

А.Н. Колесникова, П.С. Лебедева

МЕЖДУНАРОДНЫЙ БАКАЛАВРИАТ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (IB MYP): ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия; alex_wd@mail.ru; pollebedeva@gmail.com

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования «учебных потребностей» (learners' needs analysis) для проектирования потенциального обучающего курса для адаптации учителей к работе в средней школе, применяющей программы Международного бакалавриата (IB MYP). Целью исследования было выявить учебные потребности, а также лакуны и ожидания, предпочитаемые форматы и объем времени, которым располагают учителя российских школ для прохождения курсов повышения квалификации по программам Международного бакалавриата. С помощью метода опроса были выявлены учебные предпочтения учителей как участников потенциального курса: ориентированность на практику, внимание к документации, предпочитаемые темы и форматы работы. Анализ учебных потребностей также обнаружил барьеры, которые могут помешать учителям эффективно заниматься повышением их квалификации, среди которых нехватка времени, концептуальная сложность предлагаемого материала, недостаточность институциональной поддержки, недостаток профессиональной подготовки. Анализ учебных потребностей проявил себя удобным, относительно простым, гибким и эффективным инструментом для последующего проектирования курсов. Авторы делают вывод о его универсальности для курсов самой различной направленности и продолжительности, а также предлагают ряд способов сделать метод более полезным для понимания контекста обучения конкретных групп, добавив вопросы о социометрии.

Ключевые слова: анализ учебных потребностей; учебные ожидания; повышение квалификации педагога; Международный бакалавриат

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-4

Для цитирования: Колесникова А.Н., Лебедева П.С. Международный бакалавриат в средней школе (IB MYP): эмпирическое исследование потребностей

Колесникова Александра Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; alex_wd@mail.ru.

Лебедева Полина Сергеевна — учитель иностранных языков высшей категории, соискатель кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; pollebedeva@gmail.com.

Международный Бакалавриат (IB) — это некоммерческая организация, которая уже 50 лет предоставляет свои образовательные программы школам по всему миру. В настоящий момент в мире 5655 школ, следующих стандартам IB, из них в России — 50, и их количество неуклонно растет, особенно в крупных городах согласно последним статистическим данным¹. Работа в данной системе крайне регламентирована и требует определенной профессиональной подготовки преподавательского состава. Так, вполне закономерным явился исследовательский вопрос: насколько учителя в России заинтересованы в подготовке к работе в системе Международного бакалавриата (IB)?

Поставленный исследовательский вопрос определил цель данного исследования, которая заключается в изучении интереса преподавателей к данной образовательной системе, а также их потребности и готовности совершенствовать профессиональные компетенции в соответствии со спецификой стандартов IB.

П.Г. Щедровицкий рассматривает профессиональное развитие педагога как процесс *направленных, закономерных личностных и деятельностных изменений*, проявляющихся в способности профессионала (человека, владеющего определенной технологией деятельности) изменять собственную деятельность [Щедровицкий, 1993: 57–58]. Согласно Ячменеву и Квашнину, траектория профессионального роста педагога должна включать и *знаниевый* компонент в плане научной, предметно-теоретической, практической, психолого-педагогической, методической подготовки, и *деятельностный*, понимаемый как внедрение в практику передового педагогического опыта и основных достижений педагогической науки [Ячменев, Квашнин, 2018: 22–30].

Таким образом, в данном исследовании мы отталкивались от представления о повышении квалификации педагогов как о процессе, равно затрагивающем и сферу профессиональных компетенций, и знания о программах (в данном случае — о Международном бакалавриате), и личность педагога.

В качестве методики исследования был выбран *анализ учебных потребностей (learners' needs analysis)* педагогов как целевой аудитории планируемого курса повышения квалификации, направлен-

¹ Find an IB school // IBO. URL: <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/?SearchFields.Region=&SearchFields.Country=&SearchFields.Keywords=&SearchFields.Language=&SearchFields.BoardingFacilities=&SearchFields.SchoolGender=>(дата обращения: 30.01.2023).

