




MINISTERUL EDUCAȚIEI
ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA

Профессиональное развитие
посредством посещения классов

Хорошее преподавание и обучение



Методические материалы для учителей, специалистов
ОМООО, директоров школ и форматоров всех
предметов.

Рольф Голлоб и Вильтруд Вайдингер

**Профессиональное развитие
посредством посещения классов**

Хорошее преподавание и обучение

**Методические материалы для учителей, специалистов
ОМООО, директоров школ и форматоров всех
предметов.**

Публикация была разработана в рамках пилотного проекта REFLECT и в сотрудничестве с Министерством образования и исследований Республики Молдова. Проект финансировался правительством Швейцарии в рамках программы «Молдова: Продвижение активной гражданской деятельности».

Эта публикация была разработана в рамках швейцарских проектов Департамента международных проектов в области образования, педагогического университета Цюриха, который координировал производство, проектирование и редактирование всех материалов.



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Swiss Agency for Development and Cooperation SDC
Agenția Elvețiană pentru Dezvoltare și Cooperare
Швейцарское управление по развитию и сотрудничеству



ZÜRICH UNIVERSITY
OF TEACHER
EDUCATION

Авторы

Рольф Голлоб
Вильтруд Вайдингер

Русский перевод

Марина Лазо

Редактор

Марин Долинцэ

Графический дизайн

Барбара Мюллер

Год издания: 2022

Департамент Международных проектов в сфере образования — Цюрихский университет педагогического образования

phzh.ch/ipe
ipe-textbooks.phzh.ch

© Все права защищены. Никакая часть данной публикации не может быть переведена, воспроизведена или передана в любой форме и любыми средствами, электронными или механическими, включая фотокопирование, запись или любую систему хранения или извлечения информации, без предварительного письменного разрешения Швейцарского управления по развитию и сотрудничеству (SDC), который является единственным владельцем публикации. Применимо на мировом уровне.

**«Просто пробуйте что-то новое. Не бойтесь.
Выйдите из своей зоны комфорта и воспарите,
хорошо?»»**

Мишель Обама

**«Я не могу быть учителем, без того,
чтобы раскрыть себя»»**

Пауло Фрейре

Важным элементом проекта «REFLECT» был этап пилотного тестирования материалов в Молдове, а также тесное сотрудничество с преданными своему делу учителями, руководителями школ, региональными форматерами и национальными специалистами ОМООН из районных Департаментов образования и трех школ, принявших участие в пилотном тестировании, из Костешты (Север), Грозешты (Центр) и Оланешты (Юг). Они не только внесли свой вклад в разработку инновационных учебных материалов, но также стали частью демократического и партисипативного процесса развития школы. Мы выражаем всем им искреннюю благодарность, и особенно:

Остафи Татьяне, Рэзванц Кристине, Остафи Сильвии, Заим Констанце, Вэкару Виталию, Колцун Стеле, Чолпан Клавдии, Сотник Марии, Гарюк Корине, Юрко Татьяне, Чебан Ирине, Жалба Нине, Драган Ирине, Попеско Елене, Крышмару Сильвии, Мокану Лилиане, Якимчук Лилии, Жигаран Виолете, Платаш Галине, Билдина Даниеле, Даря Родике, Кроитору Елене, Фидоришиной Алене, Мороз Рите, Арпенти Анжеле, Дарий Елене, Вэкару Марии, Бошкэнян Але, Бантош Олегу, Головега Инге, Струрзински Екатерине, Исайкул Светлане, Кракан Мариане, Олару Светлане, Доменко Марии, Обадэ Марии, Влас Аурике, Чолак Марии, Корницел Елене, Фалэ Татьяне, Штефан Наталье, Пынтя Лилии, Крецу Диане.

Содержание

Введение	7
1. Что такое хорошее преподавание?	9
1.1 Активизация собственных взглядов на преподавание и обучение	11
1.2 Характеристики хорошего преподавания – основополагающие концепции	12
1.3 Применение в условиях преподавания и обучения	19
1.4 Практические упражнения	33
2. Концепции преподавания и обучения	36
2.1 Дидактические подходы	36
2.2 Таксономия Блума как основной инструмент для активного обучения	37
2.3 Четыре ключевых подхода, которые необходимо рассмотреть	38
а) Ключевой подход 1: Обучение на основе задач (TBL) – как поддерживать обучение путем постановки задач	38
б) Ключевой подход 2: Совместное обучение	39
с) Ключевой подход 3: Председательство на пленарных сессиях	42
д) Ключевой подход 4: Переосмысление дисциплины и порядка с точки зрения широкого участия	45
3. Концепция подготовки без отрыва от педагогической деятельности на базе школы (в ходе дистанционного образования) как часть развития школы (SITT)	46
4. Библиография	58

Введение

Представленное здесь пособие **«Хорошее преподавание и обучение»** (Методические материалы для учителей, специалистов ОМООО, директоров школ и форматоров) дает представление о важных аспектах качества преподавания и обучения. Оно служит основой для педагогов, преподавателей, учителей и специалистов ОМООО и содержит советы по наблюдению за уроками, а также критерии качественных уроков. Наряду с общими взглядами в пособие включена способствующая обучению в 21 веке справочная информация и рекомендации по применению в условиях преподавания и обучения.

В качестве практического руководства дополнительное **«Руководство по наблюдению»** (для учителей, директоров школ, специалистов ОМООО и преподавателей (инструкторов)) послужит поддержкой при наблюдении за уроками и обеспечении качественной обратной связи.

Для чего нужно посещать классы, для чего нужны наблюдения и обратная связь? Как мы все знаем, наше общество претерпевает радикальные изменения. Мир, в котором живут наши дети, уже не сравним с тем миром, в котором жили сегодняшние взрослые. Наряду с реальным миром появился виртуальный мир, который коренным образом меняет нашу жизнь. Что же означают эти изменения для наших школ, для учителей, а также для семей и родителей? Соответствует ли преподавание принципам современного обучения, которые были определены результатами новых исследований в области психологии и изучения мозга?

За последние двадцать лет обучение стало предметом интенсивных нейробиологических исследований. Мотивация и признание находятся в центре эффективных процессов обучения. В этом смысле нейробиологи требуют срочно переосмыслить обучение в школах, с тем чтобы сделать мотивацию и индивидуальную поддержку принципом преподавания.

В школах к принципу поддержки следует относиться серьезно. Этот принцип требует, чтобы была дифференциация уроков, модульные вспомогательные уроки, а также требует поддержки в обучении на основе диагностики. Для этого необходимы другие условия работы, в частности, больше времени и ресурсов. Нам также необходим другой подход к ошибкам. Они не должны вести к принижению и наказаниям, таким например, как оставление на второй год, они должны стать причиной для предоставления мер поддержки.

Открытые методы преподавания должны стать более значимыми во всех классах и в школах всех типов. В этой связи учебные программы необходимо резко сократить и заменить рамочными учебными программами. Проектные дни и проектные недели должны быть четко расписаны на протяжении года, необходимо принять во внимание временные интервалы для блочного преподавания и межклассных тем и мероприятий. Куррикулум по предмету «Личностное раз-

витие» идет именно в этом направлении. Увлекательные задания для учащихся, компетентностно-ориентированные условия преподавания, основанное на заданиях обучение. С помощью предмета «ЛР» (личностное развитие) лица, ответственные за образование, сделали важный шаг в направлении обучения 21 века. Для того чтобы учителя были в состоянии реализовать это, им необходима подготовка, время и поддержка.

Представители разных профессий с различными компетенциями работают вместе в школьной среде, и им необходимо постоянно обмениваться информацией. Вместе они разрабатывают концепцию поддержки, которая в полной мере учитывает разнородный состав учащихся.

Для этого требуется, чтобы было достаточно времени для совместных встреч и планирования проектов, как это и предлагается в настоящем документе: У учителей должна быть возможность чтобы их посещали в классе, и чтобы за ними наблюдали люди, которые хорошо разбираются в этой теме. Это время поддержки учителей, о чем говорилось выше.

1. Что такое хорошее преподавание?

Ключевые характеристики успешного преподавания с точки зрения исследования преподавания

«Обучить ребенка не значит наполнить сосуд, это значит зажечь огонь.»

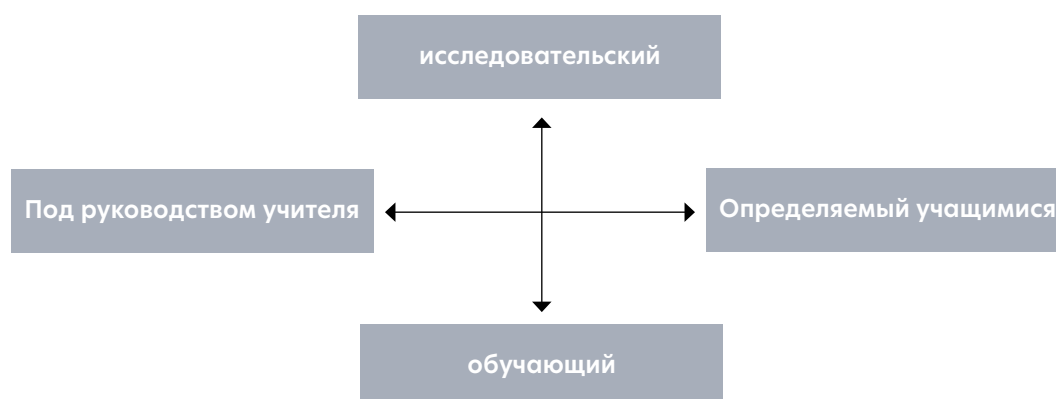
Мишель де Монтень (1533 - 1592 гг.)

«Невежество это ночь ума, но ночь без луны и звезд.»

Конфуций (551 – 479 гг.)

Когда уроки проводятся хорошо, все действительно кажется очень простым. Однако, как очень хорошо известно тем, у кого имеется большой опыт преподавания и обучения, это именно тот вид преподавания, который происходит в приятной и безопасной атмосфере, в ходе которого передаются и усваиваются важные идеи, представленные в ясной и понятной форме, и который, по сути, представляет собой выражение и синергию разнообразных дидактико-методических и социальных компетенций.

Для того чтобы хорошо преподавать, необходим личный и рефлексивный дидактико-методический репертуар. Мы согласны с выводами исследований о том, что дидактико-методическая монокультура не способна справиться с задачами, которые современная педагогика ставит перед хорошим преподаванием. Единая и исключительно дидактическая концепция всего учебного процесса не в состоянии подготовить учащихся к жизни в обществе, где требуются совершенно другие навыки и умения. Именно поэтому в этой книге описываются наиболее важные дидактико-методические подходы и приводятся аргументы в пользу интегративной, многогранной дидактики. Каждый преподаватель-практик должен найти оптимальное пропорциональное сочетание различных измерений. Это вопрос баланса между руководством учителя и самоопределением учащегося с одной стороны, а с другой стороны, баланса между педагогическим подходом, ориентированным на учителя, и подходом, основанном на открытиях. Все дидактические концепции метода преподавания можно расположить на этих осях.



(Berner et al. (2018): Simply good teaching [Бернер и др. (2018): Просто хорошее преподавание])

Для наблюдения за уроками в ситуациях до и во время преподавания, а также в ситуациях взаимного наставничества и обратной связи с коллегами, следует помнить о характеристиках «хорошего преподавания». Наблюдение за уроками в условиях официальной оценки или наблюдение за уроками в условиях взаимного (коллегиального) наставничества или взаимного обучения по принципу «равный – равному» сработает хорошо, если будут использованы критерии, основанные на результатах исследований в области преподавания, и если будут выбраны конкретные критерии для углубленного наблюдения и обратной связи. В настоящей главе описываются наиболее важные характеристики успешного преподавания.

Существует множество принципов, соблюдение которых несомненно обеспечит успех и эффективность процесса преподавания. Самые важные принципы кратко изложены в данной главе со ссылкой на выводы известных исследователей в области преподавания Джона Хэтти и Андреаса Хелмке, а также эксперта в области педагогики Хилберта Майера. Объединение в общей оценке принципов преподавания, которые по мнению Хэтти, Хелмке и Майера являются эффективными с точки зрения обучения, получило широкую поддержку со стороны педагогов, и имеются ввиду не только немецкоязычные дебаты, но и широкие международные дискуссии.

