($p \leq 0,05$) ситуациям.

Сравнение показателей эмоциональных проявлений при разыгрывании сюжетных сценок в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента показало значимые изменения в сторону развития по всем 5 ситуациям (табл. 8).

Таблица 8. Сравнение показателей эмоциональных проявлений при разыгрывании сюжетных сценок в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента

Показатели диагностики		1 группа (до эксп.) Ср.балл	1 группа (после эксп.) Ср.балл	t-критерий	Уровень значимости (p)
Эмоциональные проявления	1	1,64	2,32	3,801	0,000
	2	1,72	2,28	3,420	0,001
	3	1,76	2,12	2,012	0,049
	4	1,72	2,28	2,919	0,005
	5	1,68	2,48	4,660	0,000

Это говорит о том, что обучение по экспериментальной программе было достаточно эффективным.

Результаты контрольной группы показали, что по эмоциональным проявлениям при разыгрывании сюжетных сценок у дошкольников до начала эксперимента и после его окончания значимых различий не наблюдается. Этот факт можно объяснить тем, что традиционная программа не имеет задачи целенаправленного формирования эмоциональной сферы дошкольников.

Значимые изменения в экспериментальной группе наблюдаются и по развитию вербального воображения (табл. 9).

Таблица 9. Сравнительные показатели выраженности воображения у дошкольников экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

Показатели диагностики		1 группа (до эксп.) Ср.баллы	1 группа (после эксп.) Ср.баллы	t-критерий	Уровень значимости (p)
Вербальное воображение	1	1,20	1,64	3,142	0,002
	2	0,80	1,24	2,088	0,042
	3	1,12	1,68	4,320	0,000
	4	0,72	1,24	3,224	0,002
	5	0,84	1,76	5,323	0,000
	Общий показ-ль	4,68	7,56	4,949	0,000

Результаты сравнения (по t-критерию Стьюдента) показали преимущество эффективного формирования вербального воображения по всем параметрам ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$; $p \leq 0,001$). В экспериментальной группе наблюдается высокий уровень развития творческого воображения по трём параметрам: по первому (15 человек из 25) ($p \leq 0,002$), то есть им удалось придумать рассказ в течение 30 секунд, по третьему (16 человек из 25) ($p \leq 0,000$), в рассказах имеются четыре и более персонажа (вещи, события), которые, в свою очередь, характеризуются рассказчиком с разных сторон и, по пятому признаку у 18 человек ($p \leq 0,000$), рассказы которых достаточно эмоциональны и выразительны и, кроме того, слушатели явно заряжаются этими эмоциями. По четвёртому признаку преобладает средний уровень (у 15 детей ($p \leq 0,002$), то есть, в рассказах называются не только персонажи (события, вещи и т.п.), но указываются еще дополнительные признаки. По второму признаку так же преобладает средний балл (у 12 детей ($p \leq 0,042$), то есть ребенок привнес в виденное или слышанное им что-либо новое от себя, а высокий балл имеют 10 человек, то есть сюжет рассказа полностью придуман ребенком, необычен и оригинален.

Рассмотрим сравнительные показатели выраженности воображения у дошкольников контрольной группы до и после формирующего эксперимента (табл. 10).

Таблица 10. Сравнительные показатели выраженности воображения у дошкольников контрольной группы на начальном и заключительном этапах эксперимента

Показатели диагностики		2 группа (начальн. этап) Ср.баллы	2 группа (заключит. этап) Ср.баллы	t-критерий	Уровень значимости (p)
Вербальное воображение	1	1,24	1,40	1,027	0,309
	2	0,72	0,76	0,265	0,791
	3	1,08	1,20	0,854	0,397
	4	0,64	0,72	0,547	0,586
	5	0,96	1,16	1,144	0,258
	Общ. показ.	4,76	5,24	0,841	0,404

Из таблицы видно, что сравнение результатов контрольной группы до и после формирующего эксперимента показывает некоторые улучшения показателей уровня творческого воображения, но они незначительны ($p > 0,05$). На начальном и заключительном этапах доминирует средний уровень.