ного на их адаптацию к преподаванию в Программе средней (основной) школы Международного бакалавриата (IB МYP). Согласно Ричардсу [Richards, 2001: 51], анализ потребностей — это «процедуры, используемые для сбора информации о потребностях учащихся». Нунан утверждает, что информация, полученная с помощью анализа потребностей, может служить следующим целям:

- помочь преподавателю определить цели курса и направить отбор содержания;
- дать преподавателю возможность использовать его для изменения учебного плана и методик;
- выявить разрыв между выбранным преподавателем подходом к преподаванию и ожиданиями от обучения учащихся [Nunan, 1988: 43].

В последнее время российская высшая школа также интересуется педагогами и будущими педагогами, выделяя их в отдельную группу в плане учебных потребностей: например, отбирая предпочитаемую норму в произношении при обучении педагогов фонетике английского языка [Маслова, Колесникова, 2020; Kolesnikova, Maslova, 2019].

Анализ учебных потребностей берет начало в гуманистической педагогике XX в., [Дьюи, 1940; Выготский, 1939; Пиаже, 1969 и пр.] С 2000-х годов становится все сложнее представить себе разработку учебных программ без предварительной работы с потребностями потенциальных обучающихся, особенно в рамках концепций, связанных с педагогическим дизайном (*educational design, instructional design, learning experience design*). Согласно Уэсту, проектирование образовательной программы не может обходиться без исследования учебных потребностей, в особенности в образовании для взрослых и краткосрочных программах [West, 1994: 1–19]. Кроме того, согласно идее Коэна, Маниона, Моррисо, чтобы добиться и личностных, и знаниевых, и деятельностных изменений, любая учебная программа должна быть спроектирована при помощи исследования изначального состояния обучающихся, «точки отсчета», выявленной, в частности, при помощи анализа учебных ожиданий и потребностей [Cohen, Manion, Morriso, 2018]. Нунан отмечает, что анализ потребностей, хоть и является «отправной точкой» при разработке учебного плана или учебной программы, он не является единственным. Очень важно разработать целенаправленный курс, отвечающий потребностям различных участников процесса, включая учебные заведения и, например, работодателей [Nunan, 1988].

Возрастание актуальности анализа учебных потребностей в последние пару лет связано с эпохой Covid-2019 и с неизбежными трансформациями в учебном процессе, связанными с ней. Вырос обще-

ственный запрос на дидактику для смешанного и онлайн-обучения [Титова, Барина, 2021], и исследование учебных потребностей распределенных и удаленных образовательных групп приобрело характер необходимости. В частности, Баран и АлЗуби исследовали возможности, вызовы и значение современной онлайн-педагогике, отметив важный вклад исследования целевой аудитории при создании курсов [Baran, AlZoubi, 2020]. Также Дьеп, Чжу, Кокит, Де Грееф, Во и Ванвинг описали широту возможностей для онлайн- и смешанного обучения, которое дает предварительное исследование потребностей учащихся [Dier, Zhu, Cocquyt, De Greef, Vo, Vanwing, 2019].

Отдельно следует отметить, что существуют исследования участия педагогов в онлайн-курсах повышения квалификации. Опросы учителей показывают, что краткосрочные курсы, как в формате смешанного, так и онлайн-обучения весьма популярны в их среде [Лаврентьева, Цвелюх, 2018]. Следовательно, для курсов повышения квалификации педагогов идея о сборе эмпирических данных об их учебных ожиданиях также актуальна.

В рамках данного исследования, чтобы сделать сбалансированный анализ учебных потребностей педагогов средней школы, было выбрано анкетирование. В него были включены вопросы о *потребностях, запросах, пожеланиях и лакунах в знаниях* о Международном бакалавриате. В основу подготовки анкетирования лег разработанный опросный лист для анализа нужд учащихся курса «Английский язык и литература» преподавателей-практиков Каскани, Зафири, Димогеронта [Kaskani, Zafiri, Dimogeronta, 2021].

