Общее образование

УДК 376.1

Зарубежный опыт наставничества педагогов, работающих с детьми с ОВЗ

Foreign experience of mentoring teachers working with children with disabilities

Державина В.В., Казанский (Приволжский) федеральный университет, vsizaya@yandex.ru

Масалимова А.Р., Казанский (Приволжский) федеральный университет, alfkazan@mail.ru

Derzhavina V., Kazan Federal University, vsizaya@yandex.ru

Masalimova A., Kazan Federal University, alfkazan@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.024

Ключевые слова: дети с ОВЗ, наставничество, инклюзивное образование, профессиональная деятельность, социализация.

Keywords: children with disabilities, mentoring, inclusive education, professional activities, socialization.

Аннотация. В статье рассмотрен зарубежный опыт наставничества педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. Цель статьи заключается в том, чтобы проанализировать зарубежный опыт наставничества педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями и рассмотреть потенциал его использования в рамках российской действительности. Используя методы анализа и синтеза зарубежных исследований США, Западной и Восточной Европы, авторы выделяют отличительные черты, которые характерны для модели наставничества той или иной страны. Наставничество рассматривается как форма общения между наставником и наставляемым, основанная на принципах доверия и принятия. Авторы раскрывают не только достоинства построения системы наставничества педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, но и освещают проблемы, которые еще предстоит решить.

Abstract. The article considers the foreign experience of mentoring teachers working with children with disabilities. The purpose of the article is to analyze the foreign experience of mentoring teachers working with children with disabilities and to consider the potential of its use within the framework of Russian reality. Using the methods of analysis and synthesis of foreign studies of the USA, Western and Eastern Europe, the authors identify the distinctive features that are characteristic of the mentoring model of a particular country. Mentoring is considered as a form of communication between the mentor and the mentee, based on the principles of trust and acceptance. The authors reveal not only the advantages of building a mentoring system for teachers working with children with disabilities, but also highlight the problems that have yet to be solved.

Введение. Построение современной образовательной среды невозможно без учета индивидуальных потребностей обучающихся. Одной из групп обучающихся с особыми образовательными потребностями являются обучающиеся с ОВЗ. Благодаря введению Федерального государственного образовательного стандарта в 2014 году учащиеся с ОВЗ получили возможность обучаться в общеобразовательных организациях. Когда дети с ОВЗ впервые стали приходить в образовательные

организации, учителя-предметники столкнулись с трудностями обучения и воспитания детей, имеющих особые образовательные потребности и появился запрос на обучение принципам работы с данной категорией детей.

Зарубежом данная проблема возникла несколькими десятилетиями ранее и была проработана как на нормативном, так и на методическом уровнях. В 1975 году в США был принят закон «Об образовании для всех инвалидов» (Education for All Handicapped

Children Act), который был изменен в 2004 году и получил название закон «Об образовании инвалидов» (Individuals with Disabilities Education Act). Согласно данному документу всем детям-инвалидам предоставляется бесплатное соответствующее государственное образование. Для реализации принципов инклюзии на практике уже в течение долгого времени зарубежом действует программа «Шаг за шагом» («Step by step»).

С 1996 года в Западной Европе существует Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию, созданное по инициативе правительства Дании. На данный момент в него входит 31 страна-участница.

Отличительной особенностью зарубежного опыта работы с детьми с ОВЗ, является его систематичный подход не только к разработке адаптированных образовательных программ и созданию специальных условий для данной категории детей, но и особое внимание к повышению квалификации педагогических кадров и их поддержку в течение всего образовательного процесса. Наставничество педагогов зарекомендовало себя как эффективный инструмент внедрения изменений в образовательные организации, развития педагогов и их удержания.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы проанализировать зарубежный опыт наставничества педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями и рассмотреть потенциал его использования в рамках российской действительности.

Материалы и методы исследования. Для достижения поставленной цели исследования в качестве методологии исследования использовались анализ и синтез зарубежных моделей наставничества педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

Были проанализированы традиционная модель, модель взаимного наставничества, образовательное наставничество, сетевое или онлайн наставничество, семейное наставничество, корпоративное наставничество, наставничество «равный-равному» и другие.