Рассмотрим выраженность художественно-эстетического развития, умения чувствовать общий эмоциональный характер, доминирующее настроение художественного произведения по методике «Пейзаж» в экспериментальной группе (табл. 11).

Таблица 11. Сравнение показателей развития способности к восприятию выразительности произведений искусства у дошкольников экспериментальной группы ($n=25$) до и после формирующего эксперимента

Показатели диагностики	1 группа (до эксп.) Ср.баллы	1 группа (после эксп.) Ср.баллы	t-критерий	Уровень значимости (p)
Восприятие выразительности пейзажа	1,96	2,24	1,357	0,180
Мотивация выбора	2,00	2,32	1,397	0,168
Проявление эмоций	1,76	2,48	3,406	0,001
Интегр. показатель	5,72	7,20	2,911	0,005

Значимые различия наблюдаются по параметру «проявление эмоций» ($t = 3,406$; $p \leq 0,001$). Это означает, что после специального обучения у дошкольников проявление эмоций улучшилось, чего нельзя сказать о восприятии выразительности пейзажа ($t = 1,357$; $p = 0,180$) и мотивации выбора ($t = 1,397$; $p = 0,168$). По последним двум параметрам хоть и наблюдается улучшение по баллам (1,96 и 2,23; 2,00 и 2,32 соответственно), но, тем не менее, мы не можем утверждать, что произошло значимое развитие. В целом наблюдается улучшение восприятия выразительности произведений искусства у дошкольников по интегральному показателю ($t = 2,911$; $p = 0,005$).

Сравнение показателей развития способности к восприятию выразительности произведений искусства по методике «Пейзаж» у дошкольников контрольной группы на начальном и заключительном этапах показало отсутствие значимых различий ($p > 0,05$) (табл. 12). Улучшение показателей по средним баллам наблюдается, но они незначительны.

Таблица 12. Сравнение показателей развития способности к восприятию выразительности произведений искусства по методике «Пейзаж» у дошкольников контрольной группы ($n=25$) на начальном и заключительном этапах

Показатели диагностики	2 группа (нач. этап) Ср. баллы	2 группа (заверш. этап) Ср.баллы	t-критерий	Уровень значимости (p)
Восприятие выразительности пейзажа	2,00	2,16	0,678	0,500
Мотивация выбора	1,84	1,92	0,390	0,698
Проявление эмоций	1,80	2,08	1,179	0,244
Интегр.показ-ль	5,68	6,20	0,867	0,389

Дискуссионные вопросы

Проблемы музыкально-эстетического образования в литературе в основном касаются учащейся молодежи (Kobzeva, 2002; Melik-Pashaev, Novljanskaja, Adaskina, Nikitina & Chubuk, 2010; Stepanov, 2008). При этом обучение и воспитание основывается на каком-либо одном виде искусства. Что касается музыкально-эстетического образования дошкольников с воздействием комплекса искусств, то таких работ практически не наблюдается.

Формирующий эксперимент организованный нами в обычном детском образовательном учреждении по специально разработанной программе с опорой на развитие музыкальных умений показал эффективность формирования личностных характеристик, связанных с эмоциональной и познавательной сферой, развитием творческих способностей, связанных с восприятием выразительности произведений искусства. Результаты эксперимента позволяют сделать общие выводы:

1. Раннее музыкально-эстетическое образование на основе интеграции искусств позволяет и в обычных условиях при специально организованном обучении добиваться значительных результатов в личностном развитии дошкольников.

2. Важным фактором развития личностных характеристик, связанных с эмоциональной, познавательной сферой дошкольников является развитие музыкального слуха. Тонкая дифференцировка в различении слуховых представлений ритмических, мелодических и гармонических особенностей, как системообразующий фактор, дает эффект в проявлении и овладении другими возможностями дошкольниками.

3. Специфические способности развиваются не так скоро как хотелось бы. Чтобы овладеть умением различать ритмические и мелодические рисунки, а также гармонические последовательности, требуется определённое время и систематические занятия.

