



© Н. В. Примчук, С. В. Аранова

DOI: [10.15293/2658-6762.1901.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.01)

УДК 373.51+378.147.88

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ\*

Н. В. Примчук, С. В. Аранова (Санкт-Петербург, Россия)

**Проблема и цель.** Авторами исследуется проблема реализации преемственности в современной системе образования. Цель статьи заключается в выявлении особенностей реализации принципа преемственности в подготовке студентов педагогических вузов.

**Методология.** В качестве методологического основания в исследовании избран деятельностный подход. Авторами применяются методы анкетирования, наблюдения за деятельностью учителя на уроке, структурированное интервью и фокус-групповое обсуждение с участием учителей, студентов и преподавателей вуза – кураторов практики; а также анализ и обобщение научных исследований по проблеме реализации преемственности в современной системе образования.

**Результаты.** В статье выявлены пути реализации обновленного понимания принципа преемственности в обучении; обоснован новый формат построения практики на основе задачного подхода к разработке содержания и организации командной работы студентов, учителей и преподавателей вуза; обобщены результаты рефлексивного оценивания студентами итогов практики.

**Заключение.** Авторами обобщаются особенности реализации принципа преемственности в подготовке студентов педагогических вузов в процессе учебной практики.

**Ключевые слова:** принцип преемственности; подготовка будущих учителей; практика студентов; профессиональные задачи; профессиональные пробы; метапредметные компетенции; пространственно-средовое взаимодействие.

### Постановка проблемы

Модернизация профессиональной подготовки будущих учителей выражается в пере-

смотре стандартов обучения, обновлении содержания, переосмыслении ценностно-целевых ориентиров. Исследовательский поиск в

\*Соответствующие результаты были получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 27.3280.2017/4.6 «Педагогические стратегии обеспечения преемственности методических систем обучения на разных ступенях общего образования в контексте ФГОС ОО».

**Примчук Надежда Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, Институт педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: [nprimchuk@yandex.ru](mailto:nprimchuk@yandex.ru)

**Аранова Светлана Владимировна** – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института педагогических проблем образования, Институт педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: [svet-aranova@yandex.ru](mailto:svet-aranova@yandex.ru)

данной области свидетельствует о повышении интереса к практикоориентированности процесса подготовки. Отмечается, что настало время преодолеть разрыв между фактическими школьными запросами и готовностью учителей к их решению<sup>1</sup>. Выделяются некоторые поисковые направления:

– интенсификация использования новейших, важных в информационном обществе, технологий в обучении и отражение этого процесса в наблюдениях студентами лучших практик учителей [17; 23];

– активизация учебной деятельности студентов за счет поиска вариативных форм взаимодействия с субъектами образования, в частности когда студенты реализуют вариативные роли: подготовка материалов для представления другим студентам; инициация образовательной коммуникации среди студентов и т. д.<sup>2</sup> [15; 31]; выполнение исследований [33; 38] и пр.;

– интеграция междисциплинарного опыта в организации командной работы студентов разных профилей подготовки, что улучшает коммуникативные навыки, учит ценить различные мнения, принимать их во внимание при образовательном взаимодействии [24–26];

– оптимизация взаимодействия преподавателей вуза на основе коллегиальности<sup>3</sup> [30; 34], командной работы субъектов образования [27; 29; 36] с последующей рефлексией [18; 33].

Такие поиски подчеркивают усиление практикоориентированности подготовки будущих учителей и могут пониматься как стимулы повышения профессионализма, делающие обучение более насыщенным, сложносочиненным [28; 32]. Эта ситуация обусловлена, прежде всего, постановкой перед школой новых задач содействия самоопределению личности. Если будущее образования определяется современными сценариями как «социально оформленный процесс поддержки развития человека» на протяжении всего жизненного пути [10, с. 13], то в фокусе внимания исследователей оказывается задача содействия развитию личности ученика в новых реалиях взаимодействий различных сред. Например, анализ целой группы исследований посвящен преемственности школьной и внешней профессиональной сред. Показывается, что ориентированность школы, прежде всего, на образовательные результаты создает проблему социокультурных различий между средами и может привести к разрывам в действиях или взаимодействии, поэтому авторы предлагают варианты проектирования «границ» сред для выстраивания искомым преемственных взаимоотношений с учетом потребностей учащегося [20].

Глобализация и интеграция как характеристики изменчивости мира обуславливают расширение, объединение различных областей знания [3]. С развитием цифровых технологий и средств коммуникации повышаются риски миграции педагогических ресурсов [6],

<sup>1</sup> Cheok M. L., Wong S. L., Mohd Ayub A. F., Mahmud R. Understanding Teacher Educators' Beliefs and Use of Information and Communication Technologies in Teacher Training Institute // Luanan J., Sardi J., Aziz A., Alias N. (eds) Envisioning the Future of Online Learning. – Singapore: Springer, 2016ю – P. 11–21. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0954-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0954-9_2)

<sup>2</sup> Сазонова А. Н. Проблемы человекообразного образования и инновационных педагогических практик как предмет обсуждения участниками Всероссийской

научно-практической конференции во Владивостоке // The Emissia. Offline Letters. – 2015. – ART 2440. URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2440.htm>

<sup>3</sup> Примчук Н. В. Включение студентов – будущих учителей в опытно-экспериментальную работу школы: на основе идеологии коммуникационного подхода // Организация опытно-экспериментальной работы школ в контексте новых вызовов времени / ред. совет: Тряпицына А. П., Примчук Н. В. – СПб.: Свое издательство, 2018. – С. 17–186.

в том числе, утери традиционных ценностей, нивелирования привычных понятий или модернизации их содержания, что чревато появлением в образовании хаотичных связей [11, с. 90], и, одновременно, взаимопроникновением различных сред: социокультурной, образовательной, информационной, коммуникационной и др. В условиях неопределенности, связанной, с одной стороны, с влиянием цивилизационного развития и глобалистических трансформаций, а с другой – с сохранением и переосмыслением традиций и ценностей классической педагогики, предъявляются новые требования к результатам школьного образования<sup>4</sup> [6; 16].