Аудиторией методического эксперимента явились учителя средней школы, работающие как в системе Международного бакалавриата (IB), так и по российским учебным программам. В опросе приняли участие 42 человека, 36 из которых работают в школах Международного бакалавриата по всей России. Респонденты преподают предметы разных предметных групп. Анкетирование педагогов проходило с 16 по 22 июля 2022 г. и было анонимным. В качестве инструмента анкетирования был выбран сервис Google.forms.

Цели анкетирования:

- выявить нужды педагогов средней школы по организации процесса повышения квалификации;
- определить мотивацию педагогов к изучению программ Международного бакалавриата (IB);
- получить общее представление о том, как IB-школы адаптируют педагогов к международным программам;
- выяснить желательную тематику, форматы и интересные учителям в плане содержания информативные блоки потенциального курса адаптации к программе IB.

Опросный лист включает вопросы с множественным выбором (один из многих, многие из многих), а также вопросы со свободным ответом и состоит из трех разделов и 13 вопросов. Они приведены в табл. 1.

Таблица 1

Вопросы опросного листа для исследования учебных потребностей педагогов

Раздел 1. Программа и содержание курса	
B1	Сколько лет вы работаете в школе по программам Международного бакалавриата?
B1.1.1	Если вы не работаете в школе IB, почему заинтересовались программой?
B1.2	Если вы работаете в школе IB, пожалуйста, ответьте, организовывала ли школа онбординг новых сотрудников (адаптацию к международным программам и обучению по встраиванию в IB-практики) в каком-либо виде?
B1.3	Были ли предпринятые меры достаточными для погружения в программу IB?
B1.4	Каких сведений/практических навыков не хватает (не хватало) вам для старта? Что вы хотели бы узнать о программах IB?
B1.5	<p>Я представляю список тем, которые собираюсь разобрать в курсе по онбордингу в IB. Пожалуйста, отметьте вызывающие наибольший интерес. Если вам кажется, что чего-то не хватает, выберите вариант «Другое» и внесите предложение в появившееся поле.</p> <p>International baccalaureate organisation Структура IB-программ (IB PYP, IB MYP, IB DP и IB CP) Профиль учащегося IB (IB learner profile) Исследование. Inquiry ATL skills (подходы к учению, софт-скилы) Оценивание Междисциплинарность Проектная деятельность Урок по стандартам IB Респонденты могли предложить свой вариант.</p>
Раздел 2. Форматы	
B2.1	<p>В каком формате вам бы было удобнее погрузиться в программы IB?</p> <p>Трехдневный очный интенсив 10 недель онлайн Вебинарный курс на пять недель Респонденты могли предложить собственный вариант</p>
B2.2	В каком виде вам было бы удобнее получать информацию?

Раздел 1. Программа и содержание курса	
В2.3	Сколько времени в неделю вы готовы посвящать курсу повышения квалификации? 30 минут 1–2 часа 3–4 часа Респонденты могли предложить собственный вариант
В2.4	Вы бы хотели получать ответы на уточняющие вопросы? Да, сразу Да, в течение недели Нет, мне достаточно структурированного изложения материала Респонденты могли предложить собственный вариант
В2.5	Вам нужна развернутая обратная связь на выполненные задания?
Раздел 3. Мотивация	
В3.1	Что могло бы вас заинтересовать в курсе адаптации к программам международного бакалавриата?
В3.2	Как вы считаете, администрации вашей школы был бы интересен подобный курс?