Рассмотрим некоторые из данных моделей подробнее: традиционная модель, которая присутствует в образовательных организациях США, Китая и некоторых стран Западной и Восточной Европы, представляет из себя менторинг, или неравные отношения наставника и наставляемого. Наставляемый выступает скорее субъектом наставничества, его пробелы выявляются и компенсируются на усмотрение наставника, который выступает в роли эксперта и

ответственен за результат профессиональной адаптации начинающего педагога.

Для Великобритании характерна модель взаимного наставничества или сонаставничества. В рамках данной модели происходит взаимообучение начинающего и опытного педагога. Соответственно возникает возможность достижения баланса между энтузиазмом и компетентностью, поскольку, как правило, начинающие педагоги обладают высоким уровнем энтузиазма и желанием использовать различные методы и технологии, но плохо владеют материалом и обладают низкой компетентностью учителя-предметника, в то время как опытные педагоги же наоборот – обладают высоким уровнем предметной компетенции, но низким уровнем педагогического энтузиазма. Данная модель наставничества позволяет повысить учебно-методическую готовность начинающего педагога и предостеречь от профессионального выгорания наставника.

Для образовательного наставничества, которое зачастую используется в университетской среде характерны такие формы работы наставника с наставляемым, как составление индивидуального учебного плана, подготовка к экзаменам, мотивация на достижение высоких предметных результатов, а также контроль поведения и образа жизни наставляемого.

Результаты исследования. Международный интерес к наставничеству и обучению учителей возник с 1960-ых годов. Исследования, проводимые с 1980-ых, условно можно разделить на ряд основных проблем:

- наставничество молодых учителей,
- исследования, касающиеся продолжительности времени, которое необходимо для адаптации молодых учителей и обучения наставников,
- меры, которые необходимы для поддержки молодых учителей как в образовательной организации, так и за пределами ее,
- вопрос поддержки и сопровождения педагогов со стороны администрации.

Образовательные организации по всему миру сталкиваются с проблемой текучки педагогических кадров и вынуждены предпринимать меры для удержания педагогов.

В Новой Зеландии еще с середины XX века программа наставничества используется как способ решения проблемы удержания и набора педагогического персонала [1].

В Японии с конца 1990-ых годов основное внимание уделяется непрерывному профессиональному развитию учителей, при этом наставничество является важным аспектом в достижении данной цели [2].

По мнению профессоров университета Вирджинии Джеймса Купера и Эми Альварада, исследовательский подход к преодолению высокого показателя текучки педагогических кадров, заключается в пересмотре потребностей начинающих учителей. В соответствии с недавними исследованиями, первые годы преподавания необходимо рассматривать как этап обучения, который дополняет и основывается на тех образовательных программах, которые изучались до вступления в профессию.

Если учителя не получают поддержки в течение этого времени, обычно происходит один из двух результатов. Во-первых, учитель может оставить профессию (увольнение) или перейти в другую школу в поисках поддержки (миграция).

Во-вторых, учитель может остаться в профессии, но использовать неэффективные практики в попытке справиться со своими трудностями. Хотя начинающие учителя подтверждают, что вводная поддержка важна для их развития как учителей, существует большой разрыв между программами наставничества в образовательных организациях, как с точки зрения качества, так и доступности таких программ в школах [2].

Такое различие может быть обусловлено следующими причинами: не формализованы критерии отбора для участия в программах наставничества, особенно в ситуациях, когда программы не финансируются должным образом; отсутствуют формализованные требования к квалификации и методам поддержки наставников, что приводит к широкому спектру знаний; структура программ наставничества разнообразна и редко составляется таким образом, чтобы быть наиболее доступной и удобной для начинающих педагогов или их наставников.

Эффективные программы наставничества должны учитывать данные факты, если они предназначены для преодоления профессиональных дефицитов начинающих учителей и повышения показателей удержания педагогических кадров. Вместо того, чтобы сосредотачиваться на «тушении пожаров», когда изолированно решается каждая конкретная проблема, например, сохранение дисциплины в классе или преодоление проблемного поведения обучающегося с ОВЗ, эффективные вводные программы должны быть сосредоточены на

предметных педагогических стратегиях, необходимых начинающим учителям для поощрения и стимулирования обучения учащихся.