В соответствии с вызовами времени педагоги стремятся ориентироваться на формирование универсальных компетенций, регламентируемых в стандартах образования как «метапредметные», при сохранении привычной структуры предметного обучения<sup>5</sup>. Например, в школе остро востребованным является современный способ визуально-графической подачи учебного материала, а овладение им требует метапредметных умений не только учащегося, но и педагога. Это актуализирует вопрос формирования особой – интеллектуально-графической – культуры работы с информацией, действующей как интеллектуально-логическую, так и образно-эмоциональную познавательные сферы [1]. Подобные метапредметные компетенции позволяют обеспечить приоритетную в цифровом обществе способность когнитивно обрабатывать информацию, адаптируя знания и умения к новым условиям труда и жизни [10, с. 13].

Однако формальное следование технологическим инновациям, бессистемное усложнение учебного контента увеличивает риск потери ценностно-культурного потенциала предметных методик, не влечет за собой приращения предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов учащихся, и, как следствие, создает для них стрессовые ситуации [37]. По данным исследования сообщается, что большинство пропусков школьных занятий, иными словами, отчуждение от учебы, связано с тревогой, неуверенностью, плохим настроением учащихся [22].

В исследованиях акцентируется, что школы утратили монополии на учебный процесс; более того, среда обучения не может быть полностью под контролем, поэтому упор на конкретный контекст получения учебной информации может создавать ложное впечатление о том, что обучение ограничено в одном месте и времени. Уже в течение почти двух десятилетий ведутся исследования, базирующиеся на мультисистемных подходах, рассматривающих обучение как процесс, потенциально движущийся в разных контекстах [21]. Неслучайно лучшие образовательные практики ориентированы на активизацию в учебном процессе внешних культурных ресурсов: музеев, научных учреждений, библиотек, институтов, природных объектов и т. п. Расширение образовательного пространства за счет выхода во внешнюю культурную среду имеет богатый потенциал для стимулирования мотивации

<sup>4</sup>Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фруммин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Ремо-

ренко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с. (Современная аналитика образования. № 2 (19)).

<sup>5</sup>Там же. С. 7

школьников [19], предупреждения отчуждения учащихся от учебы в школе<sup>6</sup>. В идеале по отношению к каждому ученику школьная среда должна выступать как единое функциональное целое, где отдельные компоненты системно связаны и совокупно работают на главную функцию образования – содействие самоопределению школьника [13, с. 282]. Однако при взаимодействии сред могут возникать «побочные эффекты» для учащихся в виде нелинейности информационных потоков, сегментирования информации, калейдоскопичности в культурном мироотношении [7]. Усложнение и видоизменение форм деятельности учащихся сообразно возрастным особенностям построения образовательного процесса актуализируют проблему обновления понимания принципа преемственности в образовании в целом и преемственности между ступенями школьного образования на этапах взросления школьника в частности.

Значимые аспекты этого одного из основных педагогических принципов рассмотрены в работах В. С. Безруковой<sup>7</sup>, С. М. Годника<sup>8</sup>, Ю. Н. Кулюткина<sup>9</sup>, Ю. А. Кустова<sup>10</sup>,

А. А. Кыверялга<sup>11</sup>, М. И. Махмутова, Г. С. Сухобской и других ученых. По определению А. Г. Мороз, преемственность обеспечивает постоянную неразрывность связей между «отдельными сторонами, частями, этапами и ступенями обучения» наряду с «расширением и углублением знаний, приобретенных на предыдущих этапах обучения» при обязательном учете качественных изменений, которые совершаются в личности учащихся<sup>12</sup>.

Реализация преемственности в контексте основной задачи современной школы – содействия самоопределению школьника – предполагает ориентацию методических систем обучения на особенности взросления ученика, где позиция учителя отражается в ценностно-целевых, методических и результативных установках. Из-за объективного различия в уровне развития методик обучения разным предметам на практике наблюдается несогласованность методических систем, реализуемых учителями, что проявляется в смысловых разрывах, содержательных повторениях, терминологическом диссонансе<sup>13</sup> [1]. Зарубежные исследования также показы-

<sup>6</sup> Андреева Н. Д., Глубокова Е. Н., Гутник И. Ю., Кондракова И. Э., Матросова Ю. С., Писарева С. А., Подходова Н. С., Примчук Н. В., Тряпицына А. П. Педагогические аспекты модернизации общего образования: пути преодоления отчуждения подростков от школы: коллективная монография. – СПб.: Свое издательство, 2015.

<sup>7</sup> Махмутов М. И., Безрукова В. С. Специфические принципы обучения в процессе осуществления взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки // Научные основы межпредметных связей в средних профтехучилищах: сб. науч. тр. ВНИИ профтехобразования. – Д., 1986. – С. 29–41.

<sup>8</sup> Годник С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы. – Воронеж, 1981. – С. 49.

<sup>9</sup> Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С., Петров Я. И. Психологические проблемы непрерывного образования / под ред. В. Г. Онушкина. – М.: Педагогика, 1987.

<sup>10</sup> Кустов Ю. А. Преемственность профессионально-технической и высшей школы. – Свердловск: Урал ун-та, 1990.

<sup>11</sup> Кыверялга А. А. Школа – профтехучилище: преемственность в обучении // Советская педагогика. – 1985. – № 12. – С. 39.

<sup>12</sup> Мороз А. Г. Пути обеспечения преемственности в самостоятельной работе учащихся средней общеобразовательной школы и студентов вуза: автореф. дис. канд. пед. наук. – Киев, 1972.

<sup>13</sup> Андреева Н. Д., Аранова С. В., Лазукова Н. Н., Подходова Н. С., Трубицина О. И. Преемственность методических систем обучения: коллективная монография: в 3 частях / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – СПб., 2018. Часть 2. Современные представления о преемственности методических систем обучения. – С. 38–39.

вают [21], что в современных условиях преемственность не является самоочевидной, учитывая специфику различных контекстов: то, что школьник изучает в одном контексте, может быть не связано и даже противоречить тому, что он получает в другом. В предварительных выводах международного доклада «Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра ...»<sup>14</sup> отмечается, что в развитии универсальных компетенций учащихся преемственность относительно уровней образования в настоящее время не выстроена.