Результаты исследования

Раздел 1. Программа и содержание курса

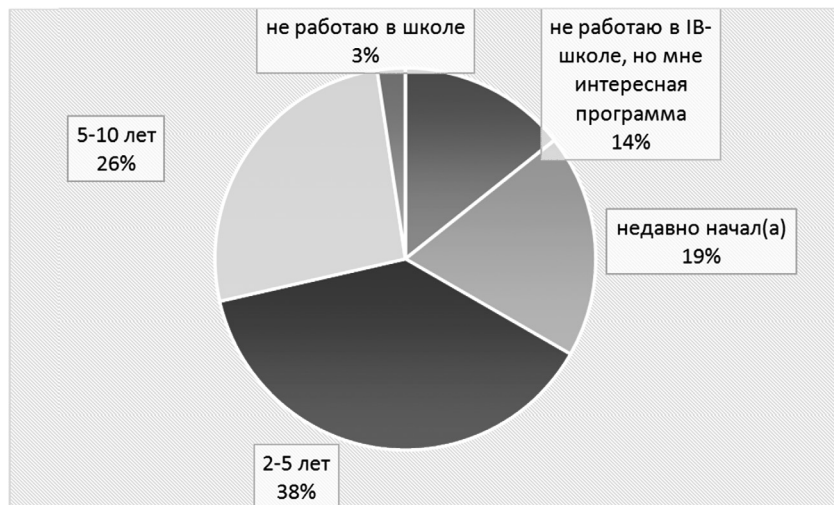


Рисунок. Ответ на вопрос 1.1 «Сколько лет вы работаете в школе по программам Международного бакалавриата?»

На рисунке показано, что 36 человек из 42 работают, собираются или работали в IB-школах. 16 человек работают в школе IB более

двух лет, 12 — более пяти. Восемь педагогов только приступили к погружению в программы Международного бакалавриата. Примечательно, что шесть человек, хоть и не работают в системе Международного бакалавриата, интересуются его программами всё равно — это заметный мировой тренд.

Таблица 2

Ответ на вопрос 1.1.1 «Если вы не работаете в школе IB, почему заинтересовались программой?»

Респондент 1	Хочу внедрять в своей школе базовые принципы IB (официальную аккредитацию пока не рассматриваем)
Респондент 2	Хочется очень из школы уйти в какую-то другую степь
Респондент 3	Потому что прохожу сейчас собеседование в школе, которая работает по IB. А еще я сегодня узнала, что обучение этой системе идет на английском языке, запаниковала относительно своего уровня и захотела узнать побольше заранее на русском
Респондент 4	Интересует сама концепция и последующие карьерные перспективы
Респондент 5	Интересно узнать что-то новое
Респондент 6	Интересно познакомиться с этим направлением, рассмотреть возможность интеграции

Согласно ответам респондентов, педагоги интересуются применимыми в личной практике аспектами программ IB, даже если не собираются связывать свою профессиональную жизнь со школами Международного бакалавриата.

Согласно ответам респондентов на вопрос 1.2 «Если вы работаете в школе IB, пожалуйста, ответьте, организовывала ли школа онбординг новых сотрудников (адаптацию к международным программам и обучению по встраиванию в IB-практики) в каком-либо виде?», для 28 педагогов школа в той или иной форме действительно организовывала семинары по погружению в программы и на входе, и во время учебного года. За одним из них школа закрепила ментора, чтобы он мог отвечать на вопросы, еще семь ответили, что как такового обучения по программам не было. Шесть респондентов не работают в школе Международного бакалавриата.

При ответе на вопрос 1.3 «Были ли предприняты меры достаточными для погружения в программу IB?» мнения разделились. Из 35 учителей, работающих в одной из школ Международного бакалавриата, только 20 отметили, что удовлетворены (четыре ответа «да» и 16 — «скорее да»). 15 респондентов нашли меры недостаточными (10 ответов «скорее нет» и пять — «нет»).

