

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 13, № 1, 2018
Volume 13, № 1, 2018

Казань – Kazan, 2018

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

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

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

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

Издатель

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

Адрес

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

ISSN

1991-7740

Периодичность издания

Журнал издается ежеквартально

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

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

Открытый доступ

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

Publisher

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

Contact

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

ISSN

1991-7740

Frequency of Publication

E&SD publishes four print issues
each year

Open Access

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

РЕДАКТОР

Ибрагимова Елена Николаевна

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

ШЕФ-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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Гафуров Ильшат Рафкатович

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Дарья Ханолайнен

(Помощник редактора)

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

Рут Гэннон-Кук

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

EDITOR

Ibragimova Elena Nikolaevna

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

EDITOR-IN-CHIEF

Nick Rushby

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

EDITORIAL COUNCIL

Ilshat Gafurov

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

Jamila Mustafina

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

EDITORIAL BOARD

Daria Khanolainen (editorial assistant)

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

Ruth Gannon-Cook

Ed.D., Associate Professor, the School
for New Learning (DePaul University).
Editor of the Journal of Educators Online.
Chicago, the USA.

Лиу Мейфенг

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

Liu Meifeng

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

Сом Найду

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

Som Naidu

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

Йоханесс Кронье

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

Johannes Cronje

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

Колин Лачем

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

Colin Latchem

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

Мария Петровна Жигалова

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

Maria Zhigalova

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

Андреа Истенич Старчич

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

Andreja Istenic Starcic

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

Мурат Аширович Чошанов

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

Murat Tchoshanov

Doctor of Education (Ph.D.), professor of the Department of Advanced Mathematics and Teacher Education Department at the University of Texas at El Paso (USA)

Вяра Тодорова Гюрова

Доктор педагогических наук, профессор Софийского университета им. Св. Климента Охридского (Болгария)
viaragyurova@abv.bg

Prof. Viara Todorova Gyurova

Doctor of Science (DSc), professor of the Sofia University St. Kliment Ohridski (Bulgaria)
viaragyurova@abv.bg

Юзеф Подгурецки

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

Jozef Podgorecki

PhD, professor of Opole University (Poland)

Булент Оздемир

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

Bulent Ozdemir

Doctor, professor of Balikesir University
(Turkey)

Юри Прокоп

Доктор педагогики, профессор кафедры
педагогического факультета
Карлова университета, Прага (Чехия)
prokopjura@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)

Editorial: Pages into sentences: writing better abstracts

Nick Rushby^{1,2}

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

² *Conation Technologies, United Kingdom*
E-mail: nick.rushby@conation-technologies.co.uk

ORCID: ID 0000-0002-2379-1402

DOI: 10.26907/esd13.1.01

There are a number of similarities between writing a research article and preparing teaching materials.

The teaching materials must gain – and hold – the interest of the students. When you start to speak you have about 15 seconds to get the attention of your audience and convince them that what you have to say is worth listening to. Many teachers (perhaps most teachers) will have had the demoralising experience of losing their audience at the beginning of a lesson and then being unable to win them back. There are strong parallels for a research article.

The first thing that an editor does when he or she receive a new submission is to read the abstract. Depending on the editor's workload, that may be a very fast reading! It is therefore crucial that the abstract is well written to give a quick and accurate overview of the research and your report. It must convince the editor that this is an interesting article that merits a much closer look and that it is likely to be suitable for publication in the journal. Subsequently, it must pass the same critical examination by the reviewers.

Before you submit your article, “the title and abstract should focus and refine the author's thoughts and, as a result, should have a major impact on the writing process. [After] submission [they] convey massive amounts of information to reviewers and editors. They set the reviewers' and editors' expectations regarding the likelihood that the paper will contain important, relevant, rigorously collected, timely and clear information” (Eva, 2008).

Some journals, particularly in the life sciences, require a structured abstract which might typically include information under the following headings: purpose or objective, design/methodology/approach, findings, research limitations or implications, practical implications, social implications, originality and value. The specific headings vary from journal to journal. However, in social sciences such as education and psychology, it is more usual to let authors set out the abstract in the way that they think best. One way of achieving this is to use the three bullet point lists for practitioner notes described in an earlier editorial (see Rushby, 2017).

Marketing consultants advocate structuring their advertising copy by starting with:

- Exciting the reader's curiosity
- Providing some information and then
- Giving them the confidence that you know what you are talking about.

These guidelines can also be used for writing abstracts. What is it about this article that means the editor, the reviewer, and finally the researcher should read it? Why is it important? What pressing question does it answer? And then, what information does the reader need in order to decide that your research contains important, relevant, rigorously collected, timely and clear information.

It is often the case that the style of Russian abstracts is different from those by researchers in Europe and North America. In part this is due to the translation process. Google Translate is a very imprecise tool which can result in almost impenetrable text and should not be used for this purpose! In part it is the characteristic of the original Russian which gives very long sentences when translated into English. A good English abstract will have short simple sentences that can be read quickly by over-worked editors.

So, those authors who do not have English as their first language should spend time studying abstracts from articles published in a range of journals as examples that have convinced editors and reviewers. It is also helpful to ask native English speaking colleagues to comment on their abstracts (as well as the main text of their articles) to improve the clarity and readability of their work.

Your abstract is arguably the most important part of your submission!

References

- Eva, K.W (2008). 'Titles, abstracts and authors' In G.M. Hall (Ed.) *How to write a paper*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell. Pp. 33-41.
- Rushby, N.J. (2017). *What do you want to be remembered for?* (Editorial). *Образованије и саморазвитије – Education & Self Development*, 12 (4), 6-9.

От редактора: Сокращая параграфы в предложения: как написать хорошую аннотацию

Ник Рашби^{1,2}

¹ *Образование и саморазвитие, Казанский федеральный университет, Казань, Россия*

² *Конейшн Текнолоджиз, Великобритания*
E-mail: nick.rushby@conation-technologies.co.uk

ORCID: ID 0000-0002-2379-1402

DOI: 10.26907/esd13.1.01

Процессы написания исследовательской статьи и подготовки учебных материалов имеют ряд сходств.

Учебные материалы должны привлекать и удерживать внимание обучающихся. Когда вы начинаете представлять ваши материалы, у вас есть примерно 15 секунд для того, чтобы привлечь внимание аудитории и убедить ее в том, что вас стоит слушать. Многие преподаватели (возможно, большинство преподавателей) по личному опыту знают, как легко можно потерять интерес аудитории. Мне представляется уместным провести параллель между представлением учебных материалов и исследовательских разработок.

Первое, что делает редактор, когда получает новую рукопись, – читает аннотацию. Иногда редактор очень загружен, поэтому крайне важно, чтобы аннотация была написана на хорошем уровне и представляла собой краткий и точный обзор вашего исследования. Она должна убедить редактора в том, что он имеет дело с интересной рукописью, которая заслуживает пристального внимания и публикации в журнале. Впоследствии и рецензенты начнут свой критический анализ вашей работы именно с аннотации.

Прежде чем подать на рассмотрение рукопись, необходимо продумать и сформулировать «название и аннотацию так, чтобы подсветить основные авторские мысли – такой подход будет определять весь процесс написания статьи. [Названия и аннотации] транслируют огромное количество важной информации рецензентам и редакторам. Они задают уровень ожиданий рецензентов и редакторов относительно того, содержит ли рукопись важную, актуальную, тщательно собранную и достоверную информацию» (Eva, 2008).

В некоторых журналах (особенно в области естественных наук) требуется структурированная аннотация, которая обычно включает информацию по следующим рубрикам: цели и задачи, дизайн / методология / основной подход, выводы, ограничения исследований, практическая ценность, социальные последствия, оригинальность. Эта структура различна и конкретизируется каждым из журналов. Но в таких социальных науках, как образование и психология, структура аннотации обычно свободная. Одна из форм качественной аннотации представляет собой перечень практических заметок, описанный в одной из моих предыдущих рекомендаций (см. Rushby, 2017).

Консультанты по маркетингу выступают в пользу выстраивания рекламных материалов так, чтобы они:

- сразу захватывали внимание читателя и вызывали у него любопытство,

- предоставляли часть информации,
- внушали уверенность в том, что автор достаточно компетентен в своей области.

Эти же рекомендации могут использоваться для написания аннотаций. Почему ваша статья заслуживает того, чтобы ее прочитали редакторы, рецензенты и, наконец, ученые? В чем заключается ценность этой статьи? На какой актуальный вопрос она даёт ответ? Чем вы можете доказать читателю, что ваше исследование содержит важную, актуальную, тщательно собранную и достоверную информацию?

Зачастую стиль российских аннотаций отличается от стиля, который принят в Европе и Северной Америке. Во-первых, это связано с характером перевода. Google Translate – это очень неточный инструмент, который может значительно сильно исказить смысл вашего текста, а поэтому он не должен использоваться для научных целей. Во-вторых, в силу особенностей русского языка предложения получаются слишком длинными при переводе на английский язык. Хорошая англоязычная аннотация должна содержать короткие простые предложения, которые загруженный редактор сможет очень быстро прочитать и понять.

Таким образом, те авторы, для которых английский язык не является родным, должны уделить время изучению аннотаций статей, опубликованных в авторитетных научных журналах. Также полезно просить местных англоговорящих коллег прочитать и откорректировать ваши аннотации (а также основной текст рукописи), чтобы улучшить ясность и удобочитаемость текста.

Ваша аннотация, возможно, является самой важной частью вашей рукописи!

Список литературы

- Eva, K.W (2008). 'Titles, abstracts and authors' In G.M. Hall (Ed.) *How to write a paper*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell. Pp. 33-41.
- Rushby, N.J. (2017). *What do you want to be remembered for?* (Editorial). *Obrazovaniye i samorazvitiye – Education & Self Development*, 12 (4), 6-9.

21st century learning, technology and the professional development of teachers

Colin Latchem

Open and distance learning consultant, Australia

E-mail: clatchem@iinet.net.au

ORCID: 0000-0001-8620-5856

DOI: 10.26907/esd13.1.02

Abstract

There are two imperatives for transforming K-12 teaching and learning.

The *educational imperative*. The World Economic Forum concludes that at a time of fast-paced digital change, countries need innovative places of learning that can provide the next generation with the skills of the future (Krucoski, 2016).

The *technology imperative*. The information technology revolution presents technology-rich innovative learning environments for improving and extending teaching and learning and the affordance of customisation of learning to individual learner needs, a concept which is highly supported by the learning sciences (Groff, 2013).

The first part of this paper examines the competencies learners need for tomorrow's world and the innovative technology-based methods of learning needed for the regeneration of education systems. The later parts of the paper focus on the teachers' pre-service and in-service training needs in regard to information and communications technology (ICT) integration in the classroom and how ICT can be used to provide professional development for teachers and principals.

Keywords: informative and communications technology (ICT); ICT integration in the classroom; pedagogy; pre-service training; in-service training.

Обучение в 21 веке, новые технологии и профессиональное развитие учителей

Колин Лачем

Консультант в области открытого и дистанционного обучения, Австралия

E-mail: clatchem@iinet.net.au

ORCID: 0000-0001-8620-5856

DOI: 10.26907/esd13.1.02

Аннотация

Изменения в сфере школьного образования невозможны без двух императивов.

Первый – это образовательный императив. Всемирный экономический форум пришёл к выводу о том, что во время стремительных цифровых изменений странам необходимо создать инновационную среду обучения, которая сможет обеспечить у следующих поколений развитие навыков, которые будут востребованы в будущем (Krucoski, 2016).

Второй – технологический императив. Информационная революция повлекла за собой возникновение и распространение технологий, необходимых для создания инновационной среды обучения, которая призвана способствовать совершенствованию процессов преподавания и обучения, а также делать обучение более доступным, персонализированным и адаптируемым к индивидуальным потребностям учеников, что считается чрезвычайно важным в образовании (Groff, 2013).

В первой части этой статьи рассматриваются навыки, которые будут особенно необходимы в будущем, и инновационные методы обучения, реализуемые с помощью информационных технологий и необходимые для регенерации системы образования. Далее в статье уделяется внимание обучению учителей и повышению их квалификации без отрыва от работы, рассматриваются вопросы интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в классную деятельность учителей.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), интеграция ИКТ в деятельность класса, педагогика, подготовка учителей, повышение квалификации учителей.

The educational imperative

In the traditional educational systems which the educational reformer John Dewey (1938) described as "imposed from above and from outside" (p18), the teacher's role was to communicate knowledge and enforce standards while the students' role was to sit quietly in their rows of desks, writing down and memorising what was taught. Knowledge was compartmentalised into subjects, all students learned the same thing at the same time, and the only other main source of knowledge other than the teacher was the sometimes dog-eared and outdated textbook.

We now have a much better idea of how learning occurs. We understand that quality in-depth learning includes personalised learning, socially-constructed learning and learning through interaction with a wide range of resources and the physical world. Hanley et al (1970, p5) argue that the aims of pedagogy should be:

1. To initiate and develop in learners a process of question-posing.
2. To teach a research methodology wherein learners can search for information to answer questions they have raised and apply it to new areas.
3. To help learners develop the ability to use first-hand sources as evidence from which to develop hypotheses and draw conclusions.
4. To conduct classroom discussions in which learners learn to listen to others as well as express their own views.
5. To give sanction and support to open-ended discussions where definitive answers to many questions are not to be found.
6. To encourage learners to reflect on their own experiences.
7. To create a new role for the teacher as a resource rather than an authority.

Stenhouse (1975, p80) argues that education as we know it essentially comprises four elements:

1. Training (the acquisition of essential skills).
2. Instruction (the learning and retention of essential information).
3. Initiation (familiarisation with social values and norms and the capacity to interpret and react to the social environment).
4. Induction (introduction into thought systems and how to make for oneself relationships and judgements).

The first two of these four elements involve inculcating knowledge content and skills sets and achieving pre-determined outcomes and mastery. The second two are concerned with teaching and learning processes that focus on developing the generic attributes required for study, social situations and employment.

Cisco, Intel and Microsoft commissioned 60 education experts in five countries to research and define these qualities, skills and abilities. After extensive research, they concluded that most education systems have failed to keep pace with the dramatic changes in the global economy and develop the skill sets students need to succeed in the 21st century, which they identified as:

Ways of thinking

1. Creativity and innovation.
2. Critical thinking, problem solving and decision-making.
3. Learning to learn and metacognition.

Ways of working

4. Communication.
5. Collaboration (teamwork).

Tools for working

6. Information literacy (finding, evaluating and applying information sources and resources).

7. ICT literacy (using digital tools, networks and communications).

Living in the world

8. Citizenship – global and local.

9. Life and career.

10. Personal and social responsibility (including cultural awareness and competence).

(Griffin, McGaw, and Care, 2012)

The technology imperative

In a world experiencing what Christensen (1997) describes as “disruptive innovation”, small start-ups using new or innovative technologies can create new markets and disrupt and displace established systems, products, processes and occupations. In my country, Australia, uncertainty, innovation and risk are all tightly linked and demand intervention (Williamson et al, 2015). According to McCrindle (2017), that today’s Australian school leavers will live longer and work later in life than previous generations, will average 1.8 years per job early in their careers and about 3 years per job over their working lives and will hold 17 different jobs and follow 5 careers during their lifetimes. Some of the jobs they will hold do not currently exist, just as such jobs as app developer or medical nanotechnologist did not exist when they started school. In such volatile and fracturing times, it will not be so much their initial formal qualifications that count but their capacity to adapt to the changing demands of the workplace.

Technology is great for automating systems and replacing repetitive functions, but is less effective in adapting to complex change and engaging with people. So to help pupils “future-proof” their careers and adapt to a constantly changing workplace, schools must take steps to equip them with the generic competencies outlined above.

There is a widely held belief by such agencies as the OECD that there is a nexus between introducing ICT into the classroom and reforming teaching and learning (Venezky and Davis, 2002) . The arguments may be summarised as follows. ICT provides access to all knowledge. Given the infrastructure and access, it can provide any child anywhere with captivating knowledge appropriate to his or her needs. With learning objects and open courseware, high quality content can be accessed and used in multiple applications by various age groups in different locations and cultures. ICT can support homework and out-of-school hours’ tuition, open schooling for remote and socially disadvantaged children, and education for children with special needs. It can also provide continuity of schooling at times of natural or human-made disasters. It can revolutionise classroom teaching and learning by supporting moves from rote learning and shallow coverage of content to mastering higher order learning skills such as problem-setting, questioning, organising, evaluating and generating knowledge. It can enable pupils to quickly access and investigate facts and ideas, and use games, simulations and role plays to solve problems and reach conclusions in stimulating and meaningful ways. The technology also allows pupils to create in multimedia, publish on the web, and communicate and collaborate with children in other schools, cultures and countries. It also benefits teachers by enabling them to create motivating and informative textual, graphic and audio-visual presentations, delegate laborious and time-consuming drilling and testing to the computer and focus on counselling and support for the pupils. There can never be enough outstanding teachers, and the sheer volume and complexity of modern knowledge mean that even the most committed and talented teacher cannot be expected to be the source of all knowledge (Latchem, 2010).

Mixed success in achieving ICT integration in the classroom

Currently, the integration of ICT in the classroom is meeting with mixed success. The Government of Canada (2012) concluded that its national Computers for Schools Program had achieved its expected outcomes, operated more efficiently and equitably than any of the available alternatives, provided a model for similar initiatives in other countries and helped youth to gain work-related social skills.

The findings in some other countries are less encouraging.

Assessing government-led ICT initiatives in primary and secondary schools across England, Ofsted (2011) found that while the majority of primary school principals felt that ICT was contributing to their schools' development and were providing training and support for their teachers and support staff, the management and use of ICT in 50% of the secondary schools was no better than satisfactory. And in both primary and secondary schools there was a lack of support for staff teaching the more demanding topics and little attempt to assess the impact of ICT on pupils' learning.

In its 2011-2012 survey of the uptake of technology in classrooms and use, competence and attitudes of students in schools in 27 EU Member States plus Croatia, Iceland, Norway and Turkey, the European Commission (2013) found that many schools were still inadequately equipped with ICT, some students never, or almost never, used a computer during their lessons and only a third of the pupils were being taught by teachers for whom ICT training had been compulsory.

Examining the impact of school technology on international test results such as Pisa and tests measuring digital skills in over 70 countries, the OECD found that the impact of ICT use on student performance was mixed and concluded that ensuring that every child reached baseline proficiency in reading and mathematics would achieve more in creating equal opportunities than solely expanding access to high-tech devices and services (Schleicher, 2015).

In 2014 in Australia, 10,500 students were assessed on their ICT knowledge, understanding and skills. Despite a 2009 A\$2.4 billion Digital Education Revolution promise to put computers in the hands of all secondary school students and prepare them for work in a digital world, nearly half of the secondary school students were failing to meet minimum digital literacy standards and only 52% of Year 10 students were competent in such tasks as creating tables and charts, sorting data in a spreadsheet and editing graphics and text. Worse still, it was found that basic digital skills appeared to be decreasing (Fraillon et al., 2015). Further research by Phillips' (2015) showed that the new digital technologies curriculum would take several years to become fully embedded in Australian schools, teachers in schools were not being given sufficient training and professional support and the resources provided often become rapidly outdated as the focus of curriculums changes.

Such findings show that ICT integration is a complex and multi-dimensional task. As infoDev (undated) observes, an enduring problem is that educational planners and technology advocates typically think of the technology first rather than the specific educational aims and applications and what can support or stand in the way of achieving these. So government policymakers, administrators and school heads as well as classroom teachers need on-going training, support and advice in providing and managing the infrastructure and technology in schools and classrooms and developing appropriate policies and procedures for ICT-based teaching and learning.

Pre-service teacher training (PREST)

In pre-service teacher training (PRESET), trainee teachers need to master the core technical knowledge and skills. The International Computer Driving Licence¹ suggests such knowledge and skills are needed at three levels:

¹ <http://ecdl.org/about-ecdl>

Base Level

- Computer essentials
- Online essentials
- Word processing
- Spreadsheets
- Theory

Intermediate Level

- Presentation
- Using databases
- IT security
- Online collaboration
- Image editing
- Web editing
- Project planning
- 2D computer aided design
- Health information systems usage
- ICT in education
- Digital marketing

Advanced Level

- Advanced word processing
- Advanced spreadsheets
- Advanced database
- Advanced presentation

Even if teachers in training do gain all these competencies, it does not necessarily follow that when they graduate they will be capable of exploiting all the newer forms of technology in the classroom. Steketee (2005) suggests that there are four possible approaches to training teachers in the uses of ICT:

1. *The ICT skills development approach.* By training teachers in using the tools, it is hoped that they will develop competence and confidence in applying these in the classroom.

2. *The ICT pedagogy approach.* By showing teachers how ICT-based teaching and learning tools can be applied across the curriculum and involving them in lesson and courseware design, it is hoped that they will appreciate what is involved in ICT integration in the classroom.

3. *The subject-specific approach.* By embedding ICT training in specific areas of the curriculum, it is hoped that teachers will develop useful insights and skills in applying ICT in teaching, learning and assessment in their subject specialisms.

4. *The practice-driven approach.* By providing practicums and follow-up activities, it is hoped that the teachers will be exposed to the problems, means and possibilities of ICT integration.

He argues that while the first three approaches are important, without the fourth—gaining first-hand experience of putting the ideas into practice—there will never be significant change in classroom practice. Mumtaz (2000) concludes that even with training in the most up-to-date technology, without practical experience and mentoring in ICT integration in teaching practicums, recently qualified teachers are unlikely to venture into using technology innovatively in the classroom. And Dagiene (2003) suggests that once teachers are enabled to recognise the ways in which ICT can improve pupils' learning, they will be far more motivated to gain the necessary technical knowledge and skills. A strong case can therefore be made for compulsory training in and application of ICT-based pedagogical methods during practicums and the inclusion of higher-order ICT competencies in the requirements for national teacher certification.

In-service teacher education and training

In-service teacher education and training (INSET) can take many forms: courses and workshops on subject matter or methods; education conferences or seminars at which teachers can discuss educational issues and present their findings; observation visits to other schools; peer observation and mentoring; participation in networks of teachers; and collaborative reflection, research and development.

Whatever the means of INSET used, the elearning ecosystem is changing so rapidly that while ensuring that the best of their individual practices are not lost it is important that serving teachers are not only kept up to date with the technology but with:

- The teaching and instructional design skills that will enable them to help their pupils engage in constructivist thinking, experimentation, problem-solving and learning linked to real life situations.
- The ever-growing and changing range of computer- and Internet-based sources they can use in teaching and learning.
- How to exploit collaboration tools such as weblogs, wikis, podcasts, Flickr and YouTube so that pupils can create, adapt and share content, discuss issues and support one another's learning.
- E-assessment—not only using ICT for true/false, multiple choice or fill-in-the-blank testing, but assessing pupils' abilities in self-directed study, information retrieval, analysis, synthesis, problem-solving and creativity;
- E-portfolios—creating multimedia records of pupils' efforts, achievements and reflections on learning for the purposes of conducting formative and summative assessment and showcasing the pupils' best work (Latchem, 2010).

All of these activities present new challenges in classroom management. Teachers therefore also need training in how to schedule and organise individualised and collaborative ICT-based learning, develop and co-develop courses and courseware, team teach, and become teacher-researchers, seeking to learn from what happens in the classroom, and becoming innovators and agents of change.

The integration of ICT in the classroom may not fit easily into existing school cultures. As a result, teachers may only use the new tools in ways that conform to current teaching practices, rather than taking advantage of their innovative affordances. Shulman (1986) argued that teachers need to acquire an amalgam of content and pedagogical knowledge or PCK. Koehler and Mishra (2009) advanced this argument, suggesting that to effectively integrate ICT in instructional practices, teachers needed an amalgam of technological, pedagogical and content knowledge or TPACK.

A deep knowledge of the hardware and software resources, the features of these resources, and how to use them effectively in specific subject domains for specific learners in specific classroom contexts cannot be developed through occasional short, one-off presentations or demonstrations. A multi-strategy, ongoing approach is needed for teachers to experiment with the technology and instructional design methods involved in applying such concepts as scaffolding (Vigotsky, 1978) and constructionism (Papert, 1980).

INSET in ICT integration also needs to take account of the affective as well as the cognitive and skills dimensions of change. So communities of practice are needed in which teachers can call upon each other for information, advice and support, brainstorm ideas, share resources and collaborate in innovations at the district, school, department or subject level.

Learning in the home or community by means of ICT is another integral and important aspect of the children's learning. There can be vigorous debates between parents and schools regarding the pros and cons of using ICT, the amount of screen time

and traditional and progressive schooling. So it is also important for to schools inform the parents about the changes and the reasons for these, take account of the parents' views and enlist their support.

Online PREST and INSET

In most countries, the provision of face-to-face PRESET and INSET is limited by a lack of time, money and qualified and experienced trainers. A lack of access to up-to-date training, ideas and resources can be de-motivating and lead to a brain drain of teachers from more remote and otherwise disadvantaged school districts. The Internet offers teachers the opportunity to benefit from continuing professional development in the theory, research and practice of ICT-based teaching and learning and whenever and wherever it is needed. And with its interactivity, it can help teachers interact and share knowledge, skills and findings. Online PRESET and INSET is less expensive than face-to-face provision and it allows all teachers, regardless of location and personal circumstances, to access the same quality of expertise, case studies and examples of best practice. However, many teachers may prefer a blended learning approach in which they are periodically able to engage in face-to-face presentations, discussions and practice sessions in schools, teachers' centres, education offices and so on.

There are also ample opportunities for self-study. The many e-books and online journal articles from which teachers can learn more about classroom uses of ICT. A number of international organisations provide non-formal English-language online training in ICT. The ICT CFT framework¹, developed by UNESCO, CISCO, COL, INTEL, ISTE and Microsoft specifies the competencies that teachers need to integrate ICT into their professional practice. More than 14 million people have taken the International Computer Driving Licence (ICDL)² in 24,000 accredited test centres in over 150 countries, including Russia³. The ICT in Education Erasmus+Course can be taken by teachers of all subjects keen to increase their proficiency in using technology in the classroom. There are also ever-increasing numbers of free online courses in ICT and digital literacy⁴, massive open online courses (MOOCs) in teacher education⁵ and for those interested in more advanced formal study international online postgraduate programmes in instructional design and technology. Study by such means will also broaden teachers' understanding of what is entailed in taking greater responsibility for their learning in a digital world.

Online SchoolNets are another means of promoting the effective use of ICT in schools. They can be national, like SchoolNet South Africa⁶, or international, like the European SchoolNet⁷. The 20 year-old SchoolNet South Africa partners in providing training in ICT integration with South African universities and two world-wide teacher development programmes supported by Intel (Intel® Teach)⁸ and Microsoft (Learning Partners)⁹, and collaborates with schools in research and development projects. Through the European SchoolNet, 34 European ministries of education are helping to transform learning and teaching by providing professional development for teachers and school

¹ <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/what-is-the-ict-cft/>

² <https://icdl.org/about-icdl>

³ www.ecdlrussia.org

⁴ <http://www.ictliteracy.info/ICT-Training.htm>

⁵ <https://www.mooc-list.com/tags/teacher-education>

⁶ <https://www.schoolnet.org.za/>

⁷ <http://www.eun.org/>

⁸ <https://www.intel.com/content/www/us/en/education/k12/teach-elements.html>

⁹ <https://www.microsoft.com/en-au/learning/partners.aspx>

heads, supporting collaborative initiatives and sharing evidence and data on innovative models for schooling upon which to base new policies.

Conclusion

This paper has argued that in addition to academic knowledge and technical skills, today's learners need to develop the generic attributes and ICT skills needed for life and work in the 21st century. It has described the ways in which online and blended forms of PRESET and INSET can be used to train teachers in the new pedagogical and ICT-based methods equitably and cost-effectively. It has cautioned that schools are social systems and that a critical mass of teachers will only adopt the new teaching methods and applications of ICT when links are forged between theory and practice, the benefits are clearly demonstrated and attention is paid to the affective as well as the cognitive and skills dimensions of change. It has also shown that there is need to widen the professional knowledge base of ICT adoption in ministries of education, local education authorities, teacher educators, school heads, teachers, parents and the wider community.

ICT can bring many educational benefits. But badly managed, it can also have negative effects on children's health and development. So large-scale research involving multiple teachers or schools is needed to verify the validity of the claims made for ICT-based teaching and learning. And self-reflection, evaluation and action research into classroom practices is needed by individual teachers and groups of teachers to ensure that the promises of these new forms of teaching and learning are fulfilled, time and money are not wasted, false hopes are not raised and learning is truly made more motivating and meaningful by combining technology-based, face-to-face, self-directed and collaborative learning.