Подчеркнем, что образование, ориентированное на формирование универсальных компетенций и новых качеств личности, закладывает основы успешного самоопределения, создает ценностно-целевую базу модернизации как общего, так и профессионального педагогического образования. Поэтому очевидна необходимость работы по опережающей профессиональной подготовке будущего учителя, что предполагает всесторонний анализ проблем и перспектив развития современной школьной образовательной среды, с точки зрения философии, экономики, психологии, педагогики и других областей знания. Многими исследователями (Л. В. Байбородова [2],

О. Б. Даутова<sup>15</sup>, Е. В. Пискунова<sup>16</sup>, Б. И. Хасан, И. С. Ватащак [10] и др.) отмечается недостаточная готовность освоивших программы педагогической направленности выпускников вузов в области понимания человеческой природы. Сюда включается: видение границ умений школьника в разных возрастах, понимание учителем себя и его адекватное поведение в ситуациях с повышенным эмоциональным состоянием, способность управлять социальными группами и т.п. [8]. Как следствие, затрудняется выполнение поддержки школьной образовательной средой самоопределения личности – основной задачи современной школы и деятельности учителя [5]. Личностное самоопределение опосредует развитие профессионального, социального, других сфер самоопределения<sup>17</sup>. В современном образовательном процессе содействие учителя в этом плане проявляется: в учете пересечений информационных потоков при отборе содержания образования; в выборе образовательных технологий, способствующих становлению универсальных компетенций учащихся; в расширении образовательной среды школы посредством привлечения внешних ресурсов и т. п.<sup>18</sup>.

<sup>14</sup> Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – С. 20. (Современная аналитика образования. № 2 (19))

<sup>15</sup> Даутова О. Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании: автореф. дис. докт. пед. наук. – СПб., 2011.

<sup>16</sup> Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя: автореф. дис. докт. пед. наук. – СПб., 2005.

<sup>17</sup> Андреева Н. Д., Глубокова Е. Н., Гутник И. Ю., Кондракова И. Э., Матросова Ю. С., Писарева С. А., Подходова Н. С., Примчук Н. В., Тряпицына А. П. Педагогические аспекты модернизации общего образования: пути преодоления отчуждения подростков от школы: коллективная монография. – СПб.: Свое издательство, 2015.

<sup>18</sup> Безгодова С. А., Писарева С. А., Пискунова Е. В., Сомова Н. Л., Тряпицына А. П. Преемственность методических систем обучения. ... Часть 1. Психолого-педагогические основы преемственности в обучении.



Современный школьник, согласно результатам исследования<sup>19</sup>, легко включается в различные среды – социокультурную, образовательную, информационную и др. – посредством виртуальной коммуникации; достаточно полно осведомлен об общественной жизни и готов реагировать на происходящие события; озабочен собственным будущим и самореализацией в профессии и личной жизни. Поэтому сегодня приобретает особую актуальность определение образования как специально организованного процесса развития у обучающихся «способности самостоятельно решать проблемы, имеющие социальное и личностное значение, в различных сферах деятельности, на основе освоения социального опыта, элементом которого является индивидуальный опыт учащихся» [4, с. 242].

Сказанное обуславливает необходимость актуализации обновления принципа преемственности в образовательной среде современной школы. Преемственность, ориентированная на выполнение совокупности задач взросления, позволяет найти основания для объединения различных сред, иерархизировать отдельные учебные ситуации, выстроить целостный процесс постепенного освоения закономерных связей и отношений между учебными предметами и явлениями мира<sup>20</sup>. Такая реализация принципа преемственности способствует обеспечению развития школьника при переходе от одной образовательной

ступени к другой посредством изменения соотношений формируемых, развиваемых и исключаемых компонентов содержания образования. Создаются условия для усложнения задач познания, поведения и деятельности учащихся, что и способствует их взрослению. Тогда основным признаком качества образования выступает достигнутый школьником уровень образованности, обеспечивающий потенциал для продолжения образования, самопознания и самоопределения.

Однако результаты психолого-педагогических исследований<sup>21</sup> и анализ современной образовательной практики свидетельствуют о том, что не каждый учитель готов к реализации принципа преемственности в современных реалиях. В исследовании А. П. Виноградовой установлено, что наиболее острые затруднения у большинства вызывает задача построения образовательного процесса. К наиболее острым затруднениям можно отнести требующие учета возрастные особенности: создание условий для развития положительной мотивации школьников и организацию их взаимодействий, применение современных способов, методов, приемов для активизации их работы на уроке и во внеурочной деятельности; осуществление педагогической поддержки в учебном процессе<sup>22</sup>. Это снижает мотивацию и продуктивность учения, препятствует получению положительных результатов. Результаты, полученные в исследовании

<sup>19</sup> Ругуш Л. А. Самоопределение школьников и их психологические проблемы // Модернизация общего образования: проблемы самоопределения ученика в современном образовательном процессе. Сборник научных статей / ред. совет: Тряпицына А.П., Примчук Н.В., Синицына А.И. – СПб.: Свое издательство, 2016. – С. 75.

<sup>20</sup> Безгодова С. А., Писарева С. А., Пискунова Е. В., Сомова Н. Л., Тряпицына А. П. Преемственность методических систем обучения. ... Часть 1. Психолого-педагогические основы преемственности в обучении.

<sup>21</sup> Там же.

<sup>22</sup> Виноградова А. П. Педагогические условия преодоления профессиональных затруднений учителей в построении образовательного процесса в основной школе: автореф. дис. канд. пед. наук. – СПб., 2018.

А. П. Виноградовой, подтверждаются итогами других исследований (Е. Д. Тенютина<sup>23</sup>, В. С. Собкин)<sup>24</sup>.

Таким образом, реальные практические задачи по содействию формированию универсальных компетенций и личностных качеств ученика на каждой ступени обучения, стоящие перед современной школой, должны быть отражены в содержании вузовской профессиональной подготовки, в частности, в возможных изменениях учебной практики. Возникает **проблема** обоснования новых форм организации практики студентов на основе современных научных представлений о принципе преемственности в обучении.

**Цель** статьи заключается в выявлении особенностей реализации принципа преемственности в подготовке студентов педагогических вузов.

### Методология исследования

Методология данного исследования базируется на *деятельностном подходе*, который позволяет усилить практикоориентированность становления сущностных характеристик будущей профессиональной деятельности студентов. При этом предлагается принять позицию В. А. Лекторского и В. С. Швырева,

согласно которой «деятельность *нельзя рассматривать односторонне*, необходимо включать ряд моментов, в частности, момент трансформации внешнего предмета или ситуации (*понимания*) и момент *коммуникации*, а также другие моменты (рефлексии и проектирования)»<sup>25</sup>. Эта методология соответствует этапу становления постнеклассической науки, когда культуросообразно обновляются стандарты научных поисков и уточняются области применения методов и когнитивных установок классического и неклассического исследования, не предполагая их уничтожение<sup>26</sup>. Постнеклассическая дидактика характеризуется направленностью на человекообразность процесса обучения, конкретизацией его ценностных основ как целевых ориентиров для развития личности каждого учащегося (Л. М. Перминова [9]).