Тот факт, что именно одного хорошего метода преподавания не существует, становится сразу очевидным, если задать несколько простых вопросов: хороший для чего, при каких условиях, хороший для кого, хороший когда? Эти вопросы предполагают, что хорошее преподавание можно описать только в конкретном контексте, который, в зависимости от конкретной ситуации, должен постоянно определяться заново самими преподавателями-практиками – с учетом точек зрения всех заинтересованных сторон. Эта точка зрения не должна приводить к ошибочному пониманию того, что не существует качественных характеристик преподавания. «Нет, не существует такого понятия, как правильный метод преподавания», говорит Андреас Хелмке, но «безусловно существуют характеристики качества обучения, которые являются абсолютно и неоспоримо достоверными, существуют обоснованные стандарты поведения преподавателя, и существуют важные критерии компетентности преподавателя, в отношении которых был достигнут широкий консенсус».¹ Эти характеристики, с одной стороны, относятся к условиям обучения, и с другой стороны, к мотивации учащихся, а в конечном итоге к дидактико-методическим процедурам. Несмотря на то, что мы рассматриваем последнюю группу характеристик более подробно, чем первые две, было бы неправильным приписывать ей большее значение в связи с успешным преподаванием. Успешное преподавание является результатом сбалансированного сочетания атмосферы, которая способствует обучению, достаточной мотивации и методико-дидактических ноу-хау.

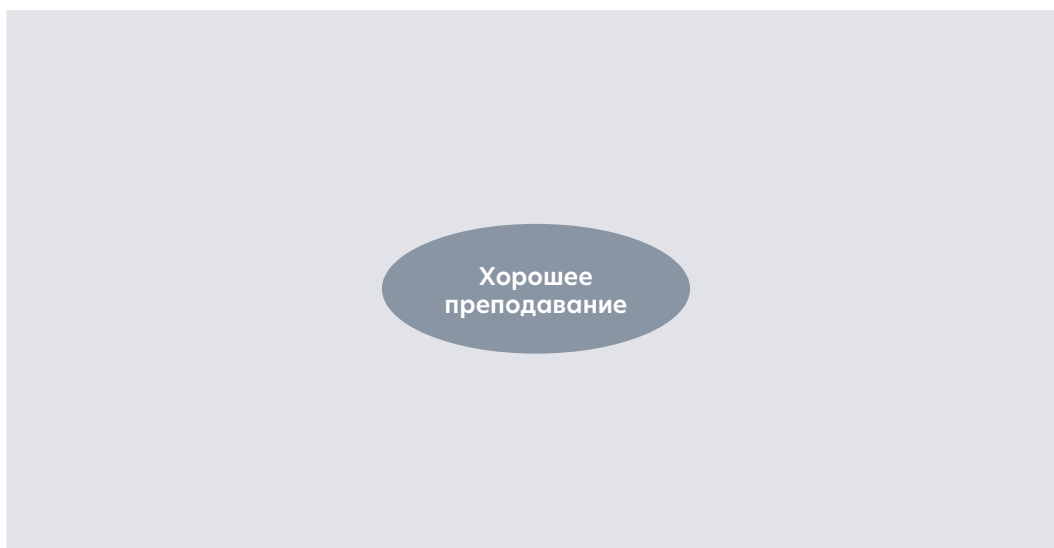
1.1 Активизация собственных взглядов на преподавание и обучение

Прежде чем вы начнете читать, важно, чтобы вы активировали свои собственные взгляды и опыт, относящийся к хорошему преподаванию и обучению. Пожалуйста, прочитайте следующие задания и сделайте для себя заметки.

- а) Помните ли вы опыт преподавания в классе, которое вы могли бы оценить как «очень хорошее» или, по крайней мере, «хорошее»? Заполните приведенную ниже таблицу и опишите ключевыми словами характеристики преподавателя, а также свои воспоминания о том, как этот человек преподавал в классе.

Школа, класс	Характеристики учителя	Тип преподавания

- б) Создайте, с вашей точки зрения, мысленную схему (ассоциативную карту) критериев хорошего преподавания. Подчеркните три наиболее важных критерия и кратко запишите их в приведенном ниже списке.



Характеристика	Более подробное описание
1.	
2.	
3.	

- с) Назовите три учебных «НЕТ – НЕТ», то есть, три метода, которых, по вашему мнению, следует избегать любой ценой, если вы хотите преподавать хорошо.

1.	2.	3.
----	----	----

1.2 Характеристики хорошего преподавания – основополагающие концепции

Следующие двенадцать характеристик хорошего преподавания можно разделить на три категории: атмосфера обучения, мотивация и дидактико-методическое ноу-хау. При этом мы следуем предложению Вольфганга Бёйля (Wolfgang Beywl)², который внес значительный вклад в восприятие и понимание Джона Хэтти в немецкоязычных странах, представив во введении к этой главе обзор и оценку позиций, разработанных тремя упомянутыми авторами.

Индивидуальные характеристики в основном взяты из публикаций *Visible learning for teachers [Видимое обучение для учителей]* Джона Хэтти³, *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität (Качество преподавания и профессионализм)* Андреаса Хелмке⁴ и *Was ist guter Unterricht? (Из чего состоит хорошее преподавание?)* Хилберта Майера⁵. Каждая характеристика, таким образом, обозначена лишь несколькими ключевыми словами, которые не могут быть полностью объяснены в этой первой главе, и которые не передают всей тонкости нюансов, с которой они представлены в оригинальных публикациях. Несмотря на упрощенные краткие объяснения, совокупный перечень из двенадцати характеристик служит хорошей системой ориентиров для проведения и планирования занятий в классе. Тем не менее, полученные в результате предложения дают полезные инструкции и содержат описания действенных средств для практического применения. С нашей точки зрения имело бы смысл проведение более интенсивного исследования, особенно весьма обширных и актуальных тем, касающихся успешного преподавания. Именно поэтому мы включили библиографические ссылки с определенными характеристиками. Исходя из нашего опыта серьезное и продолжительное обсуждение с учителями-практиками оказало чрезвычайно положительное влияние на администрации школ и, наряду с этим, на удовлетворенность учителей своей работой и на их любовь к своей профессии.

Для того чтобы лучше ориентироваться, в приведенной ниже таблице перечислены двенадцать характеристик, которые связаны с более общими темами:

Характеристики	Связанные с ними темы
1. Атмосфера в классе	<i>Учебная атмосфера</i>
2. Организация работы в классе	
3. Реальное время обучения	
4. Мотивация	<i>Мотивация</i>
5. Ожидаемые результаты	
6. Ясность содержания и структуры	<i>Дидактико-методическое ноу-хау</i>
7. Ритмизация и артикуляция	
8. Различия в презентации и методах	
9. Ориентация и поддержка учащихся	
10. Гетерогенность и индивидуальное продвижение	
11. Консолидация и интеллектуальное применение на практике	
12. Самостоятельное обучение и учебные задания	

Поскольку мы стремимся к максимально возможной прозрачности в плане происхождения мыслей, идей и выводов, мы придаем большое значение важному вкладу отдельных авторов и выводам мета-анализа Хэтти в отношении каждой из двенадцати характеристик. Однако мы ссылаемся на авторов только тогда, когда, по нашим оценкам, они могут внести конкретный вклад в характеристику, что оправдывает их особое подчеркивание.

1. Атмосфера преподавания

Хелмке и Майер (Helmke und Meyer) говорят об атмосфере, способствующей обучению. Под этим они подразумевают, что атмосфера в классе важна, что правила надежно соблюдаются, и что все стороны берут на себя ответственность, а также что все разделяют чувство справедливости и готовности помочь другим. Тон бесед должен быть дружелюбным, должна присутствовать сердечная и теплая атмосфера, в которой есть место смеху и юмору. Кроме того, должно быть как можно больше обучающих ситуаций, которые не связаны с оценкой результатов, и лишь в той степени ориентированы на достижения ситуаций, в какой это необходимо. Что касается темпов работы, следует создать непринужденную атмосферу: терпимость к медлительности и разумное время ожидания ответов учащихся считаются важными. Хэтти приравнивает характеристики благоприят-

ного для обучения климата в классе к силе высокоэффективных отношений между учителем и учащимся, сплоченности класса и низкому уровню боязни. Хэтти особо подчеркивает, что оптимальный климат в классе характеризуется атмосферой доверия, где есть терпимость к ошибкам, как к части процесса обучения.

2. Организация работы в классе

Проведение занятий – или, точнее, организация работы в классе – часто рассматривается как основной решающий фактор успешной среды обучения не только учителями, но и руководством школы и органами управления образованием. Хелмке считает это необходимой предпосылкой для успешного и перспективного преподавания. Современная организация работы в классе основана на правилах, которые устанавливает учитель и учащиеся. Крайне важно превентивно бороться с нарушениями с помощью стратегий управления вниманием (то есть, с помощью инструкций и организационных мер, направленных на контроль внимания). Когда происходят нарушения, их следует устранять незаметно, не драматизируя и экономя время. Майер не включает организацию работы в классе в число десяти наиболее важных характеристик хорошего преподавания, но его требования к четкой структуре преподавания, благоприятному для обучения климату и содержательной коммуникации являются существенными элементами организации работы в классе. Эффективная организация работы в классе оказывает большое влияние на успешные учебные процессы в мета-анализе Хэтти. Поскольку организация работы в классе как правило считается важной, но не всегда легкой, следующий пример должен пролить свет на некоторые возможности для дальнейшего углубленного изучения среди множества публикаций по теме организации работы в классе: «Нарушения в классе» (*Störungen in der Schulklasse*) Ханса-Петера Нолтинга (Hans-Peter Nolting)⁶, который далее развивает классическое исследование Джейкоба Кунина (Jacob Kounin), основанное на теории обучения⁷, это руководство по организации работы в классе, которое выходит далеко за рамки классического исследования Кунина и направлено на оптимальный контроль поведения и руководство, и которое также предлагает легкие для применения предложения для организации работы в классе, которым легко можно научиться. «Дисциплина и самодисциплина в школе» (*Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule*) Юрга Рюди (Jürg Rüedi)⁸ – это довольно глубоко ориентированная на психологию работа, где подчеркнуты отношения между учителем и учащимися при организации работы в классе. На наш взгляд, эту работу стоит изучать не только будущим учителям, но и всем учителям, которые хотели бы оптимизировать свою организацию работы в классе.

3. Реальное время обучения

По мнению Майера, общая продолжительность аудиторного времени должна включать в себя наибольший возможный процент реального обучения – это важнейшая характеристика хорошего преподавания. Этого можно достичь с помощью рационального использования времени, пунктуальности и, прежде всего, за счет вывода вопросов организационного характера за пределы установлен-

ного, фактического времени преподавания. Для Хелмке также важно соотношение реального времени обучения и общего времени занятий в классе, хотя он и относит этот момент к эффективной организации работы в классе. В любом случае, несомненно полезно задаться вопросом о том, сколько времени при преподавании тратится на деятельность, которую нельзя отнести к обучению.

4. Мотивация

Для Хелмке важной качественной характеристикой преподавания является разнообразная мотивация. Следует рассмотреть три различные группы мотивов, имеющих отношение к обучению. Во-первых, важно учитывать внутреннюю мотивацию учащихся к обучению, которая проявляется в их объективных интересах и в интересах деятельности. Во-вторых, можно использовать возможности внешней мотивации: следует объяснить важность и полезность учебного материала, увязать его с реальным миром учащихся, а также следует поощрять любознательность и мотивацию достижений. И, наконец, вовлеченность учителя и радость от предмета и преподавания передаются через процесс моделирования для мотивации учащихся.

Крайне интересно то, что согласно исследованию Хэтти самооценка учащимися своего уровня успеваемости оказывает сильнейшее влияние на успех учащихся. Очевидно, что существует взаимосвязь между мотивацией учащихся заниматься школьным контентом и выдающимися результатами исследования Хэтти. В свете того, что социально-когнитивные теории обучения Альберта Бандуры и дополняющие их публикации Маттиаса Джерусалема (которые в большей степени посвящены немецкоязычным регионам) привели к аналогичным выводам, следует согласиться с тем, что преподавание следует вести таким образом, чтобы укреплять самооценку, уверенность в себе – или, самое главное – уверенность в себе учащихся. Для более глубокого изучения этих взаимосвязей обратимся к классическому исследованию Альберта Бандуры «Уверенность в себе»⁹ и публикациям для педагогики (*Zeitschrift für Pädagogik*), где имеется специальное издание, посвященное исключительно этой теме, где в частности, представлен дифференцированный обзор концепции уверенности в себе Маттиаса Джерусалема и Ральфа Шварцера, и где обсуждается эта концепция с постоянной привязкой к школе¹⁰.