Улучшение преподавания и обучения учащихся часто активно решает проблемы управления классами, с которыми сталкиваются многие новые учителя. Чтобы сосредоточиться на таких педагогических вопросах с начинающими учителями, программы наставничества должны быть структурированы с учетом профессионального дискурса. Наставники должны быть отобраны на основе высоких стандартов качества и обучены эффективному анализу и оценке обучения, а также должны обладать навыками рефлексии, для обсуждения своих выводов с начинающими педагогами. Эффективные программы наставничества также включают общее время планирования для наставников и начинающих педагогов, а также свободное время, доступное обоим учителям, чтобы каждый мог наблюдать в классе другого. Наконец, наставникам следует предоставить стимулы, чтобы побудить высококвалифицированных учителей участвовать в программе. Программы наставничества, которые обеспечивают стимулы для привлечения наставников и для качественной подготовки наставников, как правило, более эффективны.

Наставничество педагогов, работающих с детьми с ОВЗ в США, имеет свои особенности. В специальном выпуске Нью-Йоркской академии наук, посвященной наставничеству, присутствует статья Кэрролл Муллен и Синди Климатис [3], которая посвящена исследованию сущностных и содержательных характеристик наставничества. Помимо достоинств, которые дает наставничество педагогов, они отмечают ряд недостатков традиционной модели наставничества, которая используется в большинстве образовательных организаций. Во-первых, традиционное наставничество влечет за собой одностороннее обучение, начинающий педагог рассматривается исключительно как ученик, а наставник – как учитель. Сохраняя статус-кво, эти механизмы не учитывают взаимное обучение и рост, хотя взаимообучение и взаимообогащение, тем не менее, могут иметь место. Применение власти, авторитета и контроль – вот с какими негативными проявлениями сталкиваются начинающие педагоги. Как следствие, межкультурное наставничество игнорируется как стратегия обеспечения справедливости наставничества в отношениях и институциональной культуре.

По мнению авторов, классическое наставничество считается невосприимчивым к динамике изменений, которые происходят в современной образовательной действительности. Неравномерность использования программ наставничества для этнических групп в образовательных учреждениях США является важной проблемой для американских исследователей.

В статье критикуются исследования наставничества за создание структуры наставничества, которая лишена границ. То есть в ней отсутствует четкое понимание чем наставничество является, а чем нет. Наставническая деятельность педагога кажется безграничной из-за возложенных на него множественных ролей: проводник, советник, учитель, коуч, образец для подражания, спонсор, помощник, советник и даже друг. Эти наставнические роли означают одно и то же или отличаются друг от друга, подразумевая, что теория наставничества страдает чумой множества

смешанных ролей, которые объединяют усилия по определению наставничества. Без ролевых границ в наставничестве, отношения наставника и подопечного, как задумано, неуправляемы и непоследовательны. Даже при очень жестких отношениях следует установить некоторые границы, например, временные рамки, которым нужно следовать, и деятельность, имеющую ценность для обучения.

Из-за изменчивости и различий в трактовке определения наставничества, часто происходит путаница в ролях наставника и подопечного и возникают иллюзорные и расплывчатые ожидания.

Для координации вопросов инклюзивного образования в Европе существует центральный орган, Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию, мы систематизировали информацию о наставнической деятельности в рамках европейского инклюзивного образования в таблице 1.