Тем самым обусловлена необходимость анализа профессионально-педагогической деятельности учителя как деятельности по решению профессиональных задач (Е. И. Исаев<sup>27</sup>, Ю. Н. Кулюткин<sup>28</sup>, В. А. Сластенин<sup>29</sup>, В. И. Слободчиков, Г. С. Сухобская). В период вузовского обучения решение профессиональных задач студенты осуществляют в различных профессиональных пробах.

<sup>23</sup> Тенютина Е. Д. Профессиональные затруднения молодого специалиста и опыт их преодоления // Практика административной работы в школе. – 2014. – № 5. – С. 65–67.

<sup>24</sup> Собкин В. С., Ткаченко О. В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. XI–XII. Вып. XXI. – М.: Центр социологии образования РАО, 2007. – 200 с.

<sup>25</sup> Лекторский В. А. «Деятельностный подход: кризис или возрождение» // Наука глазами гуманитария / отв. ред. В. А. Лекторский. – М., 2005; Швырев В. С. Проблемы разработки понятия деятельности как философской категории // Деятельность: теория, методология, проблемы. – М., 1990.

<sup>26</sup> Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура: коллективная монография. – М., 2009. – С. 295.

<sup>27</sup> Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. – М., 2013. – С. 323–331.

<sup>28</sup> Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990.

<sup>29</sup> Сластенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

Мы рассматриваем пробу как испытание, моделирующее решение основных профессиональных задач, особенно тех, которые непосредственно решаются в деятельности учителя (А. В. Прудило<sup>30</sup>), что наилучшим образом возможно реализовать через внесение определенных изменений в содержание учебной практики студентов. В контексте рассматриваемой проблемы целесообразно было сфокусировать такие пробы на подготовке будущих учителей к реализации принципа преемственности в образовательной среде современной школы.

Материалами исследования выступили: дневники практики студентов и продукты деятельности (решение практических задач, аналитико-диагностические материалы), протоколы наблюдений за деятельностью учителя, данные опросов, научные концепции программ практик. Основными методами эмпирического этапа исследования были выбраны: анкетирование, наблюдение за деятельностью учителя на уроке, структурированное интервью и метод фокус-группового обсуждения. На теоретическом уровне применяются анализ и обобщение научных исследований по проблеме реализации преемственности в современной системе образования. На практическом этапе исследования были использованы

профессиональные пробы, решение профессиональных задач, рефлексивный анализ.