5. Ожидаемые результаты

В научно-педагогическом сообществе существует консенсус по поводу того, что ожидания высокой успеваемости и оптимистическая оценка достижения целей родителями, а также и учителями, имеют огромное значение для успеха обучения детей и подростков. Поэтому неудивительно, что Хэтти, Хелмке и Майер подчеркивают важность амбициозных и прозрачных ожиданий в плане успеваемости. Эти ожидания должны быть ориентированы на руководящие принципы или образовательные стандарты и должны достигаться с помощью куррикулума, который соответствует способностям учащихся к обучению. При этом они долж-

ны стремиться не только к профессиональным, но и к междисциплинарным компетенциям. Без образовательно ориентированной обратной связи относительно успеваемости, ожидания в отношении результатов (успеваемости) приносят лишь ограниченную пользу. Кроме того, Хелмке подчеркивает, что в центре внимания должен быть наглядный и продолжительный эффект преподавания, что делает необходимым регулярный мониторинг прогресса в обучении с использованием всех диагностических инструментов и средств оценки. Это должно происходить, однако, без нейтрализации элемента «лишь столько рабочих ситуаций, сколько необходимо» из характеристики «атмосфера обучения». И, наконец, остается сказать, что мета-анализ Хэтти приводит к тому же результату, но с дополнительным фактором вовлеченности и энтузиазма учителя по отношению к предмету, как действенного элемента ожиданий в плане успеваемости, а также и мотивации. Амбициозные ожидания в отношении успеваемости не должны вести к чрезмерным требованиям, предъявляемым к учащимся. На наш взгляд, эта проблема хорошо осознается в школах, и риск скорее заключается в недооценке потенциала высокой успеваемости учащихся, а также в том, что им не дают задания, которые отражают адекватную оценку их возможностей.

6. Ясность содержания и структуры

Все три автора единодушны в том, что ясность является крайне важной и действенной характеристикой хорошего преподавания. Во-первых, это касается четко сформулированных целей и содержания. Кроме того, метод работы должен быть аргументированным, с прозрачной организацией процесса обучения. Задания должны быть ясными и понятными и должны включать возможные учебные пособия с организующими подсказками (предварительный просмотр, резюме, ожидаемое развитие событий и т.д.). В конечном счете, ясность и обязательность также важны для обеспечения результатов. Дополнительный аспект ясности касается языка. Он должен быть уместным с точки зрения словарного запаса и технической терминологии, а также фактологически правильным. Кроме того, также важны лаконичность языка, четкая дикция, адекватная риторика, правильная грамматика, простые и ясные предложения, а также акустическая разборчивость.

7. «Ритмизация» и артикуляция

Хэтти прежде всего указал на то, что ритмизированное обучение дает значительно больший эффект, чем кумулятивное, пакетное обучение. Хелмке и Майер не выдвигают в качестве предварительного условия специальную характеристику ритмизированного преподавания и его артикуляции (артикуляция = хронологическое структурирование преподавания по фазам). Однако и то, и другое включено в другие характеристики, например, в предыдущую характеристику «ясность»: требование чередования видов деятельности в классе, что повышает концентрацию и способность учащегося к усвоению материала, предотвращает монотонность, а также предлагает вариативность. Это остается бесспорным. К началу и концу занятия следует относиться особенно внимательно. Помимо

ориентированной на опыт артикуляции, как предлагают Грелл и Грелл,¹¹ которая позволяет обеспечить более осмысленную последовательность почти для каждого занятия в классе, существуют также научно разработанные концепции, такие как концепция Ганса Эбли,¹² которая обозначается аббревиатурой PADUA и представляет собой последовательность целых блоков урока. Также полезной является и модель AVIVA¹³, которая также включает в себя пять фаз хорошего преподавания, и которая была разработана в первую очередь для учащихся более старшего возраста, вплоть до возраста профессионального школьного образования.

8. Разнообразие предложений и разнообразие методов

Разнообразие предлагаемых предметов и разнообразие методов следует понимать как дополнение к характеристикам, о которых говорилось ранее. Майер и Хелмке выступают за ориентированную на учащегося, соответствующую предмету и учебной цели вариативность методов преподавания и социальных форм, а также за сбалансированное сочетание основных методических форм. Следует приветствовать обширный репертуар постановочных техник и разнообразие подходов, но слишком большое количество вариаций представляется столь же проблематичным, как и дидактическая «монокультура». С точки зрения Хэтти, остается добавить, что концепция взаимного обучения демонстрирует особенно большой эффект обучения и, согласиться с Майером в том, что метакогнитивные стратегии и техники обучения – принятие во внимание мета уровня обучения – оказывают дополнительное положительное воздействие.

9. Ориентация и поддержка учащихся

Как Хелмке, так и Хэтти считают характеристику ориентации и поддержки учащихся эффективной. Речь идет о том, что преподаватели должны не только быть контактными лицами по техническим вопросам или вопросам, связанным с учебной программой, но и контактными лицами по личным вопросам, а также о том, что учителя воспринимают учащихся и их заявления и вопросы со всей серьезностью. В идеале учащиеся опрашивают по поводу процесса преподавания, а кроме того, они, в разумных пределах, принимают участие в принятии решений, касающихся структуры и содержания обучения. На наш взгляд, обратная связь с учащимися является частью современной культуры осмысления преподавания.

10. Гетерогенность (неоднородность) и индивидуальное продвижение

Центральное место в этой характеристике занимает деликатный подход с разнородными требованиями к обучению и личностям учащихся, при этом особое внимание уделяется признанию и уважению различий в социальной, языковой и культурной сферах. Чтобы адекватно реагировать на гетерогенность (неоднородность), следует позаботиться о том, чтобы адаптировать скорость и степень

сложности обучения с учетом соответствующих требований отдельных учащихся или целых групп учащихся. Это требует индивидуальной оценки обучения и согласованных планов продвижения, внутренней дифференциации преподавания, разнообразия предметных и общих целей и содержания, в частности, содействия детям и подросткам из групп риска. Ссылаясь на эту характеристику, Хелмке говорит о соответствии, а Майер – о индивидуализации. Эффекты индивидуального содействия упоминаются в исследовании Хэтти лишь как часть других эффектов.

11. Консолидация и интеллектуальная работа (практика)

В качестве психологического условия памяти для работы со сложными заданиями необходимо отработать и довести до автоматизма базовые навыки. С другой стороны, также необходимо включить в процесс обучения множество заданий, которые требуют не только механической, но и «интеллектуальной» работы (практики). Индивидуальные практические задания, целевая помощь, хорошие базовые условия и большое разнообразие возможностей для практики являются частью этой характеристики, которую все три автора считают одинаково важной. Методика обучения имеет принципиальную важность при составлении заданий, способствующих обучению, по всем школьным предметам. И, наконец, Хэтти подчеркивает, что практика расширяет возможность не только овладения предметом, но и дает возможность свободно ориентироваться в предметной области.

12. Самостоятельная работа и учебные задания

Ссылаясь на известного исследователя педагогики Франца Вайнерта, Хелмке вкратце резюмирует эту характеристику следующим образом: хорошее преподавание – это преподавание, при котором учат больше, чем преподают. Поэтому необходимо создавать условия для автономного, самостоятельного обучения; все учащиеся нуждаются в разнообразных возможностях для выступлений и обучения, где руководящими принципами должны быть широта, а не узкие рамки, и аутентичные вопросы вместо псевдвопросов. Школьные преподаватели Йохен и Моника Грелл в публикации «*Unterrichtsrezepte*»¹⁴ («Образовательные рецепты») в главе «*Das Rezept Lernaufgabe*» («Рецепт учебного задания») приводят соответствующий, ориентированный на практику, более углубленный анализ этих утверждений. В конечном итоге, домашние задания также подходят для дальнейшей самостоятельной работы.

1.3 Применение в условиях преподавания и обучения

Настоящие инструкции по внедрению представлены в той же последовательности, что и в предыдущем разделе. Количество предложений по эффективному преподаванию зависит, с одной стороны, от важности характеристики, а с другой стороны, от того, будет ли она применяться в последующих главах.

1. Создание благоприятных для обучения условий преподавания

Когда дело касается создания в классе благоприятного для обучения климата, достаточно придерживаться сформулированных правил. Однако это легче сказать, чем сделать, поскольку личность преподавателя и его /ее методы установления контакта с учащимися играют решающую роль в данной характеристике. Этой способностью нельзя овладеть как некой техникой, это скорее выражение отношения и возможностей, которые имеются в распоряжении преподавателя для выстраивания отношений.

Если преподаватель хочет работать над оптимизацией благоприятного для обучения климата, это означает, что с одной стороны, он /она должен (должна) реализовать педагогические и дидактические предложения, представленные в настоящей книге, например, применение принципа положительного взаимного воздействия в начале урока. Кроме того, безусловно, всегда необходимо находить соответствующий возрасту баланс между близостью с учащимися и удаленностью от них, а также обеспечивать продуманное сочетание между рабочей атмосферой и личным контактом.

С другой стороны, имеет смысл провести критический анализ собственных подходов и возможностей в плане выстраивания отношений. Во-первых, это можно сделать, *изучив соответствующую литературу*. Рекомендации пятидесятилетней давности гуманистического психолога Карла Роджерса до сих пор заслуживают внимания. Его постулируемые отношения – уважение, теплота, внимание; эмпатия, понимание без осуждения; искренность; минимальное направление и руководство – также важны в педагогическом контексте. Это также может происходить в ходе дискуссий и обменов мнениями с коллегами-учителями, например, в рамках дискуссионных и экспериментальных групп, которые позволяют лучше осознать свои подходы и модели отношений, и способствуют их дальнейшему развитию.

2. Организации работы в классе можно научиться – это не просто проявление определенного таланта

Ранее упоминаемая публикация Нолтинга связана с работой Кунина «Техники организации работы в классе»¹⁵. Среди его предложений по организации работы в классе мы считаем наиболее важными следующие:

▶ **Вездесущность (причастность)**

У учащихся должно складываться впечатление, что их учитель наблюдает и прислушивается ко всем их действиям, чтобы не «упустить из виду» деструктивные инциденты сознательно, и чтобы не мириться со сложными проблемами.

▶ **Наложение**

Неизбежные проблемы с дисциплиной следует решать «мимоходом» и без лишней суеты, чтобы не нарушать ход преподавания больше, чем это необходимо. Подготовка и проведение медиа элементов должны происходить регулярно (автоматически, так сказать), чтобы внимание оставалось сконцентрированным на классе. По большому счету, важно, чтобы работа велась одновременно по разным проблемам, и чтобы учитывались потребности отдельных учащихся, соответственно.

▶ **Скорость, плавное протекание, импульс**

Следует избегать ненужных прерываний течения занятий. Необходимым условием для этого является достаточное планирование урока, в частности, следует избегать спешки (перегруженность материалом) и скуки (недостаточный материал, монотонная работа). Негативным примером отсутствия течения урока является заикливание на записях и небольших листочках бумаги. Еще одним примером является праздное многословие или чрезмерная проблематизация второстепенных деталей.

▶ **Активизация группы (концентрация на группе)**

Даже когда в центре деятельности находится лишь один учащийся, все учащиеся должны следить за ходом занятия, а учитель должен уделять внимание всему классу или группе. Например, класс получает четкие инструкции до того, как учитель вступает в диалог с отдельным учеником.

▶ **Управление переходами**

Переходы между различными сегментами или фазами преподавания должны происходить посредством коротких и однозначных «подводок» (например: звуковые сигналы, определенные жесты) и без потери времени. Могут быть предусмотрены перерывы на отдых или паузы для расслабления, можно предусмотреть определенные ритуалы для снятия напряжения.

► Избегание имитации участия

Учителя должны знать о притворной внимательности; известно, что учащиеся разрабатывают хитроумные ритуалы, чтобы создать видимость пристального внимания и живого интереса (напряженно кивают головой, хмурят брови, демонстрируя явную сосредоточенность и т.д.); это широко известно как «навыки выживания в школе».

Помимо актуализированного представления этих шести принципов в публикации Нолтинга также рассматриваются прямые и совместные вмешательства в случае конфликтов в школе. Предлагаемые рекомендуемые действия носят конкретный характер и, следовательно, весьма полезны.