References

- Christensen, C. M. (1997). *The Innovator's Dilemma: When new technologies cause great firms to fail*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.
- Dagiene, V. (2003). Focus on the pedagogical dimension in ICT literacy for teachers. IFIP Working Groups 3.1 and 3.3 Working Conference: ICT and the Teacher of the Future, St. Hilda's
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- European Commission (2013). *Survey of Schools: ICT in education benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools*. Brussels: European Commission.
- Fraillon, J., Schulz, W., Gebhardt, E. & Ainley, J. (2015). *National Assessment Program – ICT Literacy Years 6 & 10 Report 2014*. Sydney, NSW. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. http://nap.edu.au/_resources/D15_8761__NAP-ICT_2014_Public_Report_Final.pdf
- Government of Canada (2012). *Evaluation of the Computers for Schools Program*. Ottawa, ONT: Government of Canada / Gouvernement du Canada. https://www.ic.gc.ca/eic/site/ae-ve.nsf/eng/h_03511.html
- Griffin, P, McGaw, B. & Care, E (Eds.) (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordecht: Springer
- Groff, J. (2013). Technology-rich innovative learning environments. Paris: OECD-CERI. <http://www.oecd.org/education/ceri/Technology-Rich%20Innovative%20Learning%20Environments%20by%20Jennifer%20Groff.pdf>
- Hanley, J.P., Whitla, D.K., Moo, E. W., & Walter, A.S. (1970). *Curiosity, Competence, Community. Man: a course of study: An evaluation*. 2 Vols. Cambridge, MA: Educational Development Center Inc.
- infoDev (undated). Impact of ICTs on learning & achievement: A knowledge map on information & communication technologies in education. Washington, DC: infoDev, The World Bank. <http://www.infodev.org/articles/impact-icts-learning-achievement>
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge, 9(1). <http://www.citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogical-content-knowledge>

- Kruchoski, P. (2016). 9 ways to make education fit for the 21st century. Geneva: World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2016/07/9-ways-to-make-education-fit-for-the-21st-century/>
- Latchem, C. (2010). Using ICT to train teachers in ICT. In P.A. Danaher & A. Umar. (Eds.). *Teacher Education through Open and Distance Learning*. Vancouver, BC: The Commonwealth of Learning. pp.75-92. http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/115/pub_PS_TeacherEd_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- McCrinkle. (2017). Future careers for the emerging generation. Baulkham Hills, NSW: McCrinkle. <http://mccrinkle.com.au/the-mccrinkle-blog/future-careers-for-the-emerging-generations>
- Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), pp.319-342.
- OECD/CERI (2001). Schools organised for ICT and the homes they serve. In *Learning to Change: ICT in Schools*, pp.87-101. Paris: OECD/CERI. <https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrow/knowledgebase/themes/ict/41286264.pdf>
- Ofsted (2011). *ICT in schools 2008-11*. Manchester: Ofsted. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181223/110134.pdf
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Books Inc.
- Phillips, M. (2015). ICT is failing in schools – here's why. *The Conversation*. November 19, 2015. <https://theconversation.com/ict-is-failing-in-schools-heres-why-50890>
- Schleicher, A. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the connection*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, pp.4-14.
- Steketee, C. (2005). Integrating ICT as an integral teaching and learning tool into pre-service teacher training courses. *Issues in Educational Research*, 15(1), pp.101-113. <http://www.iier.org.au/iier15/steketee.html>
- Stenhouse, L. (1975). In *Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman
- Williamson, R.C., Nic Raghnaill, M., Douglas, K., & Sanchez, D. (2015). *Technology and Australia's Future: New technologies and their role in Australia's security, cultural, democratic, social and economic systems*. Melbourne, VIC: Australian Council of Learned Academies: https://acola.org.au/wp/PDF/SAF05/SAF05_Precis_web_16Sept.pdf
- Venezky, R.L., & Davis, C. (2002). Quo Vademus? The Transformation of Schooling in a Networked World. Paris: OECD/CERI. <http://www.oecd.org/innovation/research/2073054.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Reflections: eLearning Colloquia enhance a Community of Practice

Liesl Leonard¹, Carolynne Kies², Norina Braaf³

¹*Centre for Innovative Education and Communication Technologies (CIECT), University of the Western Cape (UWC), Cape Town, South Africa*
E-mail: lleonard@uwc.ac.za

ORCID: 0000-0001-9290-352X

²*Centre for Innovative Education and Communication Technologies (CIECT), University of the Western Cape (UWC), Cape Town, South Africa*
E-mail: ckies@uwc.ac.za

ORCID: 0000-0001-8484-2333

³*Centre for Innovative Education and Communication Technologies (CIECT), University of the Western Cape (UWC), Cape Town, South Africa*
E-mail: nbraaf@uwc.ac.za

ORCID: 0000-0001-8243-7764

DOI: 10.26907/esd13.1.03

Abstract

In this context specific reflection on an annual eLearning Colloquia hosted by the Centre for Innovative Education and Communication Technologies (CIECT) at the University of the Western Cape (UWC), in Cape Town, South Africa; the researchers explore how the colloquia contributed to the institutional Community of Practice (CoP). Furthermore, it highlights the shifts in the institutional discourse on blended teaching and learning practices over an eight year period. The paper showcases CIECT's efforts in driving the effective use of eTools to increase awareness and understanding of concepts such as agency, culture and structure. This awareness is critical in a post-modern Higher Education (HE) setting where the need to create a knowledge-intensive institutional culture exists. The human agents are central to the formation of a sustainable CoP which contributes to effective teaching and learning practices. Secondary data was used for the study and non-probability, purposive sampling resulted in a sample group of 78 individuals comprising of the Instructional Design team as well as the academic staff members at UWC who utilize the institutional Learning Management System or a range of Personal Learning Environments (PLEs) in their teaching and learning practices.

Keywords: higher education, South Africa, teaching-and-learning, blended learning, community of practice.

Размышления о том, как коллоквиум по электронному обучению обогащает деятельное сообщество

Лизль Леонард¹, Каролинн Киес², Норина Брааф³

¹*Центр инновационного образования и коммуникационных технологий, Университет Западной Капской провинции (UWC), Кейптаун, ЮАР*
E-mail: lleonard@uwc.ac.za

ORCID: 0000-0001-9290-352X

²*Центр инновационного образования и коммуникационных технологий, Университет Западной Капской провинции (UWC), Кейптаун, ЮАР*
E-mail: ckies@uwc.ac.za

ORCID: 0000-0001-8484-2333

³Центр инновационного образования и коммуникационных технологий,
Университет Западной Капской провинции (UWC), Кейптаун, ЮАР
E-mail: nbraaf@uwc.ac.za

ORCID: 0000-0001-8243-7764
DOI: 10.26907/esd13.1.03

Аннотация

В данной статье особое внимание уделяется ежегодному коллоквиуму по электронному обучению, организуемому Центром инновационного образования и коммуникационных технологий (CIECT) в Университете Западной Капской провинции (UWC) в Кейптауне (Южная Африка): авторы изучили, как коллоквиумы повлияли на деятельное сообщество (CoP). Кроме того, в статье освещаются основные этапы восьмилетней работы на институциональном уровне по трансформации дискурса, касающегося вопросов смешанного обучения. В статье демонстрируются усилия CIECT, предпринимаемые для эффективного использования электронных инструментов (eTools) в целях продвижения таких понятий, как деятельность, культура и структура, что имеет решающее значение в условиях постмодернистского высшего образования (ВО), в котором существует потребность в создании активной институциональной культуры. Человеческие ресурсы играют главную роль в формировании устойчивого деятельного сообщества, которое сможет способствовать улучшению процессов преподавания и обучения. В ходе исследования были использованы вторичные данные, а именно: детерминированная целенаправленная выборка из 78 человек, состоящая из команды «Проектирование обучения» и из научных сотрудников UWC, которые используют в своей работе институциональную Систему Управления Обучением (LMS) или Личную Среду Обучения (PLE).

Ключевые слова: высшее образование, Южная Африка, обучение и преподавание, смешанное обучение, деятельное сообщество

1. Introduction

In 2000 an eLearning unit was established at the University of the Western Cape (UWC) to support staff and students, and to promote the use of the university's learning management system (LMS). The unit became known as the Centre for Innovative Education and Communication Technologies (CIECT). CIECT is engaged in eLearning dialogues on an institutional, local and international level and explores the benefits of eLearning for teaching and learning practices. CIECT's focus is on the use of unique and ground-breaking educational technologies, while encouraging educationally sound teaching practices and the sharing of online content. Additionally, CIECT is involved in research, administration and management related to the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in Higher Education (HE).

At UWC an annual eLearning colloquium has been hosted by CIECT since 2008. Since its inception, the colloquium has evolved and contributed to the emergence and growth of blended learning. At the same time the institution has changed through the use of various LMSs, mind-set shifts, and the increased adoption and use of eTools to enhance teaching and learning practices. In 2000 UWC developed its own online LMS to provide a vehicle for teaching and learning, evaluation, and the monitoring of results (Brown & Johnson, 2007). There were several versions of the home-grown LMS and each presented challenges; however, the CIECT team remained dedicated to finding a lasting solution. Ssekakubo, Suleman and Marsden (2011) warn that operational problems, in addition to other factors, can result in the failure of an LMS; however, at CIECT a focus on research meant to bring about improvement and change eventually resulted in the establishment of a new, efficient LMS.

In 2012 a pilot project was launched to test and implement the new LMS, iKamva/Sakai, "to enhance teaching, learning, collaboration and research" (Aperio Foundation, 2014). After a successful pilot, in 2015 iKamva became the sole institutional eLearning

platform and remains stable, reliable and user-friendly, hosting “educational materials in an effective manner for teaching and learning” (Rees & Herring, 2005).

The various systems implemented at the institution over the years have had a direct impact on the initial topics of discussion at the eLearning Colloquia; however, these topics have changed over time and are reflected on in the following sections.

1.1 eLearning Colloquium

Between 2006 and 2007 CIECT hosted eighteen lunch-time seminars where the champions (lecturers who were early adopters of the LMS) presented and shared both their challenges and positive experiences of supplementing their teaching and learning activities with online activities. Additionally, these sessions provided motivation and encouragement for other lecturers to adopt eLearning practices and create blended environments. The CIECT team also conducted departmental visits to share good practice and motivate academics to participate. Several combined initiatives assisted in the mind-set shifts of staff and the resulting growth of the adoption of eLearning at UWC.

Owing to the rapid increase in the use of eTools, it became impractical to continue the monthly lunch-time seminars. This resulted in the lunch-time seminars being replaced by an annual eLearning Colloquium in 2008. The colloquia enabled lecturers from various disciplines to share their understanding of eLearning as well as their multi-modal approaches to teaching and learning for enhanced student delivery. The annual eLearning Colloquium also became a key structure of CIECT, allowing for knowledge to be shared and an ideology (culture) of good practices to be developed (D’Andrea & Gosling, 2005) in the UWC community.

Between 2008 and 2015, 103 academics and external partners have presented papers at the colloquia. Each presenter was allocated between 10 and 15 minutes to share information about their online experiences and approaches to blended learning. It has been evident from numerous presentations that the use of technology in the curriculum has increased and has become more prominent; in addition, this shift meets the expectations of 21st century students.

2. Literature Review

This section provides an overview of literature related to CoPs, Human Agents and PLEs.

2.1 Communities of Practice

“Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly” (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015).

While the term Community of Practice (CoP) is fairly recent, the practice itself has been in existence for decades (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). It has been referred to by various names such as “learning networks” (Downes, 2007), “thematic groups” or “tech clubs” (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). A CoP is a system used to exchange and share knowledge that benefits both the individual participant and the community as a whole (Johnson, 2001). People are not always enthusiastic about sharing their knowledge with others (McLure Wasko & Faraj, 2000) but in a CoP people benefit through engaging with peers, solving problems and discussing real-life situations. By teaching others experts are able to reapply previous knowledge and experience (Johnson, 2001) and this allows the knowledge to remain current to them while simultaneously enlightening others.

It is important to note that the term Community of Practice (CoP) used within the context of this paper refers not only to the eLearning Colloquia but to the engaged

community formed over an extended period of time. This includes the constant marketing and showcasing of good practice via email, blogs and the YouTube channel as well as; face-to-face consultations between IDs and lecturers, staff training sessions and departmental workshops. “Communities of practice have been advocated as a less formal way of developing and spreading new knowledge about technologies and teaching” (Russell, 2009). All these provide opportunities for interaction and sharing on challenges and successes with regard to eTools, blended practices and pedagogy.

In a CoP human agents engage because they find the interactions to be mutually beneficial, and because when they provide an opportunity to exchange information, they, in turn, obtain guidance and knowledge (Tremblay, 2007).

2.2 Human Agents

According to Bandura (2006) human agents purposefully influence their functioning and surroundings by “self-organizing, [being] proactive, self-regulating and self-reflecting”. Thus human agents are “contributors to” their environments, not only “products of them”.

Human agents respond to challenges through experimentation, innovation and modification in their teaching practices (D’Andrea & Gosling, 2005) The platform provided by something like the CIECT colloquium , helps alleviate some of the fears prompted by changes in the culture of a university. The CIECT team can be regarded as human agents because they “hold ideas” (Case, 2013) on the effective application of eTools to enhance teaching and learning practices, and provide support to UWC academics in their selection and effective application of eTools to benefit student development. Thus human agents are critical in the “[s]uccessful integration of ICTs” to ensure that students interact positively with information and develop advanced thinking skills (problem-solving, reasoning, comprehension, and so on). As a result, students are more employable and better equipped for “participation in the knowledge society” (Department of Education, 2004). Therefore, the “interrelation of culture with agency” (Case, 2013) cannot be overlooked.

2.3 Personal Learning Environments (PLEs)

In order to prepare students to engage in the knowledge society, the Personal Learning Environment (PLE) created by the CIECT supports “learning [which] is ongoing” (Attwell, 2007). PLEs have become increasingly popular as they give the control to the learner (van Harmelen, 2006) and allow them to navigate their own learning pathways. This has encouraged a new outlook on education in which learners move from a passive position to an active one in relation to their education (Wilson et al., 2007).

As McLoughlin and Lee state (as cited by Dabbagh & Kitsantas, 2012), PLEs allow for “on demand” learning which combines both “formal and informal” aspects (Dabbagh & Kitsantas, 2012). As a result, there are fewer restrictions enforced on learning as individuals are “able to present their learning to prove they possess [...] [certain] competencies” through development of ePortfolios rather than relying only on formal structures and qualifications (Attwell, 2007).

3. Methodology

In this case study the researchers examined eight years of recorded data to establish how the eLearning Colloquia have contributed to an institutional CoP and how the discourse on blended teaching and learning practices have changed institutionally over this period. The 7th and 8th colloquia’s recordings are available to be viewed on the CIECT YouTube channel; and earlier colloquia recordings which were stored on a server and on CD-discs can be obtained on request, from the authors.

The data collection process, sample group, and identified limitations are discussed in the following sub-sections.

3.1 Data Collection

Only secondary data was used for the purposes of this study. All data was extracted from CIECT's documentation, which includes, amongst others, CIECT's YouTube channel and the CIECT weekly emails that are linked to a blog. All the data was collected and stored by the Instructional Design team between 2005 and 2015 and are owned by CIECT. Content analysis was used to study the existing videos and record the necessary data for use in the research (Neuman, 2003). Owing to the large amount of data, the researchers decided to focus on every alternative colloquium (the odd numbered colloquia, e.g. first, third, fifth) for the purposes of this study. Although the year in which the study was conducted fell on an even number (eighth), the team decided to include it in the study.

3.2 Sample

Non-probability, purposive sampling was used to select the sample group for this study. The sample group (78 people) comprised of the Instructional Design team as well as the academic staff members at UWC who made use of the LMS or a range of PLEs for teaching and learning purposes, and who presented papers at the first, third, fifth, seventh and eighth eLearning Colloquia. These individuals have collectively contributed to an institutional eLearning CoP and also form sub-communities in their various faculties and departments.

3.3 Limitations

One possible limitation identified by the researchers was that of researcher bias, as two of the co-authors work as Instructional Designers and, therefore, play a major role in the natural environment. Furthermore, they contributed toward the analysis of the data. However, as many researchers were involved in the analysis process, researcher bias is unlikely; this is because investigator triangulation “consider[s] the ideas and explanations generated by additional researchers” (Johnson, 1997, in Golafshani, 2003) and “provides a mechanism to check researcher bias” (Halcomb & Andrew, 2005).

4. Research Findings and Discussion

In this section the findings related to the eLearning Colloquia from 2008 onward are discussed.

4.1 eLearning Colloquia

The eLearning Colloquia form part of the CIECT eLearning CoP which consists of the Instructional Designers, champions, and other lecturers and professors who have adopted eLearning practices.

The eLearning Colloquia represent the human agents who are able to change cultures through their practices. Even though changes in the culture of a university can create fear, the colloquia highlight those who have “responded to challenges by modifying their teaching and have seized the opportunity to experiment and innovate” (D'Andrea & Gosling, 2005). These responses emphasize how the “interrelation of culture with agency cannot be ignored” (Case, 2013). The CIECT team has observed how this colloquium structure and its culture of positive, innovative practices have begun to “condition the human agents who enter”, i.e. lecturers, other support units and external partners (Case, 2013).

At the colloquia, adopters at all levels, from novices to more experienced users, are selected to present their personal experiences and describe the eTools they are implementing. In doing so, they do not only gain confidence and recognition for their efforts but they also have an opportunity to expose others to the possibilities of eLearning. Thus they are able to reach those who have not yet adopted eTools in their teaching practice.

In the next sub-section an overview of the eLearning Colloquia (specifically the first, third, fifth, seventh and eighth) is provided. It illustrates how the various presentation topics have changed in this time. This includes the changing mind-sets, perceptions and attitudes of lecturers toward the adoption of innovative teaching and learning practices, the application of eTools, the benefits of using eTools for student development, as well as related challenges.

4.1.1 First eLearning Colloquium – 2008

The first eLearning Colloquium represented a major shift and progression from the seminars to the less-frequent annual platform. One speaker discussed “moving beyond a traditional learning system” and highlighted a myth in HE that assumes that all students love reading text via electronic media. He spoke about student adoption being a choice and mentioned the range of social networks available to be utilized for academic purposes, namely Facebook, Blogger and Twitter. He mentioned how social platforms are able to “foster collaboration between learners” (Popescu, 2012) and commented on the benefits of PLEs and the various platforms available for this purpose.

Another speaker outlined the advantages and disadvantages experienced while using the LMS. One advantage was that students were better prepared because they had accessed readings and slides before the class. A disadvantage was that class attendance dropped and students focused less, as they became increasingly dependent on the online offerings. Many lecturers in the audience seemed to relate to this, even though the CIECT team advised that sound instructional design principals should be implemented to enhance face-to-face instruction. This is in accordance with King (1993) who explains that students need to “get [...] involved with the information presented – really thinking about it (analyzing, synthesizing, evaluating) rather than just passively receiving it and memorizing it”.

A lecturer from an institution in Gauteng Province presented a paper on eLearning support in a department that has 3800 registered students, and classes consisting of 630 – 650 students. The focus was on strategies to enhance teaching and learning for large classes.

From initial discussions on the advantages and disadvantages of using eTools and the institutional LMS, which were present at the first colloquium; in 2010, the discussions shift to include student reactions to new teaching approaches as well as, feedback by lecturers who felt inspired by their peers to adopt blended practices.

4.1.2 Third eLearning Colloquium – 2010

By the third eLearning Colloquium held in 2010, the institution was utilizing the eTeaching system. Discussions focused on a range of topics that included teething problems with the system, student resistance to the use of the eTeaching system, and the use of new technological tools. The speakers were varied and included champions, those who had recently come on board, and those involved in eLearning projects in the community beyond UWC.

One speaker had been involved in a collaborative project with CIECT that had included five schools in the Western Cape and that had focused on using digital media

to educate learners in Grades 7 to 9 about TB and HIV. The presentation focused on the design and development of an interactive CD-ROM as a teaching aid. The learners had been exposed to computers and technology on campus, while simultaneously gaining awareness and information related to TB and HIV. The programme was aligned to the school subject Life Orientation, but provided the students with knowledge and skills that extended beyond the basic curriculum. Owing to CIECT's role in the programme, the learners not only received a workbook and information related to TB and HIV, but also gained computer skills and became more engaged through the interactive activities captured on CD-ROM.

Another two speakers reported that, as a result of the previous year's colloquium, they had been inspired to incorporate eTeaching and create a blended curriculum for their students. People often hold more knowledge than other sources of information they are exposed to (Siemens, 2005) and, therefore, a CoP provides the ideal opportunity to spread knowledge among peers, especially if it is "attractive and stimulating" (Arboleda & Serrat, 2011).

Lecturers also spoke on the resistance of students who preferred using the Shared Drive (S-Drive) system to the LMS. Despite basic instructions on how to navigate the site followed by a two-week trial period, the new approach was met with opposition from some students. However, the lecturers did mention that with time students warmed to the idea and saw the benefits of utilizing the new eTeaching platform. A few students had even suggested that using computer laboratories to access social networking sites should be banned so that these spaces could be made available for academic purposes. These suggestions were seen as a positive display of ownership.

In the following subsection creative teaching and assessment practices relayed at the colloquium in 2012 are described.

4.1.3 Fifth eLearning Colloquium – 2012

In 2012, at the fifth eLearning Colloquium, eTeaching was still used as the institutional LMS because iKamva was piloted only towards the end of that year. However, although some speakers were still new to the eTeaching platform, the majority were engaged in more than just the basic eTools such as Announcements and Assignments. Lecturers now spoke on the use of Discussion Forums, Podcasts, Vodcasts and even online video demonstrations. Even though students battled with the technology and there were the occasional online glitches these aspects were no longer an overwhelming or central theme to the discussions.

One lecturer spoke on the positive impact the Discussion Forum eTool had had on a class dealing with the topic of HIV and AIDS. The forum allowed students, both in a local and global setting, to share personal experiences related to topics that might not ordinarily be discussed in a classroom. The lecturer went on to predict that the experience would become even more effective once students could share in the Discussion Forum via their mobile phones in a private and comfortable setting. He mentioned that (at the time of his talk, in 2012) the cost of mobile and wireless technologies was still restricting African learners from achieving this ideal. As Brown (2003) mentions, "[t]he cost of more advanced mobile technologies [...] decline as the technologies continue to develop". As the use of technology is increasing in Africa, hopefully it will become more attainable for the average person.

Another lecturer spoke about the use of Vodcasts for formative and summative assessments in Social Work. He explained how the move from Podcast to Vodcast allowed him to observe how students interacted with clients whereas previously he could only hear their conversation. The lecturer emphasized that this was significant as noting

body language and eye-contact with a client during a session is as important as dialogue. Research on the use of Vodcasts for student assessment is limited, which suggests that UWC staff were not only introducing technology which students found appealing and beneficial (Kay, 2012) but were also making use of technology in innovative ways.

The subsection below focuses on the 2014 colloquium and the transition to the new LMS as well as, the increasingly student-focused outlook by staff.

4.1.4 Seventh eLearning Colloquium – 2014

By the seventh eLearning Colloquium the discourse had changed considerably: there was a shift from system-related complaints to complaints regarding ownership. The discussions also shifted from the old LMS (KEWL/eTeaching) to the new one (iKamva/Sakai). Despite the changes in the discussions, lecturers still spoke on areas that needed improvement and made suggestions. Lecturers were honest about the amount of time and effort eLearning required in order to be successful; however, there was a definite focus on the students and the manner in which eLearning had benefited them.

The focus on students is aligned with CIECT's training and support interventions, as well as national policy discourse related to the notion of "successful integration of ICTs" to ensure "the meaningful interaction of learners with information...[and to] advance high order thinking skills such as comprehension, reasoning, problem-solving and creative thinking and enhanced employability" (Department of Education, 2004).

One lecturer spoke about the use of Digital Stories. She explained the process by which students underwent training through CIECT, on the creation of a Digital Story, using the freeware 'Photostory 3 for Windows'. She explained that students received a detailed rubric clearly outlining expectations. Thus students were made aware that content was the focus and not the end product. The lecturer admitted that both she and the students had invested a lot of time in the project, especially with regard to viewing and marking the digital stories. She explained that students had initially found the assignment to be time-consuming and stressful, but that they had enjoyed doing it and had gained additional skills through the process. These additional skills included being able to "construct narratives", "organize ideas", pose questions, research and analyze (Robin, 2006), all valuable graduate attributes that could increase their employability later on. Therefore, despite the time commitment required from both lecturers and students there are "long-term benefits of investment in [...] a blended approach" (Benson, Anderson & Ooms, 2011).

Two lecturers spoke on language barriers and how some students had been isolated as a result of their inadequate English language skills. They had translated course materials into formal and informal Afrikaans and isiXhosa and made podcasts to allow students to learn and understand in their home languages. The podcasts were available for students to download and listen to via iKamva. According to the presenters, there was overwhelmingly positive feedback from the class as it allowed for "an individualized experience tailored to [the] personal needs" (Wilson, et al., 2007) of each student.

Hence the seventh Annual Colloquium reflected a structure that engaged with the national policy discourse about "increased participation" and the focus on "improving student performance", specifically on the development and use of educational technologies to support teaching and learning" (Department of Higher Education and Training, 2013).

From increased participation to innovative uses of eTools, the 8th eLearning Colloquium is discussed below.

4.1.5 Eighth eLearning Colloquium – 2015

The most recent colloquium provided a platform for lecturers to share the innovative ways in which they used technology to enhance their teaching and learning

practices. Although a few lecturers had spoken on similar topics in previous years, some groundbreaking uses of technology were shared.

One example was a presentation on the use of live video-streaming to broadcast lectures to multiple venues. The speaker emphasized the effectiveness of a two-way feature, and explained that it allowed students to participate, even when they were in a distant physical location. Students had the option of watching from the comfort of their homes while still being fully “present” in class. This method of class delivery was not only convenient but “enable[ed] students to view, interact, and connect with their instructors and classmates” (Abdous & Yoshimura, 2010). When the researchers reflected on the first eLearning Colloquium, where speakers expressed fears that the adoption of online teaching and learning would result in a lack of class attendance, they were pleased to note that lecturers were putting the needs of the student at the fore and finding methods to work around challenges by embracing the eTools they once considered a threat.

A second speaker delivered a presentation on emerging technologies and the use of Doctopus and Goobric. He emphasized the convenience of using the built-in rubric offered by Goobric, especially in the marking of assignments submitted via Google Drive. The platform was convenient because lecturers and students had dual access to folders. This enabled adaptation and personalization for each student, therefore breaking the “homogeneity” which Wilson et al. (2007) describe as restricting the “learner’s ability to organize the space”.

4.2 Summary

The annual colloquia have consistently included relevant theory related to the challenges and positive practices in eLearning environments. This is key as there remains “a need to build an extra set of theoretical tools”, as CIECT re-thinks issues that are pertinent to the enhancement of the structure of the colloquia (Case, 2013).

The CIECT team works towards providing the best support for lecturers and students and ensuring that the eLearning Colloquia maintain a high standard that benefits all attendees. Therefore it is rewarding when the team receives encouraging reactions from the UWC community. Examples of such positive feedback are:

“In the short period I participated in the event I found it very informative. This was also my very first presentation at a colloquium so thanx for the opportunity.”

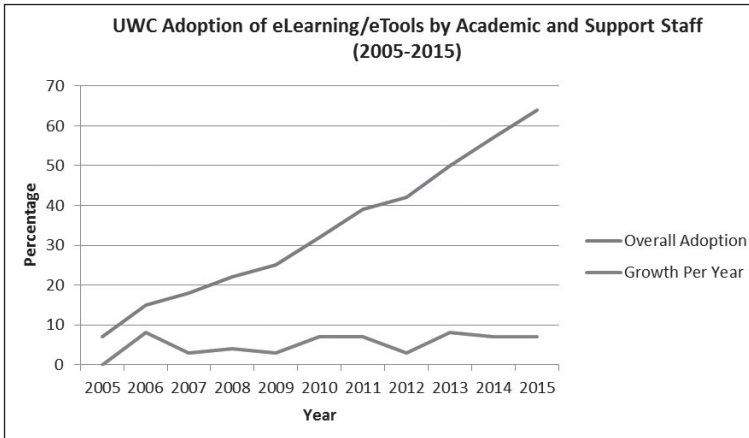
“I’ve learnt a lot and once again felt motivated to improve my teaching methods, to engage students more and to make use of e-learning.”

“Last year’s gathering was inspiring (even for the faint hearted) and seeing how colleagues from a variety of faculties have grown, in leaps and bounds since then, I congratulate you on your wonderfully supportive teamwork.”

In addition to the growth and positive feedback received from participants at the eLearning Colloquia, it is evident that the colloquia have contributed to the growth of a CoP. It has been observed that following the colloquia, academics have contacted CIECT to further explore blended approaches in face-to-face workshops and consultations. The support offered by the CIECT staff is crucial for staff to feel well-supported when they adopt new technologies into their teaching and learning practices (Russell, 2009).

The graph below indicates how the adoption of eLearning and eTools has steadily increased at UWC between 2005 and 2015. This growth further displays the considerable role the colloquia have played in the development of a CoP.

It is essential that the annual colloquia continue to grow and transform to meet the needs of the UWC community and beyond.



5. Discussion and Recommendations

The researchers found that the institutional eLearning Colloquia, contributed to an institutional CoP as it allowed open dialogue to take place not only within but also beyond the boundaries of the formal structure. The colloquia encouraged the formation of deeper relationships within various departments and CIECT around the use and effective application of eTools.

In addition, this study found that during the eight-year period in which the colloquia have taken place, the institutional discourse on blended teaching and learning practices has changed. As a result of being made aware of and being exposed to technology and eLearning by the CIECT team, academic and support staff have an increased awareness of what is possible through the use of eTools and their fears related to eLearning have been allayed.

Some of the challenges which lecturers highlighted included, drops in class attendance due to increased online offerings; lecturers needing to shift their teaching and assessment practices to incorporate eTools and blended approaches; and student resistance to and battling with unfamiliar technology.

These challenges were addressed by lecturers focusing on sound instructional design principles and shifts in teaching approaches to ensure students were engaged during contact time. This shift in approach meant students needed to prepare prior to attending class, through pre-readings, online quizzes and discussions. Traditionally, students only engaged in written assessments however, through the use of technology, they were able to create podcasts and later podcasts as well as, digital stories for assessment purposes. Lecturers also made use of podcasts to assist students who were not first-language English speakers by providing translations of lecture material in both formal and informal Afrikaans and isiXhosa. Students who battled with the new technology were supported through class demonstrations, just-in-time material which included screencasts as well as, hands-on training sessions in labs.

Through the colloquia, lecturers were able to reflect on and share their blended teaching practices with the institutional community. This fora enabled all stakeholders to discuss challenges and find solutions collaboratively.

Due to the growth and shifts of the blended teaching practices institutionally, CIECT envisions replacing the current format of the annual eLearning Colloquium with a mini-conference that will enable profound discussions related to the impact of online teaching and learning initiatives. The new format will also expand the reach to include more external stakeholders as well as, the student voices. Both keynote speakers and UWC

lecturers will be able to present papers based on research-focused projects for student development and will be invited to submit papers to be published in a, special edition of an accredited journal.

6. Conclusion

It is evident from the above analysis of almost a decade of eLearning colloquia that there has been consistent development of improved teaching and learning practices; as well as, mind-set changes of the UWC community. As a result of this, and the growth of the CoP, there has been a shift from resistance to an immersion in blended learning approaches. This serves as an indicator of the success of CIECT's interventions and its impact in driving the effective use of eTools. Changes that have ensued based on the voluntary adoption and implementation of various eTools have resulted in the development of an organizational culture which is more responsive to change and innovation in teaching and learning. Hence, the activities of the CIECT staff are evidence of human agents collaborating in the maintenance and growth of blended approaches of an institution.