4. Важная роль в системе музыкально-эстетического образования принадлежит воспитателям, музыкальным работникам, педагогам, от компетентности которых зависит эффективность процесса обучения. Подготовка педагогического персонала к работе в системе музыкально-эстетического образования должна быть направлена на формирование у них системного, творческого мышления, что в конечном итоге будет способствовать созданию ими инструментария, необходимого для инновационной творческой деятельности.

Заключение

Таким образом, формирующий эксперимент показал эффективность раннего музыкально-эстетического образования на личностное развитие дошкольника. Использование программы, в основе которой детерминантой воздействия является комплекс искусств, показала продуктивность положительных изменений в эмоциональной сфере дошкольников, познавательной сфере, в развитии вербального воображения, восприятия выразительности произведений живописи. Музыкальный слух в общем развитии занимает системообразующую позицию.

Рекомендации

Материалы статьи могут быть полезны для работников детских дошкольных учреждений (воспитателей, психолога) в работе с дошкольниками по повышению эффективности личностного развития дошкольников.

Список литературы

Афонькина, Ю.А., Урунтаева, Г.А., Практикум по детской психологии; под ред. Г.А. Урунтаевой. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.

- Басина, Н.Э., Сулова О.А. С кисточкой и музыкой в ладошке... – М.: Линка-Пресс, 1997. – 144 с.
- Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 92 с.
- Дюркгейм, Эмиль. Элементарные формы религиозной жизни. Тотемическая система в Австралии //Мистика. Религия. Наука. Классики мирового религиоведения. Антология. – М.: Канон, 1998. – 432 с.
- Запорожец, А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. – М.: Наука, 1978. – С. 243-267.
- Кобозева, И.С. Современные проблемы музыкального образования и воспитания в России: социологический аспект //Интеграция образования. – 2002. – №2-3. – С. 178-182.
- Матонис, В.П. Музыкально-эстетическое воспитание личности. – Л.: Музыка, 1988. – 88 с.
- Мелик-Пашаев, А.А., Новлянская, З.Н., Адаскина, А.А., Никитина, А.Б., Чубук, Н.Ф. Художественная одаренность и ее развитие в школьные годы: методическое пособие. – М.: Феникс+, 2010. – 93 с.
- Науменко, С.И. Индивидуально-психологические особенности музыкальности // Вопросы психологии. – 1982.- №5. – С. 20-25.
- Немов, Р.С. Методика «Вербальная фантазия» (речевое воображение). Книга 3-я. – М.: Просвещение, 1995. – 512 с.
- Сишор, К.В. В поисках Красоты в Музыке: научный подход к музыкальной эстетике – Нью-Йорк, 1947. – №1. – С. 22-28.
- Степанов, А.Н. Музыкально-эстетическое воспитание школьников в совместной работе культурно-досуговых учреждений и школ города Камышина //Современные проблемы науки и образования.- 2008. – Вып. 6.
- Сулейманов, Р.Ф., Хадиуллина М.М. Психологические особенности раннего музыкально-эстетического развития дошкольников //Казанский педагогический журнал – 2016. – №2(115). – С. 157-165.
- Сулейманов, Р.Ф. Психологическая диагностика и развитие музыкального слуха. – Казань: «Таглитат» Института экономики, управления и права, 2003. – 97 с.
- Сулейманов, Р.Ф. Психологическая диагностика музыкального слуха. – М.: Музыка и время.- 2005. – №3. – С. 50-52
- Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Наука, 2003. – 379 с.
- Торшилова, Е.М., Морозова Т.А. Эстетическое развитие дошкольников / Методика «Пейзаж». – М.: Академия, 2004. – 62 с.
- Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. – СПб.: Композитор, 2008. – 368 с.
- Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. – М.: Интерпрайс, 1994. – 384 с.
- Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребёнка. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000.- 89 с.