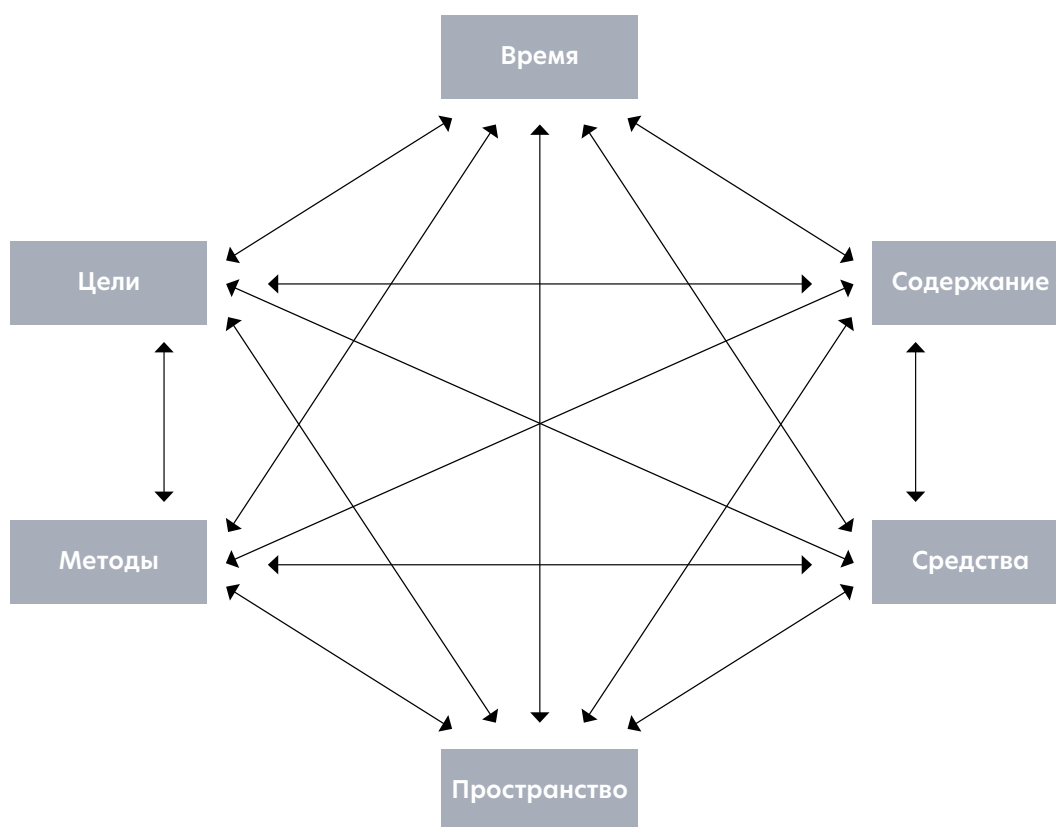
В другой упоминаемой здесь публикации Рюди «Дисциплина и самодисциплина в школе»,¹⁶ которая в первую очередь посвящена реляционной динамике преподавания в классе, трудно найти подобные предписывающие предложения. Что касается Рюди, мы лишь представляем тест для самопроверки, чтобы спровоцировать полезное обсуждение в рамках дисциплины в плане отношений между учителями и учащимися в разделе в конце данной главы.

3. Увеличение доли реального обучения при проведении занятий в классе

Увеличение фактического времени обучения при одновременном сокращении непродуктивного времени – это легко достижимая задача, которая не требует дополнительной проработки. Главное периодически обращать внимание на этот аспект. В этом поможет тщательная подготовка к проведению занятий, и по этой причине полезно обращать внимание на гладкие переходы. Существуют различные способы тщательной, но практической подготовки и планирования уроков для обеспечения реального обучения.

Дидактический шестиугольник

Для планирования ситуаций преподавания и обучения, вы можете воспользоваться одной действенной моделью: дидактическим шестиугольником. На основе фундаментального общего дидактического вопроса «Кто должен учить что, у кого, когда, с кем, где, как и для какой цели?» можно построить следующий шестиугольник с шестью важными перспективами, связанными с анализом, планированием, наблюдением и рефлексией¹⁷:



Дидактический шестиугольник по Вернке / Циереру (2016, с. 12)
(Wernke/Zierer (2016, p. 12))

Кто и с какой целью – вопрос	→ цель – перспектива
Что – вопрос	→ содержание – перспектива
Как, с кем и для кого – вопрос	→ метод – перспектива
С чем – вопрос	→ средства – перспектива
Где – вопрос	→ пространство – перспектива
Когда – и в какой последовательности – вопрос	→ время-/процесс – структура – перспектива

Планирование ситуаций преподавания – обучения влечет за собой различные разъяснения и задачи:

→ Цели:	Операционализация, иерархия, таксономия
→ Содержание:	Смысловые контексты, редукция
→ Методы:	Формы работы / действий, социальные формы, принципы
→ Средства:	Рабочие материалы, техники
→ Время:	Артикуляция, ритмизация
→ Пространство:	Оборудование, размер, освещение ¹⁸

Перспектива пространства часто представляет собой недооцениваемый, важный фактор планирования. Преподавание не обязательно должно происходить все время в классной комнате; такие места как коридоры, игровые площадки, спортивные залы и музеи являются вполне подходящими альтернативами.

В случае обучения в классных комнатах расположение парт (мест) имеет значение при определенных формах преподавания и обучения. Таким образом, при каждом планировании следует очень тщательно учитывать возможности и ограничения пространственных решений.

Практические сетки и блок-схемы планирования¹⁹

Учителя должны уметь и быть готовы продумать концепцию преподавания и сформулировать ее в такой форме, которая им подходит и которая гарантирует качественное обучение. Для этого необходима форма планирования, которая помогает визуализировать и документировать отдельные фазы прохождения урока в уме и в письменном виде.²⁰ Многочисленные различные предложения с сетками и таблицами для планирования конкретных уроков можно найти в литературе по педагогическим исследованиям.

Фазы / цели		Деятельность учителя		Деятельность учащихся	Средства
Time of day	Частичные шаги (ключевые слова: в соответствии с целями обучения)	Организация, информирование, активизация	Сопровождение процессов обучения	Класс, группы, индивидуумы: деятельность / социальная форма	Полезные ресурсы всех видов

21

У этих и аналогичных сеток календарного планирования или у последовательных проектов планов уроков имеется очевидное преимущество: они представляют четкий обзор. С легкостью можно увидеть, как планировалась и координировалась последовательность действий, задействованы ли учащиеся и когда (или же деятельность связана в основном с учителем). Слабость таких презентаций часто связана с проблематичной интерпретацией рабочего времени. Это может заставить учителя сокращать отведенное время и может привести к ускорению рабочих процессов учащихся.²² Заявления учителей, такие как «Не поднимайте руки, запишите это», являются симптомами такого неправильного понимания требований к планированию времени.

4. Апеллируйте совершенно к другим мотивам ваших учеников

Едва ли полезно считать внутреннюю мотивацию учащихся к обучению как хорошую, а внешнюю как проблематичную. Внешняя мотивация неизбежна в сложной цивилизации: вы никогда не будете делать только то, что вам хочется. Однако довольно проблематично приписывать эффект, основанный на мотивах, не связанных с содержанием, таких как вознаграждение, послушание и оценки. Если вы, как преподаватель, устанавливаете высокую планку ожиданий, и сами служите примером для подражания для учащихся, вы находитесь в пределах об-

ласти внешней мотивации. Это происходит, если вы создаете когнитивные конфликты – то есть, ситуации, в которых полученные учащимися знания вступают в противоречие с новыми знаниями, и учащиеся не могут объяснить какое-либо явление на основе своих текущих знаний.

Внутренние мотивы, на которые можно обратить внимание, весьма разнообразны и отличаются в зависимости от учащегося. Однако следующие мотивы относятся к большинству учащихся: получение удовольствия от вызова, любопытство, воображение, а также потребность в контроле или престиже и т.д.

Полезный и более глубокий анализ теоретических основ мотивации и возможностей действий можно найти в книге Томаса Гётца *«Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen»* (Эмоции, мотивация и самостоятельно регулируемое обучение).²³ В рубрику «мотивация» мы также включили убежденность в собственной эффективности, для которой существуют три мощные стратегии.²⁴ Собственная эффективность больше всего повышается, когда мы самостоятельно преодолеваем трудности, осознавая при этом, чтобы мы сами добились успеха. Вторым по важности фактором являются человеческие модели, которые находятся в пределах досягаемости, и которые справляются с такими трудностями, как математические задачи; этот момент указывает на важность сверстников. На третьем месте стоит поощрение со стороны учителя – не только в смысле «Ты знаешь это» – но и в смысле «Попробуй, я помогу тебе, если ты где-то застрянешь!».

5. Ставьте высокую планку ожиданий в отношении успеваемости своих учеников

На практике необходимо четко формулировать для учащихся свои ожидания относительно высокой успеваемости. Например, на языковых занятиях требования могут быть сформулированы следующим образом: четкое и правильное произношение, использование подходящих слов в устной речи, выступление с короткой презентацией на основе ключевых слов, грамматика и орфография при письме и т.д. Если учащимся не хватает уверенности, не рекомендуется слишком быстро снижать требования, так как снижение требований будет как бы говорить о том, что кто-то не уверен в способностях учащегося. Недостаточно сложная ситуация представляется более проблематичной, чем чрезмерно сложная. В контексте ожиданий, связанных с обучением, также очень важно воздерживаться от быстрой похвалы или дифирамбов учащимся; не каждое незначительное достижение следует оценивать на «отлично»!

6. Соблюдайте ясность содержания и структуры

Ясность содержания и структуры обеспечивается профессиональным планированием урока, а также самим процессом взаимодействия в классе. Ритмизация последовательности преподавания, как уже было описано в третьем критерии реального обучения, представляет собой важный элемент, который поддер-

живает ясность как содержания, так и структуры. Однако ясность становится очевидной также и в том, как учитель представляет задания или преподносит материал.

Бернер и др. (2018) описывает это следующим образом: «Краткая презентация или вводная информация должна быть компактной, лаконичной, ясной, простой, понятной и хорошо подготовленной. Кроме того, презентация должна быть строго структурирована. Хорошие краткие презентации или вводная информация, как и более длинные презентации, характеризуются следующими особенностями, которые были подтверждены в различных исследованиях эффективности.²⁵

▶ **Advance Organizer (Предварительный органайзер)**

«Предварительный органайзер» – это когнитивное учебное пособие, которое предоставляется заранее. Это может быть в форме ключевых терминов по теме, или в виде структурированного обзора в форме таблицы содержания по темам, которые будут рассматриваться. Функция таких учебных пособий заключается в том, чтобы предварительно структурировать содержание, которое будет изучаться, их объясняют, визуализируют и выдают в письменном виде учащимся в начале последовательности или занятия.

▶ **Задачи обучения**

Задачи обучения должны быть сформулированы в начале последовательности. Это помогает слушателям увязать новый материал с уже имеющимися знаниями и включить его в контекст.

▶ **Представление (презентация)**

Предыдущие знания

Вводная информация должна быть как можно более точно связана с предыдущими (уже имеющимися) знаниями слушателей; это повышает шансы на интеграцию новых знаний с существующими.

Структура и последовательность

Вводная информация должна иметь узнаваемую четкую структуру – которая в идеале указывается в предварительном органайзере. Структура должна становиться очевидной при постепенном подходе (последовательность).

Ясность

Вводная информация должна быть ясной и понятной. Используемые термины должны быть определены и должны строго применяться. Следует избегать расплывчатых выражений. Дополнительная ясность должна быть достигнута с помощью примеров, а также благодаря демонстрации и визуализации.

▶ **Резюме**

Эффективность презентации повышается, если каждый раз резюмируются отдельные сегменты, и вся презентация заканчивается общим повторением основных моментов.

Гамбургская концепция понятности

В дополнение к указанным выше рекомендациям необходимо отметить «Гамбургскую концепцию понятности», разработанную Ингардом Лангером совместно с Фридеманном Шульц фон Туном и Райнхардом Таушем. «Гамбургская концепция понятности» называет четыре основные характеристики понятной устной презентации.²⁶ Эмпирическим путем может быть доказано, что принятие во внимание этих четырех пунктов ведет к значительному улучшению понимания и запоминания информации слушателями.²⁷

- ▶ **Простота**
Простое представление – короткие, простые предложения – общеупотребительные слова – объяснение технических терминов – конкретно и ярко выраженное
- ▶ **Структура – порядок**
структурировано – логично – ясно – важные идеи выделяются
- ▶ **Краткость – лаконичность**
концентрация на главном – сосредоточенность на задачах обучения – каждое слово необходимо, никаких лишних слов
- ▶ **Стимулирующая дополнительная информация**
вдохновляющая – интересная – личная – оставляющая место для юмора и веселья»

7. Облегчите процесс обучения для ваших учеников с помощью «ритмизации» и четкой артикуляции

У начала урока разнообразные функции. Знание этой функции помогает спланировать и начать урок наиболее подходящим образом. Речь идет о следующем:

- ▶ Предоставление учащимся информации об изучаемом материале и предмете
- ▶ Создание заинтересованности у учащихся, создание определенного напряжения
- ▶ Постановка вопроса
- ▶ Формирование чувства ответственности за текущий урок
- ▶ Формирование внимательности и концентрации
- ▶ Увязывание элементов с предыдущих уроков с темой текущего занятия
- ▶ Обеспечение вхождения в тему и расширения кругозора учащихся.

Функция *конца урока* заключается в том, чтобы сделать пройденный материал наглядным в ходе краткого обзора. Прежде всего, конец урока должен быть спланирован таким образом, чтобы наиболее важное содержание или домашние задания не пришлось скомкать перед звонком.