7. Statement on Open Data, Ethics and Conflict of Interest

The data used for the purposes of this study may be requested in writing from the Director of the Centre for Innovative Education and Communication Technologies at the University of the Western Cape, Dr Juliet Stoltenkamp. She can be contacted at: jstoltenkamp@uwc.ac.za.

The researchers complied with the University of the Western Cape's ethical guidelines and the research was approved by the institutional Research Ethics Office.

No conflict of interest was identified by the researchers.

Acknowledgements

The concept for this paper was drawn from the original, personal academic work of Dr Juliet Stoltenkamp. This concept was further expanded on by Ms Liesl Leonard, Ms Carolynne Kies and Ms Norina Braaf. The authors would therefore like to thank Dr Stoltenkamp for allowing her concept to be developed for this paper; as well as, the lecturers / participants in the eLearning Colloquia whose recorded presentations provided valuable data to draw from.

References

- Abdous, M. & Yoshimura, M. (2010). Learner Outcomes and Satisfaction: A Comparison of Live Video-Streamed Instruction, Satellite Broadcast Instruction, and Face-to-Face Instruction. *Computers & Education*, 50(2), 733-741.
- Apereo Foundation (2014). Sakai Project. Retrieved from <https://sakaiproject.org>
- Arboleda, L. & Serrat, O. (2011). Communities of Practice 101. *Asian Development Bank: Knowledge Showcases*. Retrieved from <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/29239/cop-101.pdf>
- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments – the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2(1), 1-8. Retrieved from http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Buecher_Dokumente/Attwell_2007-ple.pdf
- Benson, V., Anderson, D. & Ooms, A. (2011). Educators' perceptions, attitudes and practices: Blended learning in business and management education. *Research in Learning Technology*, 19(2), 143-154. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ962654.pdf>
- Brown, T. H. (2003). The Role of m-Learning in the Future of e-Learning in Africa? *The 21st ICDE World Conference*, Hong Kong, 1-12. Retrieved from <http://www.tml.tkk.fi/Opinnot/T-110.556/2004/Materiaali/brown03.pdf>
- Brown, A. & Johnson, J. (2007). Five Advantages of Using a Learning Management System. *Microburst Learning*, 1-2.

- Case, J. M. (2013). *Researching Student Learning in Higher Education: A Social Realist Approach*. Abingdon: Routledge.
- CIECT UWC. (n.d.). Home [YouTube Channel]. Retrieved from <https://www.youtube.com/channel/UC3dd608RRtoEMNEedJAfiQ>
- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751611000467>
- D'Andrea, V. & Gosling, D. (2005). *Improving Teaching and Learning in Higher Education: A Whole Institute Approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Department Of Education. (2004). *White Paper on e-Education: Transforming Learning and Education through Information and Communication Technologies (ICTs)*. Pretoria: Government Printer.
- Department of Higher Education and Training. (2013). *White Paper for Post-school Education and Training: Building an Expanded, Effective and Integrated Post-school System*. Pretoria: Department of Higher Education and Training.
- Downes, S. (2007). *Learning Networks in Practice*. Ottawa: National Research Council, Canada. Retrieved from <http://nparc.cisti-icist.nrc-cnrc.gc.ca/eng/view/accepted/?id=fa5f54d-b6c8-4dac-ab6e-49b75570f988>
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf>
- Halcomb, E.J. & Andrew, S. (2005). Triangulation as a method for contemporary nursing research. *Nurse Researcher*, 13(2), 71-82. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16416981>
- Johnson, C. M. (2001). A Survey of Current Research on Online Communities of Practice. *The Internet and Higher Education*, 4(1), 46-60. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751601000471>
- Kay, R. H. (2012). Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 820-831. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563212000131>
- King, A. (1993). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*, 41(1), 30-35. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/27558571?seq=1#page_scan_tab_contents
- Mclure Wasko, M. & Faraj, S. (2000). «It is what one does»: Why people participate and help others in electronic communities of practice. *Journal of Strategic Information Systems*, 9(2-3), 155-173. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0963868700000457>
- Neuman, W. L. (2003). *Social Research Methods*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Popescu, E. (2012). Providing Collaborative Learning Support with Social Media in an Integrated Environment. *Science and Business Media*, 17(2), 199-212. Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1007/s11280-012-0172-6>
- Rees, M. and Herring, C. (2005). A Learning Management System to Support Face-to-Face Teaching Using the Microsoft Office System. *E-Learn World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education*, Canada. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/21546>
- Robin, B. R. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*, Association for the Advancement of Computing in Education, USA, 709-716. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/22129>
- Russell, C. (2009). A systemic framework for managing e-learning adoption in campus universities: Individual strategies in context. *Research in Learning Technology*, 17(1), 3-19. Retrieved from <http://www.researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/view/10771>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Retrieved from http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm
- Sekakubo, G., Suleman, H. & Marsden, G. (2011). Issues of Adoption: Have E-Learning Management Systems Fulfilled their Potential in Developing Countries? *South African Institute of Computer Scientists and Information Technologists Conference on Knowledge, Innovation and Leadership*

- in a Diverse, Multidisciplinary Environment*, ACM, 231-238. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/220803593_Issues_of_adoption_Have_e-learning_management_systems_fulfilled_their_potential_in_developing_countries
- The University of the Western Cape. (2015). *Institutional Operating Plan 2015 – 2019: Green Paper*. Retrieved from http://media.wix.com/ugd/c4b8e8_c8e15e72863943338d7c29954df39996.pdf
- Tremblay, D. (2007). Communities of Practice (CoP): Implementation Challenges of e-Working. *The Journal of e-Working*, 1, 69-82. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/26492381_Communities_of_Practice_CoP_Implementation_challenges_of_e-working
- Van Harmelen, M. (2006). Personal Learning Environments. *Sixth International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06)*. Retrieved from <https://www.computer.org/csdl/proceedings/icalt/2006/2632/00/263200815.pdf>
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). *Introduction to Communities of Practice: A brief overview of the concept and its uses*. Retrieved from <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>
- Wilson, S. (2007). Personal Learning Environments: Challenging the Dominant Design of Educational Systems. *Educational Cybernetics*, 3(2), 27-38. Retrieved from http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/247

Defining teachers' professional knowledge: the interaction of global and national influences

Ian Menter

University of Oxford, Oxford, UK

E-mail: ian.menter@education.ox.ac.uk

ORCID: 0000-0001-6283-7496

DOI: 10.26907/esd13.1.04

Abstract

This paper draws on a cross-national study¹ of definitions of teachers' professional knowledge. The paper seeks to link what has been revealed about international influences and trends to the broader literature on the processes of globalisation and internationalisation. The concepts of 'glocalization' and 'vernacular globalisation' are critically reviewed in the light of the emergent findings. Six emergent themes are identified that form a typology through which teacher education systems may be categorised. These themes enable us to clarify both global trends and local distinctiveness within the systems under review.

Определение профессиональных знаний учителя: взаимодействие глобальных и национальных влияний

Иэн Менгер

Оксфордский университет, Оксфорд, Великобритания

E-mail: ian.menter@education.ox.ac.uk

ORCID: 0000-0001-6283-7496

DOI: 10.26907/esd13.1.04

Аннотация

Статья посвящена межнациональному исследованию определений профессиональных знаний учителей. Авторы ставят цель связать выявленные международные влияния и тенденции в обозначенной области с более широким спектром литературы о процессах глобализации и интернационализации. Концепции «глокализации» и «народной глобализации» пересматриваются критически в свете возникающих результатов. В статье определены шесть новых тем, которые формируют типологию, посредством которой системы педагогического образования могут быть классифицированы. Эти темы позволяют прояснить как глобальные тенденции, так и локальную специфику в рассматриваемых системах.

Introduction

In exploring the knowledge base of teacher education in twelve different settings around the world (Tatto and Menter, forthcoming), it is not surprising that we have revealed considerable diversity at the same time as identifying a number of apparently global trends. What have we learned from the cases and from our review of these cases

¹ This paper is adapted from a chapter to be included in the forthcoming book *Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education: a Cross-National Study*, edited by Maria Teresa Tatto and Ian Menter, to be published by Bloomsbury Press. The book draws on work undertaken for an International Research Network of the World Educational Research Association, called *Learning to Teach: building global research capacity for evidence-based decision making*. Twelve country cases are included in the book and I wish to thank all of our collaborators for their contributions (see Table 1 below).

about the shaping influences on teacher education around the world? Should we be surprised by the enormous diversity we see around the world or should we rather be surprised by the degree of commonality?

In this paper I seek to explore not only what the similarities and differences are but to identify some of the processes through which teacher education policy and practice develops in various settings. In order to do this I draw not only on the twelve cases, but also on previous relevant work that has been comparative in nature and that has explored such processes as 'policy borrowing' or 'vernacular globalisation'.

We start by defining what is meant by globalisation and then seek to ascertain how processes of globalisation have influenced education systems in nation states around the world. In the third section of the chapter we focus in more closely on teacher education, which in some senses may be seen as a 'sub-system' of a nation's education system. Here, drawing on our review of the twelve cases, we identify six overarching themes that emerge as significant in defining both what is common and what is distinctive in teacher education systems.

Our conclusion is that while globalisation may be a helpful concept in pointing us to the increased significance of international trends in teacher education, nevertheless, there is such variation in the ways in which these trends are influencing particular systems, that an overemphasis on the concept may obscure the significance of distinctive national features.

1. Globalisation and its impacts in education

Globalisation is a difficult term to define tightly. In many ways this reflects the complexity of understanding human activity on a very large scale. During the late 20th century the emphasis in globalisation debates tended to be on the economic sphere, when it was increasingly recognised how interdependent different parts of the world were in terms of trade, commerce and industry. However it might well be pointed out that global trade has a very long history dating back to the 16th and 17th centuries and led to the pattern of unequal distribution of resources that became very clear during the independence struggles in many parts of the world in the 1960s and 1970s. This of course reminds us of the political dimensions of globalisation, that much about the wealth and health of a nation state depends on its political history and on the power that lies there.

This in turn highlights the multifaceted nature of global interdependence. Power may be deployed through economic, military, political and cultural means – and these are all inter-related. So the very imbalanced contemporary destruction of resources that we see today across the world, the continuing unequal relationships between 'advanced/developed' and 'non-advanced/underdeveloped' nations remind us of overarching questions of social justice and injustice on a global scale (Gray, 1998; Stiglitz, 2015). Furthermore we need to acknowledge the power of language itself to create and then sustain some of these imbalances as has been so well demonstrated in some of the post-colonial critical social theory that has been developed by people such as Franz Fanon (1967) and Edward Said (2003) and, working within education, by Paolo Freire (1972).

Some scholars have been so caught up by the notion of globalisation that they have suggested that what we are seeing is a global convergence, with the world moving together (a 'new world order'), to the extent that we may even see 'the end of history' (Fukuyama, 2012). As we move further into the 21st century such a view now seems highly fanciful given the continuing violent conflicts in many parts of the world and the 'trade wars' that remain. Nor do we appear to be seeing the demise of the great organising concepts of global interaction – crudely capitalism and communism – as both continue to shape and influence politics and economics.

The continuing significance of the nation state is certainly evident in education systems, as we shall discuss shortly. However these units of 'the nation' should not be seen as stable or static. Even within a relatively small political unit like the 'United Kingdom', we see continuing internal tensions and conflict between constituent parts (Nairn, 1981). Furthermore at the time of writing we see the tortuous process underway of the UK attempting to withdraw from the European Union. This 'common market' had been established in the wake of the second world war and had produced enormous increases in exchange and trade across Europe and had strengthened the continent's positioning on a global level and yet, on the vote of just over 50% of those who voted, these 50 years of 'progress' are being rejected. Elsewhere in the world we have seen the 'breakup' of the Soviet Union but the creation of a new Federal Russia, comprising the great bulk of what was the USSR. And we have seen the economy of China growing very rapidly and becoming highly influential across the world.

So, although globalisation is clearly an important dimension of world affairs and is helping to shape human activity in the 21st century, it is far from being a linear unidimensional process and the term globalisation may be seen rather as a 'cipher' for some of the processes that are happening economically, politically and culturally. In other words we should not accept the idea of globalisation unproblematically or uncritically. What is distinctive about the recent past is the speed of communication. Electronic technologies have facilitated a rapid acceleration in the rate of dealing globally and relatively cheap air travel has facilitated an increase in the face to face business that can be done, as well as making cultural interaction much easier than it was (Castells, 2010).

Education – especially what we might call 'public education' is a particularly interesting 'case' to look at within the discussion on the relative significance of nations and globalisation. National schooling systems developed in every nation state during the twentieth century. Following the work of Raymond Williams on English education (Williams, 1961/2011), we can suggest that there were three main motivations for this 'parallel development', although the balance between the three played out very differently in different places and over different time periods. There was widespread recognition that in order to develop economically, nations needed to educate young people in basic skills such as literacy and numeracy so that they could contribute in the workplace (what Williams called 'the industrial trainers'). There was also a recognition that there might be an entitlement to education that would enable citizens to play their part in the democratic process (what Williams called 'the public educators'). And thirdly, there was a recognition that cultural transmission was important, that each nation had its own traditions, including literature and the arts and these need to be developed from one generation to the next (what Williams called 'the old humanists').

Furthermore, education systems were a key part of the mechanism for developing a national identity, which in a sense cuts across all three of Williams' categories and is where the idea of education as part of an 'Ideological State Apparatus' comes from, as developed by Louis Althusser (1972). In less explicitly Marxist terms, Andy Green (1990) has demonstrated through an historical analysis of education in the USA, France and England, how important schooling has been in the development of the nation state. More recently he has also looked at the impact of globalisation on these processes (Green, 1997). He suggests that the emphasis in the west has increasingly been on skills formation, with education for citizenship becoming less prominent, while in many other countries – including many developing countries – education continues to have a very significant role in national socialisation.

If Green is correct in his view that western nations have become increasingly preoccupied with the economic purposes of education and therefore have promoted the

skills agenda, then it is no surprise that educational attainment in such countries has become so competitive. The technology of testing and the ease with which league tables can be compiled and communicated has led to the creation of international assessment systems that have had an extraordinary impact on politicians in many nations. We know from many studies now (eg OECD, 2011; Barber and Mourshed, 2007) how sensitive politicians are about the position of their countries in league tables emerging from exercises such as PISA, TIMSS and PiRLS. Sahlberg (2010) has famously captured the zeitgeist of this movement by coining the phrase of “The GERM” – the Global Educational Reform Movement – to symbolise the epidemiological manner in which obsessions with standards, accountability and outcomes have spread around the world.

However, in their study of such globalising processes in education systems, Rizvi and Lingard (2010) point out how we are not dealing simply with imitation of one country or state by another. Indeed politicians are always keen to claim some kind of national distinctiveness in their policies as well as drawing on the lessons to be learned from those countries with the most successful outcomes. They use the phrase ‘vernacular globalisation’ to describe the ways in which international policy trends become mediated by national politics and cultures as they are instantiated in particular settings. The work of Jones and Alexiadou (2001) is also important here for they explore the ways in which ‘travelling policies’ meet ‘embedded contexts’ when they are adopted in a new setting, this turning them into something quite distinctive. Such processes of adaptation are perhaps to be welcomed, as we know from the comparative study of education that what may work well in one context may have little or no purchase in another context. If there is indeed a need for ‘context sensitivity’ in research (Crossley and Watson, 2003), then politicians might do well to give careful consideration to the transferability of educational policies and practices elsewhere before assuming that they will bring about positive change in their own context.

One further development in the internationalisation of education in nations arises from what has been called ‘network governance’ (Ball and Junemann, 2012). In many nations we have seen increasing porosity between the public and private sectors. Education has been a key element of social provision that has been subjected increasingly to the forces of the free market and become a site where private companies can operate and make profits and provide dividends for shareholders. Ball (2012) has shown how such processes commonly have a transnational flavour as multinational corporations lie behind many of the initiatives. One example which is very pertinent to the field of teacher education is the way in which the corporately backed “Teach for All’ movement has been launched now in more than thirty countries around the world. Started in the USA – ‘Teach for America’, then remodelled for England as ‘Teach First’, the international consultancy group McKinsey lies behind this initiative, which has an apparently altruistic ambition of improving the quality of teachers and teaching, especially in situations of educational disadvantage but yet which brings the private sector very much into the foreground of provision.

2. Vernacular globalisation in teacher education

Reviewing the twelve cases that have been offered in this cross-national study (see Table 1), there are many examples of the kinds of global influences described in the previous section of this chapter, but we can also see how they have been influenced by the history and culture of the particular nation. In earlier work comparing Russia and England, Menter, Valeeva and Kamlimullin (2017) showed how it is easily possible to detect similar trajectories in aspects of teacher education policy, in spite of very different political events occurring. So, we may wonder whether it is indeed possible to evaluate

the relative influence of national histories and global trends. It is certainly possible to identify a number of common themes and trajectories that emerge from the cases and we now offer a summary of these and indicate where they are manifested. It is our contention that the ways in which each of these themes is addressed in a particular setting has a very strong relationship with the central question in our enquiry, how is the professional knowledge of teachers defined?

Table 1. The twelve cases

National setting	Research undertaken by
Australia	Diane Mayer
Czech Republic	Jarmila Novotná
England	Katharine Burn, Ian Menter and Trevor Mutton
Finland	Janne Sääntti and Jaakko Kauko
Hong Kong	Yuefen Zhang
Israel	Schmidt and Zuzovsky
Italy	Monica Mincu
Japan	Gerald LeTendre and Sakiko Ikoma
South Korea	James Pippin and Eunjung Jin
Mexico	Maria Teresa Tatto
Russia	Roza Valeeva and Aydar Kalimullin
United States	Maria Teresa Tatto and Christopher Clark

The six themes identified through our review of the twelve cases are:

1. The professionalisation/universitisation trajectory versus the deprofessionalisation/de-universitisation trajectory.
2. The positioning of research in relation to policy and practice: the practice, policy and research communities.
3. Partnership and roles in teacher education.
4. Power and control in teacher education: The political structures – nation/federal; state/regional; local.
5. The impact of performativity and accountability and the rise of Standards.
6. Technology and communication – the impact of digitisation.

3.1 The professionalisation/universitisation trajectory: versus the deprofessionalisation/de-universitisation trajectory

In every one of our twelve cases we have seen some forms of institutional reorganisation taking place. In many cases this has involved transforming separate teacher education institutions into constituent parts of universities. Sometimes this has involved every institution in the country (eg Israel), in other countries only a selection of the institutions (eg Russia). In Mexico, which has seen the most recent developments of this nature, we have seen teacher education moving from ‘normal schools’ into higher education over the past few years. These moves have generally reflected both an ‘academicisation’ and a ‘professionalisation’ of teacher education, responses to the policy problem of teaching and teacher education. The former process has tended to mean that there has been greater attention given to education sciences or education studies in the programme followed by the beginning teacher and the latter has been manifested by an increasing length of study and sometimes by raising the academic credentials to at least degree level and sometimes to Master’s level (as in Finland).

But in a small number of countries we have seen evidence of a reversal of this trend, at least in part, what might be seen as a countervailing tendency. This is most apparent in England, where an apprenticeship model of teacher 'training' has been promoted and universities have experienced some sense of marginalisation in these matters. In Australia too we have seen the emergence of Teach for Australia, an employment based route and in the US, programs such as 'urban residencies' have followed a similar pattern (as well as Teach for America).

3.2 The positioning of research in relation to policy and practice: the practice, policy and research communities

The extent to which research underpins policy and practice in teacher education varies greatly in our twelve cases. All of our contributors have been able to identify a range of research that has been carried out within their contexts but the influence of that research appears to be extremely variable. Moreover, it would seem to be a reasonable generalisation to make that teacher education is significantly under researched as a whole. In one or two settings, we can see a large amount of research activity (notably the US, see Cochran-Smith and Zeichner, 2005; Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre and Demers, 2008) and in some there is a clear emphasis on questions of the effectiveness of teacher education (eg Hong Kong), but it is still remarkably difficult to identify sustained programmes of teacher education research that are large-scale and/or longitudinal. It may be that the amount of turbulence in policy and practice in many countries makes the creation of such a programme an insuperable challenge, but given the considerable public expenditure involved and the political sensitivity of the topic of 'teacher quality', this remains astonishing.

Settings where there is a generally positive relationship between research, policy and practice communities include Finland, Korea and Russia. In these countries we have seen evidence of a much more respectful set of relationships than for example in England or Italy or in Japan where there is a disjunction between academic and practitioner research. There are other countries where there appears to be growing awareness of the need for research to underpin developments, as for example in Australia and Israel.

Nevertheless it is important to acknowledge, as many of our contributors do, that a considerable range of localised research activity does take place and there can be little doubt that such work does have a significant positive effect on practice, if less on policy. Such research 'in' teacher education will remain important and indeed is closely linked to the notion of teaching itself as an enquiry-based profession (see BERA-RSA, 2014). Research 'on' or 'about' teacher education (Menter, 2017) is equally important, but generally far less evident.

3.3 Partnership and roles in teacher education

The respective contributions of specialist institutions, whether they be freestanding 'colleges of education' or departments/schools within universities, on the one hand, and schools, on the other, has been an enduring theme in teacher education since its inception. As we noted above, institutional arrangements have themselves varied over time and context but the particular relationships between higher education and schools have also been subject to much change. As the processes of universitisation developed in most countries during the twentieth century, so the input to teacher education programmes of those based there has generally increased. Thus we saw the emergence of a cadre of higher education based 'teacher educators' developing. The educational and professional backgrounds of these people varied. In Italy for example, the emphasis in recruiting these staff was on their academic background, with an expectation that they would have

a strong profile in a discipline such as sociology or psychology. However in some other settings, such as Australia or England, priority tended to be given to the professional experience of people appointed. In other words, was there evidence that they have been successful school teachers?

Nevertheless, as we have seen in the USA, Australia and England at least, the dual expectations on such staff that they would be both professionally skilled and experienced and capable of fulfilling an 'all-round' academic role in higher education has created considerable pressures. Many staff working in faculties of education have found it very challenging to develop successful research profiles at the same time as committing themselves fully to teaching on their teacher education programmes (Menter, Hulme and Sangster, 2012).

As these pressures on university based staff have increased, the growing emphasis on the contribution made to teacher education by those based in schools has also had a significant impact. What some have called 'the practical turn' in teacher education (Lawn and Furlong, 2011; Mattson, Eilertson and Rorritson, 2011) has led to increased attention being paid to the nature of the contribution made by teachers. There has been a massive expansion of the mentoring role of school teachers in teacher education (Hagger, Burn and McIntyre, 1993). In programmes in Finland and England for example, training in the development of mentoring skills has been a key element of provision for at least twenty or thirty years now. Of course some of the school-led or school-based schemes offered in England or the US rely almost entirely on such mentoring by school staff.

The nature of partnership between higher education and schools is therefore not only about the sharing of resources or indeed of contracts between the two, but has become a key pedagogical element of the programmes (Mutton, 2016). This has been clearly demonstrated in a number of research studies including Tatto, Burn, Menter, Mutton and Thompson, 2016; Mutton, Burn, Hagger and Thirlwall, 2018).

However, it must be acknowledged that such partnership arrangements and the development of mentoring practices by school-based staff, are far less visible in a number of settings, such as the Czech Republic, Italy and Japan.

3.4 Power and control in teacher education: The political structures – nation/federal; state/regional; local.

As teacher education has become a 'policy problem' in so many settings (Cochran-Smith, 2016) it is not a surprise that not only have the providers been restructured and reorganised, but the involvement of government agencies has also become a matter of considerable flux. The first point to note here however is that in different settings, there are different governmental levels with responsibility for teacher education. Ranging from Hong Kong, which is a Semi Autonomous Region of the Republic of China, but where the major responsibility for teacher education lies with the SAR, we can observe the importance of states within a federal system, for example in Russia but also in the US and Australia. It is notable that in both of the latter countries the federal government has made recent attempts to intervene in teacher education, arguably more successfully in Australia than in the US. There are many other countries where a single unified government is the main policy body for teacher education. These would include Israel, Korea, Japan, Finland, the Czech Republic and Italy. England is again something of an oddity, in that the nationally elected government is at the United Kingdom level, but responsibility for education, including teacher education, lies at the level of the four separate jurisdictions, England, Northern Ireland, Scotland and Wales and so policy and practice are quite different in the four constituent parts of the UK (Teacher Education Group, 2016).

So the level of government with responsibility varies and is sometimes shared between different levels, but this does not directly connect with the degree of involvement in controlling policy and practice in teacher education. There are in other words varying levels of power and control exercised in different settings by central or regional government. In many countries now the required outcomes of teacher education programmes are defined as a series of standards (see 3.5 below) and these are sometimes determined by government agencies (as in England) and sometimes by professional bodies (as in Finland) or by accreditation boards that represent a collaboration of government and professional bodies (as in the US).

The significance of these variations is that the particular arrangements may be seen to represent the extent to which professionals – teachers and teacher educators – are trusted by the wider society, represented by politicians, to make decisions and to take control of their own work. So the level of professional agency may be seen as being in proportion to the level of trust given to the teachers and teacher educators. In some settings there may be a professional body that has been established, which plays a major role in these matters, as for example in Australia, with their Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). In England, the General Teaching Council which had been established in 2001 was closed down by the government in 2010 but is now in the process of being replaced (after a fashion) by a Chartered College of Teaching.

The arrangements for the governance of teacher education connect closely with some of the previous themes discussed, including the role and use of research and the arrangements for partnerships and indeed the institutional provision of teacher education. In particular these arrangements may be seen to have a determining influence on the key question of who defines teachers' professional knowledge, the theme we shall return to later.

3.5 The impact of performativity and accountability and the rise of Standards

One of the key elements of Sahlberg's concept of the 'GERM' is the spread around education systems of accountability measures (Sahlberg, 2010). These take many forms in schools, including heavy reliance on assessments of pupil performance, but they also reach into most teacher education systems, in some way or other. Korea provides one example of the most developed accountability systems for teachers and teacher education. Most frequently, in teacher education, such approaches are very visibly manifested through the adoption or imposition of a series of published standards that define what it is a teacher should know and be able to do. Teaching standards have indeed spread around the world like an epidemic and so, although the details of what is regarded as important in each setting may vary to some extent, the idea that the quality of teaching should be judged against an observable set of behaviours and knowledge has become commonplace. The suggestion that there are elements of teaching that are in some senses ineffable or beyond measurement has become seen by many as a romantic or idealist notion. Technical rationalism has become the common unifying tenet of what it is to be a teacher around the world. That is not to say that there is no scope for creativity and imagination in the performance of teaching, but it is to confirm that there are now 'baselines' almost everywhere that determine what is entailed in qualifying as a teacher.

The common features of most sets of standards include lists of knowledge, skills and dispositions. These now tend to form the basis not only of the judgements about teachers' performances but play a major part in shaping the content of teacher education programmes. Thus the standards become in essence the definition of the professional knowledge required in any particular setting. Again, thinking back to section 3.4 above, we may see how the more open ended the standards are then the more agency we may see

as being available to the teacher educators in shaping and determining their programme. However, conversely, we may also see how the more tightly standards are defined, the less flexibility there may be in determining the nature of the learning experiences made available for beginning teachers.

Indeed, more generally, the standards may be seen as a statement of the values of the people who have determined them. So, for example, while it is common for all standards to have a statement about preparing teachers to support learners in overcoming disadvantage, the ways in which this is defined may vary. The emphasis may be on 'learning disabilities', on inequalities associated with ethnicity or gender or indeed may be on social disadvantage. Similarly, the positioning of educational research in lists of standards may well indicate the extent to which teachers are encouraged to engage with the available evidence (for example about teaching and learning) or to engage in their own enquiry in the classroom.

3.6 Technology and communication – the impact of digitisation

The final theme is one that is perhaps more speculative than the previous five. It is widely acknowledged that we now live in a networked society (Castells, 2010) in which information technology, including social media, plays a very significant role. The extent to which these technological developments have as yet had an impact on teacher education is questionable. Clearly there are some global developments that are far less likely to have happened without the availability of rapid forms of communication. Two examples of this that are very pertinent to this volume would be the global spread of standards, just discussed in the previous section and the development of the 'Teach for All' brand, now operating in more than 35 countries (see: Teachforall.org). More generally, the rapid spread of performativity and accountability measures has been highly dependent on electronic communication. From the administration of assessment procedures through to the consultation between ministers of education and their staff, the GERM has clearly been facilitated by the use of IT.

But in terms of learning to teach, it seems that while student teachers are being encouraged to make use of IT in their classrooms and in preparing to teach their lessons, the adoption of electronic forms of learning for the students themselves has not been developing rapidly. We may note some reference to the use of video technology and microteaching (for example in Australia) but the standard use of e-learning as a means of communication for learning to teach is not visible. While higher education internationally has seen a phenomenal growth of MOOCs (massive open online courses) and there have been some attempts at 'distance learning' in teacher education, for example in Scotland (see teachinscotland.scot) and in sub-Saharan Africa (Moon, 2013), we have as yet seen little evidence of the use of these technologies in the cases discussed in this study.

4. Knowledge traditions and definitions of teaching: summary and conclusion

Overall then, these six themes have emerged and enable us to describe and differentiate between teacher education in the nations studied. At the core of our enquiry has been an interest in how professional knowledge is defined. We have seen, through our sociohistorical approach that definitions of professional knowledge are far from fixed, they change periodically and sometimes quite quickly. But in all cases they reflect the particular history of the country concerned and draw on a combination of cultural traditions, research and sociopolitical relations.

In this sense our findings are similar to the recent investigation by Whitty and Furlong (2017), which included just three of the same countries as the present study – Australia, England and the US – but also considered France, Germany, Latvia and China. Furlong

and Whitty (2017) suggest that there are three main knowledge traditions which can be identified: academic, practical and integrated (ie those which combine the academic and the practical). This typology can certainly apply to the twelve cases in our study as well (as can be seen in the full volume: Tatto and Menter, forthcoming).

In this paper we have sought to examine how the institutional arrangements and the political 'settlements' in each jurisdiction influence the ways in which teacher education is structured and practiced. We can certainly detect the influence of globalisation but the work shows how much such a blanket term obscures about the nuanced ways in which particular systems develop. So while it is certainly true that all systems feature elements of accountability and demonstrate the adoption of standards, the specific approaches taken to these and other features of the respective systems do vary considerably. Furthermore, it is important to stress that most of what we have reviewed in this paper has examined systems as a whole, at what might be called the macro level. Drawing on our recent Anglo-US comparative study (Tatto, Burn, Menter, Mutton and Thompson, 2018), it is very important to point out that the reality of experience for beginning teachers, school teachers and higher education based teacher educators may be shaped at least as much by institutional factors – the meso level – and indeed by individual and personal factors – the micro level.