Вопрос 1.4 «Каких сведений/практических навыков не хватает (не хватало) вам для старта? Что вы хотели бы узнать о программах ИВ?» был открытым, не имел вариантов ответа и преследовал цель собрать информацию, полезную для содержания потенциального курса. Пять из Шести респондентов, не работающих в школе международного бакалавриата, ответили, что их интересует все. Один человек воздержался. Ответы респондентов, работающих в ИВ-школах, содержали больше конкретики. «Хотелось получать больше деталей относительно составления документации и планирования уроков: что такое unit-planner (планирование на четверть — *Прим. авт.*), как правильно определять концепты. Как подходить к формированию и оценке метапредметных навыков», — подробно описывает один из учителей. «[Интересует] система оценивания, адаптация программ, ATL-навыки (карта компетенций учащегося, заложенная в программы МБ. — *Прим. авт.*)», добавляет другой. Двоих интересовала специфическая документация международного бакалавриата и подготовка уроков. Трое отталкивались от того, чего не хватало на курсах, которые организовывали их школы: совместной работы («... вместе создавать, заполнять [документацию]»), «практикоориентированности» и работы с опытом других школ Международного бакалавриата или коллег («хотела бы больше узнать о практиках коллег»). Один из респондентов очень практично отметил все, что отсутствовало на курсах, организованных ее работодателем: «Не хватило ОС (обратной связи. — *Прим. авт.*) по материалам, которые я готовила: planner (планирование на четверть. — *Прим. авт.*), overview (годовое планирование по предмету. — *Прим. авт.*). Была оценка по соотношению с базовой программой по ФГОС, но не по специфике ИВ». Двое подняли тему оценивания как в плане документации, так и на уровне соотношения программ Международного бакалавриата и ФГОС РФ.

В рамках вопроса 1.5 респондентам были предложены темы, основополагающие для программ Международного бакалавриата. Они должны были выбрать наиболее приоритетные для них в освоении, вызывающие наибольший интерес. Можно было также предлагать свои варианты и выбирать любое количество вариантов.

Как видно из результатов опроса, лидирует интерес к организации урока по стандартам Международного бакалавриата: это перекликается с зафиксированным в вопросе 1.4 запросом от педагогов на практическую ориентированность курса. Интерес к навыкам ATL, т.е. «мягким навыкам», карте компетенций учащегося, заложенной в программы Международного бакалавриата, в целом лежит в тренде современной педагогики и андрагогики: происходит сдвиг от парадигмы передачи знаний к парадигме развития универсальных

компетенций. Третье место разделили исследовательская деятельность учащихся и организация оценивания. Наименьший интерес пришелся на структуры непосредственно программ.

Таблица 3

Ответ на вопрос 1.5 «Я представляю список тем, которые собираюсь разобрать в курсе по онбордингу в IB. Пожалуйста, отметьте вызывающие наибольший интерес»

Тема модуля	Кол-во ин-тересантов
International baccalaureate organisation and communication	18
Структура IB-программ (IB PYP, IB MYP, IB DP и IB CP)	21
Профиль учащегося IB (IB learner profile)	19
Исследование. Inquiry	23
ATL skills (подходы к учению, софт-скилы)	28
Оценивание	23
Междисциплинарность	21
Проектная деятельность	19
Урок по стандартам IB	36

Раздел 2. Форматы

Из ответов респондентов на вопрос 2.1 «В каком формате вам было удобнее погрузиться в программы IB?» видно, что 14 педагогов предпочитают очный формат обучения. Однако большинство (17 респондентов) выбрало бы онлайн-курс с дозированной подачей информации. 5 респондентов высказались за вебинарный курс на 5 недель. 6 педагогов отметили, что все зависит от целей и задач конкретного курса и их жизненных обстоятельств.

Вопрос 2.2 «В каком виде вам было бы удобнее получать информацию?» выявил, что половине (21) респондентов подошел бы письменный курс, 20 выбрали бы видеоформат, а один педагог — аудиоформат.

Как ясно из ответов респондентов на вопрос 2.3 «Сколько времени в неделю вы готовы посвящать курсу повышения квалификации?», только 4 человека из 42-х могут посвящать курсу повышения квалификации больше 3-х часов в неделю. 10 педагогов не могут позволить себе потратить на профессиональное развитие больше 30 минут в неделю. Большинство (28 респондентов) предпочитают потратить на обучение 1-2 часа в неделю.