Для *артикуляции* (изложения) всего урока Грелл и Грелл²⁸ предлагают восемь фаз, которые, как правило, применимы к любому предмету:

▶	Фаза инициации: непосредственная подготовка: все, что будет использовано для преподавания урока (материалы, технология и т.д.) следует подготовить до урока
▶	Фаза 1: непринужденная атмосфера: передается положительное взаимное воздействие
▶	Фаза 2: информационное начало урока: учащихся информируют о целях и о ходе урока
▶	Фаза 3: информационный учебный материал: предоставляется необходимая содержательная информация, часто в форме краткой презентации
▶	Фаза 4: (дача) домашних заданий: перед учащимся ставится задача самостоятельно выполнить задание в течение определенного периода времени
▶	Фаза 5: самостоятельная работа над поставленными учебными задачами
▶	Фаза 6: переходная фаза: дается некоторое время для завершения учебного задания и повторного полного сосредоточения на занятии
▶	Фаза 7: обратная связь и продолжение работы над проектом: представляются и (или) обсуждаются результаты выполнения поставленных учебных задач
▶	Фаза 8: оценка: обзор урока и изученного материала

Если учебные процессы планируются при соблюдении упомянутых выше фаз, то можно предположить, что учащиеся активно работают с учебными материалами, и что доля фактического учебного времени высока.

Ганс Эбли²⁹ разработал следующую артикуляцию (известную под немецкой аббревиатурой *PADUA*), которая в равной мере применима ко всем областям преподавания. Приблизительный английский эквивалент *будет звучать как PSWPA* (примерный русский эквивалент *ОСППП*):

▶	Определение проблемы В первой фазе определяется проблема, которую необходимо решить (пример: физическое явление).
▶	Структура Во время второй фазы анализируется и структурируется содержание со всеми его аспектами (пример: грамматическое правило).
▶	Проработка Во время третьей фазы содержание прорабатывается в самых разных сочетаниях для достижения полного понимания.
▶	Практика Во время четвертой фазы содержание отрабатывается на практике.
▶	Применение Во время пятой фазы содержание применяется в новом контексте.

8. Вариативность и разнообразие методов улучшают успеваемость учащихся

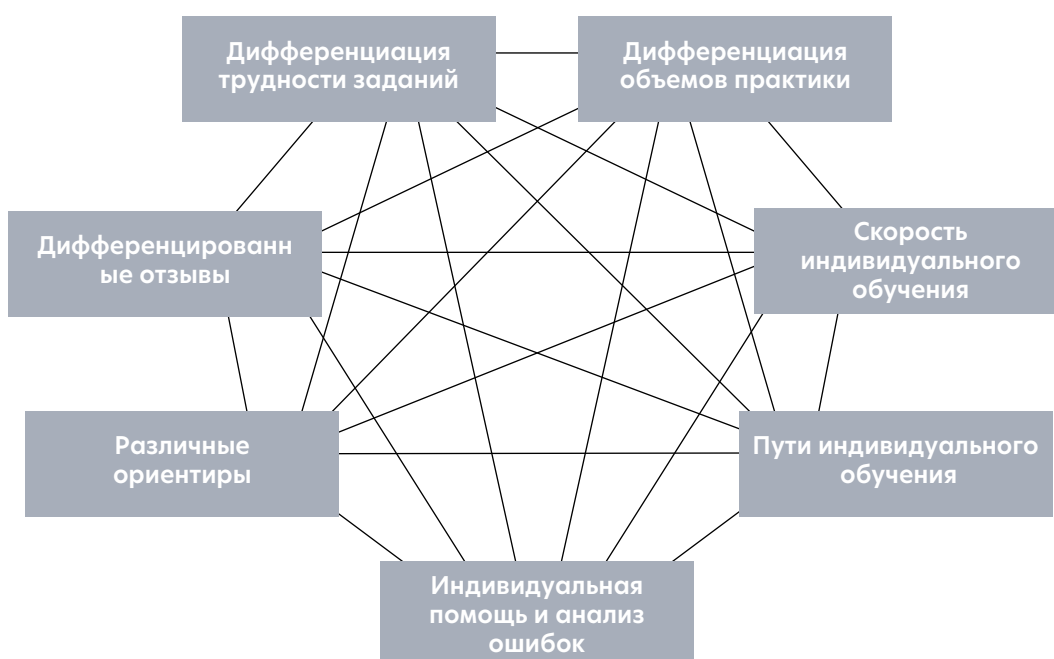
Следует отметить, что по словам Хелмке³⁰, согласно исследованию MARKUS наилучшие результаты достигаются не за счет максимального разнообразия методов, но за счет их *оптимального подбора*. Согласно этому исследованию лучшие результаты показали те классы, у которых помимо непосредственного преподавания (формат лекций) было еще три дополнительных формы преподавания и обучения, которые применялись явным образом – то есть, не просто выборочно. Чисто фронтальное преподавание, как и преподавание с чрезмерным количеством форм обучения было менее успешным. Таким образом, правильным представляется среднее количество применяемых в первую очередь методов. Тот факт, что определенный метод преподавания в целом превосходит другой, исходя из успеха обучения, не может быть подтвержден эмпирически. Кроме того, помимо основного разнообразия методов, выбор методов также следует адаптировать с учетом навыков и способностей, которые важны для учащихся в их дальнейшей жизни.

9. **Ориентация и поддержка учащихся – серьезное отношение к проблемам учащихся**

Характеристика ориентации учащихся и поддержки учащихся проявляется уже в замечаниях об атмосфере обучения и об организации работы в классе. Организационно закрепленные (институционализированные) формы могут продемонстрировать, что оба принципа действительно применяются на практике: совет класса, почтовый ящик для анонимных вопросов от учащихся, информационный буклет, сбор отзывов от учащихся, часы консультаций, время для вопросов и т.д.

10. **Учитывайте неоднородность класса и планируйте индивидуальное продвижение и поддержку**

В своей публикации практических советов «Индивидуализация и внутренняя дифференциация – но как?»³¹ Марианн Вальт упоминает семь аспектов индивидуализации, которые отвечают на вопросы неоднородности. Эти семь аспектов можно комбинировать друг с другом в зависимости от необходимости. Следующий график можно использовать в качестве проверочного списка подходов к индивидуализации. Следует позаботиться о том, чтобы индивидуализированное преподавание не усугубляло слабые стороны учащихся; любое снижение требований следует рассматривать с точки зрения того, что пониженные требования несут в себе неявное послание о том, что учащийся не обладает достаточными способностями, чтобы добиться большего.



Семь аспектов индивидуализации преподавания по Вальт (Walt) (2014, p. 16)

11. Примечание: нет прогресса в обучении без закрепления и разумной практики

Предложения Хилберта Маейрса в отношении практики реализовать легко. Важно часто практиковаться, но не слишком долго, в соответствии с уровнем обучения и при поддержке учителя, особенно в отношении методов обучения и практики. Вопреки образу, зачастую создаваемому самими учителями, практика может быть занимательной, прежде всего тогда, когда это делается добровольно, когда есть возможность для самоопределения, когда успех практики легко распознается, и когда есть заинтересованность в предмете. Практика должна затрагивать различные уровни: автоматизм (например, математические алгоритмы), повышение качества и более глубокое понимание, соответственно (например, умение читать) и уровень переноса.

12. Самостоятельная деятельность, учебные задания и домашние задания: не может быть обучения без активности учащихся

Самостоятельная деятельность подразумевает, что учащиеся работают в течение определенного времени самостоятельно, парами или в группах, без того чтобы преподаватель прерывал их или вмешивался. Самостоятельная работа возможна по всем предметам. Текст, о котором идет речь, «*Rezept Lernaufgabe*»³² (Рецепт для учебных заданий) показывает, как самостоятельная деятельность может быть включена практически в любое среднее учебное занятие: после того как учитель дает вводное задание, которому предшествует представление информации по мере необходимости, учащиеся работают самостоятельно как минимум в течение 15 минут. За этим следует представление результатов или своего рода обзор, например. Изучение соответствующих глав Грелл и Грелл (Grell and Grell) будет полезно для любого преподавателя, а кроме того, содержит полезные практические советы.

Домашние задания – это противоречивая форма самостоятельной деятельности. Поскольку учащиеся получают больше или меньше помощи при выполнении домашних заданий, в зависимости от своего социального положения, домашние задания, как правило, подчеркивают неравенство. Альтернатива, которую приняли многие школы, заключается в том, чтобы предлагать часы для выполнения домашних заданий под присмотром. Бесспорно, что с помощью домашних заданий время (самостоятельного) обучения можно значительно увеличить. Правильно выстроенная деятельность по выполнению домашних заданий требует, чтобы они были разнообразны, чтобы они способствовали обработке и подготовке материалов по предмету, чтобы они дополняли предмет и не были направлены на изучение нового материала. Домашние задания должны быть четко определены и ограничены в плане времени, так чтобы учащиеся и их родители знали, сколько времени нужно потратить на выполнение задания.³³

Как ставить задачи обучения и определять компетенции

► Учебные цели

Постановка целей для вашего преподавания считается подготовительной деятельностью, которая должна проводиться в контексте комплексного, дифференцированного планирования урока. Цели нельзя ставить изолированно, независимо от других соображений и этапов планирования.

Формулирование целей было тщательно проанализировано Робертом Ф. Магером (Robert F. Mager), серьезным сторонником дидактики учебных программ в его публикации «*Lernziele und Unterricht*»³⁴ (Задачи обучения и преподавание). По мнению Магера должным образом сформулированные цели должны в первую очередь быть в состоянии артикулировать задачи урока в простой и понятной форме. Это важно, так как цели логически доводятся до сведения учащихся – в устной, либо в письменной форме. Следует использовать точную терминологию, чтобы максимально четко изложить поставленные цели. Рекомендуется избегать таких формулировок как «учащиеся знают», или «учащиеся понимают», и использовать вместо них более конкретные выражения, такие как «учащиеся могут ... различить» или «учащиеся могут перечислить по памяти».

Кроме того, точное описание целей даст вам, как преподавателю, возможность лучше оценить успех преподавания. Чтобы облегчить эту оценку, вам следует включить ожидаемую во время урока деятельность учащихся в формулирование задач, а также перечислить критерии и уровень, который вы определили как удовлетворительный.

Формулировки целей в идеале создают прослеживаемую связь технических задач с одной стороны, и общих и социальных целей с другой стороны. С учетом дифференциации и индивидуализации преподавания рекомендуется всегда проводить различие между фундаментальными задачами и расширенными целями..

► Компетенции

По причине отсутствия жизненно важных компонентов для «теории компетентностно-ориентированной дидактики [...] в настоящее время существуют только грани, строительные блоки и предварительные соображения»³⁵, и полезно следовать предварительному прагматическому предложению относительно компетентностно-ориентированного обучения, как отмечали Андреас Файндт (Andreas Feindt) и Хилберт Майер (Hilbert Meyer).

По мнению этих двух авторов, компетентностно-ориентированное обучение означает постановку во главу угла результатов обучения учащихся и преподавание с целью, которая дает учащимся возможность не только приобретать знания, но и справляться с конкретными сложными ситуациями. Как преподаватель, вы должны ориентироваться на заданные поэтапные модели компетенций и разработать или принять куррикулум, который создает условия для развития учащихся в направлении сформулированных компетенций. Для полноценного применения таких подходящих программ преподавания необходим тщательный контроль учащихся и постоянно повторяющаяся проверка уровня их достижений.³⁶ Таким образом, учебные задания находятся в самом центре компетентностно-ориентированного обучения, за разработку которых отвечает не только отдельно взятый учитель, но и эксперты в области дидактики.

1.4 Практические упражнения

Для более углубленного использования и последующей работы ниже приводятся дополнительные задачи для рефлексии.

а) Критерии качества обучения:

Что вы уже умеете делать хорошо, а что вы хотели бы улучшить?

После изучения этой главы подумайте о том, с какими тремя характеристиками хорошего преподавания вы уже справляетесь, и какие три характеристики вы хотели бы усовершенствовать в ближайшем будущем.

Уже хорошо освоенные характеристики	Характеристики, над которыми нужно поработать

Каждый месяц выбирайте «характеристику месяца» и уделяйте ей особое внимание при планировании занятий в классе, проведении занятий и обдумывании преподавания в классе. Также укажите частичные аспекты, на которые вы хотели бы обратить особое внимание. В случае учителя-стажера или стажера по педагогической подготовке эта задача идеально подойдет для вашей практической работы. *Пример:*

Месяц	Характеристика и частичные аспекты, которые следует рассмотреть

б) Спросите своих учеников,

чувствуют ли они себя комфортно в классе, нравятся ли им условия обучения. Определите для себя возможные последствия и запишите их.

Высказывания учащихся	Предложения учащихся	Возможные последствия

В свете вашей профессиональной идентификации как учителя: Что вы думаете о высказываниях учащихся? Какого рода последствия они имеют для вашего профессионального преподавания? Какие заявления вы считаете актуальными? Какие из них вам не понятны как учителю?

с) Организация работы в классе I:

Насколько хорошо вы выполнили рекомендацию Кунина?

После занятия в классе укажите в приведенной ниже таблице, какие из стратегий Кунина вы реализовали хорошо, применяли частично или не использовали.