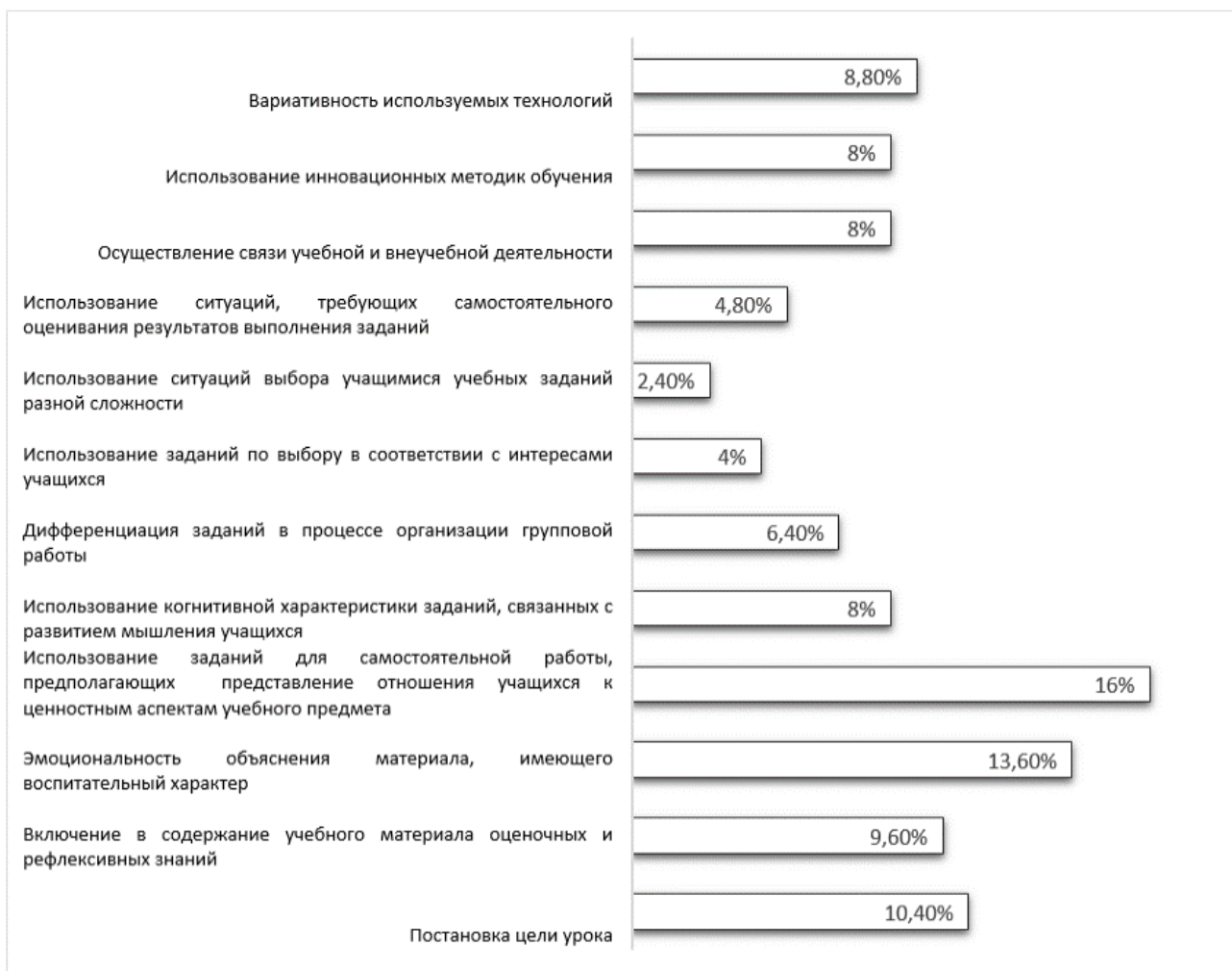
### **Результаты исследования**

#### *Эмпирический этап*

*Анкетирование* было направлено на выявление целей и способов (методов, приемов) реализации принципа преемственности в практической деятельности учителей. В анкетировании приняли участие 128 сотрудников лицеев, школ, гимназий (учителя разных предметов, методисты, администраторы с разным стажем работы как в основной, так и в средней школе). Анализ ответов учителей на вопросы анкеты позволил сделать следующие выводы. Учителя слабо учитывают необходимость возрастосообразного построения образовательного процесса, что проявляется в постановке целей без учета особенностей ступеней обучения; в использовании в основной и средней школе одних и тех же методических приемов. Ведущая цель современной школы – «содействие взрослению школьника» – получает лишь 3 % по ответам респондентов. Судя по ответам (рис. 1), небольшое количество учителей используют задания по выбору учащихся (4 %), дифференцированные задания для групповой работы (6,4 %), задания для самостоятельной работы и самооценки выполненного задания (16 %).

<sup>30</sup> Прудило А. В. Проектирование профессиональных проб по психологии: учеб.-метод. пособие. – Гродно: ГрГУ, 2007. – 56 с.





**Рис. 1.** Приоритеты в профессиональной деятельности при реализации педагогических задач содействия развитию личности учащихся

**Fig. 1.** The professional activity priorities in the implementation of pedagogical tasks to support the students' personality development

Учителя в большей степени ориентированы на развитие когнитивной сферы личности, чем ценностно-смысловой, однако педагогические задачи, которые ставят учителя, одни и те же и в основной, и в средней школе (рис. 2, 3). Например, задача «формирование умения аргументировать свое собственное мнение» в основной и средней школе получает 12,7 % и 19 % соответственно; «формирование

умений представлять учебную информацию в разных формах» – 7,1 % и 10 %. При этом в качестве важных для самоопределения личности задач, таких как «формирование умения оценивать особенности своей учебной деятельности» (3 % и 2,3 %), «формирование рефлексивных умений» (4,7 % и 5,5 %) отметили немногие учителя (рис. 2).



**Рис. 2.** Приоритетные задачи в организации образовательного процесса для когнитивной сферы развития личности

**Fig. 2.** The priority tasks of the educational process organization for the cognitive sphere of personality development

Несколько иную картину выявляет анализ ответов относительно организации образовательного процесса для развития ценностно-смысловой сферы личности школьников. Так, наиболее важной педагогической задачей в основной школе, по мнению учителей, является «формирование нравственных эталонов» (20,3 % ответов), наименее важным –

«создание ситуаций расширения социальных связей (репертуара социальных ролей) ученика» (4,2 %); в средней школе – «формирование умений самоанализа в ситуациях выбора» (18,5 %); теряет актуальность «формирование умений содействия личностному самоопределению учащихся» (6,5 %).



**Рис. 3.** Приоритетные задачи в организации образовательного процесса для ценностно-смысловой сферы развития личности

**Fig. 3.** The priority tasks of the educational process organization for the for value-semantic sphere of personality development

Итоги анализа результатов анкетирования свидетельствуют о нарушении принципа преемственности при реализации образовательного процесса.

*Наблюдение* за деятельностью учителя на уроке проводилось с целью выявления и анализа существенных характеристик организации преемственных взаимосвязей. В ходе исследования посещены 20 уроков у 10 учителей в разных школах Санкт-Петербурга (по од-

ному уроку в основной и средней школе у каждого учителя), которые являются базами практик студентов РГПУ им. А. И. Герцена. Анализ протоколов наблюдений позволяет заключить, что как для основной, так и для средней школы характерны следующие проявления в деятельности учителей: использование, в основном, фронтальных форм работы; преимущественное оценивание учителем ответов учащихся при недостаточном внимании к развитию оценочной деятельности учащихся;

слабое стимулирование учащихся к аргументации собственного мнения; отсутствие вариативной организации самостоятельной работы с учетом возрастных особенностей учащихся. Так, наиболее часто используемыми являются организация групповой работы учащихся и предметно-ориентированное применение элементов проектной деятельности, порой направленной на профессиональное самоопределение школьников.

Другими словами, правомерно констатировать, что в процессе обучения недостаточно реализуются преемственные «вертикальные» и «горизонтальные» связи в контексте содействия задачам взросления личности; редко наблюдается «выход» за рамки образовательной среды в различные внешние среды (социокультурную, информационную и др.); ограничен спектр возрастосообразных педагогических приемов для изменения ролевой позиции учащихся на уроке, расширения их зоны ответственности и принятия решений.

*Структурированное интервью* с педагогами, на уроках которых проводилось наблюдение, было организовано для определения основных проблем, затрудняющих реализацию принципа преемственности в контексте современных задач школы. Были предложены элементы рефлексивного анализа для более глубокого осознания проблематики организации образовательного процесса, что, как подчеркивает исследователь [35], позволяет вносить фокусированные изменения в педагогическую практику. Педагогами были сформулированы такие проблемные аспекты реализации на практике преемственных взаимосвязей, как недостаточное осознание изменений задач школы, что проявляется в ориентации на преимущественное формирование предметных знаний; фрагментарность учета влияния внешнего культурного поля на образовательную среду школы.

*Фокус-групповое обсуждение* проводилось с целью получения конкретных предложений для выработки практических путей в подготовке студентов – будущих учителей к реализации принципа преемственности в контексте избранных теоретико-методологических основ. В группу вошли 33 участника: 20 студентов третьего курса обучения РГПУ им. А. И. Герцена; 10 учителей, работающих в школах, являющихся базами практики для студентов; 3 преподавателя университета (кураторы практики). В организации был применен подход, задающий среду «свободного общения», что предоставляло возможность участникам делиться мыслями, высказывать собственную точку зрения [14]. Результаты анкетирования, наблюдений и структурированных интервью послужили основой тематического погружения участников в проблемно-поисковое поле исследования. В результате обсуждения были предложены следующие изменения в организации практики:

- вовлечение учителей разных предметов в коллегиальное решение педагогических задач содействия самоопределению сообразно взрослению школьника;
- включение в содержание практики решения педагогических задач студентами совместно с учителями, психологами, методистами, педагогами вуза;
- создание возможностей для организации взаимодействия групп учащихся разных возрастов для решения учебных задач;
- обогащение форматов педагогической деятельности с привлечением ресурсов внешней культурной среды.