Таблица 1. – Сущность наставнической деятельности в зарубежных странах

Страна	Суть подхода к наставничеству
Германия	Наставничество в рамках инклюзивного образования рассматривается как форма специализированной поддержки начинающих педагогов, которая необходима для преодоления трудностей, связанных с освоением усложненного содержания образования и для поддержания совместного обучения детей, а не просто номинального нахождения в одном учебном помещении
Норвегия	Наставничество должно выступать своеобразным мостом между учащимися обычной и специализированной школы, а также реализовывать на практике переход к «приспособленному обучению», где школа приспосабливается к интеллектуальным и физическим возможностям ребенка
Великобритания	Наставничество рассматривается с точки зрения формы психологической поддержки педагогов, которая должна способствовать решению личных проблем и снятию напряжения, которое возникает при наличии в классе детей с ОВЗ
США	Наставническая деятельность педагогов направлена на изменение негативного отношения к инклюзии в сторону нейтрального и положительного, путем усиленной теоретической подготовки и совместного взаимодействия с детьми, имеющими различные типы инвалидности
Словения	Наставничество – способ повышения профессиональной компетентности педагогов, который рассматривается как механизм по преодолению барьера неприятия педагогом обучающихся с поведенческими и эмоциональными расстройствами
Франция	Наставническая деятельность предполагает развитие навыков лидерства, сотрудничества и коммуникативных умений. Каждый наставник должен иметь навыки в пяти ключевых функциональных сферах: планирование, сопровождение/поддержка, объяснение, сотрудничество, супервизия коллег
Ирландия	Наставническая деятельность педагогов направлена на передачу методов работы с обучающимися с ОВЗ. Педагог должен обладать навыками развития социальной компетентности обучающегося с ОВЗ, которая включает в себя социальные, эмоциональные, когнитивные и поведенческие навыки, необходимые личности для успешной социальной адаптации

Согласно публичному отчету Международной организации ЮНИСЕФ [4], учителя и директора школ, которые прошли

подготовку по инклюзивному образованию, имеют более позитивное отношение к детям с ОВЗ и большую инклюзивную готовность, чем их

коллеги, которые не получили никакой подготовки. Кроме того, учителя, имеющие практический опыт взаимодействия с детьми с инвалидностью, в рамках инклюзивного образования демонстрируют положительное отношение к принципам инклюзии.

Для достижения обеспечения достаточного количества подготовленных учителей, готовых преподавать в инклюзивных средах, необходима непрерывная поддержка, наставничество и мониторинг. Обеспечение программ подготовки учителей, которые включают образование детей с ограниченными возможностями в качестве неотъемлемой и сквозной части педагогического учебного плана и содействия обучению всех учащихся (в том числе с ограниченными возможностями), как с общими, так и с конкретными потребностями, в общеобразовательных школах.

Во множестве статей по внедрению инклюзивного образования центральное место принадлежит повышению квалификации администрации школы. Именно с принятия ими принципов инклюзивного образования возможна его дальнейшая реализация на практике [5-8].

В Китае учителя положительно отзываются о работе с детьми с ОВЗ поскольку получают прямую помощь и поддержку со стороны руководителей. Соответственно, менторинг, как форма работы руководителя с учителями сохраняет свою актуальность. Одной из основных проблем, с которыми сталкиваются педагоги в рамках инклюзивного образования являются взаимоотношения учителя с членами семьи ученика. Дети, которые в семье получают достаточное количество помощи и поддержки демонстрируют более высокий уровень готовности к обучению и обучения в рамках инклюзивного образования. Работа с родителями, по мнению учителей Китая, представляет наибольшую трудность при реализации принципов инклюзивного образования. В процессе взаимодействия с родительской общественностью у учителей возникают недопонимания как по причине низкой образованности родителей и законных представителей, так и по причине слишком высокой академической квалификации и социально-экономического положения семьи. Немалая доля родителей не готовы идти на компромисс и сотрудничать с учителем, что влияет на эффективность «включенности» ребенка в образовательный процесс. К данным проблемам добавляется перегрузка большим количеством работы, чувство собственной беспомощности в процессе решения проблем,

постоянное беспокойство за результат работы – вот с чем сталкиваются педагоги каждый день [9].