References

- Afon'kina Y. A. & Uruntayeva, G. A. (1995). *Case Study on Child Psychology*. Moscow: Prosvescheniye: Vlados.
- Basina, N. E. & Suslova O. A. (1997). *With Paintbrush and Music in Palm...* – Moscow: Linka-Press..
- Djurkgejm J. (1998). *The Elementary Forms of Religious Life. Totemic system in Australia. Mystic. Religion. Science*. Moscow: Kanon.
- Kobozeva, I. S. (2002). Modern problems of musical education and training in Russia: sociological aspect. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of education, (2-3)*, 78-182.
- Matonis, V. P. (1988). *Musical and Esthetical Personality Bringing Up*. Leningrad: Muzyka.
- Melik-Pashaev, A. A. Novlyanskaya Z. N., Adaskina, A. A, Nikitina, A. B, & Chubuk, N. F. (2010). *Art Genius and its Development in School Years: Methodic Esition*. Moscow: Feniks.
- Naumenko, S. I. (1982). Individual and Psychological Peculiarities of Musicality. *Voprosy psihologii – Questions of Psychology*, 5, 20-25.

- Nemov, P. C. (1995). Experimental educational psychology and psychodiagnostics. In Psychology: Book. 3. Moscow: Prosvescheniye.
- Sishor, K. V. (1947). Searching the Beauty in Music: Scientific Approach to Musical Esthetics. *New York, 1*, 22-28.
- Souleimanov, R. F. & Hadiullina, M. M. (2016). Psychological Peculiarities of Early Musical and Esthetical Development of Pupils. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal – Kazan Pedagogical journal, 2(115)*, 157-165.
- Souleimanov, R. F. (2003). *Psychological Diagnostics and Development of Tuneful Ear*. Kazan: Izd-vo «Taglimat» Instituta jekonomiki, upravlenija i prava.
- Souleimanov, R. F. (2005). Psychological Diagnostics of Tuneful Ear. – Moscow: Muzyka i vremja – Music &Time, 3, 50-52.
- Teplov, B. M. (2003). *Psychology of Musical Abilities*. Moscow: Nauka.
- Tsagarely, Y. A. (2008). *Psychology of Musical and Performing Activity*. St.Petersburg: Kompozitor.
- Tsy-pin, G. M. (1994). *Psychology of Musical Activity: Problems, Verdicts, Opinions*. Moscow: Interpraks.
- Tshetinina, A. M. (2000). *Diagnostics of the Children's Social Development*. Veliky Novgorod: NovSU named after Yaroslav The Wise.
- Torshilova, E. M. & Morozova, T. A. (2004). *The development of the aesthetic abilities of children 3-7 years old (the theory and diagnostics)*. Moscow: Academy.
- Vygotskiy, L.S. (2000). *Imagination and Creativity in Childhood*. Moscow: Prosveshhenie.
- Zaporojec, A. V. (1978). *The Meaning of Early Childhood for a Child Personality Formation*. Moscow: Nauka.

Наши авторы

Асхадуллина Наиля Нурғалиевна – ассистент кафедры педагогики Елабужского института Казанского (Приволжского) Федерального Университета, e-mail: nelyatdkama2008@rambler.ru

Багон Спела – аспирант факультета образования Приморского университета, Словения, e-mail: spela.bagon@gmail.com

Дроздикова-Зарипова Альбина Рафаиловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского федерального университета, e-mail: bina1976@rambler.ru

Истенич-Старчич Андреа – доктор философии, профессор факультета образования Приморского университета и факультета гражданской и геодезической инженерии Университета Любляны, Словения, e-mail: andreja.starcic@gmail.com

Калацкая Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского федерального университета, e-mail: kalazkay@mail.ru

Машке Сабине – доктор наук, профессор общего образования Университета Марбурга, Германия

Ментер Иэн – Почетный профессор Оксфордского университета, Великобритания, e-mail: ian.menter@education.ox.ac.uk

Сулейманов Рамиль Фаилович – доктор психологических наук, доцент, зав. кафедрой общей психологии Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова, e-mail: souleimanov@mail.ru