Данные предложения были учтены при разработке формата профессиональной подготовки студентов на основе предложенного понимания принципа преемственности. В этом

формате реализован задачный подход к организации практики, предполагающий исследовательский характер заданий, вариативные профессиональные пробы будущего учителя и командное взаимодействие участников практики с последующей рефлексией.

Проведенное исследование подтвердило объективное наличие проблемы преемственности на разных ступенях школьного образования. По результатам сделаны выводы о необходимости обновления принципа преемственности как инструмента совершенствования взаимосвязи предметных методик и образовательной среды современной школы с учетом таких позиций, как возрастосообразное усложнение учебных задач, пространственно-средовое взаимодействие, командность в решении профессиональных задач.

### Заключение

Обобщение и анализ проведенного исследования позволяет констатировать, что

ориентация содержания практики на новое понимание принципа преемственности обеспечила:

– смещение акцентов при решении студентами профессиональных задач с исключительно предметного содержания в направлении определения способов поддержки самоопределения учащихся, обеспечения «образования в течение жизни», формирования универсальных компетенций;

– обновление представлений будущих учителей об образовательной среде современной школы как расширяющемся ресурсе, открытым для взаимодействия с другими средами;

– готовность студентов к коллегиальному решению профессиональных педагогических задач.

Полученные результаты позволяют заключить, что сегодня необходимо расширение палитры профессиональной подготовки студентов с учетом научно-обоснованного понимания преемственности как значимого социокультурного явления.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Аранова С. В.** Анализ понятийного аппарата исследований проблемы визуализации учебной информации // Научное мнение. – 2018. – № 2. – С. 29–35. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32733828>
2. **Байбородова Л. В., Груздев М. В., Харисова И. Г.** Психолого-педагогическая подготовка студентов к реализации трудовых функций // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 1. – С. 66–72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32530200>
3. **Колыхалов М. И., Пушкарева Е. А.** Процессы глобализации и регионализации в развитии современного общества: интеграция исследовательских подходов в социально-гуманитарном знании // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4. – С. 94–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.06>
4. **Лебедев О. Е.** Конец системы обязательного образования? // Вопросы образования. – 2017. – № 1. – С. 230–260 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28879317> DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2017-1-230-259>
5. **Лебедев О. Е.** Размышления о целях и результатах // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 007–024. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19026450>
6. **Наливайко Н. В.** Глобализация и изменение ценностных ориентиров российского образования // Философия образования. – 2012. – № 6. – С. 27–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18152673>



7. **Осипова С. И., Терещенко Ю. А., Климович Л. В.** Фундаментальное образование для «цифрового поколения» // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – С. 156. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18319055>
8. **Тряпицына А. П., Писарева С. А.** Ориентиры обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей // Человек и образование. – 2016. – № 3. – С. 12–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29006702>
9. **Перминова Л. М.** От классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучении // Педагогика. – 2009. – № 8. – С. 7–14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13065758>
10. **Плотникова А. Л., Борисова Е. С.** Футурологический взгляд на будущее российского образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2017. – № 5. – С. 13–16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32780525>
11. **Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А.** Фундаментальное знание в непрерывном образовательном процессе: методология и аксиология проблемы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1. – С. 87–98. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1601.08>
12. **Хасан Б. И., Вагашак И. С.** Противоречия интересов и целевых установок в профессиональном самоопределении // Социология. – 2014. – № 4. – С. 32–39. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27721065>
13. **Ходенко Н. М.** Влияние развивающих сред на личностное самоопределение старшеклассников // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 276–284. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19084887>
14. **Якиманская И. С.** Школа как организация: применение метода фокус-группы для выявления проблем образовательной среды // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – № 1. – С. 61–67. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20843549>
15. **Boevé A. J., Meijer R. R., Bosker R. J., Vugteveen J., Hoekstra R., Albers C. J.** Implementing the flipped classroom: an exploration of study behaviour and student performance // Higher Education. – 2017. – Vol. 74, Issue 6. – P. 1015–1032. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0104-y>
16. **Badri M., Nuaimi A. A., Guang Y., Rashedi A. A.** School performance, social networking effects, and learning of school children: Evidence of reciprocal relationships in Abu Dhabi // Telematics and Informatics. – 2017. – Vol. 34, Issue 8. – P. 1433–1444. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.06.006>
17. **Beneyto-Seoane M., Collet-Sabé J.** Análisis de la actual formación docente en competencias TIC. Por una nueva perspectiva basada en las competencias, las experiencias y los conocimientos previos de los docentes // Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado. – 2018. – Vol. 22, № 4. – P. 91–110. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8396>
18. **Blömeke S., Busse A., Kaiser G., König J., Suhl U.** The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills // Teaching and Teacher Education. – 2016. – Vol. 56. – P. 35–46. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.003>
19. **Bølling M., Otte C. R., Elsborg P., Nielsen G., Bentsen P.** The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment // International Journal of Educational Research. – 2018. – Vol. 89. – P. 22–35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.004>
20. **Bouw E., Zitter I., de Bruijn E.** Characteristics of learning environments at the boundary between school and work – A literature review // Educational Research Review. – 2019. – Vol. 26. – P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>