As we look to the future, it will be crucial that we continue to engage in cross-national and comparative study of teacher education. In this age of The GERM, it is more important than ever that critical independent research is at the heart of our activity as scholars in the field. The six themes identified in this particular investigation appear to be timely criteria for evaluating contemporary practices and policies but they are very likely to evolve over the years ahead and their relative significance may also change. While the forces of globalisation are likely to continue to shape the development of teacher education in most countries of the world, the need to identify how teacher education can contribute to the betterment of humanity and the sustenance of peace and democracy in national, regional and local contexts is likely to become increasingly challenging.

References

- Althusser, L. (1972). Ideology and ideological state apparatuses. In Cosin, B. (Ed.) *Education: Structure and Society*. Harmondsworth: Penguin.
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc*. London: Routledge.
- Ball, S. and Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol: Policy Press.
- Barber, M. and Mourshed, M. (2007). *The McKinsey Report: How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*. London: McKinsey & Co.
- BERA-RSA (2014). *Research and the Teaching Profession: Building the capapciooty for a self-improving education system*. London: BERA.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society*. (2nd edn.). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Cochran-Smith, M. (2016). 'Foreword' in Teacher Education Group, *Teacher Education in Times of Change*. Bristol: Policy Press.
- Cochran-Smith, M. and Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying Teacher Education – The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. and Demers, K. (Eds.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education*. (3rd edn.) New York: Routledge.
- Crossley, M. and Watson, K. (2003). *Comparative and International Research in Education*. London: Routledge.
- Fanon, F. (1967). *The Wretched of the Earth*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Fukyama, F. (2012). *The End of History and the Last Man*. London: Penguin.
- Furlong, J. and Whitty, G. (2017). 'Knowledge traditions in the study of education'. In Whitty, G. and Furlong, J. (Eds.) (2017) *Knowledge and the Study of Education*. Didcot: Symposium Books.

- Gray, J. (1997) *False Dawn – the delusions of global capitalism*. London: Granta Books.
- Green, A. (1990). *Education and State Formation: the Rise of Education Systems in England, France and the USA*. London: Macmillan.
- Green, A. (1997). *Education, Globalization and the Nation State*. Basingstoke: Macmillan.
- Hagger, H., Burn, K. and McIntyre, D. (1993). *The School Mentor Handbook*. London: Kogan Page.
- Jones, K. and Alexiadou, N. (2001). 'Travelling policy – local spaces'. Paper presented at European Conference on Educational Research. Lille, September.
- Lawn, M. and Furlong, J. (2011). The disciplines of education: between the ghost and the shadow. In Furlong, J. and Lawn, M (Eds.) *Disciplines of Education*. London: Routledge.
- Mattsson, M., Eilertson, T. and Rorrison, D. (Eds.) (2011). *A Practicum Turn in Teacher Education*. Rotterdam: Sense.
- Menter, I. (2017). 'Teacher Education Research' In *Oxford Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.275
- Menter, I., Hulme, M. and Sangster, P. (2012). 'Performance in teacher education and research – a double whammy for teacher educators?' In Jeffrey, B. and Troman, G. (eds.) *Performativity in Education in the UK: Effects, consequences and agency*. Stroud, Gloucestershire: E&E Publishing. pp23-40.
- Menter, I., Valeeva, R. and Kalimullin, A. (2017). A tale of two countries – forty years on: politics and teacher education in Russia and England. *European Journal of Teacher Education*. 40, 5, 616-629.
- Moon, B. (2013). *Teacher Education and the Challenge of Development*. London: Routledge.
- Mutton, T. (2016). 'Partnership in teacher education'. In Teacher Education Group, *Teacher Education in Times of Change*. Bristol: Policy Press.
- Mutton, T., Burn, K., Hagger, H. and Thirlwall, K. (2018) *Teacher Education Partnerships: Policy and Practice*. Northwich: Critical Publishing.
- Nairn, T. (1981). *The Break-Up of Britain*. London: Verso.
- OECD (2011). *Building a high quality teaching profession: Lessons from around the world*. Paris: OECD
- Rizvi, F. and Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. London: Routledge.
- Sahlberg, P. (2010) *Finnish Lessons*. Columbia: Teachers' College Press.
- Said, E. (2003) *Orientalism*. London: Penguin.
- Stiglitz, J. (2015) *The Great Divide*. London: Penguin.
- Tatto, M.T., Burn, K., Menter, I., Mutton, T. and Thompson, I. (2018). *Learning to Teach in England and the United States*. London: Routledge.
- Tatto, M.T. and Menter, I. (Eds.) (Forthcoming). *Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education: a Cross-National Study*. London: Bloomsbury.
- Teacher Education Group (2016). *Teacher Education in Times of Change*. Bristol: Policy Press.
- Whitty, G. and Furlong, J. (Eds.) (2017). *Knowledge and the Study of Education*. Didcot: Symposium Books.
- Williams, R. (1961/2011). *The Long Revolution*. Cardigan: Parthian Books.

A framework to improve teaching in multicultural contexts

Christine Sleeter

California State University, Monterey Bay, USA

E-mail: csleeter@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4566-8149

DOI: 10.26907/esd13.1.05

Abstract

Teachers in multicultural contexts often have difficulty teaching their diverse students. Multicultural education theorists have advanced frameworks for reforming classroom teaching; one of the most widely used is Banks's (2013) five dimensions of multicultural education. Research supports the connection between these five dimensions and student learning, particularly integrating knowledge from students' cultural backgrounds into academic content, using pedagogy that is culturally responsive to students, and addressing stereotypes about diverse groups. Research confirms that a culturally inclusive curriculum, taught to high expectations and through trusting teacher-student relationships, improves students' academic achievement. This paper addresses how teachers can learn to use these dimensions, using a planning framework that has been shown to improve curriculum planning and teaching (Sleeter & Flores Carmona, 2017). After expanding on this framework and its research foundations, this paper will illustrate a teacher learning to use it through a case study of Angela, a second-year elementary teacher.

Keywords: multicultural contexts; cultural inclusion; curriculum planning.

Концепция улучшения процессов обучения в мультикультурных контекстах

Кристин Слитер

Университет штата Калифорния, Монтерей-Бей, штат Калифорния, США

E-mail: csleeter@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4566-8149

DOI: 10.26907/esd13.1.05

Аннотация

Учителя часто испытывают сложности при работе в мультикультурных условиях. Ученые, работающие в области мультикультурного образования, исследуют возможности его усовершенствования. Одним из наиболее распространенных теоретических положений в данной области является концепция Бэнкса (Banks, 2013) о пяти измерениях мультикультурного образования. Эмпирические исследования подтверждают наличие связи между выделенными пятью измерениями и обучением школьников, особенно подчёркивается важность интеграции в учебный процесс культурного опыта школьников и использования таких приемов преподавания, которые могут быть адаптированы к нуждам обучающихся. Исследования подтверждают, что академические успехи обучающихся улучшаются в ходе реализации культурно-инклюзивного учебного плана, который сочетает высокие ожидания и прочные доверительные отношения обучающихся и учителя. Данная статья посвящена тому, как учителя могут использовать концепцию пяти измерений путем применения рамки планирования, которая уже доказала свою образовательную эффективность, и учебного плана (Sleeter & Flores Carmona, 2017). Кроме того, в статье обоснованно дорабатывается существующая рамка, рассматривается процесс повышения квалификации учителей на примере кейса учителя начальных классов Ангелы.

Ключевые слова: мультикультурный контекст; культурная инклюзия; планирование учебного процесса.

Teachers in multicultural contexts often experience difficulty teaching their diverse students. To grapple with an approach to addressing this problem, this paper works with four of James Banks's (2013) five dimensions of multicultural education: 1) *Content integration* – “the infusion of ethnic and cultural content into the subject area” (p. 10); 2) *Knowledge construction process* – teaching students examine how knowledge is constructed; 3) *Equity pedagogy* – teaching strategies that build on how a one's students learn best; 4) *Prejudice reduction* – helping students develop positive attitudes toward diverse groups. (Banks' fifth dimension, *empowering school culture*, is not used in this paper because it does not relate directly to what teachers do in the classroom.)

After briefly explaining why it is important to attend to culture in classroom teaching, this paper synthesizes research support for Banks' dimensions, then connects them to a planning framework developed and used by the author (Sleeter & Flores Carmona, 2017). This paper illustrates its use with a case study of a new teacher, and concludes with implications for teacher education.

Why attend to culture in classroom teaching?

In the U.S., educators' interest in culture, curriculum and pedagogy was prompted when schools were desegregated during the late 1960s and 1970s, and it became apparent that most White teachers had little knowledge of students from African American, Mexican American, Puerto Rican, and American Indian families. Commonly teachers tried to teach as though the students were like themselves, but with the belief that the students' academic ability and support from home was limited. Teachers had little awareness of themselves as cultural beings, and regarded homes in minority communities as “culturally deprived.” When students did not respond well, teachers regarded their poor academic performance as evidence of their lack of culture and inability to learn.

In response, African American, Puerto Rican, and Mexican American researchers began to offer a counter perspective: that the students were perfectly capable of learning and came from culturally-rich contexts, but the teachers' expectations, pedagogy, and curriculum hindered their learning. Ladson-Billings (1995), for example, identified eight highly successful teachers of African American students, spent time in the teachers' classrooms gathering data about what they were doing, then collaborated with the teachers to identify core features of their pedagogy. She found that the teachers (whether African American or not) saw themselves as members of students' communities and linked teaching with students' community-based knowledge. Their pedagogy shared three dimensions: the teachers persistently supported students to reach high academic expectations; they acted on cultural competence by reshaping curriculum, building on knowledge students brought from home, and establishing relationships with students and their families; and they cultivated students' critical consciousness about power relations, particularly racism.

Similarly, Irizarry and Raible (2011) studied ten teachers who were identified as exemplary with Latino (Mexican American and Puerto Rican) students. Like Ladson-Billings' teachers, their primary source of learning was extended engagement with the local Latino community, particularly by building relationships with the students and their families. The teachers became familiar with local cultural knowledge and resources, which they regularly brought into the classroom. They took seriously the impact of racism on students' lives, and viewed school as a useful place to learn more about it and what they could do about it.

The standard curriculum marginalizes knowledge of racial and ethnic minority groups. While experienced teachers generally use a wide variety of materials, new teachers rely on textbooks (Grossman & Thompson, 2008). In the U.S., textbooks have

been analyzed since schools were desegregated, using various methods to determine how and how much diverse groups appear. An easy method of analysis is to count people in pictures, people named for study, or main characters in stories, by race and sex (Grant & Sleeter, 2009, pp. 128-134). A more complex method is to compare treatment of ideas, events, or people in textbooks with those in ethnic studies literature.

Compared with other racial/ethnic groups White people continue to receive the most attention in textbooks, appearing in the widest variety of roles and dominating story lines and lists of accomplishments in textbooks. Whites are also by far the main authors and illustrators of children's reading series (Buescher, Lightner, & Kelly, 2016). While treatment of racial minority groups has improved over time, White perspectives still predominate. African Americans appear in a limited range of roles, and appear episodically rather than within a larger narrative of African American experiences (Alridge, 2006; Brown & Brown, 2010; Pelligrino, Mann & Russell, 2013). Only a very small proportion of social studies texts' sentences deal with Latinos (Noboa, 2005), even though Latino students are now about one-fourth of the U.S. student population. Literature texts include a limited range of Latino authors and still draw on stereotypes (Rojas, 2010). American Indians continue to be greatly underrepresented, oversimplified and located in the past (Sanchez, 2007; Stanton, 2014). Asian Americans and Arab Americans make only limited and often stereotyped appearances (Romanowski, 2000).

The problem with conventional pedagogy is that it places teachers in a position of delivering information to students didactically rather than interactively, and it places students in a passive role of consuming information teachers deliver. In this kind of pedagogical relationship, teachers do not become very familiar with what their students know and how they approach learning. This approach to pedagogy is particularly limiting when teachers believe their students do not know much and have limited academic learning capability. In the U.S., teachers commonly see students who are White and Asian as more teachable than students who are Black and Latino, and students of middle- or upper-class backgrounds as more teachable than those from lower-class backgrounds. Teachers justify their expectations on the basis of student behavior (Minor, 2014), family background, and community context, particularly teachers' beliefs about the extent to which parents value education (Gay, 2010; Hauser-Cram, Sirin, & Stipek, 2003; Lynn, Bacon, Totton, Bridges, & Jennings, 2010; Ready & Wright, 2011; Warren, 2002).

These kinds of curriculum and pedagogical patterns impact on culturally diverse students negatively. Several studies have found that many African American and Latino students, particularly as they get older, disengage from a curriculum in which people like themselves are marginalized or invisible. Students learn to distrust school when what it teaches clashes with what they learn at home and in their communities (Epstein, 2009). Many simply experience school as boring or alienating (Harris & Reynolds, 2014; Ochoa, 2007; Wiggan, 2007), or tire of mainly studying White people (Ford & Harris, 2000). But teachers commonly attribute students' engagement and achievement in the classroom to their home backgrounds and lives outside school rather than what happens in the classroom.

Impact of culturally responsive curriculum and pedagogy

Research finds a positive impact on students when teachers work with Banks' dimensions of multicultural education. Content that integrates knowledge from students' cultural backgrounds engages them academically, enables them to bring into the classroom and use what they know, and fosters students' sense of personal empowerment (e.g., Copenhaver, 2001; Halagao, 2010). A curriculum that builds on students' cultural and community-based knowledge and frames of reference, and that situates academic

concepts at least partially within the intellectual knowledge produced by racial and ethnic communities of which students are members, makes a positive impact on students, particularly when teachers' academic expectations are high (Sleeter, 2011). In addition, research finds curriculum that speaks to students' questions and stereotypes about diverse groups, including groups that may be scapegoated (such as Muslims or refugees), or that analyzes how discrimination works and how people can address it, can reduce prejudice toward people who are different from oneself (Klepper, 2014; Turner & Brown, 2008).

For example, the San Francisco Unified School District Board of Education authorized a ninth grade social studies course that was created from perspectives of racial minority scholarship. The course was piloted in five high schools that have very diverse student populations. Using regression discontinuity design, Dee and Penner (2017) evaluated the impact of the course on 5 cohorts of ninth grade students in 3 of the pilot high schools, using data on student Grade Point Average (GPA), attendance, and credits earned toward graduation. After controlling for several variables (such as students' entering grade point average and measures of teacher effectiveness), their "results indicate that assignment to this course increased ninth-grade student attendance by 21 percentage points, GPA by 1.4 grade points, and credits earned by 23" (p. 18). In other words, the students responded very well; participation in the course increased their overall academic achievement and school attendance.

Equity pedagogy refers to the use of teaching processes that capitalize on how one's own students learn and enable them to achieve at high levels. Gutierrez and Rogoff (2003) explain that everyone learns repertoires of strategies for participating in learning activities, but since people grow up and live in different cultural contexts, children do not come into school having learned to use identical strategies. Teachers can learn to observe and talk with their students about their learning, but should not simply assume that they learn a certain way because of who they are. Hattie (2009), based on a meta-analysis of studies of teaching and learning, found that students generally achieve best in "person-centered" classrooms in which there is considerable ongoing engagement and interaction.

An example of research linking this sociocultural approach to equity pedagogy with student achievement is research on the Five Standards for Effective Pedagogy. The Five Standards include: 1) facilitating learning through conversations with students about their work, 2) developing language and literacy across the curriculum, 3) connecting new information with what students already know from home and community contexts, 4) promoting complex thinking, and 5) teaching through dialog. Studies have found improved student achievement when teachers of culturally diverse students use these standards (Hilberg, Tharp & DeGeest, 2000; Doherty, et al., 2003).

Challenges of moving beyond superficial add-ons

Numerous examples and resources illustrate curriculum and pedagogy that respond to students culturally in various subject areas, even science (e.g., Atwater, 2010; Smith & Cardenas, 2012) and math (e.g., Gutstein & Peterson, 2013; Leonard, et al., 2010). But teachers do not automatically figure out how to create and teach in a culturally responsive way. Commonly, teachers' attempts to do so are what James Banks (1999) refers to as add-ons: *contributions* of ethnic content largely limited to holidays and heroes, and *additions* of concepts and themes to otherwise traditional lessons, units, and courses of study. Many do not link this work with holding high academic expectations for students.

Chan (2007) offers an example in her analysis of a diverse middle school's attempts to incorporate ethnic diversity. The teacher of a "family studies lesson" asked a diverse group of students what they eat at home in order to link familiar foods with cooking terms. Several students readily shared that they eat pizza, French fries, and spaghetti.

But others refused to participate, probably fearing subjecting their home foods to peer ridicule. In this example, the teacher assumed students would share their home menus, which some students were reluctant to do because they feared being teased. In addition, while many teachers begin working with culture by connecting it with foods, doing this does not improve the teaching of core academic knowledge.

The problem with add-ons such as these is that they maintain dominant (White) ways of seeing, teaching, and understanding, while giving the illusion of inclusivity. Such a lesson has no connection with academics, and even if the teacher talks with students about something that relates to them culturally, doing so does not necessarily improve their pedagogy or raise their academic expectations.

For a long time, as the author worked with teacher candidates and teachers, she saw many create lessons like the one above, and too few moving beyond superficial approaches to working with diversity in their teaching. Then, while helping university faculty members learn to incorporate ethnic and women's studies content into their course syllabi, She realized She had been using too broad of a brushstroke with teacher candidates and novice teachers. Unlike the process that was being used with university faculty members, she had not been asking teachers to begin with a manageable core concept, and a focused research and planning process connected with that concept.

Framework for planning curriculum and pedagogy

While teaching a graduate course for certified teachers, a framework was developed that resulted in much improved curriculum planning and teaching (Sleeter & Flores Carmona, 2017). The framework is illustrated in Figure 1. Although this is described in linear fashion, working with it is interactive in that realizations in one element of the framework often have implications for other elements.



Fig 1. Framework for Multicultural Curriculum Design

Teachers begin by identifying central “enduring understandings” they plan to teach, using the concept of “backward design” (Wiggins & McTighe 2005). Wiggins and McTighe (2005) defined *enduring understandings* as “the big ideas that have lasting value beyond the classroom;” they are “central to a discipline and are transferable to new situations” (p. 342). Backward design refers to a planning process that begins with identification of enduring understandings and what it looks like when students demonstrate their understanding. After doing this, the teacher sets out to figure out what kinds of curriculum and experiences will enable student to acquire each enduring understanding and demonstrate their new knowledge.

This is a very useful beginning because it forces teachers to analyze their curriculum – their standards, their textbooks, their scope and sequence – to figure out exactly what they intend students to gain from instruction. Backward design moves teachers from thinking about what content to cover, to considering student learning. (For many teachers, especially beginners, making this shift in thinking takes time and work). In the process of curriculum analysis, teachers usually discover flexibility they did not know they had.

With an eye on student learning rather than content coverage, we can now ask what content and experiences will best engage their students in learning. To do this, teachers are workedthrough each of the elements depicted in Figure 1.

Classroom-based, democratized assessment – which does not necessarily mean testing, although tests might be part of the process – gives both teachers and students feedback on learning, and allows students to show what they know and can do. Wiggins and McTighe ask teachers to visualize what it “looks like” when students have learned a concept. Creating a rubric is a useful way of clarifying what a teacher is looking for, what differentiates degrees of quality learning, how to communicate expectations to students, and how to guide performances that “need more work.” Assessment is culturally responsive when it uses tasks, test items and/or evaluation criteria that relate to the experiences, point of view, and language of the students whose learning is being assessed (Hood 1998).

Transformative intellectual knowledge refers to the “concepts, paradigms and themes” that emerged through burgeoning critical traditions of scholarship in ethnic studies, women’s studies (Banks 1993, p. 9), disability studies, and Queer studies. Teachers investigate transformative intellectual knowledge that relates directly to the central concept of the lesson(s) they are planning. They are asked to read intellectual knowledge produced by one historically marginalized group in relationship to that concept; they usually need guidance identifying what to read. They complete a short paper that not only outlines content they can include in the lesson(s), but also examines the perspective in the literature about the core concept itself. For example, a kindergarten teacher who began designing a series of reading lessons around the concept of grandparents reframed the concept as “elders” after reading Mexican American literature about the family. In class, she explained that Mexican American and African American perspectives about the family had prompted her to wonder why racial minority communities seem to value the wisdom of older people while white communities tend to devalue what older people know, a differential valuation reflected in the terms “elder” versus “elderly.”

Teachers investigate knowledge their students bring to school from home and community, then organize their lessons in such a way that students will be able to activate and use that knowledge. Teachers can learn more about what their students know through a variety of processes. When teaching preservice teachers, the author asks them to work in community organizations over the semester and complete various guided activities for learning more about the context of students’ lives. Full-time teachers who may lack the time for community-based learning can interview a small number of their students, asking what they already know, or believe they know, about the main idea the teacher plans to teach, and how they might learn about this idea best. Usually such interviews reveal a combination of inaccurate assumptions, questions students would like to explore, and prior knowledge the teacher can build on.

Academic challenge refers to the extent to which the lesson or unit challenges students intellectually. Given the pervasive under-teaching of African American, Latino, and American Indian students as well as students from low-income communities, Teachers are engaged in interrogating their own expectations of their students. Bloom’s Taxonomy is used as a tool to analyze curriculum in schools where they work. Lessons they develop

are expected to build in enabling strategies such as modeling and scaffolding, aiming as though preparing their students for university.

Throughout, teachers are challenged to examine their beliefs about several related dimensions of teaching: their curriculum, their students, their favorite or most familiar teaching strategies, and so forth. Since teachers bring into the classroom beliefs they have developed throughout their lives, particularly during the time they have spent as students in classrooms, it is important to engage them in articulating and reflecting on their beliefs in relationship to students they are teaching. For example, many teachers are accustomed to working by themselves in class, and assume that working alone is the best way to learn. Their students, however, may not share that assumption. To find out how students see things, teachers can ask students about their preferences, beliefs, or experiences. The point is not for teachers to simply discard their beliefs, but rather to make them visible and to consider beliefs that might need to be broadened or made more flexible.

Case study of a novice teacher

Elsewhere, I report in some detail a case study of Ann, a second-year teacher in my Multicultural Curriculum Design course (Sleeter, 2009). Here, I share a shortened version to illustrate a teacher learning to improve her teaching. Ann taught fifth grade in a school that served a low-income community; the student population was highly racially and ethnically diverse.

On the first day of my course, I asked teachers to write their definition of curriculum. Ann wrote, "Curriculum is what the teacher is required to teach to the students." About 3 weeks later, I had them write about the extent to which their curriculum is determined by authorities such as the state and about any concerns that they might have about what they are expected to teach. Ann wrote,

I have concerns with teaching the history textbook content. As a public school teacher, though, you really can't go outside of your prescribed literature and academic standards. So, I believe at this moment that it is my job as a teacher to try and guide the students to question and look at the text differently than what they read in the chapter. . . . So, the dilemma is how to tactfully incorporate other multicultural views in a school-adopted textbook and be able to cover all the standards the state and government expects of you at the same time.

Ann's response is common to how teacher candidates and novice teachers view curriculum, particularly in a high-stakes testing environment. As Ann's written response demonstrated, she viewed the textbook *as* the curriculum.

Early in the semester, I guided teachers in analyzing epistemological assumptions in various curriculum documents, such as curriculum standards and school reform proposals; I also had them analyze one of the textbooks from their classrooms, using the Grant and Sleeter (2009) textbook analysis instrument. Ann elected to analyze her social studies textbook. As she explained later, this analysis caused her to realize that,

History is told overwhelmingly in the white European male perspective. . . . The history text teaches the story of American history as "We the People" as a succession. All the chapters . . . are never rethought after colonization. . . . The broader ideology that is being supported in the text is that it is natural for Europeans to succeed prior races without accepting or studying their culture.

At about the same time, drawing on Wiggins & McTighe's work, I had the teachers identify a concept they could teach. Ann identified the Thirteen Colonies as a unit in U.S. history that she would be teaching in a couple of months, although that is too broad

to be an enduring understanding. Having become aware that her textbook virtually ignored American Indians and the impact of colonization on them, she decided to pursue colonization from American Indian perspectives. As she tried to narrow down an enduring understanding, initially she asked: What are American Indian perspectives on colonization? I advised that she continue to narrow her question down to a specific period, place, and tribe or nation.

When it came time to select transformative intellectual knowledge to read, Ann knew she needed to learn more about American Indian perspectives about U.S. history in general and colonization in particular, but she had no idea what to read and sought my advice. I suggested that she start with *Rethinking Columbus* (Bigelow & Peterson, 1998). She did, then elected to read *Lies My Teacher Told Me* (Loewen, 1995), *All our Relations* (LaDuke, 1999) and *Struggle for the Land* (Churchill, 2002). As she read, she gradually narrowed her focus to the Haudenosaunee (Iroquois), Wampanoag, and Pequot in Massachusetts during the late 17th century. She came to see that books by American Indian scholars present an opposing perspective from that in the school's history text, which for a time left her feeling a bit panicked about how to tackle her enduring understanding, given that she was planning a sequence of just three lessons.

To obtain student perspectives, she interviewed a few of her students, asking what they knew about American Indians and the history of colonization. She was surprised to discover that her students thought there are no American Indians left, and that they “knew very little about the colonization period of the United States. Looking at my student perspectives paper, the pieces of information that they did know were mostly filled [with] myth and false facts.» Along with her textbook analysis, the student interviews helped Ann to see that history, told from a perspective that excludes American Indians, implicitly taught that American Indians no longer exist. With this realization, Ann began to question her earlier assumption that a teacher's job is simply to teach what the state demands.

A pedagogical problem Ann was grappling with was how to involve her students in active learning without losing control of the class. In a written reflection, she wrote about her experiences using small-group activities:

The students did not respond to my group activities as well as when practiced in my student teaching. When given manipulatives in math, they were thrown sometimes. In language arts we worked in writing workshop groups, and more times than not there were disagreements and fights. The science experiments resulted in many referrals and suspensions.

Her mentor teacher told her she was trying to give the students too much freedom, “that this kind of population needs seatwork and a definite routine every day. . . . As a result, I backed off on these activities and have a whole class teaching method instead of learning centers.” But she realized that she gave up too easily, and was bothered by a pedagogy that silences culturally diverse students:

My theory on this is that students tend to talk out and voice expressions when interested in a certain subject matter. . . . I feel that some cultures need to be heard, literally, more than others. . . .Is this the type of teaching that I've adopted from my mentor, just silencing students that probably need to speak out? My dilemma here is how to have a classroom where students speak out, learn in different ways and in group settings, without having troublesome discipline problems.

Ann resolved her dilemma about how to frame an enduring understanding by using a teacher's suggestion to organize the lessons around a trial that juxtaposed how the

Wampanoag nation and the colonists used natural resources. The trial not only made use of opposing perspectives, it also offered a structure for active learning.

Once she figured out these things, Ann realized that she needed to learn a good deal more. She decided to base the trial on the Haudenosaunee Great Law of Peace and Good Mind (the Haudenosaunee were the League of the Iroquois Indian tribes). But it was not enough to know that the Haudenosaunee had a well-developed democratic governmental and legal system; she also had to know something about its context and use. When the course was over, she commented on the amount of time it took her to research background material:

Just when I was planning this lesson, I went and spent another few hours finding those words and finding all the Native American names. . . . I spent time on Native American websites. And researching this is something I'm kind of interested in. I mean, I've looked up some different Native American beliefs and traditions just for my own personal knowledge.

I visited Ann's classroom while she was teaching the second and third lessons, and there saw her struggle with classroom control. The second lesson began with a highly unstructured activity in which Ann lost control of the class. She followed that activity with a highly controlled recitation session (her default teaching strategy, I realized – the one she brought with her based on years of having experienced it when she was a student). When she used that strategy, however, her concentration was clearly on managing behavior rather than on learning. The students seemed bored; the more bored they became, the more their behavior deteriorated, and the more “dumbed down” Ann's questions to them became.

But next day, the third lesson involved students role-playing the trial, and writing about what they believed would be the most fair resolution and why. Ann had planned a highly engaging, active, and interactive lesson. Gone was the poor behavior. When Ann and I debriefed, she did not immediately connect students' behavior with the extent to which she was challenging them academically as well as involving them in a carefully planned activity; through discussion, she gradually made that connection.

Implications for teacher education

This essay suggests four implications for teacher preparation. First, it is very important to guide teachers in learning about themselves as cultural beings, and considering how their beliefs and prior experiences might shape their interactions with students who are culturally different from themselves. There are many ways this kind of learning can be approached.

A starting point I have used often is to ask teachers whether the numeral “8” has any cultural connotations. Usually they say it does not. Then I ask them to write down: 1) What time they would arrive for a job interview scheduled for 8:00 in the morning, 2) What time they would arrive for a party that starts at 8:00 in the evening, 3) What they think about people who arrive to events early, and 4) What they think about people who arrive late. Teachers' responses always prompt an interesting discussion because, contrary to their initial perception that numerals have no cultural connotations, all of them made decisions about how to respond to the number “8” based on what they believed was appropriate. Further, within every group of teachers I have worked with, interpretations of the appropriate arrival times varies, and their judgments about people who they saw as coming late or early were negative. This activity leads into a deeper analysis of self as a cultural being, and teacher as a cultural being in the classroom.

A second implication is helping teachers develop strategies to learn about and learn from the cultural context their students come from. Forming caring pedagogical relationships with students who are culturally different from oneself is one such strategy. Within the context of such relationships, teachers can learn to talk with and co-construct some of what happens in the classroom with their students. In the following example, a high school Maori student in New Zealand explains the value of teachers learning to do this:

And they can learn off us too, they need to find out what we know so they don't waste time teaching us things that we already have learned. I don't like that. They should try asking their students what they know and what they want to know and how do they like their learning to be. (Bishop, Ladwig, & Berryman, 2014, p. 195)

Teachers can learn additional strategies for exploring the backgrounds, experiences, and cultural context students bring into the classroom (strategies such as visiting neighborhoods students live in to identify cultural referents or interaction patterns people use). However, developing pedagogical relationships with students who differ from themselves is probably the most direct place to start.