Фризе Марианне – доктор наук, профессор департамента социальных и культурных наук Института педагогических наук, заведующая кафедрой профессионально-технического образования и профессиональной ориентации в Гисенском университете имени Юстуса Либиха, e-mail: marianne.friese@erziehung.uni-giessen.de

Хадиуллина Муршида Мухаметзиевна – соискатель кафедры общей психологии Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова, e-mail: mur.143@mail.ru

Штехер Людвиг – доктор наук, профессор эмпирических исследований в области образования, Гисенский университет им. Юстуса Либиха, Германия, e-mail: ludwig.stecher@erziehung.uni-giessen.de

Our Authors

Askhadullina Nailya N. – assistant of the Department of Pedagogics, Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: nelyatdkama2008@rambler.ru

Bagon Spela – PhD student, University of Primorska Faculty of Education, Slovenia, e-mail: spela.bagon@gmail.com

Drozdikova-Zaripova Albina R. – Dr. Associate professor of the Department of Pedagogics, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) federal university, e-mail: bina1976@rambler.ru

Friese Marianne – PhD, professor of the Department of Social and Cultural Sciences of Institute of Educational Sciences and the Head of chair in Vocational Education and Didactics of Work Orientation in Justus Liebig University of Giessen, Germany, e-mail: marianne.friese@erziehung.uni-giessen.de

Hadiullina Murshida M. – post-graduate student of the Department of General Psychology, Kazan innovative University named after V.G.Timiryasov (IEML), e-mail: mur.143@mail.ru

Istenic Starcic Andreja – PhD, Dr. professor at the University of Primorska Faculty of Education, and University of Ljubljana Faculty of Civil and Geodetic Engineering, Slovenia, e-mail: andreja.starcic@gmail.com

Kalatskaya Natalya N. – Dr. Associate professor of the Department of Pedagogics, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) federal university, e-mail: kalazkay@mail.ru

Maschke Sabine – Dr. Professor in General Education, University of Marburg, Germany, maschkes@staff.uni-marburg.de

Menter Ian – Emeritus Professor of Teacher Education, Kellogg College, University of Oxford, UK, email: ian.menter@education.ox.ac.uk

Stecher Ludwig – Dr. Professor in Empiric Educational Researches, University of Giessen, Germany, e-mail: ludwig.stecher@erziehung.uni-giessen.de

Suleymanov Ramil F. – Doctor of Psychology, Head of the Department of General Psychology, Kazan innovative University named after V.G.Timiryasov (IEML), e-mail: souleimanov@mail.ru

Содержание

Спела Багон, Андрея Истенич Старчич.

Отношение словенских учителей к инклюзивному образованию
в сравнении с результатами исследований других стран..... 6

Марианна Фризе.

Профессиональная подготовка учителей в Германии..... 28

Сабине Машке, Людвиг Штехер.

Выбор профессии учителя: обзор начального этапа подготовки учителей 36

Иен Ментер.

Как стать учителем в Соединенном Королевстве в 21 веке..... 45

Наиля Н. Асхадуллина.

Модель формирования рискологической компетенции будущего учителя
в процессе подготовки к инновационной педагогической деятельности 53

Альбина Р. Дроздикова-Зарипова, Наталья Н. Калацкая.

Социально-профессиональные ценности российских педагогов
с различным педагогическим стажем 65

Рамиль Ф. Сулейманов, Муришида М. Хадиуллина.

Роль музыкально-эстетического образования в развитии личности
дошкольника 77

Наши авторы..... 90

Информация для авторов 94

Content

<i>Spela Bagon, Andreja Istenic Starcic.</i> Attitudes towards inclusion by Slovenian teachers in the context of findings from other countries	6
<i>Marianne Friese.</i> Vocational Teacher Training in Germany.....	28
<i>Sabine Maschke1, Ludwig Stecher.</i> Why become a teacher? Considerations on the initial study phase in teacher training	36
<i>Ian Menter.</i> Becoming a teacher in the United Kingdom in the 21st century	45
<i>Nailya N. Askhadullina.</i> The model of a future teacher's risk-recognizing competency formation in the process of preparation for innovative educational activities	53
<i>Albina R. Drozdikova-Zaripova, Natalya N. Kalatskaya.</i> Social and professional values of Russian teachers having various pedagogical experience.....	65
<i>Ramil F. Suleymanov, Murshida M. Hadiullina.</i> The role of musical-aesthetic education in personality development preschool	77
Our Authors.....	91
Notes for authors.....	103