В статье турецких ученых [10;11] рассматривается взаимосвязь качества образования и понимание педагогом собственной роли в эффективности реализации принципов инклюзии на практике и отношением педагога к инклюзии. К вопросам, над которыми педагогу необходимо работать самостоятельно или вместе с наставником относятся: отношением учителя к принципам и идее инклюзивного образования, поскольку исследование показало, что есть прямая взаимосвязь между эффективностью работы учителя и отношением к принципам инклюзивного образования, кроме того должна быть полная уверенность в результативности работы с детьми с ОВЗ, то есть уверенность в собственной высокой эффективности определяет будущий положительный результат. Именно на данном этапе роль наставника заключается в помощи и поддержке самооценки педагога. Третьим критерием, определяющим эффективность инклюзивного образования, авторы выделили самооценку компетентности учителя. Если педагог уверен, что у него достаточно профессиональных качеств и он обладает инклюзивной компетентностью, то он ощущает себя более готовым к работе с детьми с ОВЗ и показывает более высокий результат. Четвертый критерий – эффективное сотрудничество. Причем имеется в виду не только сотрудничество учителя с учеником, но и сотрудничество между педагогами, с родителями, совместное планирование деятельности и взаимное обучение являются решающими факторами для эффективности инклюзивного образования. Большинство педагогов, участвующих в исследовании, подтвердили, что способность к сотрудничеству и совместной работе одни из самых важных личностных качеств, которыми должен обладать педагог, работающий в рамках инклюзивного образования. Совместная работа учителей со всеми участниками образовательно-воспитательного процесса – необходимое условие реализации принципов инклюзии в педагогической практике. Таким образом, именно сонаставничество становится технологией, способной к повышению качества инклюзивного образования.

К похожим выводам касательно роли семьи и влияния семейных проблем на качество обучения ребенка с ОВЗ, пришли и исследователи практик инклюзивного образования в Южной Африке [5].

Безусловно, национальный компонент и менталитет влияют на практическую реализацию

принципов инклюзивного образования. Например, в Австралии взаимодействие с родителями относится к наименее стрессовому аспекту в работе учителей [6].

В Китае роль наставника учителей инклюзивного образования играют психологи и тьюторы, которые работают в ресурсных комнатах или в комнатах психологической разгрузки. В идеале, как отмечают учителя Китая, было бы иметь, так называемого «ресурсного учителя», который всегда готов прийти на помощь, поддержать в ежедневной работе, наполненной множеством стрессов и переживаний, но даже в более благополучных регионах Китая зачастую отсутствуют данные должности.

Дж. Ванг и С. Оделл описали в своем исследовании три подхода к наставничеству в инклюзивном образовании: образовательный подход, гуманистический подход и критико-

конструктивный подход. Данные подходы могут быть применены как в момент начала карьеры, так и как последовательные этапы во всем процессе наставничества [12]. Авторы уверены, что наилучший способ развития персонала происходит не тогда, когда эксперты обучают начинающих педагогов, но когда происходит непрерывный диалог внутри коллектива, который сопровождается обменом мнениями.

Заключение. Таким образом, проанализированный в статье зарубежный опыт наставничества педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, показывает, что модели, используемые в рамках зарубежной практики, могут применяться и в российской школе. Необходимо внесение содержательных изменений в структуру программы наставнической поддержки внутри образовательных организаций, а также систематизация существующего опыта.

Литература:

1. Noonan K., Bullen P., Farruggia S. School-based mentoring: Examining the cultural and economic variations in engagement and effectiveness/ K.Noonan, P. Bullen, S. Farruggia // New Zealand Journal of Educational Studies. – 2012 - Vol. 47. - № 1. – PP. 48-64
2. Cooper J., Alvarado A. Preparation, recruitment, and retention of teachers / J.Cooper, A.Alvarado // Educational Policy series. – 2006. – № 5. – 35 p.
3. Mullen C., Klimaitis C. Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications / C. Mullen, C.Klimaitis // Annals of the New York Academy of Sciences. – 2021. – № 1483. – PP. 19-35.
4. ЮНИСЕФ (2013) Отчет о положении детей в мире. Нью-Йорк. – URL: <http://www.unicef.org/sowc2013/> [по состоянию на 25 июля 2014].
5. Engelbrecht, P. Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers? / P. Engelbrecht, M. Oswald, E. Swart, I. Eloff // International Journal of Disability, Development and Education. – 2003. – Vol. 50, № 3. – PP. 293-308.
6. Forlin C. Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers / C. Forlin // Educational Research. – 2001. – Vol. 43, № 3. – PP. 235-245.
7. Ingall C.K. Down the up staircase: Tales of teaching in Jewish day schools / C.K. Ingall. – New York: Jewish Theological Seminary Press, 2006. – 140 p.
8. Ingersoll R. How high is teacher turnover and is it a problem? / R. Ingersoll, D. Perda. – Philadelphia:

University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education, 2011.