	Дата, урок	Применял(а) хорошо	Применял(а) частично	Не использовал(а)
<p>Вездесущность (сопричастность)</p> <p>У учащихся должно складываться впечатление, что их учитель внимательно следит за всеми их действиями и слушает их, поэтому деструктивные элементы сознательно «не замечаются», и не допускаются возникновение сложных проблем.</p>				
<p>Наложение</p> <p>Неизбежные дисциплинарные проблемы должны решаться «мимоходом» и без лишней суеты, чтобы не нарушать ход преподавания больше, чем это необходимо. Подготовка и проведение медиа-элементов должны происходить регулярно (так сказать, автоматически), чтобы внимание оставалось сфокусированным на классе. В общих чертах, важно, чтобы работа велась одновременно над разными проблемами, и чтобы, соответственно, принимались во внимание потребности отдельных учащихся.</p>				
<p>Скорость (своевременность), плавное протекание, импульс</p> <p>Следует избегать ненужных сбоев в работе класса. Необходимым условием является адекватное планирование урока, в частности, избегание спешки (перегруженность материалом) и скуки (отсутствие достаточного материала, монотонная работа). Негативным примером отсутствия плавности является зацикливание на заметках и небольших листочках бумаги. Еще одним примером является праздное многословие или чрезмерная проблематизация мелких деталей.</p>				
<p>Активизация группы (концентрация внимания на группе)</p> <p>Даже если в центре занятий находится один учащийся, все учащиеся должны следить за ходом работы в классе, при этом учитель должен уделять внимание всему классу или группе. Например, класс получает четкие инструкции до того, как учитель вступает в диалог с отдельным учащимся.</p>				
<p>Управление переходом</p> <p>Переходы между различными сегментами или фазами преподавания должны осуществляться через короткие и однозначные «подводки» (например, звуковые сигналы, определенные жесты) и без потери времени. Можно делать перерывы для отдыха или релаксации, могут быть установлены ритуалы для снятия напряжения.</p>				
<p>Избегание имитации участия</p> <p>Учителя должны знать о притворной внимательности; известно, что учащиеся разрабатывают хитроумные ритуалы для создания видимости пристального внимания и живой заинтересованности (интенсивно кивают головой, хмурят брови, демонстрируя явную концентрацию и т.д.); обычно это называют «навыками выживания в школе».</p>				

Повторите эти задания в последующие часы, чтобы особо понаблюдать за одной из стратегий Кунина, которая еще пока не очень хорошо сработала.

d) Организация работы в классе II:

Как вы выстраиваете свои отношения с учащимися?

Обсудите с другими вопросы из самопроверки Рюди³⁷. После этих обсуждений, по возможности, проведите взаимные посещения классов и используйте самопроверку в качестве проверочного списка для своих наблюдений и в качестве основы для обсуждений после визитов.

Самопроверка³⁸

1.	Каковы мои отношения с учащимися? Могу ли я наладить с ними хорошие отношения?
2.	Знаю ли я и признаю ли я потребности учащихся? <ul style="list-style-type: none">▶ Способствую ли я успеху учащихся в обучении?▶ Обеспечивает ли мое преподавание разумный баланс между спонтанностью, весельем, юмором, удовольствием и выполнением обязанностей, неудовольствием?▶ Признаю ли я и отмечаю ли заслуги моих учеников?▶ Обращаю ли я внимание на их социальную интеграцию в классе?▶ Слежу ли я за манерой общения и тоном разговора в классе?▶ Помогаю ли я сформулировать демократические правила и создать позитивную манеру общения?▶ Признаю ли я потребность учащегося в самоуважении? Поощряю ли я их (учащихся), поддерживаю ли?
3.	Хорошо ли подготовлено мое преподавание в классе, интересно ли оно? Объясняю ли я материал ясно и лаконично?
4.	Признаю ли я многочисленные критерии школьных эффектов?
5.	Знаю ли я родителей своих учеников? Проинформировал ли я их о своем подходе к преподаванию? Поддерживают ли они мои дисциплинарные усилия?
6.	Эффективен ли мой подход к преподаванию? Выполняют ли ученики мои указания?
7.	Могу ли я объяснить и проанализировать возникающие проблемы с дисциплиной?
8.	Правильно ли я реагирую, когда возникают проблемы с дисциплиной и конфликты? Имеет ли моя реакция какой-то эффект? Есть ли у меня определенный репертуар мер реагирования и ответов?
9.	Знаю ли я о возможности «особых обязательств»?
10.	Как я отношусь к наказаниям?
11.	Вижу ли я возможность личного роста в моей профессиональной деятельности?
12.	Есть ли у меня личное представление о дисциплине и организации работы в классе? Имеется ли у меня концепция влияния на социальное развитие моего класса в среднесрочной и долгосрочной перспективе?

Исходя из своей собственной точки зрения, напишите несколько ключевых слов для самопроверки.

2. Концепции преподавания и обучения

2.1 Дидактические подходы

Обучение в классе и школьная жизнь являются частью обучения на протяжении всей жизни. Обучение во всех учебных ситуациях и по всем предметам должно сочетаться с партисипативными методами преподавания и обучения. Учителя должны знать о мощном сигнале, который исходит от практики в классе. Таким образом, преподавание становится особой формой образовательной деятельности, направленной на то, чтобы вооружить молодых людей компетенциями, необходимыми для участия в жизни общества в качестве активных граждан, и как таковая, она использует и порождает особые формы обучения. Учителя должны «свободно владеть» этими формами обучения и должны уметь применять их на практике в различных условиях.

Необходимо понимать эти различные формы:

- ▶ **Индуктивная**
Представление учащимся конкретных проблем, которые необходимо решать, или в отношении которых необходимо принимать решения, и поощрение их применения в других ситуациях – вместо того, чтобы начинать просто с абстрактных концепций.
- ▶ **Активная**
Поощрение учащихся учиться на практике, а не просто когда им что-то говорят или поучают.
- ▶ **Актуальная**
Разработка учебной деятельности с учетом реальных ситуаций в жизни школы или колледжа, сообщества или мира в целом.
- ▶ **Совместная работа**
Использование групповой работы и совместного обучения.
- ▶ **Интерактивная**
Преподавание посредством дискуссий и дебатов.
- ▶ **Критическое**
Поощрение учащихся думать самостоятельно, спрашивая их мнение и взгляды и помогая им развивать навыки аргументации.
- ▶ **Партисипативная**
Предоставление учащимся возможности вносить свой вклад в свое обучение, например, предлагая темы для обсуждения или исследований, или оценивая свое собственное обучение или обучение своих сверстников.

2.2 Таксономия Блума как основной инструмент для активного обучения

Использование таксономии Блума (Bloom) для подготовки учебных заданий упрощает прояснение задач обучения и разработку занятий в классе для любого учащегося любого возраста. Учителя должны даже использовать таксономию Блума для того, чтобы помочь учащимся установить для себя уровень ожиданий. Глаголы действия ставят деятельность учащихся во главу угла.

	I. Помнить	II. Понимать	III. Применять	IV. Анализи- ровать	V. Оценивать	VI. Создавать
Категории	Продемонстрируйте запоминание ранее изученного материала, вспоминая факты, термины, базовые концепции и ответы.	Продемонстрируйте понимание фактов / идей путем организации, сравнения, интерпретации, представления описания и изложения основных идей.	Решайте проблемы в новых ситуациях, применяя приобретенные знания, факты, техники и правила по-другому.	Изучайте и разделяйте на части информацию, идентифицируя мотивы или причины. Делайте умозаключения и находите доказательства в поддержку обобщений.	Представляйте и отстаивайте мнения вынося суждения об информации, обоснованности идей или качестве работы на основе ряда критериев.	Собирайте информацию другим способом, объединяя элементы в новый шаблон или предлагая альтернативные решения.
Глаголы	<ul style="list-style-type: none"> • Выбрать • Определить • Найти • Обозначить • Перечислить • Подобрать • Назвать • Вспомнить • Соотнести • Выбрать • Показать • Произносить по буквам • Рассказать <p>Указать:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▸ Что ▸ Когда ▸ Где ▸ Какой ▸ Кто ▸ Почему 	<ul style="list-style-type: none"> • Классифицировать • Сравнить • Противопоставить • Продемонстрировать • Расширить • Проиллюстрировать • Интерпретировать • Очертить • Соотнести • Перефразировать • Показать • Резюмировать • Перевести 	<ul style="list-style-type: none"> • Применять • Построить • Выбирать • Выстраивать • Развивать • Экспериментировать с • Идентифицировать • Интервьюировать • Воспользоваться • Моделировать • Организовать • Планировать • Выбирать • Решать • Использовать 	<ul style="list-style-type: none"> • Анализировать • Предполагать • Распределять по категориям • Классифицировать • Сравнить • Сделать вывод • Противопоставить • Раскрыть • Расчленить • Различить • Разделить • Изучить • Функция • Умозаключение • Инспектировать • Перечислить • Мотив • Упростить • Исследование • Принять участие в • Протестировать на 	<ul style="list-style-type: none"> • Согласиться • Дать оценку • Оценить • Вознаградить • Выбрать • Сравнить • Сделать выводы • Критерии • Критиковать • Принять решение • Защитить • Определить • Примерно оценить • Оценить • Объяснить • Оказывать влияние • Интерпретировать • Вынести суждение • Обосновать • Отметить • Измерить • Воспринять • Расставить приоритеты • Доказать • Рекомендовать • Выбрать • Поддержать • Оценить 	<ul style="list-style-type: none"> • Адаптировать • Построить • Изменить • Выбрать • Скомбинировать • Скомпилировать • Составить • Выстраивать • Создавать • Удалять • Спроектировать • Развивать • Обсуждать • Примерно оценить • Сформулировать • Представить • Усовершенствовать • Изобретать • Максимально увеличить • Сводить к минимуму • Модифицировать • Планировать • Предсказывать • Предлагать • Решать • Предполагать • Тестировать

2.3 Четыре ключевых подхода, которые необходимо рассмотреть

Для дальнейшего взаимного обсуждения и поддержки между наставником и учителем-студентом, учителем в условиях коллегиального обучения или учителем и специалистом ОМООО, здесь в очень сжатой форме будут описаны четыре особенно важных подхода:

▶	Ключевой подход 1: Обучение на основе задач
▶	Ключевой подход 2: Совместное обучение
▶	Ключевой подход 3: Председательство на пленарных сессиях
▶	Ключевой подход 4: Переосмысление дисциплины и порядка с точки зрения широкого участия

а) **Ключевой подход 1: Обучение на основе задач (TBL) – как поддерживать обучение путем постановки задач**

Интерактивное преподавание и обучение играют ключевую роль во многих заданиях и деятельности в повседневном преподавании. Задачи интерактивного преподавания – это познание (то есть, осмысление и понимание), обучение и действие. Каждый этап планирования уроков, мониторинг задач, оценка результатов и осмысление всего процесса несет в себе огромный скрытый учебный потенциал для учащихся.

Основной подход, заключающийся в интеграции мышления и действий, влияет на весь процесс обучения. Это не означает, что активное выполнение задач обучения ограничивается предварительными этапами «реального» обучения, которое, как тогда понимается, задействует только ум учащихся. Скорее, интеграция обучения и действий может дать учащимся четкое представление о том, почему они учатся, когда что-то делают: перед ними стоит задача, которую необходимо выполнить, и для этого требуется множество способностей и навыков. При подобном рода преподавании учащийся должен сам определять свои собственные потребности в обучении в каждой новой возникающей ситуации. В этом случае учащимся также требуются наставления учителя, что означает, что учащиеся ставят перед учителем задачи, а не наоборот. Обучение на основе задач (TBL) обеспечивает идеальное сочетание конструктивистского обучения и обучения с учителем.

При TBL учащиеся сталкиваются с проблемами, которые они хотят разрешить. Обучение не является самоцелью, но ведет к чему-то полезному и значимому. Учащиеся учатся, исследуя возможные пути решения проблемы, ставя перед со-

бой и своим учителем задачи, которые прокладывают путь к решению проблемы. Школа – это жизнь. Это относится и к обучению на основе задач. Многие реальные жизненные ситуации состоят из поиска решений проблем. TBL готовит учащихся к жизни, создавая реальные жизненные ситуации, как условия, в которых может происходить приобретение компетенций.

TBL следует схеме, которую можно описать в общих чертах. Если учитель придерживается этой схемы, то потенциал обучения на практике будет раскрываться почти спонтанно:

Элементы обучения на основе задач:

▶	Перед учащимися стоит задача, которую необходимо решить (представленная либо учителем, либо взятая из учебника).
▶	Учащиеся планируют свои действия.
▶	Учащиеся реализуют свой план действий.
▶	Учащиеся обдумывают свой процесс обучения и представляют свои результаты.

Важно, чтобы учащиеся часто и в разных контекстах применяли принципы TBL. Хорошее задание, которое порождает множество проблем, требующих решения, является наилучшим средством для создания продуктивной и увлекательной среды обучения.