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

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

1. Информация о журнале

Журнал Образование и Саморазвитие (E&SD) является одним из основных источников научной информации для научных сотрудников и иных профессионалов, работающих в развивающейся сфере образования и саморазвития по всему миру. Журнал издается Казанским Федеральным Университетом. В нем публикуются теоретические концепции и практические исследования, которые демонстрируют, каким образом образовательные системы, сети, средства и методы ведут к улучшению в школьном, высшем, техническом, профессиональном или неформальном образовании и общеобразовательной подготовке, а также в корпоративном обучении.

Труды должны содержать точные доказательства полученных выводов и результатов, которые были испытаны, применены или адаптированы. Работы, которые вместо объективной информации будут представлять исключительно личное мнение учащихся, учителей и т.д., не представляют интерес для журнала.

Журнал выпускается четыре раза в год и доступен как в печатной, так и в электронной онлайн-форме (свободный доступ). E&SD – открытый журнал, который не взимает плату за публикацию. Журнал публикуется за счет средств Казанского Федерального Университета.

2. Язык публикации

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

3. Тематика журнала

Журнал публикует оригинальные научные статьи на следующие темы:

- теория и практика образования и саморазвития;
- психология развития;
- повышение качества образовательных систем;
- теория и методы профессионального образования;
- компетентностный подход к обучению и саморазвитию;
- социальные и культурные аспекты развития учащихся;
- поликультурное образование;
- психологические и педагогические аспекты развития личности и саморазвития;
- международный опыт в образовании и психологии.

4. Общая информация

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

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

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

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

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

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

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

5. Публикационная этика

5.1. Редакционная команда

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9. Поддерживать добросовестное отношение к научной работе.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2. Мы обещаем нашим авторам, что:

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

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

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

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

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

6. Мы гарантируем, что всем нашим рецензентам даются четкие инструкции держать в секрете свои комментарии к рассмотренным ими рукописям, не распространять эти комментарии и не делиться ими ни с кем кроме редакторов. Рецензентам дается возможность знакомиться с анонимными комментариями других рецензентов, если они рецензировали одну и ту же рукопись.

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

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

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

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

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

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

5.3. В свою очередь мы просим наших авторов:

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Открытый доступ к данным

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

7. Требования к оформлению статьи

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

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

Заголовки должны быть оформлены следующим образом:

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

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

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

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

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

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

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

8. Процедура подачи статьи

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

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

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

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

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

9. ORCID

ORCID предоставляет индивидуальным исследователям идентификатор, который можно добавить к имени, под которым они ведут свою исследовательскую, научную и инновационную деятельность. Мы предоставляем открытые инструменты, которые позволяют строить надежные и прозрачные связи между исследователями, их вкладом и связанными с ними организациями. Мы предлагаем наши услуги, чтобы помочь всем желающим найти нужную информацию, а также чтобы

упростить отчетность и анализ деятельности. Миссия ORCID – мир, в котором все участники исследовательской, научной и инновационной деятельности обладают уникальным идентификатором, связывающим их с результатами их работы, независимо от научной дисциплины, места или времени. Журнал «Образование и саморазвитие» настоятельно рекомендует всем авторам указывать их ORCID-идентификаторы при подаче рукописей на рассмотрение.