Ответы на вопросы 2.4 «Вы бы хотели получать ответы на уточняющие вопросы?» и 2.5 «Нужна ли вам обратная связь на выпол-

ненные задания?» демонстрируют, что 39 респондентов из 42 считают необходимым коммуникацию с ведущими курса, возможность задавать вопросы (ответы «да» и «скорее да»). Можно сделать вывод, что асинхронный курс без присутствия педагога с автоматической проверкой заданий не удовлетворит учителей, им важна интерактивность.

Раздел 3. Мотивация

Ответы на вопросы 3.1 «Что могло бы вас заинтересовать в курсе адаптации к программам международного бакалавриата?» наглядно демонстрируют интерес к программам международного бакалавриата. 20 педагогов в тех или иных формулировках подчеркивают необходимость получения практической пользы, 11 нуждаются в конкретных примерах. Трех интересует обмен опытом с другими школами Международного бакалавриата.

Как показали ответы на вопрос 3.2, 24 респондента считают, что подобный курс может быть интересен не только отдельным педагогам, но и сообществам конкретных школ. 14 учителей полагают, что администрации учреждения, где они работают, это было бы неинтересно.

Опрос среди педагогов, работающих в школах международного бакалавриата и просто интересующиеся его программами, выявил:

- высокий интерес к программам Международного бакалавриата;
- высокую занятость респондентов, неготовность уделять более трех–четырёх часов в неделю повышению квалификации;
- необходимость разработки практико-ориентированных заданий;
- толерантное отношение к онлайн-обучению;
- заинтересованность в обратной связи по заданиям и возможность коммуницировать с ведущими курса.

Наибольший интерес для исследователей и/или потенциальных составителей курса имеют ответы на открытые вопросы, где педагоги сами предлагают и возможные форматы, и открыто говорят о своих потребностях и интересах.

Отметим, что вызовы и сложности, уточненные респондентами, лежат в тренде обычно выделяемых исследователями. В частности, в метааналитической статье «Изучение потребностей учителей и существующих барьеров на пути внедрения методов и инструментов педагогического дизайна» группа итальянских исследователей выделила следующие барьеры для прохождения повышения квалификации педагогами:

- отсутствие институциональной поддержки;
- отсутствие адекватной подготовки преподавателей;
- факторы рабочего времени и высокой загрузки;
- концептуальная сложность материалов;

- отсутствие поддержки коллег [Dagnino, Dimitriadis, Pozzi et al., 2018].

Как мы видим, российским учителям мешают аналогичные факторы, из чего можно заключить, что эти барьеры не связаны с локальными образовательными моделями, но носят более общий характер.

На основе проведенного исследования можно приступить к составлению конкретного курса повышения квалификации, так как его авторам будет намного яснее контекст и возможности группы. Процесс можно выстроить наиболее эффективно, что полностью лежит в описываемой исследователями полезности изучения учебных потребностей как инструмента.

В перспективе дальнейшего исследования учебных потребностей было бы полезно собрать социометрические данные (пол, возраст, регион, педагогический стаж и т.п.). Это потенциально информативно для понимания контекста работы в конкретной группе и для разработки обучающего курса.

Несмотря на ограничения, данное исследование выполнило свою задачу по составлению представления о нуждах педагогов в плане повышения квалификации, их мотивации по изучению программ Международного Бакалавриата (IB), способах адаптации учителей к программам IB. Эффективность инструмента исследования учебных потребностей для курсов повышения квалификации можно считать доказанной. Заслуживают отдельного упоминания его гибкость и простота, вероятность применения его для курсов любой продолжительности и тематики, для всего возможного спектра целевых аудиторий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь. М., 2012.
2. *Гуреева А.В.* Критический анализ прагматической эстетики Д. Дьюи. М., 1983.
3. *Колесникова А.Н., Маслова А.А.* Through the eyes of High School students: which English pronunciation norm to study in Russia? // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 2. С. 115–123.
4. *Лаврентьева И.В., Цвелюх И.П.* Предпочитаемые педагогами форматы повышения квалификации // Концепт. 2018. № 7. С. 462–477.
5. *Маслова А.А., Колесникова А.Н.* Требования к произношению преподавателя английского языка: нормативность или фонетическая разборчивость? // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 4. С. 171–182.
6. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М., 1969.
7. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М., 2005.
8. *Титова С.В., Барина К.В.* Способы предоставления обратной связи и организации рефлексии в онлайн-обучении иностранным языкам // Вестн. Моск.

- ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 191–203.
9. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М., 1993. С. 57–58.
 10. Ячменев В.Д., Квашинин Е.Г. Проектирование траектории профессионального роста педагога в процессе непрерывного профессионального развития // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. № 3 (36). С. 22–30
 11. Baran E., AlZoubi D. Affordances, challenges, and impact of open pedagogy: Examining students' voices // Distance Education. 2020. Vol. 41. No 2. P. 230–244.
 12. Cohen L., Manion L., Morrioso K. Research methods in education. L., England, 2018.
 13. Dagnino F.M., Dimitriadis Y.A., Pozzi F. et al. Exploring teachers' needs and the existing barriers to the adoption of Learning Design methods and tools: A literature survey // British Journal of Educational Technology. 2018. Vol. 49. No 6. P. 998–1013.
 14. Diep A.N., Zhu C., Cocquyt, C., De Greef M., Vo, M.H., Vanwing T. Adult learners' needs in online and blended learning // Australian Journal of Adult Learning. 2019. Vol. 59. No 2. P. 223–253.
 15. Kaskani A., Zafiri M.-N., Dimogeronta P. A Needs Analysis Questionnaire: Designing and Evaluation // Journal of English Literature and Language. 2021. Vol. 2. No 1. P. 1–9.
 16. Nunan D. Syllabus design. Oxford, 1988.
 17. Richards J.C. Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge, 2001.
 18. West R. Needs analysis in language teaching // Language teaching. 1994. T. 27. No 1.

Aleksandra A. Kolesnikova, Polina S. Lebedeva

IB IN MIDDLE SCHOOL (IB MYP): A CASE STUDY OF TEACHERS' NEEDS

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; alex_wd@mail.ru; pollebedeva@gmail.com

Abstract. This article presents the results of an empirical study of learners' needs analysis to design a potential training course to adapt teachers to work in a middle school with International Baccalaureate (IB MYP) programs. The purpose of the study was to identify learning needs as well as gaps and expectations, preferred formats, amount of time that teachers in Russian schools have available for professional development courses in IB MYP programs. Using a survey method, the study identifies learning preferences of teachers as participants in a potential course: practice orientation, attention to documentation, preferred topics and formats of work. The learning needs analysis also revealed barriers that may prevent teachers from effectively engaging in professional development, including lack of time, conceptual complexity of the material, lack of institutional support and lack of professional guidance. The Learning Needs Analysis has proven to be a convenient, relatively simple, flexible, and effective tool for subsequent course design. The authors conclude that it is versatile for courses of varying focus and duration and suggest a number of ways to make the method more useful for understanding the learning context of specific groups by adding sociometric questions.

Key words: International Baccalaureate; IB, learning needs' analysis; learning expectations; teachers' professional development

For citation: Kolesnikova A.N., Lebedeva P.S. (2023) IB in middle school (IB MYP): a case study of teachers' needs. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no 3(26), pp. 60–73. (In Russ.)

About the authors: Aleksandra A. Kolesnikova — PhD in Pedagogical Sciences, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; alex_wd@mail.ru; Polina S. Lebedeva — Foreign languages teacher, IB workshops leader, postgraduate student of Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; pollebedeva@gmail.com.