б) Ключевой подход 2: Совместное обучение

Как поддерживать обучение, поддерживая друг друга

Эта форма преподавания заключается не в том, чтобы просто позволить учащимся работать в группах в надежде на то, что работа каким-то образом будет выполнена. Совместное обучение ориентировано на достижения учащихся. Четкое распределение ролей между членами группы является необходимым условием для успешного преподавания по модели совместного обучения. Формальные задания, обеспечивающие равный статус среди участников, распределяются и выполняются на практике, что приводит к успешному обучению.

Совместное обучение следует одному базовому принципу, который описан Бернером и др. (2018) в следующем параграфе: Взаимодействие между отдельными фазами обучения и совместное обучение направляется и отслеживается преподавателем и преследует, помимо развития социальных и личностных компетенций, такую цель, как активизация учащихся, предпочтительно таким образом, чтобы они смогли добиться успехов в обучении.³⁹ Таким образом, тактика совместного обучения предусматривает примерно три фазы. После фазы

индивидуальной работы, учащиеся могут «совместно строить» свои индивидуально приобретенные знания в ходе активного обмена информацией с другими учащимися во время последующей фазы. На третьей фазе происходит второе совместное построение; учащиеся представляют результаты своей группы всему классу. Этот основополагающий принцип присутствует во всех методах совместного обучения:⁴⁰



Основополагающий принцип совместного обучения по Брунигу / Сауму (Brunig/Saum) (2011, с.6)

Этот основополагающий принцип совместного обучения основывается на двух основных допущениях: обучение – это, прежде всего, активное, умственное исследование предмета изучения (активизация учащихся) и, во-вторых, все учащиеся должны быть умственно активизированы одновременно.⁴¹ Далее будут кратко охарактеризованы три следующие фазы.⁴²

► **Фаза 1: Начальная индивидуальная работа:**

Учащиеся связывают материал со своими предыдущими знаниями и создают свои собственные мысленные конструкции для соответствующего задания. Они могут приобрести эти знания разными способами: вспоминая лекцию, или что-то, что они читали или слышали, или же они собирают информацию из текста, картинки, статистики. Они делают это сами и, предпочтительно, записывают свои идеи или делают соответствующие наброски. Они несут личную ответственность за свое обучение.

► **Фаза 2: Обмен мнениями в группе (совместное построение 1)**

Учащиеся обмениваются информацией и результатами с другими учащимися и получают в связи с этим отзывы. Обсуждения в основном выходят за рамки того, о чем сообщалось. Это опять же провоцирует умственную активизацию учащихся, и они должны переосмысливать свои собственные идеи, хотя бы лишь для того, чтобы рассказать о них другим в четкой и структурированной форме. Через предложения других учащихся развивается совместное построение. Собственные выводы учащегося обогащаются, отвергаются, проверяются и расширяются. В идеале, можно учиться у других, и новые идеи продвигают человека на более высокую ступень развития. Появляется общая модель.

► **Фаза 3: Представление всему классу (совместное построение 2)**

Учащиеся представляют результаты работы своей группы всему классу и таким образом обмениваются информацией с другими учащимися. Возникает аналогичный процесс совместного построения. В случаях противоречивых результатов у разных групп (если задание не допускало открытого решения задачи или требовало определенного ответа), учащиеся сами понимают, где в их выводах были допущены ошибки. Именно в этот момент происходит наиболее значительный прогресс в обучении. Учащиеся не только активизируются, но и подвигаются к индивидуальной, самостоятельной оценке и решению проблемы.

Не каждое задание подходит для этой формы обучения. Однако поляризованные отношения, когда формы совместного обучения чередуются с преподаванием под руководством учителя, – это не то, что здесь имеется в виду. В этой модели преподавания учитель играет четкую и значимую роль. Успех совместного обучения, как показали многочисленные сравнения классов, зависит от нескольких базовых элементов:

Как организовать группу:

Как организовать группу:

► **Модератор:**

Этот человек следит за тем, чтобы все участники понимали задание, а также действует как выступающий от группы.

► **Докладчик:**

Этот человек организует презентацию или конечный продукт.

► **Менеджер по материалам:**

Этот человек обеспечивает наличие всех необходимых материалов, а также заботится о том, чтобы по окончании работы все было убрано.

► **Планировщик:**

Этот человек следит за тем, чтобы группа правильно распоряжалась своим временем, а также следит за тем, чтобы группа придерживалась своего расписания. Этот человек заботится о том, чтобы группа разумно спланировала свои действия в начале задания и адаптировала этот план соответствующим образом.

► **Посредник:**

Этот человек решает любые проблемы в группе.

Правила:

- ▶ У некоторых членов группы имеются специальные задания / роли, но каждый человек отвечает за весь процесс и за результаты группы.
- ▶ Если необходимо задать вопрос учителю, то вся группа должна решить, какой вопрос следует задать. Таким образом, группа формулирует любые вопросы коллективно. Учителя не отвечают ни на какие индивидуальные вопросы во время этого группового процесса.
- ▶ Каждая группа отвечает за подготовку презентации. Каждый участник группы отвечает за ответы на любые вопросы.
- ▶ Учителя, которые часто работают с совместным методом, говорят, что часто имеет смысл, чтобы учащиеся сохраняли свои роли в течение более длительного периода времени. Это обеспечивает определенную безопасность, ускоряет обучение и повышает эффективность работы группы.

с) **Ключевой подход 3: Председательство на пленарных сессиях**

Как поддержать обучение посредством дискуссий и критического мышления

Под руководством своего учителя учащиеся делятся своими мыслями и идеями. Вот и все. Расклад простой, для этого потребуется лишь классная доска или флипчарт, но задача учителя очень сложна. Сократовские диалоги Платона отмечают давнюю традицию этого метода преподавания, поскольку Сократ сосредоточился на проблематизации и деконструкции ложных или догматических взглядов своего собеседника.

Учащиеся вовлечены в процесс мышления и интерактивного конструктивистского обучения. Учитель их поддерживает. По большому счету мышление – это попытка увязать конкретное с абстрактным. Пленарные сессии тренируют и укрепляют способность учащихся мыслить. Мышление требует времени. Внимательные ученики часто медленно соображают. Критики справедливо указывают на слабые стороны этой формы: она применяется слишком часто и слишком долго; учителя задают вопросы, которые не интересны учащимся, и на которые они не в состоянии ответить; учителя разыгрывают грубую сократовскую роль, относясь к учащимся как к нижестоящим, которые, как ожидается, будут говорить то, что хочет услышать учитель. Но при вдумчивом использовании, и при определенной практике пленарные заседания часто являются одной из наиболее мощных и гибких, и действительно незаменимых, форм обучения.

Следующий контрольный список очерчивает учебный потенциал и дает учителю совет относительно того, что делать, а чего следует избегать.

Роль учащихся (учеников) в пленарных обсуждениях:

Учащиеся	
▶	Приходят на сессию с определенным опытом – на различных уровнях, чтобы тема была интересна;
▶	Знают, что их вклад приветствуется: за «неправильные» идеи или предложения оценки не ставятся;
▶	Им отводится львиная доля времени для выступлений;
▶	Имеют различные потребности в обучении (например, «медленно думающие» – «быстро говорящие»).

Роль учителей в пленарных обсуждениях:

Учитель	
▶	Общается с классом и готов реагировать на все, что говорят ученики;
▶	Полностью владеет темой и имеет четкое представление о результатах занятия;
▶	Ведет пленарную сессию, но не доминирует, занимая лишь небольшую долю времени для выступлений;
▶	Дает ученикам достаточно времени, чтобы подумать;
▶	Активно слушает, не записывая, «развивает» идеи, на которые намекают учащиеся;
▶	Поощряет учеников к участию и обращается к учащимся, которые склонны молчать;
▶	Выступает в роли хранителя времени, руководителя группы, руководителя процесса;
▶	Структурирует обсуждение, используя классную доску (предпочтительно флипчарт), предлагая изображения, символы, примеры, информацию, концепции и рамки;

Потенциал для обучения учащихся / учеников во время пленарных дискуссий:

Учащиеся	
▶	Узнают на практике как происходит мышление: задавая вопросы, внимательно рассматривая ответы, увязывая конкретное с абстрактным и наоборот.
▶	Делятся своими критериями суждений и размышляют о причинах своего выбора критериев.
▶	Должны воспринимать свой класс как микросообщество, в котором им предлагается участвовать.
▶	Нет необходимости комментировать каждое утверждение учащихся, с которым вы согласны или не согласны.
▶	Способны выносить суждения после рассмотрения противоречивых взглядов.

Чего следует избегать во время пленарных обсуждений:

▶	Следует избегать вопросов типа «да / нет», потому что в этом случае вам придется сразу после этого задать следующий вопрос. Задавайте открытые вопросы.
▶	Избегайте втягивания в дискуссию с одним или двумя учащимися.
▶	Не уходите в сторону и не игнорируйте высказывания учащихся, которые заставят вас врасплох. Они могут оказаться самыми интересными! И здесь опять, вовлекайте класс.
▶	Нет необходимости комментировать каждое утверждение учащихся, с которым вы согласны или не согласны.
▶	Не ограничивайте свою роль обращением к учащимся в порядке поднятия рук. Очень часто учащиеся затрагивают различные аспекты и подтемы, и дискуссия может перейти в путаницу или хаос. Поэтому возьмите инициативу на себя и решите или предложите, на какой теме следует сосредоточиться в первую очередь. Укажите на дилемму, что время и концентрация слишком ограничены, чтобы обсудить все.

d) **Ключевой подход 4: Переосмысление дисциплины и порядка с точки зрения широкого участия**

В некоторых классах существует недопонимание, когда речь заходит о партисипативных подходах к преподаванию и обучению. «Могу ли я давать четкие указания, устанавливать временные ограничения, быть лидером?», спрашивают некоторые учителя. Если я хочу установить четкие правила обучения, поведения и сотрудничества, это все еще партисипативный подход? Да, если это служит цели обучения для всех! Участие означает верховенство закона. Поэтому дисциплина и порядок важны, но с партисипативной точки зрения. Поддержка учителей-студентов в установлении этого поможет им стать компетентными лидерами, а не авторитарными правителями. И вот несколько важных советов, которых следует придерживаться:

- ▶ Порядок необходим при любых обстоятельствах. Группа, где нет порядка и базовых правил не может быть демократичной.
- ▶ Пределы и границы необходимы. Правила могут быть неправильными или неуместными. Но до тех пор пока их не заменят, их необходимо соблюдать. Однако должна быть возможность изменить их.
- ▶ С самого начала ученики должны принимать участие в установлении и соблюдении правил. Только в таком случае они смогут отождествлять себя с правилами.
- ▶ Классное сообщество не может функционировать без взаимного доверия и уважения. В некоторых случаях бывает трудно создать такую атмосферу.
- ▶ Командный дух должен заменить конкуренцию в классной комнате.
- ▶ Дружная атмосфера в классе имеет жизненно важное значение.
- ▶ Социальные навыки учителя оказывают существенное влияние (демократическое лидерство, развитие чувства принадлежности к группе, выстраивание отношений и т.д.).
- ▶ Групповое общение является постоянной необходимостью в демократически управляемом классе.
- ▶ Учащихся, как мальчиков, так и девочек, необходимо поощрять исследовать что-то новое и учиться на ошибках.
- ▶ В установленных пределах должна быть возможность проявлять свободу. Только таким образом возможно развитие индивидуальной ответственности.
- ▶ Правила будут приняты и дисциплина будет соблюдаться, если они помогут каждому человеку выразить себя, и если они помогут группе в развитии удовлетворительных отношений и условий работы.

3. Концепция подготовки без отрыва от педагогической деятельности на базе школы (в ходе дистанционного образования) как часть развития школы (SITT)

Школьные программы повышения квалификации (без отрыва от производства), как правило, являются частью процесса общешкольного развития, направленного на профессиональное развитие учителей. В большинстве случаев программы SITT включают такие элементы, как наставничество, взаимное обучение, и обмен отзывами между коллегами / обучение среди учителей, в качестве фиксированных элементов. В зависимости от направленности процесса развития школы может быть добавлен структурированный процесс, включающий вклад наставников или опытных учителей. Для этого учителя-эксперты должны приобрести необходимые знания, экспертизу и опыт в области обучения взрослых. В качестве еще одного элемента можно рассматривать рефлексию как центральную идею SITT, как двигатель профессионализма. В идеале, программа SITT ведет к формированию школьной культуры, в которой в долгосрочной перспективе создаются практикующие сообщества.