Third, in order to select and integrate ethnic content into their curriculum, teachers need to learn that content themselves. With only a little bit of familiarity with the intellectual knowledge of cultural groups different from their own, teachers rarely get past superficial add-ons. With focused guidance on reading for depth related to a concept they can teach, as illustrated in the case study of Ann, teachers can learn to plan and teach a culturally responsive curriculum well. But I strongly recommend that teacher preparation programs require teacher candidates to complete at least one course in which they focus on the history or literature of a subordinate racial or ethnic group.

Last, teacher education should help teachers to see the relationship between offering students a curriculum and pedagogy that capitalizes on their life experiences and interests, and students' ability to excel intellectually. Deficit perspectives about minoritized students and students from low-income communities are so embedded that often teachers do not see this relationship. Ann, for example, did not make the connection between students' behavior and academic engagement, and how she was teaching, until I pushed her to consider that connection after observing her in the classroom.

In conclusion, while teachers in multicultural contexts often struggle to teach their diverse students, and usually bring unhelpful stereotypes and assumptions about pedagogy and about their students, teachers can learn to teach students well. Working teachers through the framework presented in this article is one way that has been found useful.

References

- Alridge, D. P. (2006). The limits of master narratives in history textbooks. *Teachers College Record*, 108 (4), 662-686.
- Atwater, M. M. (2010). Multicultural science education and curriculum materials. *Science Activities*, 47, 103-108.
- Banks, J. A. (1993). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22(5), 4-14.
- Banks, J. A. (1999) *An introduction to multicultural education*, 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2013). The nature of multicultural education. In J. A. Banks and C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, 8th ed. (pp. 3-24). New York: Wiley.
- Bigelow, B., & Peterson, B. (1998). *Rethinking Columbus*. Milwaukee: Rethinking Schools.
- Bishop, R., Ladwig, J., & Berryman, M. (2014). The centrality of relationships for pedagogy: The whanaugatanga thesis. *American Educational Research Journal*, 51(1), 184-214.

- Brown, K. D. & Brown, A. L. (2010). Silenced memories: An examination of the sociocultural knowledge on race and racial violence in official school curriculum. *Equity & Excellence in Education*, 43 (2), 139-154
- Buescher, E. M., Lightner, S. C., & Kelly, R. H. (2016). Diversity of authors & illustrators in first grade core reading series. *Multicultural Education*, 23(2): 31-37.
- Chan, E. (2007). Student experiences of a culturally-sensitive curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 39(2), 177-194.
- Churchill, W. (2002). *Struggle for the land*. San Francisco: City Lights.
- Copenhaver, J. (2001). Listening to their voices connect literary and cultural understandings: Responses to small group read-alouds of *Malcolm X: A Fire*. *New Advocate*, 14 (4), 343-359.
- Dee, T. & Penner, E. (2017). The causal effects of cultural relevance: Evidence from an ethnic studies curriculum. *American Educational Research Journal*, 54 (1): 127-166.
- Doherty, R. W., Hilberg, R. S., Pinal, A., & Tharp, R. G. (2003). Five standards and student achievement. *NABE Journal of Research and Practice*, 1(1): 1-24.
- Epstein, T. (2009). *Interpreting national history*. New York: Routledge.
- Ford, D. Y., & Harris III, J. J. (2000). A framework for infusing multicultural curriculum into gifted education. *Roeper Review*, 23 (1), 4-10;
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*, 2nd ed. New York: Teachers College Press.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2009). *Turning on learning*, 5th ed. New York: Wiley.
- Grossman, P. & Thompson, C. (2008). Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers? *Teaching and Teacher Education*, 24 (8), 2014-2026.
- Gutierrez, K. D. & Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice? *Educational Researcher*, 32(5), 19-25.
- Gutstein, E. & Peterson, B. (2013). *Rethinking mathematics: Teaching social justice by the numbers*, 2nd ed. Milwaukee, WI: Rethinking Schools, Ltd.
- Halagao P. E. (2010). Liberating Filipino Americans through decolonizing curriculum. *Race Ethnicity & Education*, 13 (4), 495-512.
- Harris, R. & Reynolds, R. (2014). The history curriculum and its personal connection to students from minority ethnic backgrounds. *Journal of Curriculum Studies*, 46 (4), 464-486.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. New York: Routledge.
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. R., & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813-820.
- Hilberg, R. S., Tharp, R. G. & DeGeest, L. (2000). The efficacy of CREDE standards-based instruction on American Indian mathematics classes. *Excellence & Equity in Education*, 33(2), 32-40.
- Hood, S. (1998). Culturally responsive performance-based assessment: Conceptual and psychometric considerations. *Journal of Negro Education*, 67(3), 187-196.
- Irizarry, J. G. & Raible, J. (2011). Beginning with el barrio: Learning from exemplary teachers of Latino students. *Journal of Latinos and Education* 10(3): 186-203.
- Klepper, A. (2014). High school students' attitudes toward Islam and Muslims: Can a social studies course make a difference? *The Social Studies*, 105, 113-123.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Laduke, W. (1999). *All our relations: Native struggle for land and life*. Minneapolis, MN: Honor the Earth.
- Leonard, J., Brooks, W., Barnes-Johnson, J., & Berry, R. Q., III. (2010). The nuances and complexities of teaching mathematics for cultural relevance and social justice. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 261-270.
- Loewen, J. W. (1995). *Lies my teacher told me*. New York: New Press.
- Lynn, M. Bacon, J. N., Totton, T. L., Bridges, T. L., III & Jennings, M. E. (2010). Examining teachers' beliefs about African American male students in a low-performing high school in an African American school district. *Teachers College Record*, 112(1), 289-330.
- Minor, E. C. (2014). Racial differences in teacher perception of student ability. *Teachers College Record*, 116(10): 1-22.

- Noboa, J. (2005). *Leaving Latinos out of history: Teaching US history in Texas*. New York: Routledge.
- Ochoa, G. L. (2007). *Learning from Latino teachers*. San Francisco: Jossey Bass.
- Pelligrino, A., Mann, L. & Russell, W. B., III. (2013). Lift as we climb: A textbook analysis of the segregated school experience. *The High School Journal*, 96, 209-231.
- Ready, D. D. & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335-360.
- Rojas, M. A. (2010). (Re)visioning U.S. Latino literatures in high school English classrooms. *English Education*, 42(3), 263-277.
- Romanowski, M. H. (2009). Excluding ethical issues from U.S. history textbooks: 911 and the War on Terror. *American Secondary Education*, 37(2), 26-48.
- Sanchez, T. R. (2007). The depiction of Native Americans in recent (1991-2004) secondary American history textbooks: How far have we come? *Equity & Excellence in Education*, 40, 311-320.
- Sleeter, C. E. 2009. Developing teacher epistemological sophistication about multicultural curriculum: A case study. *Action in Teacher Education*. 31 (1), 3-13
- Sleeter, C. E. (2011). *The academic and social value of ethnic studies*. Washington, DC: NEA.
- Sleeter, C. E. & Flores Camona, J. (2017). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*, 2nd ed. New York: Teachers College Press.
- Smith, K. C. & Cardenas, A. (2012). Introducing multicultural science into the chemistry curriculum in the Mexican-American border region. *Journal of College Science Teaching*, 41(4), 30-35.
- Stanton, C. R. (2014). The curricular Indian agent: Discursive colonization and Indigenous (dys) agency in U. S. history textbooks. *Curriculum Inquiry*, 44(5), 649-676.
- Turner, R. N. & Brown, R. (2008). Improving children's attitudes toward refugees. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(5), 1295-1328.
- Warren, S. R. (2002). Stories from the classroom: How expectations and efficacy of diverse teachers affect the academic performance of children in poor urban schools. *Educational Horizons*, 80(3), 109-116.
- Wiggin, G. (2007). From opposition to engagement: Lessons from high achieving African American students. *The Urban Review*, 40 (4), 317-349.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*, 2nd ed. New York: Pearson.

УДК 376.3

Значимые ситуации взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья

Анна И. Ахметзянова¹, Лира В. Артищева²

¹Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
E-mail: ah_anna@list.ru

ORCID: 0000-0002-4962-0011

²Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
E-mail: ladylira2013@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-9572-1307

DOI: 10.26907/esd13.1.06

Аннотация

Актуальность исследования данной проблемы обусловлена проблемой социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Успешная социализация и адаптация к новым условиям определяется сформировавшимся отношением к жизненно значимым ситуациям взаимодействия. Понимание причин ситуации, их рефлексия способствуют успешному прогнозированию.

Данная статья направлена на выявление специфики отношения детей с ограниченными возможностями здоровья к значимым ситуациям в их жизни и понимания их причин.

Ведущим методом в исследовании данной проблемы явился метод анкетирования и контент-анализа ответов детей. Было опрошено 78 детей с различными нарушениями (нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и речи).

В результате исследования выявлено, что дети с ограниченными возможностями здоровья часто относят причины возникновения травмирующих ситуаций к одним и тем же категориям, но есть и специфические описания. Показано, что особенности нарушения, как правило, обуславливают отношение детей к ситуациям жизнедеятельности.

Ключевые слова: ситуации взаимодействия, антиципация, адаптация, нарушение слуха, нарушение зрения, нарушения опорно-двигательного аппарата, тяжелые нарушения речи.

Significant situations of interaction of children with disabilities

Anna I. Akhmetzyanova¹, Lira V. Artishcheva²

¹Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia
E-mail: ah_anna@list.ru

ORCID: 0000-0002-4962-0011

²Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia
E-mail: ladylira2013@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-9572-1307

DOI: 10.26907/esd13.1.06

Abstract

The successful socialization and adaptation to new conditions socialization of children with disabilities is conditioned by the attitudes they form to key situations of interaction. Understanding and reflecting on the causes of these situation, contributes to successful forecasting. This article is aimed at identifying the specifics of the relationship of children with disabilities to significant

situations in their lives and to understanding their causes. The research is based on interviews and content analysis of the responses of 78 children with disorders (visual, hearing, musculoskeletal and speech disorders). The study revealed that the causes of traumatic situations in children with disabilities can be partly categorized and that the specificity of the violation determines the attitude to different situations of children's activity.

Keywords: the situation, anticipation, adaptation, impaired hearing, impaired vision, disorders of the musculoskeletal system, severe speech disorders.

Введение

1.1. Актуальность

Развитие прогнозирования у детей младшего школьного возраста занимает особое место. Благодаря антиципации в условиях нормативного развития младший школьник контролирует свою деятельность, его психические процессы качественно меняются, общение облегчается, так как сопровождается прогнозированием поведения и действий окружающих (Regush, 2003; Sergienko, 2006).

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья затруднена, поскольку у них нарушены связи с окружающим социальным и предметным миром. Отсюда стереотипность и бедность их взаимодействия со сверстниками и взрослыми, связанные с неумением прогнозировать результаты деятельности и поведения, и это отражается на всех сферах жизнедеятельности детей.

В связи с этим очевидна необходимость целостной оценки социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, выделения значимых для социализации младшего школьника сфер жизнедеятельности. К ним можно отнести взаимодействие детей с ОВЗ со сверстниками, учителями и другими взрослыми, отношение к учению, взаимоотношения в семье, общение в интернет-пространстве, а также отношение к болезни.

1.2. Обзор литературы

Процессы предвосхищения развития событий имеют особое значение при социально-психологической адаптации как детей с нормативными показателями развития, так и детей с ограниченными возможностями здоровья. Для детей с ограниченными возможностями здоровья весьма значимо также в полном объеме и максимально объективно предвосхищать, прогнозировать развитие своего заболевания, понимать необходимость нахождения в специализированных учреждениях (Denisova, Lehanova, & Golicina, 2012). Но немаловажен и факт социально-психологической адаптации детей с ОВЗ в целом, что затрагивает все сферы жизнедеятельности (учеба, общение со сверстниками и взрослыми, дружба и т.д.).

В результате клинических исследований антиципации (Mendelevich, 1996; Nichiporenko, 2006) было выявлено, что существует значимая связь структуры психического развития и антиципационной компетентности.

В исследованиях А. И. Ахметзяновой показано, что антиципация (прогнозирование) младших школьников обеспечивает контролирование учебной деятельности, детерминирует качественные изменения в психических процессах, связанных с функцией сознания, а процесс коммуникации сопровождается прогнозированием собственного поведения и действий окружающих (Akhmetzyanova, 2015; 2016). Но при отклоняющемся развитии антиципационные способности приобретают специфику, характерную для той или иной группы нарушений (Minullina, 2014).

Известно, что в процессе учебной деятельности происходит расширение, а также систематизация полученных и имеющихся знаний, появляются такие новооб-

разования, как внутренний план действий и рефлексия. Все это является основой для развития прогнозирования (Masalovich & Fotekova, 2011). При этом выявлено, что довольно часто сложности в обучении вызваны слабой сформированностью регуляторно-когнитивной структуры деятельности, что проявляется в форме интеллектуальной пассивности, в трудностях при организации школьниками мыслительных и мнемических действий (Baranova, 2006).

То есть, с одной стороны, учебная деятельность детерминирует новообразование, являющиеся основой антиципации, а с другой – способность к прогнозированию опосредует успешность в учебном процессе. В связи с этим встает вопрос формирования саморегуляции и познавательного интереса в учебной деятельности младшего школьника, что является важным в структуре общей способности к обучению (Sipachev, 2006).

На сегодняшний день основная проблема социального развития и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья связана с их низкой социальной мобильностью, бедностью и стереотипностью социального взаимодействия с окружающими (сверстники, взрослые), проявляется в искажении связи с социальным и предметным миром (Masalovich & Fotekova, 2011). Отсутствие навыка адекватно прогнозировать результаты своей деятельности и поведения обуславливает нерациональный выбор способов достижения намеченных целей, что может стать причиной поведения, нарушающего социальные нормы.

Адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья играет особую роль в их социализации. Процесс адаптации возможен при способности детей максимально полно и объективно предвосхищать ход события, свое поведение, поведение других и т.д. В рамках исследования антиципационной способности детей с ограниченными возможностями здоровья встал вопрос о том, какие ситуации жизнедеятельности значимы для них. Были выделены ситуации, связанные с взаимодействием с ближайшим окружением (брат, сестра, родители), а также некоторые травмирующие ситуации – конфликты, нахождение в больнице, наказания родителями, трудности выполнения домашних заданий.

Методы исследования

– цель исследования – выявить специфику отношения к значимым ситуациям жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями здоровья;

– методы исследования: анкеты с заранее разработанными группой экспертов вопросами, которые подразумевают как конкретные ответы типа «да», «нет» и т.д., так и развернутые ответы с их описанием и / или объяснением; контент-анализ полученных ответов; значимые ситуации жизнедеятельности были определены в результате предварительно проведенного опроса детей;

– экспериментальная база исследования – дети с дефицитным развитием (нарушения зрения – 10 детей, слуха – 19 детей, опорно-двигательного аппарата – 20 детей и речи – 29 детей).

Результаты исследования

В результате контент-анализа, проведенного группой экспертов, были выделены содержательные единицы по каждой травмирующей ситуации (табл. 1).

По данным табл. 1 можно в целом отметить, что некоторые смысловые единицы используются всеми детьми в объяснении причин возникновения травмирующих ситуаций, а некоторые единицы специфичны, т.е. используются только одной группой детей.

Таблица 1. Содержательные единицы ответов, данных детьми с различными нарушениями

	НЗ	НОДА	НС	ТНР
Ссоры с братом/сестрой				
Конфликт интересов (не поделили предметы, территорию)	40	15	5	34
Деятельность	10	5	----	72
Неопределенные ситуации	30	10	5	----
Настроение	----	5	----	----
Оскорбление физическое/ психологическое	----	10	----	34
Причина отсутствия ссоры	----	10	----	----
Отсутствие ссор/конфликтов	20	30	74	34
Нет ответа	----	----	16	----
Ссоры между родителями				
Замечают причину ссоры, но не указывают ее	13	19	----	7
Финансы	19	----	----	5
Быт	6	----	3	2
Неопределенный ответ	13	11	3	15
Не знают причин ссор	19	7	13	63
Воздержались от ответа	50	63	81	----
Алкоголь	----	----	----	7
Наказания родителями				
Поведение	44	19	13	32
Компьютер/планшет/ТВ	----	15	----	5
Учеба	----	15	6	12
Взаимоотношения с братом/сестрой	----	7	----	----
Не помню	----	4	----	----
Нет ответа	56	----	81	----
Больница. Что пугало, тревожило				
Уколы, операции	38	30	13	17
Ничего	19	11	22	----
Нет ответа	6	22	59	----
Чужая боль	13	4	----	----
Психологическая причина (страх, одиночество)	----	11	----	----
Не понял вопроса	----	----	6	----
Ничего не помню	----	----	----	83
Трудности выполнения домашних заданий				
Языковые (русский, английский, татарский)	31	7	13	37
Точные науки	38	41	31	46
Высокий уровень сложности	13	37	16	----
Неопределенность	6	----	----	----
Нет трудностей	13	4	13	12
Нет ответа	----	11	9	----

Условные обозначения: НЗ – нарушение зрения; НОДА – нарушение опорно-двигательного аппарата; НС – нарушение слуха; ТНР – тяжелые нарушения речи.

Примечание: значения даны в процентах.

Разберем каждую травмирующую ситуацию отдельно, в частности, как дети понимают причины таких ситуаций и как они рефлексиируют свои переживания.

В ситуации ссоры с братом или сестрой (Рис. 1) причины конфликта были объединены в смысловые группы: «конфликт интересов», «деятельность», «настроение», «оскорбления физически/психологические», «неопределенные ситуации». Некоторые дети отмечали также отсутствие ссор, причину отсутствия ссор или вообще не давали ответа. Испытуемые каждой группы говорили об отсутствии ссор с братом/сестрой, но дети с нарушениями слуха отмечали этот факт в своем большинстве. И только дети данной группы могли вообще не давать ответа на вопрос. Совсем немногие указывали на конфликт интересов или неопределенность конфликтной ситуации. Дети с нарушениями зрения в основном причину ссоры видят в конфликте интересов («ничего не дает», «из-за телефона», «игрушки», «из-за места на кухне»), их ссоры не зависят от настроения, оскорблений. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата чаще отмечают отсутствие ссор с братом/сестрой, и некоторые отмечают причину отсутствия ссоры («она добрая», «он еще маленький»). Но имеющиеся ссоры объясняют конфликтом интересов, настроением, оскорблениями, спецификой деятельности или неопределенностью. Дети с тяжелыми нарушениями речи чаще причиной ссоры называют деятельность («деремся», «не могут решить, во что играть»). Конфликт из-за плохого настроения отмечают только дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, оскорбления (психологические и физические) как причина ссоры выделяют дети с НОДА и тяжелыми нарушениями речи.

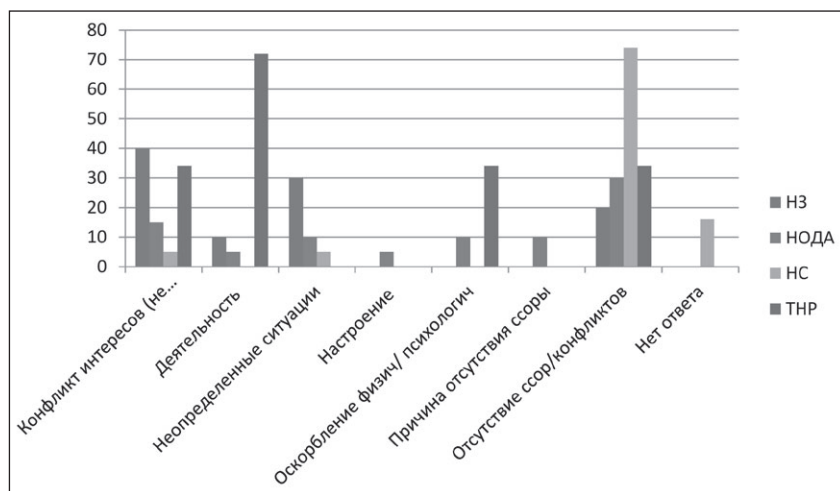


Рис. 1. Процентное выражение общего количества детей (в каждой нозологической группе), использующих выявленные факторы травмирующей ситуации «Ссора с братом/сестрой»

Рассмотрим следующую травмирующую ситуацию – ссоры между родителями (Рис. 2). Дети считают причинами ссор вопросы финансов, быта, алкоголь. Некоторые замечают причины ссор, но не указывают их, другие воздерживаются от ответов либо не знают этих причин. Воздерживаются от ответа в основном дети с нарушениями слуха: возможно, в силу дефекта они могут не замечать повышенного тона голоса, криков и неприятных разговоров родителей. Они дают неопределенные ответы, и только некоторые замечают ссоры, причиной которых бывают бытовые ситуации («я знал, папа не хочет ехать в магазин покупать кухню, а мама

хотела»). Воздерживаются от ответа и многие дети с другими нарушениями (опорно-двигательного аппарата, зрения). А больший процент детей с тяжелыми нарушениями речи замечают конфликты между родителями, но не знают их причин. Алкоголь как причина ссоры отмечается только ими.

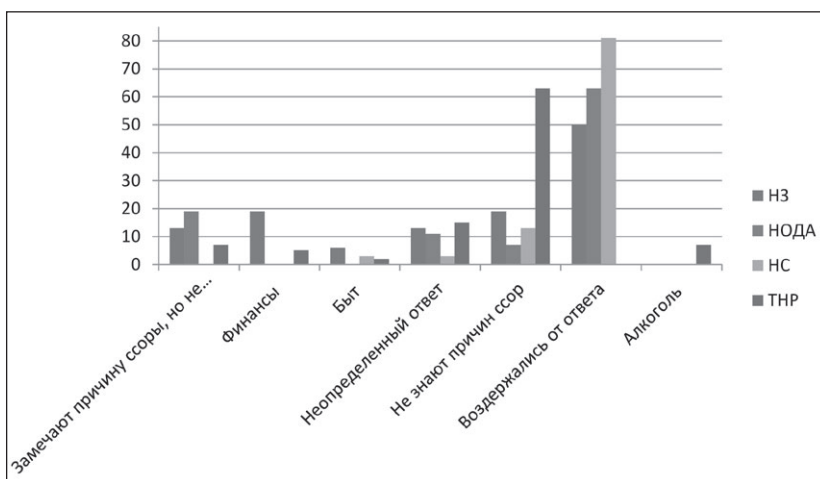


Рис. 2. Процентное выражение общего количества детей (в каждой нозологической группе), использующих выявленные факторы травмирующей ситуации «Ссоры между родителями»

Дети исследуемой нозологической группы травмирующей ситуацией выделяют наказание родителей (Рис. 3). Многие дети всех групп считают, что их наказывают за поведение («чуть-чуть хулиганю», «не слушаюсь», «если спать не дадим маме» и т.п.). Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата и тяжелыми нарушениями речи причину наказания отмечают игры на компьютере, планшете. Небольшая часть детей с нарушениями слуха, ОДА и речи считают, что их наказывают за плохую школьную успеваемость. Не дают ответа 50-80% детей с нарушениями зрения и слуха либо из-за непонимания причины наказания, либо из-за сложности выражения своих мыслей.

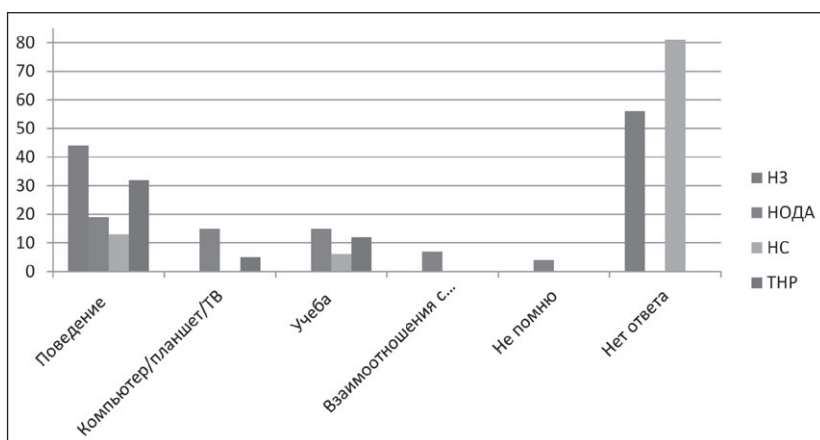


Рис. 3. Процентное выражение общего количества детей (в каждой нозологической группе), использующих выявленные факторы травмирующей ситуации «Наказания родителями»

Проанализируем высказывания детей относительно значимой и сложной ситуации, связанной с пребыванием в больнице (Рис. 4). Более 80% детей с тяжелыми нарушениями речи вообще ничего не помнят. Около 60% детей с нарушением слуха не дают ответа на вопрос. Это можно объяснить мощными защитными механизмами организма, а также отсутствием травмирующих ситуаций, связанных с болезнью. Некоторые дети с нарушением зрения, слуха и ОДА указывают на то, что в больнице не было ничего пугающего и тревожащего их. Небольшая часть детей с нарушением зрения и ОДА переживали за чужую боль («дети орут», «дети кричали»). От 20% до 40% детей каждой нозологической группы указали на то, что было травмирующим для них, – уколы и операции. И лишь дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата отмечают психологическую причину («страх», «страх высоты», «одиночество»).

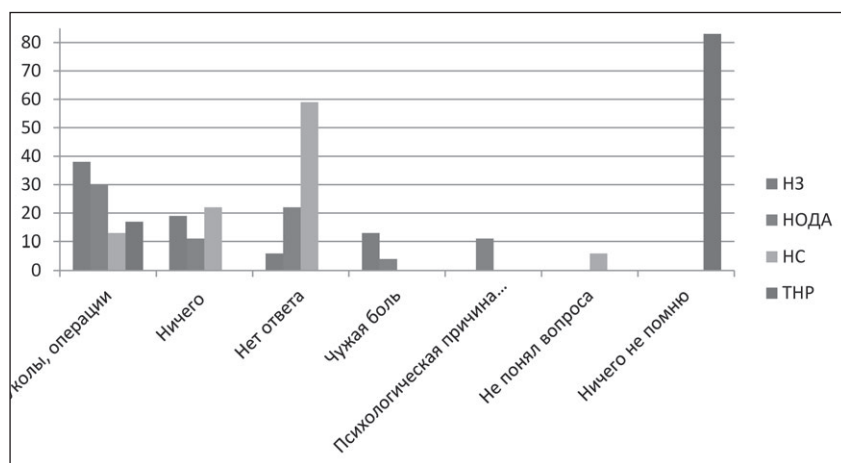


Рис. 4. Процентное выражение общего количества детей (в каждой нозологической группе), использующих выявленные факторы травмирующей ситуации «Больница. Что пугало, тревожило»

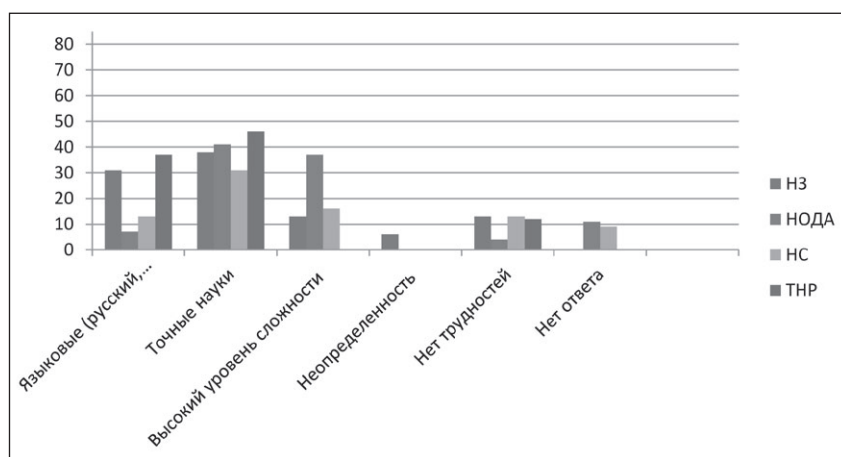


Рис. 5. Процентное выражение общего количества детей (в каждой нозологической группе), использующих выявленные факторы травмирующей ситуации «Трудности выполнения домашних заданий»

Обратимся к данным анализа травмирующей ситуации, связанной с выполнением домашних заданий (Рис. 5). Небольшое число детей (до 12%) каждой нозологической группы указывают на отсутствие трудностей либо не дают ответа. Большинство испытывает сложности в выполнении заданий по точным наукам («задачи», «математика», «задачи решаю с калькулятором», «путаюсь в десятках»). Языковые сложности («русский», «иностраный язык») отмечают в основном дети с нарушением зрения и речи. А трудности, связанные с высоким уровнем сложности заданий, выделяют чаще всего дети с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Дискуссионные вопросы

Проведенное нами исследование было направлено на изучение отношения детей с нарушениями в развитии к жизненно значимым для них ситуациям. Выяснилось, какие из этих ситуаций становятся травмирующими для них, в какой степени и как они понимают причины их возникновения. Понимание причин ситуации, их рефлексия способствуют успешному прогнозированию.

Полученные результаты показывают нам, что специфика нарушения обуславливает отношение к различным ситуациям жизнедеятельности детей. Так, например, дети с нарушением слуха в своем большинстве указывают на отсутствие ссор с братом/сестрой, между родителями либо воздерживаются от ответов, касающихся причин конфликта, наказания родителями и вопросов госпитализации. Что отчасти может быть объяснено самим дефектом: дети не слышат и не могут дифференцировать на слух резкие и грубые интонации в голосе, пугающие звуки.

Дети с тяжелыми нарушениями речи чаще всего причинами ссор с братом/сестрой, наказаний родителями видят в деятельности и поведении. Но при этом не знают причин конфликтов между родителями и не помнят ничего о пребывании в больнице. Возможно, работают сильнейшие защитные механизмы.

При нарушении зрения выявлена иная специфика. Одна половина детей видит причину ссор с братом/сестрой в конфликте интересов и деятельности, а другая указывает на отсутствие ссор либо на неопределенность конфликтной ситуации. Они не дают ответа или воздерживаются от анализа ситуации ссоры между родителями и наказаний родителей. Нахождение в больнице как травмирующий опыт отмечает половина детей с нарушением зрения, остальные не дают ответа либо не считают данную ситуацию для себя тяжелой.

Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата в большинстве своем воздерживаются от ответа лишь в случае ситуации конфликта между родителями. В остальных случаях их ответы распределены по всей траектории выделенных содержательных единиц. Они единственные, кто указывает на психологические аспекты травмирующей ситуации нахождения в больнице, а причиной ссоры отмечает настроение. То есть они при рефлексии отчасти ориентированы на эмоциональную сферу.

Заключение

При рефлексии причин возникновения травмирующих ситуаций некоторые смысловые единицы используются всеми детьми, а некоторые единицы специфичны, т.е. используются только одной группой детей.

Часть детей каждой нозологической группы имеет склонность воздерживаться от ответа, либо они не могут определить причину сложившейся ситуации. Данную специфику можно объяснить, во-первых, непониманием ситуации или поставленного вопроса в силу нарушения, во-вторых, защитными механизмами.

При каждом нарушении примерно половины детей указывает на трудности в изучении точных наук.

Выявлено, что дети каждой нозологической группы имеют свою специфику в объяснении, понимании и интерпретации значимых ситуаций жизнедеятельности.

Благодарности

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ № 18-013-01012 «Субъективный опыт психических состояний в ситуации прогнозирования жизнедеятельности»

Список литературы

- Ахметзянова А. И. Антиципация и прогнозирование взаимосвязи нейропсихологических механизмов в юношеском возрасте // *The Social Sciences*. – 2015. – №10 (4). – С.399-401
- Ахметзянова А. И. Антиципационная компетентность и способность к вероятностному прогнозированию у подростков: результаты исследования // *International Journal of Environmental and Science Education*. – 2016. – №11 (8). – С.1923-1932 DOI: 10.12973/ijese.2016.566a
- Ахметзянова А. И. Теоретический анализ взглядов на антиципационную функцию развития психического отражения // *International Journal of Environmental and Science Education*. – 2016. – №11 (7). – С.1559-1570 DOI: 10.12973/ijese.2016.359a
- Баранова Э. А. Психологическая система изучения и формирования познавательного интереса в структуре общей способности к учению в дошкольном и младшем школьном возрасте. – Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет, 2006. – 53 с.
- Денисова О. А., Леханова О. Л., Голицина Н. В. Проблемные пути прогнозирования угроз социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья // *Вестник Череповецкого государственного университета* — 2012. – Т. 3, № 4. – С.97 – 101.
- Масалович Ю. М., Фотекова Т. А. Особенности прогностической деятельности умственно отсталых младших школьников // *Актуальные вопросы современной психологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.)*. Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 55-58.
- Менделевич В. Д. Антиципационные механизмы неврозогенеза // *Психологический журнал*. – 1996. – № 4. – С. 107-114.
- Минулина А. Ф. Исследование антиципационной состоятельности в семьях наркоманов // *Middle-East Journal of Scientific Research*. – 2014. – № 19. – С. 1099-1103 DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2014.19.8.21042
- Ничипоренко Н. П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования // *Психологический журнал*. – 2006. – Т. 27, № 5. – С. 50-59.
- Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 352с.
- Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. – Москва: Институт психологии РАН, 2006. – 464 с.
- Сипачев Н. О. Особенности становления произвольной саморегуляции в дошкольном и младшем школьном возрасте // *Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека*. – М.: Психологический институт РАО, 2006. – С. 235-270.

References

- Akhmetzyanova, A. I. (2015). Anticipation and Prediction Interrelation Neuropsychological Mechanisms at Youthful Age. *The Social Sciences*, 10(4), 399-401.
- Akhmetzyanova, A. I. (2016). Anticipatory competence and ability to probabilistic forecasting in adolescents: research results. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8), 1923-1932. DOI: 10.12973/ijese.2016.566a
- Akhmetzyanova, A. I. (2016). The theoretical analysis of views on anticipatory function of mental reflection development. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(7), 1559-1570. DOI: 10.12973/ijese.2016.359a

- Baranova, E. A. (2006). *Psychological system of studying and formation of cognitive interest in the structure of the General ability to learn in preschool and primary school age*. N.Novgorod: Nizhny Novgorod state pedagogical University.
- Denisova, O. A., Lehanova, O. L., & Golicina, N. V. (2012). Problem ways of forecasting threats to the social development of children with disabilities. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Cherepovets State University*, 3(4), 97-101.
- Masalovich, Yu. M., & Fotekova, T. A. (2011). **Peculiarities of prognostic activity of mentally retarded younger schoolchildren**. In *Aktualnye voprosy sovremennoi psihologii. Proceedings of the international scientific conference*. Chelyabinsk: Dva komsomol'tsa, pp. 55-58.
- Mendelevich, V. D. (1996). Anticipazioni mechanisms of pathogeny of neuroses. *Psihologicheskii zurnal – Psychological journal*, 4, 107-114.
- Minullina, A. F. (2014). Research of anticipation consistency in the families of drug addicts. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 19, 1099-1103. DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2014.19.8.21042
- Nichiporenko, N. P. (2006). The phenomenon anticipazioni abilities as a subject of psychological research. *Psihologicheskii zurnal – Psychological journal*, 27(5), 50-59.
- Regush, L. A. (2003). *Psychology prediction: progress in the knowledge of the future*. Saint-Petersburg: Rech.
- Sergienko, E. A. (2006). *Early cognitive development: a New look*. Moscow: IP RAS.
- Sipachev, N. O. (2006). Features of formation of arbitrary self-regulation in preschool and primary school age. In V.I. Morosanov (Ed.). *Personal and cognitive aspects of self-regulation of human activity*. Moscow: Psikhologicheskii institut RAO, pp. 235-270.

УДК 37.01

Развитие компетенций у L2 преподавателей во время студенческих стажировок (область компетенции: язык преподавателя на занятии)

Пегги Гермер

Технический Университет, Дрезден, Германия

E-mail: peggy.germer@mailbox.tu-dresden.de

ORCID: 0000-0002-3393-1747

DOI: 10.26907/esd13.1.07

Аннотация

Данная статья рассматривает тандем-метод как современной способ самостоятельного изучения для развития учительской речи у будущих педагогов в университете. Развитая речь свидетельствует всегда о культуре речи и профессиональном мастерстве педагога. В связи с этим, целью исследования тандемного обучения будущих учителей русского языка во время школьных стажировок является изучение развития профессиональных компетенций учителей для преподавания русского языка в учебных заведениях. На основе многих учебных дневников и интервью рассматривается индивидуальное восприятие будущими учителями функциональной логики и качества тандемного изучения для поддержания уровня иностранного языка. Первые результаты этого качественного исследования показывают, что тандемная работа будет перспективна в будущем в контексте подготовки и миграции учителей.

Ключевые слова: оценка исследования, образование учителя, язык преподавателя, тандемное изучение языка, тандемная поддержка.

Development of competencies of L2 teachers in student teacher internships (competence area: teacher language in the classroom)

Peggy Germer

Technical University of Dresden, Germany

E-mail: peggy.germer@mailbox.tu-dresden.de

ORCID: 0000-0002-3393-1747

DOI: 10.26907/esd13.1.07

Abstract

This evaluation study on tandem learning among future teachers of Russian in school-based internships aims at examining the development of teacher language competences for institutional Russian teaching. The focus is on development of competencies of L2- teachers in student teacher internships. The article deals with the tandem-method as one of the ways of training teacher language for educational purposes in the classroom. Teacher language always has didactic implications. The teacher serves as an educational role model in his foreign verbal actions, but the level of command of the language for using it professionally as teacher language in university internships is very heterogeneous. The reasons are manifold and related to worldwide migration and the efforts of reforming the educational system in Europe. That is why the subject of interest for this research is the development of teacher language as a part of linguistic competence. The individual perception of future Russian teachers of the functional logic and quality of tandem language learning and support is examined on the basis of learning diaries and interviews. The paper concludes with discussion

and results of providing external support – firstly, the autonomous learner, secondly, the partner-orientated learner and thirdly, the learner who is determined by others. Depending on this typology, the qualitative research shows that tandem work has a future role in the context of teacher training and migration.

Keywords: evaluation study, teacher education, teacher language, tandem language learning, tandem support.

1. Введение

1.1. Актуальность проблемы

Согласно профессиональным стандартам подготовки учителей (КМК, 2005), первая область компетенции «Обучение» является одним из основных направлений деятельности и целевых областей стажировок по соответствующим университетским курсам (SPÜ).¹

В связи с этим, дидактика иностранного языка требует развивать коммуникативные навыки для профессиональной деятельности у будущего учителя и предоставляет этим навыкам статус «основного элемента учебной деятельности и социального образования» (КМК, 2005, р. 5). Область контента «Использование языка учителя» на уроках русского языка стала основой для профессиональной деятельности на работе как «объект» и «среда обучения» (Voss, 2009, р. 57) или «учебная тема» и «средство коммуникации» (Solmecke, 2009, р. 72). Таким образом, язык учителя на уроках иностранного языка стал и «ремеслом и методом», и предметом «социального действия» (Eikenbusch, 2013, р. 8). Язык учителя обязан поддерживать личностное развитие учеников и передавать ценности. Таким образом, своими речевыми действиями учитель выступает в качестве обучающей ролевой модели. Однако уровень владения языком для его профессионального использования в качестве языка учителя для университетских стажировок весьма неоднороден.

Немецкоязычные студенты, которые должны стать учителями русского языка, с трудом достигают цели «функционального монолингвизма» (SBI, 2004, р. 5). Причинами этого является то, что они выбрали русский язык в школе только как второй или третий язык² или только начали изучать его в университете.³ Студенты, которые только начали изучать русский язык в университете, имеют примерно такой же уровень знаний, как и ученики, обучающиеся во время стажировок (уровни CEFR A2-B1) (Tichomirowa, 2011, р. 112). Они могут, например, давать задания только по частям⁴ (и редко на беглом языке) и (по-прежнему) не способны дифференцировать задания в соответствии с уровнями сложности языка, а также правильно формулировать их в соответствии с языковыми уровнями их учеников.

¹ Стажировки с соответствующими университетскими курсами (SPÜ) являются обязательными для студентов-преподавателей в TU Dresden. Они проводятся раз в неделю в течение семестра. Небольшие группы из 4-5 студентов обычно ходят в разные школы чтобы наблюдать за уроками и практиковать преподавание. Их сопровождает преподаватель университета.

² В Саксонии уроки русского языка обычно начинаются с 5 или 6 класса (второй язык) или в 11 классе (третий язык).

³ «Для того чтобы быть принятым в качестве студента русского языка в программах для получения степени, необязательно подтверждать уровень целевого языка. Система разнообразных тестов не применяется для зачисления, как и какие-либо иные языковые требования. Те, кто хочет учиться для получения степени в Германии, имеют возможность изучать русский язык непосредственно во время учебы в университете» Germer (2017, р. 366).

⁴ Это слова и фразы, которые всегда даются в одной и той же форме и лингвистической конструкции, например как задача.

Студенты с русскоязычным происхождением⁵ ожидают особых результатов от стажировок в соответствии с исследованием Kurz (2015). Они убеждены, что «носители языка являются хорошими преподавателями иностранных языков» (Kurz, 2015, p. 138). У этих студентов есть языковые компетенции в немецком и русском языках, которые варьируются от максимального двуязычия до многоязычия или семиязычия (Bausch, Christ, & Krumm, 2003).

Кроме того, эти стажировки также являются обязательными для учителей из Восточной Европы в период адаптации. Среди этих участников имеется до шести разных родных языков. Они завершили учебу, чтобы стать учителями в своих странах происхождения и уже преподавали, имея сертификаты учителя или хотя бы получили квалификацию для преподавания одного предмета. В стажировках на соответствующих университетских курсах (SPÜ) они получают пользу от своих русскоязычных компетенций при управлении процедурами в классе, тогда как использование правильного немецкого языка представляет для них серьезное препятствие. (Kluge, 2000, p.157; Kurz, 2015, p.157). Добавим к этому тот факт, что многие русские учителя из Восточной Европы преподавали русский язык как родной язык.

1.2. Анализ литературы

Обзор научных исследований, касающихся как использования тандемного обучения в преподавании иностранных языков, так и приобретения языка учителя как профессиональной компетенции, относительно ограничен.

После 1990 года Kurz (2015) опубликовал одну из немногих исследовательских работ в контексте подготовки учителей русского языка в Федеративной Республике Германии. В разведывательном исследовании она использует проблемно-ориентированное интервью для изучения, среди прочего, субъективного восприятия о совместимости гетерогенных начальных уровней знаний и возможностей обучения на более длительных практических этапах подготовки учителей. Так, автор утверждает, что, с одной стороны, будущие учителя-мигранты имеют большой потенциал для обучения иностранному языку (Kurz 2015: 16), но, с другой стороны, родной язык не является единственным признаком «хорошего преподавания» (Helmke, 2009).

Две исследовательские работы по преподаванию современных языков в школе, которые непосредственно связывают подготовку учителей и тандемную работу, относятся к области романских исследований. Проект диссертации Schmelter (2004) рассматривает, следуя принципу «саморегулируемого обучения» (Holec, 1981), как изучение иностранного языка в тандеме «может быть изменено с помощью модификаций, которые совместно формулируются в ходе консультаций» (Schmelter 2004: 16). Там, однако, отсутствует аспект использования языка учителей. Не существует действенного подхода к потенциалу тандема для будущих учителей русского языка, который можно было бы включить в контекст нынешнего обсуждения компетенций по профессиональной деятельности в качестве учителя. В дополнение к этому было опубликовано лишь несколько эмпирических научных работ по преподаванию и обучению языка учителя в курсе университетского обучения учителей. Wipperfurth (2009) исследует использование языка учителей с точки зрения «профессионального языка», выходящего за рамки классной аудитории. Она представляет его для профессионализации учителей. В этом процессе она,

⁵ Это относится к переселенцам и поздним переселенцам с немецким гражданством и русскоязычным иностранцам первого, второго и третьего поколений без немецкого гражданства.

среди прочего, исследует влияние нескольких явных и неявных областей знаний на развитие языка у опытных и менее опытных учителей. Wipperfurth подчиняет «язык учителя» целям обучения «профессиональному языку». Согласно этому, язык учителя определяется как «использование языка, необходимого для планирования и организации процессов обучения и изучения, а также рассматривается ... как приемлемый материал» (Wipperfurth 2009: 13). Исследовательский проект DESI (Helmke et al., 2008) следует за традиционной нормой (Krashen, 1981) и показывает, что, «с точки зрения времени, учителя говорят в среднем в два раза чаще, чем все ученики, вместе взятые» (Helmke et al., 2008: 350). В исследовании утверждается, что при «плохом, стереотипном языке учителя» большое количество времени, используемое учителем для монолога, может оказать неблагоприятное воздействие на стимулы к обучению.

2. Методы/ Методологические основания

2.1. Цель исследования

Исследовательское кросс-секционное исследование направлено на расширение нынешнего исследовательского дискурса об обучении на основе компетентности в области подготовки учителей с точки зрения, которая обеспечивается потенциалом тандемного обучения для профессионального использования языка учителя (будущими) преподавателями русского языка на стажировках. В исследовательском проекте рассматриваются, в частности, субъективные взгляды студентов L1 и L2⁶ на надежность наличия тандемов с поддержкой наставников в контексте стажировок. Основная задача исследования – выяснить, чего ожидают (Bohner & Wänke, 2014) (будущие) учителя русского языка во время стажировки, когда они начинают тандемный процесс, используя свой индивидуальный опыт обучения (Caspari, 2003), как они формируют процесс обучения и, наконец, как оценивают индивидуальную пользу. Помимо ожиданий более глубокого понимания обучения иностранному языку (Grotjahn, 1998, p. 33), будут обозначены перспективы совершенствования практических навыков во время обучения учителей русского языка на стажировках и сделаны выводы о преимуществах и недостатках тандемной работы.

В первую очередь важно выяснить не ЧТО может быть достигнуто тандемом – наиболее релевантным является то, КАК он работает, т. е. помимо процесса исследования интересен субъективный взгляд на внутреннюю логику использования тандема с целью преодоления дидактических и языковых проблем. Дидактика иностранного языка описывает изучение языка учителя в тандеме как концепцию, которая, с одной стороны, фокусирует внимание на идее изучения языка путем обмена («обмен языками»). Хотя, если тандем – это концепция, она не только фокусируется на приобретении второго иностранного языка, но также понимается как профессиональный обмен, например, в смысле профессионального совершенствования в качестве учителя. С другой стороны, эта концепция имеет отношение к профессиональной ориентации. Оба подхода расположены на разных уровнях дидактической терминологии и объединяются в одну тандемную концепцию для будущих учителей русского языка на практических этапах подготовки учителей.

Исследовательский контекст термина базируется на традиционном понимании в соответствии с дидактикой иностранного языка:

⁶ «L1» описывает учащихся, которые используют русский язык как родной язык. «L2» – это термин для учащихся, которые изучали русский язык только в институциональном контексте или не как язык их окружения. (см. также Anstatt 2008: 67-74).

Изучение языка в тандеме происходит, когда два носителя разных языков объединяются чтобы общаться и поддерживать друг друга в процессе приобретения своих языков, при условии, что родной язык одного учащегося является целевым языком другого ученика (Bechtel, 2003, p. 15).

В исследовательской литературе отсутствует общее понимание концепта «использование языка учителей» как цели тандемного обучения, направленного на четко определенный термин и ясное его понимание. В соответствии с Общей Европейской Справочной Системой для Языков (CEFR), использование языка учителей может быть разбито на разделы «коммуникативной языковой компетенции» (Quetz, Trim, & Butz, 2004). Они включают лингвистическую компетенцию (лексические, грамматические, семантические и фонологические компоненты), социолингвистическую компетенцию, которая фокусируется на использовании языка, уместного прежде всего для целевой группы, и прагматическую компетенцию, которая относится к функциональному использованию лингвистических ресурсов. Определение прагматической компетенции также включает навыки дискурса и специфическое использование жанра (Küster, 2016, p. 85).

Наряду с «использованием языка учителей» существуют термины, которые используются синонимично, такие как «язык учителя» (Wipperfürth 2009) или «беседа учителя» (Davies, 2011)⁷, «дидактическая речь» или «речь, направленная на студентов» (SgS)». (Kleinschmidt, 2016). Таким образом, термин «использование языка учителей» (Bausch, Königs, & Kogelheide, 1986) отличается от термина «язык занятия» (Voss, 2009, p. 60), или «беседа на занятии» (Cazden, 2001), или «язык в классе» (Kliebard & Smith, 1974; Voss, 2009, p. 60), и он включает коммуникативные функции использования языка преподавателей для обучения иностранному языку: информацию, ответ, просьбу, запрос. Кроме того, автор использует фатическую функцию (приветствие, прощание, поощрение) и функцию ремонта в своей классификации.

2.2. Методы исследования

В тематическом исследовании основное внимание уделяется субъективным взглядам (будущих) учителей русского языка на потенциал и надежность их напарника в тандеме. «Субъективные взгляды не могут соблюдаться напрямую, а должны быть расшифрованы посредством интерпретации» (Fussangel, 2008, p. 76). Для этого, во-первых, используется относительно открытый дневник в качестве инструмента для сбора «ретроспективных данных в отношении перспективы ученика» (Böcker & Kleppin, 2017, p. 52). Во-вторых, имеется набор компетенций для самооценки и внешней оценки использования языка учителей во время учебной практики. Во-третьих, используется финальное собеседование для дальнейшего опроса о субъективных взглядах. Подготовленное руководимое интервью представляет собой классический метод сбора данных по субъективным теориям. Интервью записываются с помощью диктофона, а затем транскрибируются в упрощенной версии по методике Dresing and Pehl (2015). Данные анализируются и оцениваются на основе компьютерного анализа качества контента (Mauring, 2016) с помощью программы MAXqda. Данные дневников, которые были изучены более или менее интенсивно, а также собеседования могут быть сначала дедуктивно (позднее ин-

⁷ «Учительский разговор относится к типу речи, используемому преподавателями языка для общения с участниками классной комнаты. Он обычно грамматический и может включать в себя несколько модификаций или корректировок, таких как упрощение, перефразирование, частые паузы и т. д.» (Davies 2011).

дуктивно) классифицированы, т. е. сначала создаются категории, основанные на разработанных вопросах об использовании языка преподавателей. Впоследствии эти категории используются для просмотра, кодирования и структурирования обоих документов. Из текстового материала создаются новые категории и подкатегории, которые не соответствуют ранее определенным категориям. Идентифицируются сравнительные размеры для классификации контрастных случаев, которые могут быть сгруппированы с «эмпирической регулярностью» (Kelle & Kluge, 1999).

2.3. Исследовательские вопросы

1. Всё исследование проводится по следующим общим вопросам:

2. Какие типы использования языка учителей имеют значение для обучения в тандеме с точки зрения стажеров?

3. Как, в частности, используется потенциал работы с использованием языка учителей?

4. Как оценивается качество / польза обучения в тандеме и сопровождающая тандемная поддержка для развития практических компетенций?

Ответы служат основой для восстановления факторов успеха работы по использованию языка учителей в тандеме, а также факторов, приводящих к неудачам, которые в то же время важны для будущих способов сопровождения обучения на стажировках по соответствующим университетскими курсами (SPÜ). Переход на практические этапы должен поддерживаться на контекстуальном, индивидуальном и интерактивном уровнях, чтобы не препятствовать процессам формирования идентичности как «стресс», но и для того, чтобы обеспечить подходящую поддержку для приобретения необходимых компетенций (Denner, 2013, p. 210). Эмпирические исследования тандемов, направленные на этот процесс, основаны на «качественном базовом дизайне» для восстановления индивидуальных процессов тандема (Flick, 2016, p. 187).

3. Результаты и дискуссионные вопросы

Ссылаясь на тематическое исследование, которое все еще продолжается до зимнего семестра 2018/2019 года, можно выделить три модельных профиля тандемных учащихся, изучающих язык преподавателей. Они основаны на обучающих дневниках.

Автономные тандемные ученики

На этапе, где основное внимание уделялось компетенциям использования языка учителей, помимо всего, группа автономных тандемных учащихся работала над изучением ключевых моментов, установленных сами по себе или на базе сетки компетенций. Это были прежде всего выражения для активации прежних знаний, для упрощения задач, для руководства компактным этапом практики, для того чтобы задавать открытые вопросы. Автономные ученики прежде всего характеризуются высокой уверенностью в своих навыках⁸ (Kowalczyk, 2007). Они выполняют роль эксперта, или эта роль приписывается им тандемным партнером. Автономные ученики обладают отличными навыками самообучения, их индивидуальное обучение в тандеме может обойтись без постоянной и интенсивной поддержки наставника. Автономные тандемные учащиеся заявляют, что польза от стажировок по соответствующим университетским курсам и с использованием языков учителей – явно

⁸ Уверенность в собственной эффективности в соответствии с самооэффективностью следует отличать от реальной производительности. (Kowalczyk 2007).

профессиональна, что означает их личностный рост. Кроме того, они подчеркивают навыки, отражающие их собственные действия. «Тандемная работа была полезной для меня, так как заставила задуматься о моем собственном подходе к планированию урока и о его обосновании моему тандемному партнеру» (Т_03_aJJ_16). Они подчеркивают важность добровольности: «Мы были совершенно свободны в организации и использовании тандемной работы» (Т_01_aSA_12). Инструмент отражения – электронный дневник с отзывчивым дизайном – оценивался одновременно положительно и отрицательно: «Мне кажется замечательным, что учебный дневник может быть подготовлен онлайн, поскольку он экономит время, и, на мой взгляд, я справлялся с онлайн-версией» (Т_03_aJJ_22).

Ориентированные на партнера тандемные ученики

Темы и преимущества тандемной работы ориентированы на преодоление индивидуальных трудностей в области языка учителя. L1-учащиеся, которые очень ориентированы на партнеров, отличаются от учащихся L2 по приоритетным ключевым пунктам. Немецкоязычные тандемные ученики отрабатывают умения определять задания, в то время как русскоязычные студенты больше обмениваются информацией о дидактических компонентах, таких как скорость речи, уровень выражений, выражения для поддержания дисциплины в классе, и формальных аспектах языка. Особый тренинг для учащихся L1 в периоды адаптации заключался в формулировании условий и правил на соответствующем уровне. Кроме того, было важно, что, несмотря на то, что они закончили обучение в университете для получения сертификата учителя и имели какой-то профессиональный опыт, основное внимание уделялось другим дидактическим заданиям, связанным с языком, например: «Разработать логически и дидактически правильный план урока. Мы написали список инструкций (запросов, задач) для урока» (Т_02_bGK_10).

Группа характеризуется низкой самооценкой, которая просматривается в индивидуальном выборе роли. Ориентированные на партнера тандемные ученики ставят себя на сторону новичков или неспециалистов: «Я был очень доволен. Я даже не могу представить себе, что прошел бы стажировку без тандемного партнера» (Т_02_bGK_17). Для этого типа тандемного учащегося характер тандемного взаимодействия определяется прямой ориентацией на партнера. «Он заставлял меня чувствовать себя более уверенно в языке учителя. Его подсказки помогли мне отлично справиться с простыми фразами (A2), и я могу применять их легко в любое время» (там же). Выбор микро-дидактических методов объясняется здесь индивидуальными, глубоко укоренившимися образцами обучения: «Мы выучили наизусть инструкции к заданию» (там же). С точки зрения ориентированного на партнера ученика университетский лектор не приобретает роли во время тандемной работы, но отнесен к роли эксперта из-за профессионального опыта (Dreyfus, Dreyfus, & Athanasiou, 2012). Учебный дневник с сетью компетенций для самооценки и внешней оценки принят единодушно: «Учебный дневник очень помог мне оценить мой уровень языка учителя. Я очень хорошо понял свои проблемы: уровень языка и скорость речи» (Т_02_bGK_36).

Тандемные ученики, которые определяются другими

Тандемные учащиеся, которые определяются другими, участвуют только в тандемном обучении, потому что они преследуют цель успешно пройти стажировку: «Главной целью сегодняшнего собрания было подготовить урок [...]» (Т_04_bWK_5). Главной особенностью этой группы является то, что они не имеют инициативы или демонстрируют низкий уровень инициативности для начала и

поддержания активной тандемной работы. Это связано с плохой работой, проблемами в семье или отсутствием уверенности в себе застенчивых, неопытных тандемных учеников: «Итак, я сомневаюсь, что тандемный партнер мог бы иметь пользу, потому что я такой сложный» (T_03_bZI_). Уже перед началом тандема ожидается, что наставник даст значимую помощь «в темах, над которыми мы работали в тандеме» (T_04_bWK_). Просьба о предоставлении конкретных задач и их оценке была упомянута несколько раз.

Идеи о микро-дидактическом подходе и выборе темы редки и часто относятся к созданию дидактического материала и дискуссиям о языке, но не к его правильному использованию. Если основное внимание уделяется лингвистической работе, предпочтение отдается переводу организационных структур. «Я прочитал вслух задания на русском языке, которые ей нужно было перевести, а затем она зачитывала немецкие задания, которые мне пришлось перевести на русский язык» (T_04_bWK_9). Дневник приобретает большое значение в обучении учеников, которые определяются другими. Он не рассматривается как инструмент рефлексии. Поддержка наставника считается само собой разумеющейся для тандемного и стажировки по соответствующим университетским курсам.

Заключение

Внедрение концепции индивидуальных тандемов в подготовку учителей представляется целесообразным после представления первых результатов. Все три группы с разными усилиями работают над языком учителя, и, используя различные методы обучения (Eikenbusch, 2013, p. 8), учатся давать «ответ», «сохранять дисциплину в классе» или использовать «язык в качестве предмета общения» (Voss 2009: 58). Качество тандемного обучения всегда считалось высоким, когда участники были мотивированы и активно участвовали в тандемном процессе. Поддержка менторов была элементарной для двух из трех групп.

Учебная среда, в которой студенты не получают должного руководства и которая плохо структурирована, вызывает разочарование у ориентированных на партнера тандемных учеников и у тандемных учеников, которые определяются другими. Чем лучше они подготовлены к тандемному обучению и чем больше они получают помощь для саморазвития, тем более позитивными являются их субъективные взгляды на эффективные тандемы.

Автономные ученики в основном нуждаются в помощи только в начале тандемной работы. Из-за более низкого уровня самооценки тандемные ученики, ориентированные на партнера, нуждаются в более сильной поддержке со стороны наставника для развития компетенций в языке учителя и дидактических навыков. Они приписывают роль эксперта своему партнеру, а также наставнику и демонстрируют свои собственные успехи под их контролем. В период адаптации очевидна значительная дидактическая и лингвистическая поддержка учителей. Несмотря на свой педагогический интерес, тандемные партнеры, которые все еще участвуют в обучении, не могут выполнять задачи подготовки учителей (Brammerts, 2005, p.13). Тандемные ученики, которые определяются другими, характеризуются тем, что они в конечном итоге демонстрируют низкий уровень мотивации, чтобы начать тандемную работу и принять в ней активное участие. Прямо со старта они ожидают интенсивного наставничества для выполнения «дополнительной задачи» с намерением успешно заниматься на уроке. Для этого им нужна или регулярная мотивация тандемного партнера, или внешние стимулы. Поддержка наставников прежде всего подтверждает и оценивает наличие импульсов, для того чтобы организовать тандемное обучение, нацеленное на выполнение задач и активное вовлечение в обучение.