21. **Bronkhorst L. H., Akkerman S. F.** At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts // *Educational Research Review*. – 2016. – Vol. 19. – P. 18–35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>
22. **Chu B. C., Guarino D., Mele C., O'Connell J., Coto P.** Developing an Online Early Detection System for School Attendance Problems: Results From a Research-Community Partnership // *Cognitive and Behavioral Practice*. – 2018. – In Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.09.001>
23. **Edwards M. R., Clinton M. E.** A study exploring the impact of lecture capture availability and lecture capture usage on student attendance and attainment // *Higher Education*. – 2018. – P. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0275-9>
24. **Foster J., Yaoyuneyong G.** Teaching innovation: equipping students to overcome real-world challenges // *Higher Education Pedagogies*. – 2016. – Vol. 1, Issue 1. – P. 42–56. DOI: <https://doi.org/10.1080/23752696.2015.1134195>
25. **Kim L. E., Klassen R. M.** Teachers' cognitive processing of complex school-based scenarios: Differences across experience levels // *Teaching and Teacher Education*. – 2018. – Vol. 73. – P. 215–226. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.006>
26. **Koeslag-Kreunen M. G., Van der Klink M. R., Van den Bossche P., Gijsselaers W. H.** Leadership for team learning: the case of university teacher teams // *Higher Education*. – 2018. – Vol. 75, Issue 2. – P. 191–207. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0126-0>
27. **Krantz J., Fritzén L.** From expert to novice? The influence of management by documents on teachers' knowledge base and norms // *Professions and Professionalism*. – 2017. – Vol. 7, № 3. – P. e2113. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.2113>
28. **With M.** Are Teachers Increasingly Leaving the Profession? // *Professions and Professionalism*. – 2017. – Vol. 7 (2). – P. e1723. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.1723>
29. **Matthews K. E., Dwyer A., Hine L., Turner J.** Conceptions of students as partners // *Higher Education*. – 2018. – Vol. 76, Issue 6. – P. 957–971. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0257-y>
30. **Money A., Coughlan J.** Team-taught versus individually taught undergraduate education: a qualitative study of student experiences and preferences // *Higher Education*. – 2016. – Vol. 72, Issue 6. – P. 797–811. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9976-5>
31. **Narendran R., Almeida S., Coombes R., Hardie G., Quintana-Smark E., Zaher N., Wang H.-L., Chowdhury A., Stevenson B.** The role of self-determination theory in developing curriculum for flipped classroom learning: A Case Study of First-Year Business Undergraduate Course // *Journal of University Teaching and Learning Practice*. – 2018. – Vol. 15, Issue 5. – Art. 6. URL: <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol15/iss5/6>
32. **Parding K., Berg-Jansson A., Sehlstedt T., McGrath – Champ S., Fitzgerald S.** Differentiation as a Consequence of Choice and Decentralization Reforms—Conditions for Teachers' Competence Development // *Professions and Professionalism*. – 2017. – Vol. 7, № 2. – P. e1855. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.1855>
33. **Rotgans J. I., Rajalingam P., Ferenczi M. A., Low-Beer N.** A students' model of team-based learning // *Health Professions Education*. – 2018. – In Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.10.003>
34. **Samuelsson K.** Teacher Collegiality in Context of Institutional Logics: A Conceptual Literature Review // *Professions and Professionalism*. – 2018. – Vol. 8, № 3. – P. e2030. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.2030>



35. **Sedova K.** A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change // Teaching and Teacher Education. – 2017. – Vol. 67. – P. 278–290. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.018>
36. **Skalicky J., Pedersen K. W., van der Meer J., Fuglsang S., Dawson P., Stewart S.** A framework for developing and supporting student leadership in higher education // Studies in Higher Education. – 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1522624>
37. **Sripongwiwata S., Bunterma T., Tangb K. N.** An investigation of learning stressors among secondary school students: A case study in northeast Thailand // Kasetsart Journal of Social Sciences. – 2018. – Vol. 39, Issue 2. – P. 197–206. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.06.002>
38. **Surma T., Vanhoyweghen K., Camp G., Kirschner P. A.** The coverage of distributed practice and retrieval practice in Flemish and Dutch teacher education textbooks // Teaching and Teacher Education. – 2018. – Vol. 74. – P. 229–237. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.007>





DOI: [10.15293/2658-6762.1901.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.01)

Nadezhda Victorovna Primchuk,

Candidate of Pedagogical Sciences; Associate Professor,  
Department of Theory of History of Pedagogy, Institute of Pedagogy,  
Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian  
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1817-1978>

E-mail: [nprimchuk@yandex.ru](mailto:nprimchuk@yandex.ru)

Svetlana Vladimirovna Aranova,

Candidate of Pedagogical Sciences; Leading Researcher,  
Research Institute of Pedagogical Problems of Education, Institute of  
Pedagogy,  
Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian  
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0801-9115>

E-mail: [svet-aranova@yandex.ru](mailto:svet-aranova@yandex.ru)

## Facilitating continuity in university-based initial teacher education

### Abstract

**Introduction.** *The authors investigate the problem of facilitating continuity in contemporary education. The purpose of the research is to characterize the specifics of implementing continuity in university-based teacher education.*

**Materials and Methods.** *The activity approach was chosen as a methodological foundation of the research. The authors applied the following methods: questionnaires, classroom observation, structured interviews and focus-group discussions of teachers, students and professional tutors supervising initial training students on teaching practice. The analysis and generalization of recent studies on continuity in contemporary education were also carried out.*

**Results.** *The article reveals the directions of implementing the modern understanding of continuity in education. The authors propose a new format of teaching practice based on “the problem approach” to collaborative interaction of students, school teachers and academic staff. The results of reflexive self-assessments of student teaching are summarized.*

**Conclusions.** *The authors summarize the specifics of implementing continuity in initial teacher education.*

### Keywords

*Principle of continuity; Future teachers training; Student practice; Professional tasks; Professional tests; Interdisciplinary competence; Spatial-environmental interaction.*

### Acknowledgements

*The study was financial support of Russia Ministry of Education and Science (No. 27.3280.2017/4.6 "Pedagogical strategies to ensure the continuity of teaching systems at different levels of General education in the context of the Federal state educational standards").*



## REFERENCES

1. Aranova S. V. The analysis of the conceptual construct of studies on visualisation of educational information. *Scientific Opinion*, 2018, no. 2, pp. 29–35. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32733828>
2. Bayborodova L. V., Gruzdev M. V., Kharisova G. I. Psychological and pedagogical training of students to implement labour functions. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2018, no. 1, pp. 66–72. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32530200>
3. Kolykhalov M. I., Pushkareva E. A. Processes of globalization and regionalization in the development of modern society: Integration of research approaches in social and humanitarian knowledge. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (4), pp. 94–108. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.06>
4. Lebedev O. The end of compulsory education?. *Educational Studies Moscow*, 2017, no. 1, pp. 230–260. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28879317> DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-1-230-259>
5. Lebedev O. Y. Thoughts on objectives and outcomes. *Educational Studies Moscow*, 2013, no. 1, pp. 007–024. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19026450>
6. Nalivayko N. V. Globalization and the change of the value reference points of Russian education. *Philosophy of Education*, 2012, no. 6, pp. 27–32. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18152673>
7. Osipova S. I., Tereschenko Yu. A., Klimovich L. V. Fundamental education for "digital generation". *Modern Problems of Science and Education*, 2012, no. 5, pp. 156. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18319055>
8. Tryapitsina A. P., Pisareva S. A. Guidance of content updates of future teachers professional training. *Man and Education*, 2016, no. 3, pp. 12–18. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29006702>
9. Perminova L. M. From classical to post-non-classical concepts in didactics and education. *Pedagogy*, 2009, no. 8, pp. 7–14. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13065758>
10. Plotnikova A. L., Borisova E. S. Futurological vision for the future of Russian education. *Izvestiya of the Samara Russian Academy of Sciences Scientific Center. Social, Humanitarian, Medicobiological Sciences*, 2017, vol. 19 (5), pp. 13–16. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32780525>
11. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Fundamental knowledge in the continuing education: Methodology and axiology of the problem. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, vol. 6 (1), pp. 87–98. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1601.08>
12. Khasan B. I., Vatathsak I. S. Conflicting interests and purposes in professional self-determination. *Sociology*, 2014, no. 4, pp. 32–39. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27721065>
13. Hodenko N. M. Influence of developing environments on personal self-determination of high school students. *Scientific Notes: Online Academic Journal of Kursk State University*, 2013, no. 2, pp. 276–284. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19084887>
14. Yakimanskaya I. S. School as the organization: Use of the method of a focus-group for recognition of problems of educational sphere. *Izvestiya Saratovskogo Universitirta. Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2013, vol. 2 (1), pp. 61–67. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20843549>