REFERENCES

1. Vygot'skii L.S. 2012 *Myshlenie i rech* [Thinking and Speech]. Moscow, Labirint. (In Russ.)
2. Gureeva A.V. 1983. *Kriticheskii analiz pragmaticheskoi estetiki D. Dewey* [A Critical Analysis of Pragmatic Aesthetics of D. Dewey]. Moscow, Moscow state university publishing. (In Russ.)
3. Kolesnikova A.N., Maslova A.A. 2019. Through the eyes of High School students: which English pronunciation norm to study in Russia? *Vestnik Moscovskogo universiteta*, no 2, pp. 115–123.
4. Lavrenteva I.V., Tsveliukh I.P. 2018. Predpochitaemye pedagogami formaty povysheniia kvalifikatsii [Preferred formats of professional development by teachers]. *Kontsept*, no.7, pp. 462–477. (In Russ.)
5. Maslova A.A., Kolesnikova A.N. 2020. Trebovaniya k proiznosheniyu prepodavatelya anglijskogo yazyka: normativnost' ili foneticheskaya razborchivost'? [Pronunciation standards for the teacher of English: Near-Nativeness or Intelligibility?]. *Vestnik Moscovskogo universiteta*, no 4, pp. 171–182. (In Russ.)
6. Piaget J. 1969. *Izbrannye psikhologicheskie Trudy* [Selected Psychological Works]. Moscow, Prosveshchenie. (In Russ.)
7. Solovova E.N. 2005. *Metodika obucheniia inostrannym iazykam Bazovyi kurs lekt-sii posobie dlia studentov ped vuzov i uchitelei* [Methods of Teaching Foreign Languages. Basic Course of Lectures: A Manual for Students of Pedagogical Universities and Teachers]. Moscow. (In Russ.)
8. Titova S.V., Barinova K.V. 2021. *Sposobi predostavleniya obratnoy svyazi i organizatsii refleksii v online-obuchenii inostrannim yazykam* [Feedback and Reflection in Foreign Language Teaching]. *Vestnik Moscovskogo universiteta*, no 2, pp. 191–203. (In Russ.)
9. Shchedrovitskii P.G. 1993. *Ocherki po filosofii obrazovaniia* [Essays on the Philosophy of Education]. Moscow, pp. 57–58. (In Russ.)
10. Iachmenev V.D., Kvashnin E.G. 2018. Proektirovanie traektorii professionalnogo rosta pedagoga v protsesse nepreryvnogo professionalnogo razvitiia [Designing the trajectory of professional growth of the teacher in the process of continuous professional development]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniia kvalifikatsii kadrov*, no. 3 (36), pp. 22–30. (In Russ.)
11. Baran E., AlZoubi D. 2020. Affordances, challenges, and impact of open pedagogy: Examining students' voices. *Distance Education*, vol. 41, no. 2, pp. 230–244.

12. Cohen L., Manion L., Morriss K. 2018. *Research methods in education*. London, England.
13. Dagnino F.M., Dimitriadis Y.A., Pozzi F. et al. 2018. Exploring teachers' needs and the existing barriers to the adoption of Learning Design methods and tools: A literature survey. *British Journal of Educational Technology*, vol. 49, no. 6, pp. 998–1013.
14. Diep A. N., Zhu, C., Cocquyt, C., De Greef, M., Vo, M. H., Vanwing, T. 2019. Adult learners' needs in online and blended learning. *Australian Journal of Adult Learning*, vol. 59, no. 2, pp. 223–253.
15. Kaskani A., Zafiri M.-N., Dimogeronta P. 2021. A Needs Analysis Questionnaire: Designing and Evaluation. *Journal of English Literature and Language*, vol. 2, no. 1, pp. 1–9.
16. Nunan D. 1998. *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
17. Richards J.C. 2001. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
18. West R. 1994. Needs analysis in language teaching. *Language teaching*, vol. 27, no. 1.

Статья поступила в редакцию 16.02.2023;
одобрена после рецензирования 14.03.2023;
принята к публикации 22.03.2023

The article was submitted 16.02.2023;
approved after reviewing 14.03.2023;
accepted for publication 22.03.2023