References

- Bausch, K.-R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (Eds.). (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4., vollständig neu bearb. Aufl.). UTB: 8042/8043. Tübingen, Stuttgart: Francke; UTB.
- Bausch, K.-R., Königs, F. G., & Kogelheide, R. (1986). *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung: Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre*. Frankfurt am Main: Scriptor.
- Bechtel, M. (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem: Eine diskursanalytische Untersuchung. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Böcker, J., & Kleppin, K. (2017). Das Lernerlogbuch in den binationalen Kursen des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW). In Office franco-allemand pour la Jeunesse (Ed.), *Deutsch-französische Studien: Vol. 29. Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung. Eine deutsch-französische Studie* (pp. 51–90). Paris, Berlin.
- Bohner, G., & Wänke, M. (2014). *Attitudes and attitude change. Social psychology: a modular course*. London, New York: Psychology Press.
- Brammerts, H. (2005). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzeptes. In H. Brammerts & K. Kleppin (Eds.), *Forum Sprachlehrforschung: Vol. 1. Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: Ein Handbuch* (2nd ed., pp. 9–16). Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2. ed.). Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Davies, J. M. (2011). Increasing students' L2 usage: An analysis of teacher talk time and student talk time. Retrieved from <https://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/cels/essays/language-teaching/daviesessay1ttessaybank.pdf>
- Denner, L. (2013). *Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien aber wie? Grundlagen – Lehr-Settings – empirische Befunde*. Hohengehren: Schneider.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription et Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Dresing.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., & Athanasiou, T. (2012). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Eikenbusch, G. (2013). Über Lehrersprache muss man sprechen: Perspektiven für eine bessere Gesprächsführung in der Schule. *Pädagogik*. (7-8), 6–10.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (Originalausgabe, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 7. Auflage). Rororo Rowohlt's Enzyklopädie: Vol. 55694. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation: Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Wuppertal. Retrieved from urn:nbn:de:hbz:468-20080475
- Germer, P. (2017). Bedingungs- und Bezugsfelder der Russischdidaktik in der ersten Phase der Lehrerbildung. In K. Witzlack-Makarevich & N. Wulff (Eds.), *Slawistik: Vol. 5. Handbuch des Russischen in Deutschland: Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb* (pp. 363–378). Berlin: Frank & Timme.
- Grotjahn, R. (1998). Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 27.(27), 33–60.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (1. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G., & Schröder, K. (2008). Die Videostudie des Englischunterrichts. In E. Klieme (Ed.), *Beltz Pädagogik. Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (pp. 345–364). Weinheim, Basel: Beltz.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning. Council of Europe modern languages project*. Oxford, New York: Published for and on behalf of the Council of Europe by Pergamon Press.
- Kelle, U., & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Qualitative Sozialforschung: Bd. 4*. Opladen: Leske + Budrich.

- Kleinschmidt, K. (2016). Sprachliches Lehrerhandeln als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern: Konturen eines wenig beachteten Forschungsfeldes. *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 3(3), 98–114.
- Kliebard, B., & Smith, H. (1974). *The Language of the classroom*. Düsseldorf: Schwann.
- Kluge, R.-D. (2000). Slavische Muttersprachler und das Studium der Slavistik (Russistik) in Deutschland: Beobachtungen und Erfahrungen. In *Kempgen, Sebastian (Hg.) 2000 – Bulletin der deutschen Slavistik 2000*.
- KMK. (2005). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 280–290. Retrieved from http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4756/pdf/ZfPaed_2005_2_Sekretariat_KMK_Standards_Lehrerbildung_Bildungswissenschaften_D_A.pdf
- Kowalczyk, W. (2007). Lernkompetenzen, Lerntechniken und Lernen lernen. In T. Fleischer (Ed.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (1st ed., pp. 68–81). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning* ([Reprint.]). *Language teaching methodology series*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Kurz, N. (2015). «Muttersprachler ist kein Beruf!»: Eine Interviewstudie zu subjektiven Sichtweisen von (angehenden) Russischlehrenden mit russischsprachiger Zuwanderungsgeschichte (1. Aufl.). *Forum Sprachlehrforschung: Vol. 13*. Tübingen: Stauffenburg.
- Küster, L. (2016). 18. Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Eds.), *utb-studie-book: Vol. 8043. Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6th ed., pp. 83–87). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Auflage). *Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Quetz, J., Trim, J., & Butz, M. (2004). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen: [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]*. Berlin, Zürich: Langenscheidt.
- SBI. (2004). Lehrplan Russisch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufe 5-12. Retrieved from https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_gy_russisch_2011.pdf?v2
- Schmelter, L. (2004). *Selbstgesteuertes und potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Solmecke, G. (2009). Missverständnisse vermeiden: Arbeitsanweisungen im Fremdsprachenunterricht. In U. O. H. Jung (Ed.), *Bayreuth contributions to glottodidactics: Bd. 2. Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (5th ed., pp. 70–74). Frankfurt, M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, NY, Oxford, Wien: Lang.
- Tichomirowa, A. (2011). Schüler mit slawischsprachigem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht Russisch. In G. Mehlhorn & C. Heyer (Eds.), *Forum Sprachlehrforschung: Bd. 10. Russisch und Mehrsprachigkeit: Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa* (1st ed., pp. 109–133). Tübingen: Stauffenburg.
- Voss, B. (2009). Zur Bedeutung der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht. In U. O. H. Jung (Ed.), *Bayreuth contributions to glottodidactics: Bd. 2. Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (5th ed., pp. 57–63). Frankfurt, M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, NY, Oxford, Wien: Lang.
- Wipperfürth, M. (2009). Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer- und lehrerinnen? In S. e. a. Doff (Ed.), *Forum Sprache: Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht* (pp. 6–26). Retrieved from https://www.hueber.de/media/36/978-3-19-096100-9_FS0209_AT01_wipperfuerth.pdf

УДК 37.014.53

Роль институтов неформального образования для повышения квалификации учителей в Болгарии

Гюрова Вяра Годорова

*Софийский университет им. Св. Климента Охридского,
бул. Цар освободител 15, 1504- София, Р Болгария
E-mail: viaragyurova@abv.bg*

ORCID:

DOI: 10.26907/esd13.1.08

Аннотация

Статья посвящается происходящим изменениям в системе повышения квалификации учителей в Болгарии и участию институтов неформального образования в этом процессе. Изменения связаны с повышением качества школьного образования и с новыми функциями и ролями учителя 21-го века.

Цель автора представить основные проблемы, проявляющиеся при реализации новой модели повышения квалификации болгарских учителей в первый год применения реформы. Анализируются основные положения нормативной базы и обсуждаются проблемы, связанные, прежде всего, с участием негосударственного сектора в реформе. В основе анализа мнения 44 учителей страны (на основании метода анкетирования) – из которых 14 являются студентами мастерской программы «Образовательный менеджмент» Софийского университета им. Св. Климента Охридского – Факультет педагогики.

Автор приходит к выводу, что независимо от проблем, одним из положительных результатов реформы является то, что болгарские учителя целенаправленно стали думать о своих потребностях в дополнительных знаниях и умениях и связывать их с участием в будущих курсах повышения квалификации и со своими планами профессионального и личного развития. В конце статьи дается рекомендация о проведении национального исследования результатов и эффектов реализации новой модели повышения квалификации учителей в Болгарии и его переосмысления, в том числе по отношению к увеличению прибыли для учителей от повышения квалификации – как моральной, так и материальной.

Ключевые слова: неформальное образование, непрерывное повышение квалификации учителей.

Role of the non-formal education's institutions for the teacher qualification in Bulgaria

Viara T. Gyurova

*Sofia University named after St. Kliment Ohridski, Sofia, Bulgaria
E-mail: viaragyurova@abv.bg*

ORCID:

DOI: 10.26907/esd13.1.087

Abstract

This article describes the ongoing changes in the teachers' qualification system and the role of non-formal education institutions in Bulgaria. The changes are related to the improvement of the quality of school education and the new functions and roles of the 21st century teacher. It describes some basic problems in the implementation of the new model for qualification of Bulgarian teachers which emerged after the first year of applying the reform in practice. It analyses the main issues of the normative base, and discusses the problem of the role of the non-governmental sector in the

reform. The findings are based on the opinions of 44 teachers from the country, 14 of whom are students in the Master's Program in Educational Management of the Faculty of Education at the Sofia University "St. Kliment Ohridski".

The research shows that teachers regard more seriously their needs for additional knowledge and skills, and relate these to future courses and plans for professional and personal development. The article recommends that there should be a national survey of the results of the implementation of the new model of continuous teachers' qualification and a re-examination of the increase in the "benefits" (both moral and material) of the qualification for teachers.

Keywords: non-formal education, continuous teacher qualification.

1. Введение

Новый 21-й век предъявляет новые требования к школьному образованию, которые коротко можно представить таким образом: школа должна готовить граждан высокотехнологичного 21-го века, развивая их критическое мышление, умение коммуницировать (в т.ч. используя новые информационные и коммуникационные технологии), умение работать вместе с другими (в сотрудничестве) и проявлять творчество, а также умение жить и успешно адаптироваться в быстро меняющемся и быстро развивающемся обществе (особенно в области информации, СМИ и технологий). Чтобы этого достичь, школа должна модернизироваться не только в отношении материальной среды и учебного содержания, но и в отношении своего преподавательского и управленческого состава (персонала). Понятно, что развитие педагогических кадров является основным фактором повышения качества школьного образования и качественным ответом вызовам 21-го века в отношении школы.

2. Методологические основания

Последний Закон дошкольного и школьного образования в Болгарии от 13 октября 2015 года, исполнение которого началось с 1 августа 2016 года, а также все изменения этого закона и дополнения к нему имеют прямую связь с Национальной стратегией развития педагогических кадров на период 2014-2020 гг. (Национальная стратегия развития педагогических кадров..., 2014) и с Приказом №12 от 1 сентября 2016 года о статусе и профессиональном развитии учителей, директоров школ и других педагогических специалистов (Приказ 12, 2016). Все эти документы направлены на мотивацию педагогических специалистов (директоров и учителей) участвовать в разных квалификационных мероприятиях. Это связано с тревожными фактами о низкой образовательной активности этих кадров до 2013 года, которые представлены Министерством образования и науки в первом разделе Национальной стратегии о развитии педагогических кадров за период 2014-20120 г. В документе указано, что участие педагогических кадров, и в частности учителей, в краткосрочных и долгосрочных квалификационных курсах не является достаточно активным. Например, в 2012-ом году только 8% от занятых в секторе «Образование» участвовали в краткосрочных курсах, при этом участие учителей – 7,8%. А если говорить о долгосрочных курсах в тот же период (с продолжительностью более чем 60 часов), то в них участвовали только 1,2% учителей болгарских школ (Национальная стратегия развития педагогических кадров..., 2014: 11-16).

Новое законодательство указывает, что квалификация учителей является «непрерывным процессом совершенствования и расширения компетентностей педагогических специалистов для эффективного выполнения требований выполняемой работы и для их карьерного развития» (Закон дошкольного и школьного образования, 2015: статья 221, ал. 1). Квалификация планируется, координируется, управляется и контролируется на разных уровнях – национальном, муниципальном и школьном. Она осуществляется институтами формального и неформального

образования: высшая школа, так называемые обслуживающие звенья, научные организации, обучающие организации, чьи программы обучения одобрены Министерством образования и науки. Полученная квалификация измеряется системой квалификационных баллов («кредитов») и подтверждается документом (сертификат или удостоверение о повышении квалификации). Система квалификационных баллов (кредитов) определяется Государственным образовательным стандартом о статусе и профессиональном развитии учителей, директоров школ, детских садов и других педагогических специалистов (Закон дошкольного и школьного образования, 2015: статья 222, ал. 1 и ал. 2; Приказ №12, 2016).

Для повышения квалификации всех педагогических специалистов, работающих в школах и детских садах, Министерство образования и науки создало Информационный регистр обучающих организаций вне сектора формального образования. В этом регистре все организации, которые намерены предоставлять образовательные услуги, связанные с квалификационной деятельностью (исключая университеты), должны регистрироваться с конкретными учебными программами и списком преподавателей, которые утверждены Министерством образования и науки (Информационный регистр..., 2017).

Сама по себе положительная, эта система спровоцировала со стороны разных организаций вне сектора формального образования (школы, университеты, колледжи) активную деятельность, связанную с реализацией курсов обучения, привлечением обучающихся специалистов, накоплением квалификационных баллов (кредитов), финансовыми операциями. Основная роль организаций неформального образования в первый год применения нового законодательства о квалификационной деятельности – в разнообразии предлагаемых образовательных услуг. Параллельно с этим первый год выделил и некоторые проблемы в реализации квалификационных курсов. Эти проблемы мы выделили на основании анализа анкетирования, проведенного среди 14 учителей мастерской программы «Образовательный менеджмент» факультета педагогики Софийского университета Им. Климента Охридского, и 30 учителей, заполнивших электронную анкету. Анкетирование проведено в период с 25 ноября по 6 декабря 2017 года.

3. Результаты анкетирования и дискуссионные вопросы

На основании мнений этих 34 анкетированных учителей выделены пять серьезных проблем новой системы непрерывного повышения квалификации (без отрыва от работы) учителей в Болгарии.

Проблема №1. Обязательное непрерывное повышение квалификации учителей и его эффективность

В соответствии с Законом дошкольного и школьного образования, статья 221, ал. 3, каждый учитель обязан повышать свою квалификацию ежегодно. А в соответствии с ал. 4 той же статьи, директора школ обязаны предоставить учителям нужные условия для повышения квалификации.

Приказ №12 тоже определяет право на повышение квалификации как обязанность – все учителя должны хотя бы один раз в год участвовать в курсах повышения квалификации продолжительностью не менее 16 часов и выполнить не менее 48 часов квалификационного обучения за один период аттестации, который длится 3 года (Приказ №12, 2016, статья 46).

Массовый и обязательный характер квалификации приводит к нескольким серьезным и негативным последствиям. Большинство анкетированных учителей, бесспорно, поддерживают необходимость непрерывного повышения собственной

квалификации, но некоторые из них не мотивированы делать это обязательно каждый год: 25% считают, что повышение квалификации должно быть «личным выбором», чтобы необходимость в этом зависела от потребностей и мотивации каждого конкретного учителя, а также от его опыта.

Когда повышение квалификации требует учиться каждый год, учителя, которые не мотивированы делать это, проявляют больше безразличия к содержанию и качеству предлагаемого обучения, чем ответственность. Участие некоторых из них в учебных курсах связано с необходимостью получить квалификационный балл (кредит), а не с освоением новых умений. Иными словами, содержание и качество предлагаемого обучения стоит для таких участников на последнем месте.

Для учителей, которые имеют мотивацию учиться, ежегодное участие в учебных курсах необходимо и важно, так как они считают, что таким образом инвестируют в себя, что учительская профессия требует от них непрерывно актуализировать и совершенствовать свои знания, умения, компетенции и знакомиться с новшествами в образовании и в методике преподавания, быть «на высоте». Они считают, что ежегодное обучение ведет к повышению качества их работы с учениками, мотивирует на выполнение профессиональных задач, а это, в свою очередь, приведет к более адекватной оценке их труда и высокой оплате.

В то же время большинство анкетированных учителей считают, что существовавшая до этого система повышения квалификации не работает хорошо: она не актуальна, не соответствует изменениям в образовании, не доступна для всех учителей в отношении качественных учебных курсов, ее финансирование недостаточно, а «освоение средств (денег) является иногда важнее, чем усвоение знаний и умений».

В отношении пользы прошедших в 2016-2017 году учебных курсов мнения анкетированных учителей разделились – от высокой оценки до полного отрицания («для меня ничего нового», «не предложили ничего нового и актуального», «в сущности большую часть идей невозможно применить в школьной практике и работе», «не выполнили образовательных целей» и т.д.).

В результате своего участия в квалификационных курсах большинство учителей не чувствуют изменений в своей работе и своем статусе в школе. А если и ощущают некоторую пользу, то она связана только с улучшением методики преподавания и работы с учениками.

Разнообразие во мнениях объясняет и различие в оценке пользы обучения (по шкале от одного до десяти, один – самая низкая оценка):

– оценки от одного до пяти получили 20% курсов (всего 55), а 3 из них получили самую низкую оценку – 1;

– половина проведенных курсов имеет выше 50% одобрения: 4 из них получили оценку 10, 5 – оценку 9, а 2 – оценку 8. Независимо от этого, всем рекомендованы изменения, особенно курсам, которые реализованы организациями неформального образования. Например, рекомендуется направить обучение больше на методическую, педагогическую, психологическую подготовку учителей, а также предоставить шанс учителям-новаторам проводить свои мастер-классы.

Некоторые учителя оценили реализованные учебные курсы как потерю времени. Они согласны даже сами платить за обучение, которое посчитают полезным для себя, которое смогут сами выбирать (и выберут то, что хотят) и которое будет иметь существенное значение для их работы учителя. Для них самое главное – получить качественное обучение.

Для директоров школ и детских садов обязательное повышение квалификации связано с необходимостью обеспечить (в том числе финансово) очередные курсы

на очередной учебный год. В некоторых случаях они вынуждают учителей самих платить за свое обучение, так как бюджетных денег не хватает. Другие ищут курсы, которые выгоднее в финансовом отношении, дешевле для школы, хотя это и не гарантирует качество обучения. Некоторые директора при выборе руководствуются известностью фирмы или интересным названием курсов, но результаты при этом не всегда удовлетворяют участников.

Иногда в целях экономии средств, в нарушение Распоряжения №12 (в соответствии с которым участники должны сами выбирать курс для повышения своей квалификации), директора школ и детских садов сами решают, какие курсы будут посещать их учителя. Из всех 44 анкетированных учителей только 10 сделали сами выбор курсов, в которых участвовали. В остальных случаях выбор делало руководство школы или директор.

Но даже если у директора самые лучшие намерения в связи с выбором учебных курсов, существует большой риск ошибки. Рынок образовательных услуг предлагает большое количество разнообразных курсов обучения. И в этом многообразии – другая проблема повышения квалификации педагогических специалистов в Болгарии.

Проблема №2 – «предложение» курсов непрерывного повышения квалификации педагогических специалистов

Согласно Распоряжению №12, непрерывное повышение квалификации педагогических специалистов возможно реализовать через:

- краткосрочные курсы и практики с целью постоянного обновления знаний, преподавательских умений, ключевых компетенций, методики обучения и т.д.;
- участие специалистов в исследовательской и творческой деятельности;
- обучение с целью приобретения высшей профессиональной квалификационной ступени;
- участие в курсах с целью приобретения новой или дополнительной профессиональной квалификации или специализации (Приказ №12, 2016, статья 45).

В прошлом учебном году приоритетными были краткосрочные курсы и тренинги, семинары, а также специализации для приобретения высшей профессионально-квалификационной ступени. В начале декабря 2017 года на сайте Министерства образования и науки объявлены 2613 одобренных программ 128 организацией (их число за учебный 2016-2017 не меньше) (Информационный регистр..., 2017). Это означает, что такое большое количество курсов дает все шансы удовлетворить запросы в этой области. Однако половина анкетированных учителей отметила в анкетах, что место, где они живут, не предоставляет достаточный выбор курсов, а учителя профессиональных школ категорически заявляют, что для них вовсе нет нужных для их профессии и для профессий, по которым они обучают учеников, курсов повышения квалификации.

Учителя указывают на то, что предлагается очень много разнообразных программ, но лучше было бы, если бы они были «узко профилированными» и «более качественными».

Другая часть участников исследования негативно оценивает модель (систему) повышения квалификации, которая отличается предложением «общих, не связанных со школьной реальностью обучения» курсов. А ведь они прошли «фильтр» Министерства образования и науки.

Вопрос о предложении курсов имеет и другую сторону: кто может и должен предлагать квалификационные курсы для педагогических специалистов?

Проблема №3 – о поставщиках курсов непрерывного повышения квалификации педагогических специалистов

В настоящий момент Приказ №12 2016 года предоставляет право на предложение квалификационных курсов высшим школам, так называемым обслуживающим звеньям, научным организациям, обучающим организациям при условии, что их программы обучения одобрены Министром образования и науки и записаны в Информационном регистре Министерства. Опрошенные в исследовании учителя считают, что многие из поставщиков квалификационных услуг 2016-2017 года справились успешно. Поэтому они (учители) снова доверились бы именно им – из-за хорошей организации, эффективности обучения, подготовленных лекторов (обучающих экспертов). Но некоторые организации не оправдали ожидания участников курсов. Они предложили обучение, которое не повышает компетентность учителей, – «старые вещи в новой форме». Организация некоторых курсов получила оценку «неудовлетворительно», участники не были довольны курсами и качеством обучения. Поэтому, если бы от них зависел выбор, они не выбрали бы этих поставщиков образовательных услуг. А один из анкетированных учителей советует: «пусть образовательные институты ответственно относятся к непрерывному повышению квалификации, не только ориентируются на финансовые выгоды» от этой деятельности.

Есть прямая связь между вопросами организации, содержания и качества предлагаемых курсов и вопросом качества подготовки обучающихся: кто может и должен обучать педагогических специалистов?

Проблема №4 – обучающие

Нормативные документы не комментируют этот исключительно важный вопрос. Выбор содержания и способов обучения за поставщиками образовательных услуг. И если в университетах делается подбор преподавателей на основании четко определенных критериев, то в секторе неформального образования вопрос решается по-другому. Иногда в роли обучающихся привлекаются эксперты без педагогического опыта или специалисты, которые согласны провести обучение за небольшую плату. Но обучение взрослых – трудная задача, а обучение учителей – взрослых учащихся – еще сложнее. Преподаватели, которые будут обучать такую целевую группу, должны быть исключительными специалистами, экспертами, у которых развитое андрагогическое чутье (а лучше, если у них будет специальная – андрагогическая – подготовка для обучения взрослых), интересными и способными спровоцировать аудиторию и включить ее в образовательный процесс.

Многие из анкетированных учителей пишут, что у них был опыт, когда их обучали лекторы, которые предлагали полезные вещи, показывали ораторские умения («говорили хорошо, и участники все понимали»), использовали современные методики и технологии обучения (включая интерактивные), были полезны и компетентны. Участники с удовольствием включились бы в новые курсы, если бы их вели те же преподаватели.

Часть анкетированных учителей одобрили только некоторых преподавателей и не одобрили тех, которые не смогли заинтересовать и заинтриговать их, которые говорили неясно, скучно и монотонно.

А какими должны быть обучающие на квалификационных курсах? На этот вопрос участники ответили, что подходящими являются:

– «преподаватели, которые знают, что сейчас происходит в классных комнатах», «которые коснулись особенностей учеников нового вида», «которые проверили на практике то, о чем советуют учителям во время курсов»;

– эксперты – университетские преподаватели, квалифицированные специалисты в сфере образования; специалисты в конкретных тематических областях; «компетентные лица», «хорошие профессионалы, с подтвержденными умениями и качествами», «специалисты-практики в соответствующей области»;

– с преподавательскими умениями – качественные, опытные обучающие, лекторы, преподаватели (в т.ч. профессора и университетские преподаватели).

Но и самый хороший преподаватель может попасть в ловушку времени. И в этом состоит следующая серьёзная проблема качества повышения квалификации учителей.

Проблема №5 – время обучения (продолжительность курсов)

Обязательная норма обучения с минимумом в 16 часов в год ведёт к присуждению одного квалификационного балла (кредита) и «естественным путём» ограничивает продолжительность курсов этим объёмом. Еще хуже на качестве обучения отражается предлагаемая законодательством возможность получить один квалификационный балл (кредит) за курс смешанного типа: 8 часов присутствия на занятиях и 8 часов «предварительной подготовки и консультирования» (Приказ №12, 2016, статья 48, ал.3). Результат этой нормативной возможности – массовое предложение 8-часовых квалификационных курсов. Для учителей, целью которых является лишь накопление квалификационных баллов (кредитов), этот вариант квалификации выгоднее, чем 16 часов присутствия на занятиях. Но для тех, которые хотят получить качественное обучение, курсы такого типа неэффективны или наполовину эффективны: «За 8 часов можно только мчаться по программе», – пишут некоторые из анкетированных учителей.

4. Заключение и рекомендации

Независимо от проблем и недостатков, первые шаги реформы непрерывного повышения квалификации педагогических специалистов сделаны. Положительным эффектом реформы можно считать то, что учителя переосмысливают свою потребность в дополнительных знаниях и умениях, связывают это с участием в курсах повышения квалификации и со своими планами профессионального и личностного развития.

Чтобы справиться с представленными в этой статье проблемами, было бы хорошо провести Министерством образования и науки Болгарии национальное исследование результатов первого года реализации новой модели непрерывного повышения квалификации учителей. С большой долей уверенности можно сказать, что мнение анкетированных автором статьи учителей повторится и многими другими учителями. Уверенность связана с разнообразием характеристик участников в нашем исследовании. Они по признаку возраста варьируют от 24 до 60 лет, по признаку профессионализма (педагогический опыт) – от 6 месяцев до 40 лет, по месту жительства – от маленьких, средних и больших деревень до крупных городов. Их мнения прозвучали во время дискуссий на занятиях по менеджменту образования.

Хорошо было бы, если бы эксперты Министерства образования и науки Болгарии учли мнение анкетированных учителей и подумали, каким образом усовершенствовать систему повышения квалификации в будущем, чтобы понизился негативный эффект описанных проблем. Также нужно стимулировать учителей участвовать в квалификационных курсах не по обязанности, а на основании увеличения практической пользы (не только моральной, но и материальной) для тех учителей, которые сознательно развиваются и непрерывно стремятся к повышению качества и эффективности своей работы.

Список литературы

- Информационния регистър на одобрените програми за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти (2017). МОН. (Информационный регистр одобренных программ для повышения квалификации педагогических специалистов) [Электронный ресурс]. – URL: <http://iropk.mon.bg/>, 2.12.2017
- Закон за предучилищното и училищното образование, ДВ. бр.79 от 13 Октомври 2015г., (в сила от 1 август 2016 г.), изм. и доп. (последното – ДВ. бр.58 от 18 Юли 2017г.) (Законь дошкольного и школьного образования)
- Наредба №12 от 1 септември 2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (в сила от 27.09.2016), МОН. – ДВ. бр. 75 от 27 Септември 2016 г. (Наредба 12 с 1-го септември 2016-го года о статуте и профессиональном развитии учителей, директоров и других педагогических специалистов), в силу с 27-го сентября 2016-го года).
- Националната стратегия за развитие на педагогическите кадри за 2014-2020 г. МОН, 2014 (Национальная стратегия развития педагогических кадров за период 2014-2020 г.)
- Gray L. Teacher Professional Development Goals (Chapter 1, Lesson 12). [Электронный ресурс]. – URL: <https://study.com/academy/lesson/teacher-professional-development-goals.html>

References

- Gray, L. Teacher Professional Development Goals (Chapter 1, Lesson 12). Retrieved from: <https://study.com/academy/lesson/teacher-professional-development-goals.html>, 2.12.2017
- Information register of approved training programs for pedagogical specialists (2017). MES. (Information Registry Approved for Education Qualifications Pedagogical Specialist)
- Law on Preschool and School Education, SG. No. 79 of 13 October 2015 (in force since 1 August 2016), am. and dop. (the last – SG No. 58 of 18 July 2017). Retrieved from: <http://iropk.mon.bg/>, 2.12.2017
- Ordinance No. 12 of 1 September 2016 on the Status and Professional Development of Teachers, Head Teachers and Other Pedagogical Specialists (in effect since 27.09.2016), Ministry of Education and Science. – SG. No. 75 of September 27, 2016 (Ordinance 12, the 1st of December 2016, on the status and professional development of the teaching staff, head teachers and other pedagogical specialists), came into effect on the 27th of September 2016).
- National Strategy for Developing Pedagogical Staff for 2014-2020 MES, 2014 (National Strategy for Pedagogical and Academic Development 2014-2020).

УДК 37.01

Детерминанты качества высшего профессионально-педагогического образования

Сергей А. Седов

Елабужский институт Казанского федерального университета, Елабуга, Россия
E-mail: sedov1646@mail.ru

ORCID: 0000-0001-8543-7508

DOI: 10.26907/esd13.1.09

Аннотация

Актуальность темы исследования подтверждается высоким спросом в учреждениях среднего профессионального образования на педагогов профессионального обучения. Подготовка таких педагогов в учреждениях высшего образования связана с необходимостью учета факторов (детерминант) его качества и задач, стоящих перед современной образовательной практикой.

Цель статьи – выделить детерминанты качества высшего профессионально-педагогического образования, основываясь на анализе актуальных задач подготовки педагогов профессионального обучения.

Ведущими подходами работы стали содержательный и формализованный подходы, позволяющие исследовать содержание и взаимосвязь детерминант качества высшего профессионально-педагогического образования, актуальных задач подготовки и их решений.

Сущностные характеристики качества профессионально-педагогического образования, а также вопросы управления и оценки качества подготовки педагогов профессионального обучения представлены в трудах В.А. Федорова, А.Г. Бермуса, Н.В. Ронжиной, А.В. Назаренко, О.Л. Назаровой, Г.А. Шабанова, С.Н. Голеровой, И.И. Кириченко, Ж.В. Нечухиной и др. Особое внимание уделяется положению о детерминированности качества высшего профессионально-педагогического образования интеграционными процессами в обществе. Однако в рассмотренных автором работах нет согласования детерминант качества с задачами подготовки педагогов профессионального обучения, а также их решениями.

Существенным результатом исследования автор считает выявленную взаимообусловленность не только задач, стоящих перед образовательной практикой, но и их решений. Суть решений – в исполнении стандартов и рекомендаций гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования, учете взаимообусловленности основных сфер жизни общества, интеграции компетентностного и культурологического подходов в подготовке будущих педагогов профессионального обучения, а также ориентировании высшего профессионально-педагогического образования на обеспечение устойчивого развития общества и экономики знаний.

Представленные в данной статье положения составили основу дальнейшего обстоятельного исследования в контексте сущности качества высшего профессионально-педагогического образования.

Ключевые слова: детерминанта, гарантии качества, качество образования, педагог профессионального обучения, профессионально-педагогическое образование, компетентностный подход, культурологический подход, интеграция, общество, стейкхолдеры.

The determinants of the quality of higher education of teacher professional training

Sergey A. Sedov

Kazan Federal University, Yelabuga, Russia
E-mail: sedov1646@mail.ru

ORCID: 0000-0001-8543-7508

DOI: 10.26907/esd13.1.09

Abstract

There is a high demand for teacher vocational training in secondary vocational educational institutions. The training of such teachers in post-secondary institutions needs to take into account the factors (determinants) of its quality and the challenges facing modern educational practice. Building on earlier work by Russian researchers, particular attention is paid to the ideas about the quality determinism of higher professional and pedagogical education by integration processes in the society. However, in the works reviewed there is no agreement of the quality determinants with the tasks of vocational training teachers' qualifications as well as with their solutions.