9. Xiaoli Xu. Teacher views of support for inclusive education in Beijing, China / Xu Xiaoli, Olli-Pekka Malinen // International journal of special education. – 2015. – Vol. 30, No 3. – PP. 151-160.

10. Yalcin, G. Mentoring Inservice Teachers to Support their Inclusive Science Teaching Practices for Students with Visual Impairment / G. Yalcin, T. Kamali Arslantas // International Journal of Contemporary Educational Research. – 2020. – Vol. 7, № 2. – PP. 112-131. – URL: https://www.researchgate.net/publication/348007842_Mentoring_Inservice_Teachers_to_Support_their_Inclusive_Science_Teaching_Practices_for_Students_with_Visual_Impairment

11. Özokcu O. The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey / O. Özokcu // Journal of Education and Training Studies. – 2018. – Vol. 6, № 3. – PP 6-12. – URL: <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>

12. Wang J. An alternative conception of mentor- novice relationship: Learning to teach in reform-minded ways as a context / J. Wang, S.J. Odell // Science Direct. Teaching and Teacher Education. – 2007. – Vol. 23, № 4. – PP. 473-489.

References:

1. Noonan K., Bullen P., Farruggia S. School-based mentoring: Examining the cultural and economic variations in engagement and effectiveness/ K.Noonan, P. Bullen, S. Farruggia // New Zealand Journal of Educational Studies. – 2012 - Vol. 47. - № 1. – PP. 48-64

2. Cooper J., Alvarado A. Preparation, recruitment, and retention of teachers / J.Cooper, A.Alvarado // Educational Policy series. – 2006. – № 5. – 35 p.
3. Mullen C., Klimaitis C. Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications / C.

Mullen, C.Klimaitis // Annals of the Nes York Academy of Sciences. – 2021. – № 1483. – PP. 19-35.

4. ЮНИСЕФ (2013) Отчет о положении детей в мире. Нью-Йорк. – URL: <http://www.unicef.org/sowc2013/> [по состоянию на 25 июля 2014].

5. Engelbrecht, P. Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers? / P. Engelbrecht, M. Oswald, E. Swart, I. Eloff // International Journal of Disability, Development and Education. – 2003. – Vol. 50, № 3. – PP. 293-308.

6. Forlin C. Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers / C. Forlin // Educational Research. – 2001. – Vol. 43, № 3. – PP. 235-245.

7. Ingall C.K. Down the up staircase: Tales of teaching in Jewish day schools / C.K. Ingall. – New York: Jewish Theological Seminary Press, 2006. – 140 p.

8. Ingersoll R. How high is teacher turnover and is it a problem? / R. Ingersoll, D. Perda. – Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education, 2011.

9. Xiaoli Xu. Teacher views of support for inclusive education in Beijing, China / Xu Xiaoli, Olli-Pekka

Malinen // International journal of special education. – 2015. – Vol. 30, No 3. – PP. 151-160.

10. Yalcin, G. Mentoring Inservice Teachers to Support their Inclusive Science Teaching Practices for Students with Visual Impairment / G. Yalcin, T. Kamali Arslantas // International Journal of Contemporary Educational Research. – 2020. – Vol. 7, № 2. – PP. 112-131. – URL: https://www.researchgate.net/publication/348007842_Mentoring_Inservice_Teachers_to_Support_their_Inclusive_Science_Teaching_Practices_for_Students_with_Visual_Impairment

11. Özokcu O. The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey / O. Özokcu // Journal of Education and Training Studies. – 2018. – Vol. 6, № 3. – PP 6-12. – URL: <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>

12. Wang J. An alternative conception of mentor-
novice relationship: Learning to teach in reform-minded
ways as a context / J. Wang, S.J. Odell // Science
Direct.Teaching and Teacher Education. – 2007. – Vol. 23,
№ 4. – PP. 473-489.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Державина Вероника Владимировна (г. Казань, Россия), Казанский (Приволжский) федеральный университет, преподаватель кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования, ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: vsizaya@yandex.ru

Масалимова Альфия Рафисовна (г. Казань, Россия), Казанский (Приволжский) федеральный университет, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования, ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: alfkazan@mail.ru