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

10. Отклонение статьи

Статья может быть отклонена если:

- она не соответствует тематике журнала (см. стр. 92). Мы постараемся предложить вам другой журнал;
- статья не содержит новую информацию по данной теме;
- результаты основаны только на мнении студентов и преподавателей;
- отсутствует комплексная теоретическая база и/или ссылки на соответствующую литературу;
- отсутствуют доказательства улучшения в обучении, финансовой эффективности, увеличения доступности и равноправия или других положительных изменений;
- отсутствует существенный вклад в практику и теорию в данной области;
- обнаружен плагиат (в том числе самоплагиат);
- объем статьи значительно превышен;
- текст на русском (или английском) языке сложен для понимания рецензентов и читателей.

Рукопись будет возвращена на доработку, если:

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

11. Рецензирование

Все статьи проходят тщательное независимое рецензирование, и быстрота публикации статьи зависит от готовности автора реагировать на замечания рецензентов.

E&SD проводит простое слепое рецензирование: сохраняется анонимность рецензента, а личность автора не скрывается. Согласно исследованиям такой вид рецензирования является таким же тщательным и точным, как и двойное слепое рецензирование.

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

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

12. Запрос на разрешение

У авторов статей имеется достаточно прав на повторное использование материалов своей работы, однако, существуют некоторые ограничения. Авторы должны внимательно ознакомиться с соглашением об авторских правах.

13. Претензии

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

Примерная структура статьи в журнал «Образование и саморазвитие»

Название (на русском и английском)

Авторы

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

Место работы и краткая биография авторов (должность, e-mail, краткое описание научных интересов).

Аннотация (на русском и английском)
(примерно 100-200 слов)

Ключевые слова: (на русском и английском)

Основной текст статьи (вступление и т. д.)

Благодарности

Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов

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

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

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

Список литературы (латинские символы)

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Контрольный лист для проверки готовности публикации

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

Наличие:

Сопроводительное письмо главному редактору

Ваш номер ORCID

Название (на двух языках) английский
русский

Аннотация английский
русский

Ключевые слова английский
русский

Комментарий о конфликте интересов

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

Комментарий об этике

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

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

Включили ли Вы электронный адрес для переписки

Общий объем статьи не (незначительно) превышает 4000 слов

Не является ли работа плагиатом (см. часть 6)

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

NOTES FOR AUTHORS

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

1. Scope

Education and Self Development (E&SD) is a primary source for academics and professionals in the expanding field of education and self-development throughout the world. The Journal is published by Kazan Federal University. It publishes theoretical perspectives and empirical research that demonstrate how educational systems, networks, tools and methods lead to improvements in schools, higher, technical and vocational and non-formal education, professional development and corporate training.

The papers are expected to provide substantive evidence of the outputs, outcomes and impacts of the interventions trialled, applied, or adopted. Papers that simply evidence learners,' teachers' and other users' opinions in place of objective data are unlikely to be accepted.

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

2. Language

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

3. Scope

The journal publishes original research papers in the following topics:

- The theory and practice of education and self-development
- Developmental psychology
- Quality improvement of educational systems
- Theory and methods of vocational education:
- The competence approach to training and self-development
- Social and cultural issues in learner development.
- Multi-cultural education
- The psychological and pedagogical issues in the development of personality and self-development
- International perspectives on education and psychology.

4. General

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

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

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

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

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

5. Publication ethics

5.1. The Editorial Team

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

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

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

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

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

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

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

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

h. Be open to studies reporting negative results.

i. Maintain the integrity of the academic record;

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

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

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

m. Include submission and acceptance dates with published articles.

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

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

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

q. Investigate concerns about potential misconduct as follows:

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

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

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

5.2. We promise our authors that:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3. In return we ask our authors to:

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Open data

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

7. Style notes

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

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

Headings should be as follows:

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

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

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

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

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

8. Submitting your paper

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

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

As word processing software gets more sophisticated it becomes easier to submit your manuscript in a professional format. **Please do not use these advanced features.** The typesetting process works best with simple text from, for example Microsoft Word 97 or 2000. In the final stage of copy-editing we have to remove all of these advanced features and this sometimes changes the sense of what you are trying to say. This is time-consuming and may delay your article so that it has to be held back to a later issue of the journal. If you are submitting an article that you have formatted for internal use, please help us by removing any advanced features before you submit.