The article highlights the determinants of the quality of vocational training teachers' qualifications in higher education, based on the analysis of the actual tasks of vocational training teachers' qualifications. The research used substantive and formalized approaches to investigate the content and interrelation of the determinants of the quality of the higher professional and pedagogical education, together with the actual tasks of preparation and their solutions. It shows the interdependence not only of the tasks facing educational practice, but also their solutions. In order to ensure the sustainable development of a society and the knowledge economy, decisions on the implementation of standards and recommendations of quality assurance in the European Higher Education Area, must take into account:

- the interdependence of the main spheres of society's life,
- the integration of competence and cultural approaches in the qualifications of future teacher vocational training,
- and the orientation of higher professional and pedagogical education.

This work has led to further detailed research in the context of the essence of higher professional and pedagogical educational quality.

Keywords: competence-based approach, determinant, quality assurance, quality of education, professional-pedagogical education, cultural approach, integration, society, stakeholders.

Введение

1.1. Актуальность проблемы

Востребованность на рынке труда квалифицированных рабочих, инженеров предопределила социальную значимость высшего профессионально-педагогического образования. Подготовка таких педагогов в учреждениях высшего образования связана с необходимостью учета факторов (детерминант) его качества и задач, стоящих перед современной образовательной практикой.

Высшее профессионально-педагогическое образование – процесс и результат подготовки педагога профессионального обучения в вузе. Качество высшего профессионально-педагогического образования – кумулятивный показатель, критерии которого должны быть описаны применительно к процессу (его входу и ресурсам) и его выходу, должны отражать степень удовлетворенности участников отношений в сфере высшего профессионально-педагогического образования; динамичный показатель, «составляющие и критерии которого изменяются по мере обновления социального заказа высшему профессионально-педагогическому образованию» (Sedov, 2017, p. 577).

Задачами, актуальными для высшего профессионально-педагогического образования, являются:

- реализация в подготовке педагогов профессионального обучения стандартов и рекомендаций гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования;
- достижение результата такой подготовки, соответствующего как образовательному стандарту высшего образования, так и профессиональному стандарту;
- удовлетворение высокого текущего и будущего спроса на педагогические кадры, необходимые в учреждениях по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих, служащих и специалистов среднего звена.

1.2. Анализ литературы

Значительный опыт решения подобных задач накоплен в исследованиях, посвященных вопросам менеджмента и оценки качества в высшем образовании, интеграции содержания образования в профессиональной школе, удовлетворения социального заказа высшему образованию, устойчивого развития общества и перехода к экономике знаний через образование.

Сущностные характеристики качества профессионально-педагогического образования, а также вопросы управления и оценки качества подготовки педагогов профессионального обучения представлены в трудах В.А. Федорова (Fedorov, 2001), А.Г. Бермуса (Bermus, 2003), Н.В. Ронжиной (Ronzhina, 2015), А.В. Назаренко (Nazarenko, 2014), О.Л. Назаровой (Nazarova, 2003), Г.А. Шабанова (Shabanov, 2006), С.Н. Голеровой (Golerova, 2009), И.И. Кириченко (Kirichenko, 2004), Ж.В. Нечеухиной (Nechekhina, 2010) и др. Особое внимание уделяется положению о детерминированности качества высшего профессионально-педагогического образования интеграционными процессами в обществе.

Однако в рассмотренных автором работах нет согласования детерминант качества с задачами подготовки педагогов профессионального обучения, а также их решениями. Для повышения качества подготовки педагогов профессионального обучения, на наш взгляд, необходимо сегодня решать перечисленные выше задачи в их очевидной взаимосвязи.

Исходный постулат в нашем исследовании развивается в формулировании идей – решений задач, стоящих перед образовательной практикой на пути к достижению удовлетворенности потребителей. Это идеи «интеграции образования, науки и производства как отражения взаимообусловленности основных сфер жизни общества» и «устойчивого развития общества через образование», «интеграции технократической и гуманитарной парадигмы», «гарантии качества высшего профессионально-педагогического образования».

Методы / Методологические основания

Цель статьи – выделить детерминанты качества высшего профессионально-педагогического образования, основываясь на анализе актуальных задач подготовки педагогов профессионального обучения.

Исходные положения: системный подход, лежащий, например, в основе «исследования интеграции образования, науки и производства как системы со всеми присущими ей основными свойствами: целостности, эмерджентности, синергичности, иерархичности и др.» (Sedov, 2015, p. 257); личностно-деятельностный подход, используемый в исследовании потенциала интеграции технократической и гуманистической парадигм;

Направления изучения предмета исследования: содержательный и формализованный подходы, позволяющие исследовать содержание и взаимосвязь детерминант качества высшего профессионально-педагогического образования, актуальных задач подготовки и их решений.

Теоретические методы: метод анализа систем знаний, теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, аналогия.

Эмпирические методы (приемы и операции исследовательской деятельности): изучение литературы, документов и результатов деятельности, наблюдение, опрос (устный).

Эмпирические методы (способы и формы организации исследовательской деятельности): мониторинг; изучение и обобщение педагогического опыта.

Исследование выполнено в Казанском федеральном университете (ФГАОУ ВО «К(П)ФУ»), где также проводилось обсуждение отдельных положений автора, ко-

торые представлены в данной статье как доказанные факты и по этой причине не подтверждаются повторно. По данному поводу уже были сделаны доклады на II и III Международном форуме по педагогическому образованию (2016 и 2017 гг. – Казань), Международном форуме «Образование России – EDU Russia» (2017 г. – Казань), 22-й Международной научно-практической конференции «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании» (2017 г. – Екатеринбург).

Результаты

Все детерминанты представлены нами как общие или локальные. К общим, например, относятся глобализация, информатизация – детерминанты, отличающиеся тем, что они по смыслу выходят за пределы только образования. В числе локальных факторов изменения качества высшего профессионально-педагогического образования в работе выделены следующие: модернизация образования в контексте участия России в Болонском процессе, обновление социального заказа образованию и др.

Так, в условиях глобализации научные открытия в одной стране становятся обеспечением научно-технологического развития всего мирового сообщества. Глобализация (интеграция общества) обусловила ориентацию образования на международную специализацию производства, специализацию отечественного производства и опережающий характер.

Спрос на внутреннем и внешнем рынке на продукцию отечественного производства, трансформация существующих предприятий, создание новых, а также перспективы следующих изменений предопределили отличный от советского периода заказ профессиональному образованию. Другими словами, меняется общественная жизнь и обуславливает новый заказ образованию. С одной стороны, российский рынок труда к началу XXI века «перегрелся» от нетрудоустроенных экономистов, юристов и гуманитариев и усилил акцент на подготовку инженерно-технических работников, рабочих кадров для производства. С другой стороны, значительно изменились и требования к результату такой подготовки.

Качество высшего профессионально-педагогического образования с учетом интересов российского общества можно установить по результату работы педагогов профессионального обучения – квалификации рабочих, подготовленных в ССУЗах. Востребованность рабочих, служащих и специалистов среднего звена на рынке труда продиктована как потребностями жизнеобеспечения внутри страны, так и актуальными запросами на экспорт. Безусловно, речь идет как о вопросах социально-экономического развития страны, так и о всеобщем процветании, обусловленном, в частности, международным распределением труда.

Анализ международного распределения труда, подробности которого мы опустили в данной статье, позволил в еще одном ключе раскрыть потенциал востребованности российской экономики в рабочих, служащих и специалистах среднего звена, и, как следствие, обосновать актуальность проблемы качественной подготовки педагогов профессионального обучения.

Еще одна общая детерминанта – информатизация, которая характеризует общество как развитое настолько, чтобы использовать информацию для организации деятельности во всех сферах общественной жизни. Деятельность в различных сферах общества осуществлялась и ранее, но с течением времени, увеличением количества информации, глобальной компьютеризацией и пр. изменялись представления о возможностях информации, пропорционально росли и человеческие ожидания, формировались современные потребности. Информатизация – это, по

сути, тенденция реализации информационного потенциала в соответствии с современными требованиями общества. Вместе с тем, уместным будет отметить также характерную для современного общества информационную сингулярность. Информация сегодня появляется и обновляется за единицу времени в таком количестве, которое человек не может обработать за всю жизнь. Ситуация сложна тем, что истинность знаний в информационном потоке не очевидна. Интерпретация фактов в определенных вопросах получает диаметрально противоположные общественные оценки. Таким образом, информационная сингулярность в некотором смысле представляет собой отрицательную сторону информатизации.

Информатизация в образовании – закономерная необходимость. С одной стороны, ведется активная деятельность в вузах по разработке и внедрению цифровой образовательной среды, увеличивается доля дисциплин, изучаемых студентами в онлайн-режиме. С другой стороны, информатизация обуславливает изменения требований заинтересованных сторон (стейкхолдеров) не только к процессу, но и к результату образования.

Рассмотрим локальные детерминанты. Так, одно из локальных проявлений рассмотренной глобализации – вступление России в Болонский процесс. Кроме очевидных изменений, произошедших за истекший период, следует отметить тенденцию развития гарантии качества в учреждениях профессионального образования по общим правилам – стандартам и рекомендациям ENQA (ESG, 2015). В логике реализации ESG и стандартов ISO отечественными вузами используются самые различные модели (EFQM, TQM, Типовая модель СМК и др.), демонстрируются достижения желаемого уровня зрелости системы качества. Вместе с тем, вузы, осуществляя образовательную деятельность по целому ряду направлений, в преимущественном большинстве не рассматривают подготовку педагогов профессионального обучения в специфической плоскости, с присущими только ей характеристиками. Однако индивидуальный подход в вопросах гарантии качества высшего профессионально-педагогического образования необходим. В пользу данного положения говорит, например, детерминанта «обновление социального заказа образованию», рассмотренная выше, в сочетании с неудовлетворенностью заинтересованных сторон в результате подготовки педагогов профессионального обучения, начиная со студентов.

Социальный заказ профессиональному образованию представляет собой собирательный образ, состоящий из требований работодателей, родителей, самих студентов, государства, общества в целом. «Перспективное значение в обществе начинает приобретать высшее инженерно-техническое, среднее профессиональное образование, тогда как профессионально-педагогическое направление подготовки (высшее и среднее профессиональное) остается невостребованным среди молодежи» (Valiev & Sedov, 2017, p. 743). Так, например, заняв бюджетные места в вузе, выпускники – педагоги профессионального обучения – в преимущественном большинстве не связывают себя с системой СПО, отдавая предпочтение работе в отличных от образования отраслях реального сектора экономики. Стопроцентное трудоустройство остается только в отчетах, составленных по результатам распределения выпускников. До ССУЗов выпускники не доходят, перучиваясь и растворяясь большей частью в экономической сфере общества. Существующий дисбаланс между спросом системы СПО на педагогов профессионального обучения и предложением системы ВО таких выпускников в современной России очевиден. Спрос не равен предложению не только в количественном, но и в качественном выражении. Относительно прочих сам за себя говорит тот факт, что среди слушателей курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки, осуществляющих

образовательную деятельность в ССУЗах, преобладают негативные настроения, обусловленные недостаточным уровнем удовлетворенности их личных и профессиональных интересов.

Меняются представления о результате высшего профессионально-педагогического образования, следовательно, должен меняться и процесс подготовки педагога профессионального обучения.

Нами выделено несколько задач, которые стоят перед образовательной практикой, а именно:

1) реализация в высшей профессионально-педагогической школе стандартов и рекомендаций гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования;

2) достижение результата подготовки педагогов профессионального обучения, соответствующего как образовательному стандарту высшего профессионально-педагогического образования, так и профессиональному стандарту;

3) «удовлетворение высокого спроса на педагогические кадры, необходимые в учреждениях по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих, служащих и специалистов среднего звена;

4) подготовка педагогов профессионального обучения и их поддержка с учетом будущего спроса на педагогические кадры и изменяющихся требований системы СПО к ним» (Valiev & Sedov, 2017, p. 741).

Значительный опыт решения подобных задач накоплен в исследованиях, посвященных вопросам менеджмента и оценки качества в высшем образовании, интеграции содержания образования в профессиональной школе, удовлетворения социального заказа высшему образованию, устойчивого развития общества через образование, перехода общества к экономике знаний. Однако для повышения качества подготовки педагогов профессионального обучения, на наш взгляд, сегодня необходимо исследовать и решать перечисленные выше задачи в их очевидной взаимосвязи.

Дискуссионные вопросы / Обсуждение

1) Актуальность задачи реализации в высшей профессионально-педагогической школе стандартов и рекомендаций гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG, 2015) обусловлена вступлением России в Болонский процесс и решается в вузах через разработку и внедрение систем менеджмента качества. Согласно стандартам и рекомендациям ENQA менеджмент качества (в т.ч. планирование, обеспечение, управление, улучшение качества) и оценка качества составляют понятие «гарантии качества». Для развития гарантий качества в вузах соблюдаются общие регламенты, разрабатываются стратегии, составляются дорожные карты, определяется индивидуальный вклад каждого преподавателя, ведется мониторинг. Вместе с тем, мероприятия по улучшению качества в преимущественном большинстве связаны лишь с показателями дорожной карты. Еще только предстоит сформировать практику улучшения результатов мониторинга, например, анкетирования студентов на предмет удовлетворенности качеством образования.

2) Задача достижения результата подготовки педагогов профессионального обучения, соответствующего как образовательному стандарту высшего профессионально-педагогического образования, так и профессиональному стандарту, а также ожиданиям самих студентов, их родителей, общества в целом. В основу решения этой задачи были положены два тезиса: а) тезис о необходимости интеграции образования, науки и производства и б) тезис о том, что общество – это система,

элементом которой является человек. Многообразии отношений и связей между людьми в широком (достаточно общем) понимании раскрывается через основные сферы общественной жизни. Таким образом, взаимообусловленность экономической, социальной, духовной и политической сфер составляет общую картину мира. Она не отражается в сознании разных людей однозначно. В этой связи результат формирования общей картины мира в сознании человека может быть обозначен как ее индивидуальное понимание. Поскольку такое формирование отражает суть образования, «человек с индивидуальным пониманием картины мира» далее закономерно определен в настоящем исследовании как «личность». В логике формирования и развития личности в сознании каждого человека создается собственное миропонимание, происходит личностная и социальная идентификация, удовлетворяется социальный заказ образованию.

Образование находит свое выражение в социальной, духовной и экономической сферах в необходимом смысле для каждой из них. Так, например, в социальной сфере образование ориентировано на успешную социальную адаптацию человека, готовит его к общественным отношениям. В экономической сфере суть образования сведена к подготовке человека к производственным отношениям (сам человек рассматривается как одна из производственных сил). Сами производственные отношения выстраиваются в экономической сфере через производство. В духовной сфере образование обеспечивает передачу культурного наследия будущим поколениям. Пополнение культурного наследия, развитие общества происходит в духовной сфере через институты науки. Политическая сфера выступает в роли интегрирующего фактора, определяющего вектор развития образования, науки и производства, а также повышения благосостояния общества в целом. Представленная взаимообусловленность основных сфер жизни общества раскрывает педагогическую суть интеграции образования, науки и производства (Sedov, 2015, p. 109).

В логике представленной взаимообусловленности дальнейшая модернизация высшего профессионально-педагогического образования должна быть направлена в сторону развития общества в целом. Педагог профессионального обучения должен быть готов «к производственным и общественным отношениям, передаче культурного наследия будущему поколению, получению нового научного знания, развитию производства и повышению благосостояния общества через своих воспитанников» (Sedov, 2015, p. 110)..

3) Следующая задача – удовлетворение высокого спроса на педагогические кадры, необходимые в учреждениях по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих, служащих и специалистов среднего звена.

Истоки решения этой задачи следует искать не в вузе, а на будущем месте работы педагогов профессионального обучения. Удовлетворенность работодателей педагогов напрямую зависит от успешности выполнения педагогическими работниками своих обязанностей. Успех этот определяется по качеству подготовки квалификации рабочих, служащих и специалистов среднего звена.

«Возможные решения этой задачи мы рассмотрели в фокусе компрессии времени. Компрессия времени понимается нами как «ускорение исторического времени» (Karitsa, 2004), характеризующееся относительно более сжатыми сроками развития производства, науки и образования, а также их взаимодействия. Интенсификация такого взаимодействия в условиях компрессии времени рассматривается сегодня обществом как потенциал достижения более высокого коэффициента полезного действия составляющих. Однако ускорение исторического времени представляет не только возможности, но и угрозы для производства, науки и образования.

О некоторых попытках интенсификации мышления и их последствиях можно уже сейчас делать определенные выводы» (Sedov, 2015, p. 177).

Так, например, руководители производственных предприятий отмечают низкое качество подготовки рабочих кадров, служащих и специалистов среднего звена, в частности связанное с тем, что последние не готовы работать с современным промышленным оборудованием. Об этом позволяют говорить, в частности, результаты проведенного автором опроса представителей администрации, резидентов и инженерного корпуса заводов, размещенных в особой экономической зоне «Алабуга» (ООО «КАСТАМОНУ ИНТЕГРЕЙТЕД ВУД ИНДАСТРИ», ООО «Хаят Кимья», ЗАО «Тракья Гласс Рус», ООО «RMA Рус», АО «ИНТЕРСКОЛ»). «Переоснащение учебных лабораторий позволит среднему профессиональному образованию соответствовать требованиям работодателей к уровню подготовки в учреждениях по подготовке, переподготовке и повышению квалификации до тех пор, пока оборудование морально не устареет. Однако, поскольку это происходит в короткий промежуток времени, подобные расходы теряют смысл» (Sedov, 2015, p. 178). Изучение автором мнения профессорско-преподавательского состава Казанского федерального университета (КФУ) о целесообразности переоснащения материально-технической базы и обсуждение подобных вопросов на открытых дискуссионных площадках различного уровня сформировало понимание эффективности преимущественно таких расходов, которые направлены на закупку оборудования, необходимого для проведения научных исследований.

«В качестве альтернативного решения материально-технического обеспечения учебного процесса в определенных кругах принято считать предложение о переносе практической компоненты инженерного образования на производство» (Sedov, 2015, p. 178). Студенты Елабужского института КФУ по направлению подготовки 23.03.01 (Технология транспортных процессов) также отмечают значимую роль практической ориентированности образования. Специфика данного направления и местоположение вуза предопределили возможность высокой доли привлечения обучающихся к предприятиям автомобильного транспорта, в которых получают тот самый недостающий компонент подготовки. Подобные суждения получили поддержку и на заседании Совета при Президенте по науке и образованию 23.06.2014 года. Хорошим дополнением здесь может стать теория и отечественная практика реализации дуальной системы профессионального образования. В переносе практической компоненты инженерного образования на производство принимают участие «150 учебных заведений и 1100 предприятий из 13 пилотных регионов: Калужская область, Ульяновская область, Пермский край, Красноярский край, Ярославская область, Свердловская область, Республика Татарстан, Волгоградская область, Московская область, Нижегородская область, Белгородская область, Тамбовская область, Самарская область» (<http://asi.ru/staffing/dualeducation/>). Среди последних работ соотечественников по проектированию структуры и содержания образовательных программ для подготовки наставников, на наш взгляд, предложения Блинова В.И, Есениной Е.Ю. (Blinov & Esenina, 2015), Фалыхова И.И. (Falyakhov, 2016) и др. заметно опередили ситуацию и задали интересный вектор для исследования и реализации.

Безусловно, это только одно из направлений решения задачи. Задача многофакторная и требует комплексного подхода к ее решению. Однако уже на этом примере очевидны связи с решениями предыдущих задач.

4) Еще одна требующая рассмотрения задача – подготовка педагогов профессионального обучения и их поддержки с учетом будущего спроса на педагогические

кадры и изменяющихся требований системы СПО к ним. Задача отражает суть опережающего образования.

Так, например, качество высшего профессионально-педагогического образования будет значительно выше, если предложенные в работе решения реализовывать в соответствии с концепцией устойчивого развития. В противном случае решение одних проблем (связанных с геополитической ситуацией) может усугубить другие (обусловленные экстенсивным типом мышления), снизив в итоге потенциал педагога профессионального обучения.

Заключение

Сквозными линиями через решения рассмотренных задач проходят идеи интеграции образования, науки и производства, удовлетворения требований к образованию всех стейкхолдеров, обеспечения устойчивого развития и экономики знаний, в т.ч. интеграции компетентностного и культурологического подходов в образовании, диссеминации интенсивного мышления у подрастающего поколения. Кроме того, эти решения определенно коррелируют с рассмотренными выше детерминантами.

Однако «готовых решений практически нет, так как любое предложение требует проработки. Так, например, рассматривая положительный европейский опыт в этом вопросе как подтверждение эффективности стандартов и рекомендаций для гарантии качества в европейском пространстве высшего образования (ESG), необходимо все же раскрыть специфику их применения на российском примере с учетом присущей нашему обществу самобытности, направления и профиля подготовки» (Merzon & Sedov, 2017, p. 10).

Очевидна взаимообусловленность не только задач, стоящих перед образовательной практикой, но и их решений, суть которых коррелирует с выделенными нами детерминантами качества (общими и локальными). Представляется интересным дальнейшее обстоятельное исследование положений из данной статьи в контексте сущности качества высшего профессионально-педагогического образования для возможной классификации, содержащей «детерминанты качества подготовки абитуриентов», «детерминанты качества ресурса вуза», «детерминанты качества процесса подготовки выпускников вуза», «детерминанты качества результата подготовки выпускников вуза».

Список литературы

- Агентство стратегических инициатив. Дуальное образование. [Электронный ресурс] – URL: <http://asi.ru/staffing/dualeducation/>
- Бермус А. Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2003. – 430 с.
- Блинов В. И. Наставники на производстве: инженеры опыта / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина // Бизнес России. [Электронный ресурс] – URL: <http://businessofrussia.com/mar-2015/item/1093-mentors.html>
- Голерова С. Н. Управление качеством профессионально-педагогического образования в университетах России и Австралии : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Омск. гос. пед. ун-т. – Омск, 2009. – 23 с.
- Капица С. П. Об ускорении исторического времени // Новая и новейшая история. – 2004. – №6. – С. 3-16.
- Кириченко, И.И. Межпредметные связи как фактор повышения качества профессионально-педагогической подготовки студентов вузов : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Магнитог. гос. ун-т. – Магнитогорск, 2004. – 24 с.
- Назаренко А. В. Система повышения качества компетентностно-ориентированного экологического профессионально-педагогического образования : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2014. – 40 с.

- Назарова О. Л. Управление качеством образовательного процесса в профессионально-педагогическом колледже : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Челябинск, 2003. – 466 с.
- Нечехина Ж. В. Научно-методическое обеспечение повышения качества выпускной квалификационной работы педагога профессионального обучения : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Волж. гос. инженер.-пед. ун-т]. – Нижний Новгород, 2010. – 27 с.
- Ронжина Н. В. Теоретико-методологические основы профессиональной педагогики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / РГППУ. – Екатеринбург. – 2015. – 301 с.
- Стандарты и рекомендации для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG 2015) – перевод подготовлен Национальным центром общественно-профессиональной аккредитации (Нацаккредцентром). [Электронный ресурс] – URL: http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Russian_by%20NCPA.pdf
- Седов С.А. Педагогическая трактовка основных сфер общественной жизни // Казанский педагогический журнал. – 2015. – №5(112). – С. 107-111.
- Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. – Екатеринбург: Уральский гос. проф.-пед. ун-т, 2001. – 330 с.
- Шабанов Г. А. Педагогическое обеспечение качества образования в вузе : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Воен. ун-т. – Москва, 2006. – 44 с.
- Falyakhov I. I. Designing the Structure and Content of Training Programmes for Instructors of Industrial Training for the Dual System of Vocational Education / International journal of Humanities and Cultural Studies; Special Issue, July 2016, Pages 546-551.

References

- Agency For Strategic Initiatives. Dual Education. Retrieved from: <http://asi.ru/staffing/dualeducation/>
- Bermus, A. G. (2003). *Quality management of vocational education* (Doctoral dissertation). Rostov-na-Donu: Rostov State Pedagogical University.
- Blinov, V. I., & Esenina, E. Yu. (2015). Mentors in production: engineers of experience. *Biznes Rossii – Business of Russia*. Retrieved from: <http://businessofrussia.com/mar-2015/item/1093-mentors.html>
- Falyakhov, I. I. (2016). Designing the Structure and Content of Training Programmes for Instructors of Industrial Training for the Dual System of Vocational Education. *International journal of Humanities and Cultural Studies, Special Issue*, 546-551.
- Fedorov, V. A. (2001). *Professional-pedagogical education: theory, empirics, practice*. Ekaterinburg: USPPU.
- Goleroва, S. N. (2009). *Quality management of professional-pedagogical education in the universities of Russia and Australia* (Doctoral dissertation). Omsk: Omsk State Pedagogical University.
- Kapitsa, S. P. (2004). On the acceleration of historical time. *Novaya i noveishaya istoriya*, 6, 3-16.
- Kirichenko, I. I. (2004). *Inter-subject communications as a factor of improving the quality of vocational and pedagogical training of university students* (Doctoral dissertation). Magnitogorsk: Magnitogorsk State Pedagogical University.
- Merzon, E. E. & Sedov, S. A. (2017). Pedagogical education quality rating system development in academic physical education discipline. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury – Theory and Practice of Physical Culture*, 8, 9-11.
- Nazarenko, A. V. (2014). *System for improving the quality of competence-oriented environmental vocational education* (Doctoral dissertation). Moscow State Pedagogical University.
- Nazarova, O. L. (2003). *Management of the quality of the educational process in vocational and pedagogical college* (Doctoral dissertation). Chelyabinsk.
- Necheukhina, Zh. V. (2010). *Scientific and methodical support of improving the quality of the final qualifying work of the teacher of vocational training* (Doctoral dissertation). Nizhny Novgorod: Volzh. State Pedagogical University.
- Ronzhina, N.V. (2015). Theoretical and methodological foundations of professional pedagogy (Doctoral dissertation). Ekaterinburg: RSPPU.
- Sedov, S.A. (2015). Pedagogical Interpretation of the Main Social Spheres. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal – Kazan pedagogical journal*, 5(112), 107-111.

- Sedov, S.A. (2015). The system approach to the study of integration of education, science and industry. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal – Kazan pedagogical journal*, 6(113), 257-260.
- Sedov, S.A. (2015). Economic security of the state in conditions of time compression in production, in science and education. In *Economic Science Today: Theory and Practice: Materials of the II International Scientific and Practical Conference (Cheboksary, 21 sent. 2015)*. Cheboksary: Interaktiv pljus, pp.177-178.
- Sedov, S.A. (2017). On the concept of «culture of quality» applied to higher professional and pedagogical education. In *Innovations in professional and vocational education: materials of the 22nd International Scientific and Practical Conference*. Ekaterinburg: RSPPU, pp. 575-578.
- Shabanov, G. A. (2006). *Pedagogical maintenance of quality of formation in high school* (Doctoral dissertation). Moscow: Military University.
- Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG, 2015). Retrieved from: http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Russian_by%20NCPA.pdf
- Valiev, I. & Sedov, S. (2017) Higher Professional and Pedagogical Education: Determinants of Quality, Tasks, Solutions and their Conceptual Basis. *Revista Publicando*, 4 No 13. (1), 740-750. Available at: https://www.rmlconsultores.com/revista/index.php/crv/article/view/935/pdf_690

Content

<i>Nick Rushby</i> Editorial: Pages into sentences: writing better abstracts.....	6
<i>Colin Latchem</i> 21st century learning, technology and the professional development of teachers.....	10
<i>Liesl Leonard, Carolynne Kies, Norina Braaf</i> Reflections: eLearning Colloquia enhance a Community of Practice	19
<i>Ian Menter</i> Defining teachers' professional knowledge: the interaction of global and national influences.....	32
<i>Christine Sleeter</i> A framework to improve teaching in multicultural contexts	43
<i>Anna I. Akhmetzyanova, Lira V. Artishcheva</i> Significant situations of interaction of children with disabilities	55
<i>Peggy Germer</i> Development of competencies of L2 teachers in student teacher internships (competence area: teacher language in the classroom).....	65
<i>Viara T. Gyurova</i> Role of the non-formal education's institutions for the teacher qualification in Bulgaria	75
<i>Sergey A. Sedov</i> The determinants of the quality of higher education of teacher professional training.....	83
Notes for authors.....	105

Содержание

Ник Рашиби

От редактора: Сокращая параграфы в предложения: как написать хорошую аннотацию..... 8

Коллин Лачем

Обучение в 21 веке, новые технологии и профессиональное развитие учителей 10

Лизль Леонард, Каролинн Киес, Норина Брааф

Размышления о том, как коллоквиум по электронному обучению обогащает деятельное сообщество 19

Иэн Ментер

Определение профессиональных знаний учителя: взаимодействие глобальных и национальных влияний 32

Кристин Слитер

Концепция улучшения процессов обучения в мультикультурных контекстах 43

Анна И. Ахметзянова, Лира В. Артищева

Значимые ситуации взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья 55

Пегги Гермер

Развитие компетенций у L2 преподавателей во время студенческих стажировок (область компетенции: язык преподавателя на занятии)..... 65

Гюрова Вяра Тодорова

Роль институтов неформального образования для повышения квалификации учителей в Болгарии..... 75

Сергей А. Седов

Детерминанты качества высшего профессионально-педагогического образования..... 83

Информация для авторов 96

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.)

Abstract (in Russian *and* English)
(about 100-200 words)

Keywords: (in Russian *and* English)

Main body of the article, introduction etc, goes here

Acknowledgements

Statements on open data, ethics and conflict of interest

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

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

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

References (in Roman script)

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Submission checklist

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

Have you included:

A covering letter to the Editor-in-Chief

Your ORCID number

The title (in both languages) English
Russian

An abstract English
Russian

Keywords English
Russian

A statement on potential conflict of interest

And if your submission is a report on empirical research,
have you included:

A statement on open data

An ethical statement

Is the list of authors complete and sufficient, have they all agreed
to the submission of this paper to E&SD, and do they all take full
responsibility for its contents

If English or Russian is not your first language, have you asked
a native speaker (writer) to edit the submission for grammar
and idiom? (see section 2 above)

Have you included an address for correspondence

Is the total length close to our target of 4000 words

Is the submission original (see section 6 above)

Are the references set out in APA format (see section 7 above)

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 13, № 1, 2018
Volume 13, № 1, 2018

Подписано в печать 25.03.2018. Формат 70x100 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Печать ризографическая.
Гарнитура «Minion Pro». Усл. печ. л. 7,1.
Тираж 1000 экз. Заказ 07-18/11-2.



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