15. Boevé A. J., Meijer R. R., Bosker R. J., Vugteveen J., Hoekstra R., Albers C. J. Implementing the flipped classroom: an exploration of study behaviour and student performance. *Higher Education*, 2017, vol. 74, issue 6, pp. 1015–1032. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0104-y>
16. Badri M., Nuaimi A. A., Guang Y., Rashedi A. A. School performance, social networking effects, and learning of school children: Evidence of reciprocal relationships in Abu Dhabi. *Telematics and Informatics*, 2017, vol. 34, issue 8, pp. 1433–1444. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.06.006>
17. Beneyto-Seoane M., Collet-Sabé J. Analysis of current teachers training on ICTs' skills. Proposing a new perspective based on teachers' previous competences, experiences and skills. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2018, vol. 22 (4), pp. 91–110. (In Spanish) DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8396>
18. Blömeke S., Busse A., Kaiser G., König J., Suhl U. The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 56, pp. 35–46. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.003>
19. Bølling M., Otte C. R., Elsborg P., Nielsen G., Bentsen P. The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 2018, vol. 89, pp. 22–35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.004>
20. Bouw E., Zitter I., de Bruijn E. Characteristics of learning environments at the boundary between school and work – A literature review. *Educational Research Review*, 2019, vol. 26, pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>
21. Bronkhorst L. H., Akkerman S. F. At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 2016, vol. 19, pp. 18–35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>
22. Chu B. C., Guarino D., Mele C., O'Connell J., Coto P. Developing an online early detection system for school attendance problems: results from a research-community partnership. *Cognitive and Behavioral Practice*, 2018, in Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.09.001>
23. Edwards M. R., Clinton M. E. A study exploring the impact of lecture capture availability and lecture capture usage on student attendance and attainment. *Higher Education*, 2018, pp. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0275-9>
24. Foster J., Yaoyuneyong G. Teaching innovation: equipping students to overcome real-world challenges. *Higher Education Pedagogies*, 2016, vol. 1, issue 1, pp. 42–56. DOI: <https://doi.org/10.1080/23752696.2015.1134195>
25. Kim L. E., Klassen R. M. Teachers' cognitive processing of complex school-based scenarios: Differences across experience levels. *Teaching and Teacher Education*, 2018, vol. 73, pp. 215–226. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.006>
26. Koeslag-Kreunen M. G., Van der Klink M. R., Van den Bossche P., Gijsselaers W. H. Leadership for team learning: the case of university teacher teams. *Higher Education*, 2018, vol. 75, issue 2, pp. 191–207. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0126-0>
27. Krantz J., Fritzén L. From expert to novice? The influence of management by documents on teachers' knowledge base and norms. *Professions and Professionalism*, 2017, vol. 7, no. 3, pp. e2113. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.2113>
28. With M. Are Teachers Increasingly Leaving the Profession?. *Professions and Professionalism*, 2017, vol. 7 (2), pp. e1723. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.1723>
29. Matthews K. E., Dwyer A., Hine L., Turner J. Conceptions of students as partners. *Higher Education*, 2018, vol. 76, issue 6, pp. 957–971. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0257-y>



30. Money A., Coughlan J. Team-taught versus individually taught undergraduate education: a qualitative study of student experiences and preferences. *Higher Education*, 2016, vol. 72, issue 6, pp. 797–811. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9976-5>
31. Narendran R., Almeida S., Coombes R., Hardie G., Quintana-Smark E., Zaher N., Wang H.-L., Chowdhury A., Stevenson B. The role of self-determination theory in developing curriculum for flipped classroom learning: A Case Study of First-Year Business Undergraduate Course. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 2018, vol. 15, issue 5, art. 6. URL: <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol15/iss5/6>
32. Parding K., Berg-Jansson A., Sehlstedt T., McGrath – Champ S., Fitzgerald S. Differentiation as a Consequence of Choice and Decentralization Reforms—Conditions for Teachers’ Competence Development. *Professions and Professionalism*, 2017, vol. 7 (2), pp. e1855. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.1855>
33. Rotgans J. I., Rajalingam P., Ferenczi M. A., Low-Beer N. A students’ model of team-based learning. *Health Professions Education*, 2018, in Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.10.003>
34. Samuelsson K. Teacher collegiality in context of institutional logics: A conceptual literature review. *Professions and Professionalism*, 2018, vol. 8 (3), pp. e2030. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.2030>
35. Sedova K. A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 67, pp. 278–290. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.018>
36. Skalicky J., Pedersen K. W., van der Meer J., Fuglsang S., Dawson P., Stewart S. A framework for developing and supporting student leadership in higher education. *Studies in Higher Education*, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1522624>
37. Sripongwiwata S., Bunterma T., Tangb K. N. An investigation of learning stressors among secondary school students: A case study in northeast Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 2018, vol. 39, issue 2, pp. 197–206. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.06.002>
38. Surma T., Vanhoyweghen K., Camp G., Kirschner P. A. The coverage of distributed practice and retrieval practice in Flemish and Dutch teacher education textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 2018, vol. 74, pp. 229–237. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.007>

Submitted: 05 December 2018

Accepted: 09 January 2019

Published: 28 February 2019



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).