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

Your submission should include:

- A short biography
 - Two versions of the abstract – in Russian and English. Please do not use Google Translate to create the translation: use someone who is a native speaker who will be able to translate the abstract using proper idiom and correct grammar.
 - Two versions of the keywords – in Russian and English
 - Statements on potential conflicts of interest
- and for reports of empirical research
- Statements on open data and ethics

9. ORCID

ORCID provides an identifier for individuals to use with their name as they engage in research, scholarship, and innovation activities. The organisation provides open tools that enable transparent and trustworthy connections between researchers, their contributions,

and affiliations. This service is provided to help people find information and to simplify reporting and analysis. ORCID's vision is a world where all who participate in research, scholarship, and innovation are uniquely identified and connected to their contributions across disciplines, borders, and time.

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

If you do not have an ORCID number then you can obtain one by visiting www.orcid.org.

This explains ORCID in detail, and gives you the full instructions on getting your ID and 'claiming' your publications. If you apply for a Scopus Author ID, Scopus will then look at your ORCID data and – once you have given your permission – will transfer that data into your Scopus record.

10. Desk rejections

Many submission are rejected because either:

- They are not within the Journal's scope (see page 1). We will try to suggest an alternative journal.
- They do not take us sufficiently far beyond what is already known about the topic.
- They only present evidence based on learners' or teachers' opinions,
- They lack a strong theoretical foundation and/or evidence of engagement with the relevant literature,
- They lack strong evidence of improvements in learning, cost effectiveness or efficiency, increased access and equity or other quality improvements,
- They do not add sufficiently to thinking and practice in the field,
- There is evidence of plagiarism – either text recycling (self plagiarism) or plagiarism from other authors.
- They are much too long, or
- The Russian or English is too poor for the reviewers and readers to understand it.

Your manuscript will be returned to you for revisions if:

- It does not include the required statement on potential conflict of interest or, in the case of empirical research, statement on open data and ethics.
- It does not conform to APA style,
- It is too long and we think it can be made acceptably shorter.

11. Reviewing

All articles are rigorously reviewed and the speed of publication of articles depends greatly on the authors' readiness to respond to the reviewers' comments.

E&SD operates a single blind reviewing process: although the reviewers know your name, you do not know who they are. This is no less rigorous than double blind reviewing and research has shown that the outcomes of the single blind review system are no more and no less accurate than when using a double blind system.

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

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

12. Permission requests

Authors are granted many re-use rights in their own work, but there are some restrictions. Authors should read their signed copyright form for details.

13. Complaints

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

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

Title (in Russian *and* English)

Authors

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

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

<p>Abstract (in Russian <i>and</i> English) (about 100-200 words)</p>
--

Keywords: (in Russian *and* English)

Main body of the article, introduction etc, goes here

Acknowledgements

Statements on open data, ethics and conflict of interest

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

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

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

References (in Roman script)

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Submission checklist

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

Have you included:

A covering letter to the Editor-in-Chief

Your ORCID number

The title (in both languages) English
Russian

An abstract English
Russian

Keywords English
Russian

A statement on potential conflict of interest

And if your submission is a report on empirical research,
have you included:

A statement on open data

An ethical statement

Is the list of authors complete and sufficient, have they all agreed
to the submission of this paper to E&SD, and do they all take full
responsibility for its contents

If English or Russian is not your first language, have you asked
a native speaker (writer) to edit the submission for grammar
and idiom? (see section 2 above)

Have you included an address for correspondence

Is the total length close to our target of 4000 words

Is the submission original (see section 6 above)

Are the references set out in APA format (see section 7 above)

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 11, № 3(49), 2016
Volume 11, № 3(49), 2016

Подписано в печать 21.09.2016. Формат 70x100¹/₁₆.
Бумага офсетная. Печать ризографическая.
Гарнитура «Minion Pro». Усл. печ. л. 9,03.
Тираж 1000 экз. Заказ 12-16/20-2.



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