а) Наставничество

Международные данные показывают, что школьные программы наставничества на уровне учащихся (например, наставничество между взрослым и учащимся, наставничество между сверстниками) положительно влияют на академическую успеваемость, а также и на развитие сквозных компетенций (например, оценка собственной личности, уверенность в своих силах, дружба и т.д.).⁴³ Наставничество на уровне учителей и учащихся часто ассоциируется с моделью ученичества (стажировки), когда более молодой, неопытный человек обращается за руководством к опытному специалисту.⁴⁴ Современные определения наставни-

чества среди учащихся и учителей в школах также указывают на преобразование предыдущих иерархических ролей между наставниками и подопечными в латеральные отношения на уровне «глаза в глаза».⁴⁵

Наставничество в школьных программах без отрыва от производства (от педагогической деятельности) можно отличить от других форм консультирования (например, надзор, коучинг) с одним существенным отличием: при наставничестве оба вовлеченных партнера – наставник и подопечный – получают поддержку в своем профессиональном развитии.⁴⁶ Таким образом, в школьном контексте наставничество среди учителей понимают как личностное и профессиональное развитие преподавательского состава.⁴⁷ Благодаря постоянному обмену опытом можно усилить сотрудничество и поддержать чувство принадлежности к школе у всех вовлеченных лиц. Как правило, элемент наставничества адаптируется в соответствии с конкретными потребностями, целями и контекстом вовлеченных учителей. В следующей таблице приводится обзор различных форм наставничества в контексте школы.⁴⁸

Наставник	Подопечный	Ситуация	Основная цель
Школьный учитель	Студент-учитель	Краткосрочная практика перед началом работы или однодневная практика	Научиться, как преподавать у образцового учителя
Опытный школьный учитель	Начинающий учитель	Начало в школе: вводная фаза	Развить базовые компетенции в области преподавания
Учитель-предметник	Учитель-предметник	Без отрыва от производства: на базе школы / внутреннее партнерство сотрудничества; командная модель	Рефлексия, решение проблем, разработка куррикулума
Учитель-эксперт (коуч, методист)	Учитель	Без отрыва от производства: внешнее партнерство	Усовершенствовать и расширить педагогические компетенции
Директор школы	Учитель	Без отрыва от производства: внешнее партнерство	Развитие персонала, развитие лидерских качеств; карьерный рост

Формы отношений учитель-наставник – подопечный (Рауфелдер и Иттел 2012 (Raufelder & Ittel 2012), адаптировано из Фишер и ван Андел 2002 (Fischer & van An del 2002))

Согласно этому обзору программы наставничества в школах могут быть реализованы на различных этапах педагогического образования. В Швейцарии, Австрии и Германии педагогические университеты организуют программы наставничества для студентов-педагогов или начинающих учителей в качестве подопечных, как это делается в Цюрихском университете педагогического образования.⁴⁹ В некоторых программах классные руководители и студенты-педагоги также формируют тандемы сверстников и организуют школьные стажировки в качестве возможностей для взаимного наставничества, предполагающие совместное планирование, преподавание и сессии для рефлексии.⁵⁰ Другие про-

граммы делают акцент на взаимном наставничестве между студентами педагогами, создавая тандемы более опытных студентов-педагогов с менее опытными студентами-педагогами или студентов-педагогов одного уровня друг с другом.⁵¹ Программы наставничества в рамках программ повышения квалификации в школах инициируются и реализуются самими школами в качестве мер, направленных на развитие сотрудников и обеспечение качества. Благодаря наставничеству происходит взаимное обучение. В этой связи крайне важно отметить, что термин «коллегиальная поддержка» не идентичен термину «коллегиальное наставничество». Коллегиальная поддержка это не то же самое что и «коллегиальное наставничество» или «коллегиальное обучение». Коллегиальная поддержка относится не к формату или методу, а описывает базовый процесс неформальной поддержки друг друга коллегами-единомышленниками.⁵²

В научной литературе выделяют три базовых подхода к программам коллегиального наставничества.⁵³ Они не обязательно идут в хронологическом порядке, и их можно описать и как этапы.

► **Подход ученичества:**

Основное внимание уделяется приобретению методических подсказок, техник и подходов при организации работы в классе и входе преподавания. При подходе ученичества наставник берет на себя роль технического помощника и инструктора.

► **Гуманистический подход:**

Основное внимание уделяется консультированию в различных областях обучения. Наставник берет на себя роль активного консультанта, обеспечивает обратную связь и действует как коуч. Он / она служат образцом для подражания для подопечного.

► **Критико-конструктивный подход:**

Основное внимание уделяется развитию самостоятельного и профессионального отношения к преподаванию и поддержке способностей к рефлексии. Наставник берет на себя роль партнера / мотиватора, который следит за профессиональным развитием подопечного. Наставник также помогает подопечному найти свой путь, делясь знаниями, опытом и возможностями для налаживания контактов.

Третья роль в рамках критико-конструктивного подхода заключается в том, чтобы наставники нашли себя в устойчивом рабочем процессе.⁵⁴

Роли и компетенции наставников в программе SITT

Как описано в начале этой главы, программы наставничества определяются взаимным профессиональным (и личностным) развитием наставников и подопечных. Кроме того, отношения в процессе наставничества описываются следующим образом: ⁵⁵

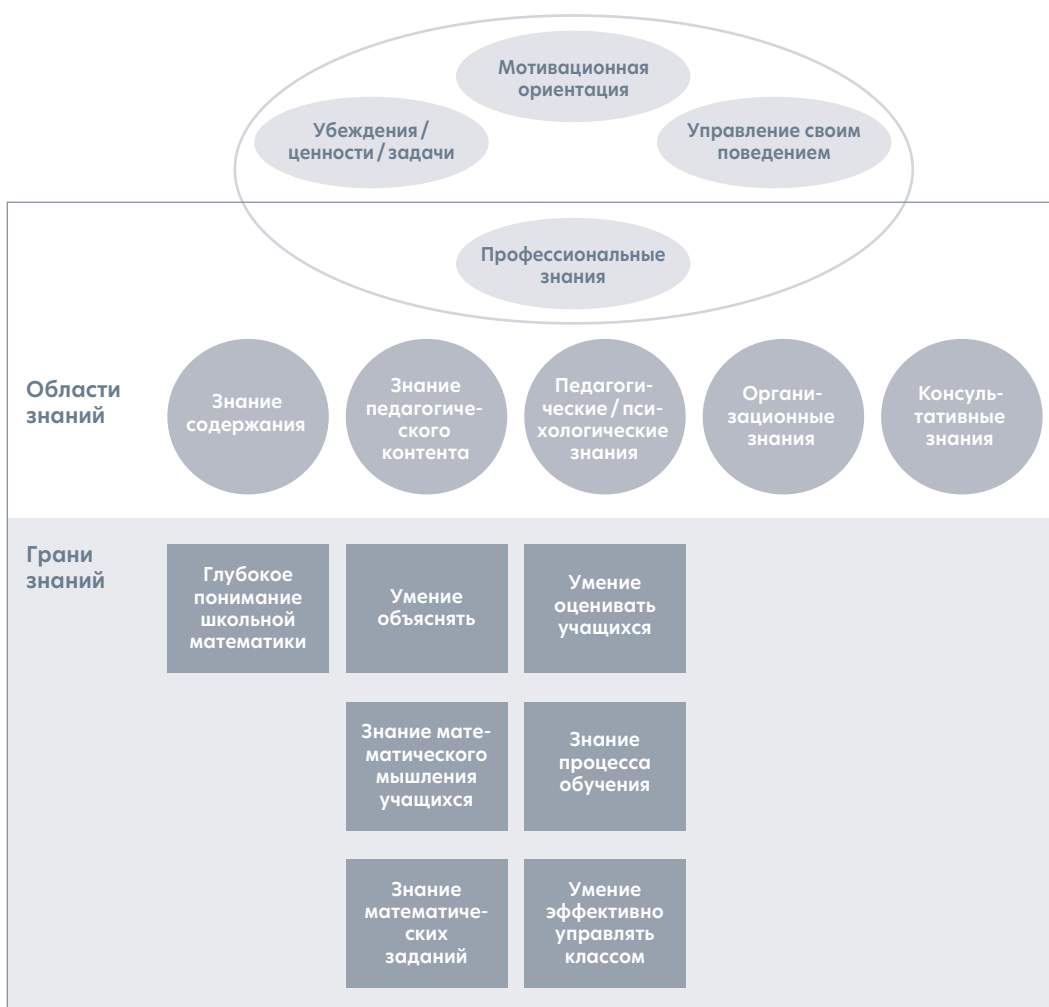
- ▶ Наставничество представляет собой уникальные отношения между двумя людьми.
- ▶ Наставничество всегда означает отношения, направленные на приобретение знаний и нового опыта.
- ▶ Наставничество всегда означает процесс.
- ▶ Отношения между наставником и подопечным ассиметричны, но не взаимны.
- ▶ Наставнические партнерства – это динамичные отношения.

Наставниками в программе SITT могут быть опытные учителя или коллеги-учителя, которые прошли дополнительное обучение по предмету, что делает их «учителями-экспертами» в области навыков и компетенций, необходимых для наставничества и сопровождения процессов обучения отдельных лиц. Каковы компетенции наставников в школах? Учителям, которые действуют как наставники, необходим ряд компетенций в различных областях. Хорошо известная модель компетенций учителей Баумерта и Кунтера (2013) (Baumert & Kunter)⁵⁶ может быть адаптирована и использована в качестве основы и отправной точки для выявления необходимых компетенций для наставников, даже несмотря на то, что она не была специально разработана для программ SITT. В соответствии с этим модель использует профессиональные компетенции как совокупность следующего

- ▶ Мотивационных ориентиров
- ▶ Убеждений, ценностей и целей
- ▶ Самоконтроля, а также
- ▶ Профессиональных знаний

Баумерт и Кунтер (2013) разделяют аспект знаний, используя пример математики, на знание содержания (например, глубокое понимание школьной математики), знание педагогического содержания (например, объяснительные знания, знание математического мышления учащихся, знание математических заданий) и педагогические / психологические знания (например, знание оценки учащихся-

ся, знание учебных процессов, знание эффективной организации работы в классе). Помимо этого, учителям также необходимы организационные и консультационные знания.



СОACTIV модель профессиональных компетенций
(адаптировано из Баумерт и Кунтер 2013 (Baumert & Kunter 2013))

Организационные знания в этой связи включают в себя знание различных ролей в школе и понимание различных заинтересованных сторон за пределами школы, а также представление о механизмах школьной системы. В контексте SITT организационные знания также означают знание о различных возможностях налаживания контактов и быстрой смены роли от учителя – коллеги к наставнику – подопечному. Консультационные знания включают в себя все процессы коммуникации, обратную связь и управление процессами консультирования в свете критико-конструктивистских взглядов на профессиональную идентичность. В идеале, наставники / учителя-эксперты проходят обучение до того как приступят к своей роли в качестве наставников в рамках программы SITT.

b) Взаимное (коллегиальное) обучение обмен отзывами между коллегами

Концепция взаимного (коллегиального) обучения и обмена отзывами между коллегами в школах можно отличить от подходов наставничества, используя четыре конкретные характеристики:⁵⁷

- ▶ Иерархический статус: Отправитель и получатель отзывов (обратной связи) занимают одинаковое положение в иерархии.
- ▶ Знания и информационный статус: У отправителя и получателя отзывов (обратной связи) часто одинаковый уровень знаний и опыта.
- ▶ Организационная интеграция: Отправитель и получатель отзывов (обратной связи) делятся одной и той же организационной информацией.
- ▶ Отношение к заданиям и ситуации: Отправитель и получатель отзывов (обратной связи) используют одни и те же рамки профессиональных действий и ситуационных заданий.

Эта структура подразумевает, что у партнеров по взаимному (коллегиальному) обучению и обмену отзывами между коллегами имеются равные права и обязанности, даже несмотря на то, что их биографические данные и профессиональное образование могут различаться. Тем не менее, особенно в случае более молодых – менее опытных – учителей открытие своего класса для коллеги может ассоциироваться с чувством стресса и беспокойства в связи с ранее пережитыми тестовыми ситуациями. Даже несмотря на то, что взаимное (коллегиальное) обучение и обмен отзывами между коллегами не связаны ни с какими правовыми последствиями, на психологическом уровне это необходимо прояснить и тщательно проработать. Научная литература определяет различные формы и этапы (фазы) взаимного (коллегиального) обучения и в своих выводах проводит различия между аспектами сотрудничества и аспектами заданий или действий.⁵⁸ С точки зрения сотрудничества взаимное (коллегиальное) обучение и обмен отзывами между коллегами могут оказывать поддержку различным уровням сотрудничества. Приведенная ниже таблица иллюстрирует эти различные уровни, ссылаясь на три основные теоретические концепции.

Концепция Литтла (Little) (1990)		Концепция Гресела и др. (Gräsel et al.) (2006)		Концепция Штайнерта и др. (Steinert et al.) (2006)	
Уровни	Характеристики	Уровни	Характеристики	Уровни	Характеристики
Повествование и сканирование идей	Несистематический и нерегулярный обмен опытом (например, короткие беседы в комнате для сотрудников)	Обмен	«Недорогая» форма сотрудничества от случая к случаю, сотрудничество ради взаимной информации (например, материалы, методы), предложение советов	Дифференциация	Концепция глобальной цели, официальная информация, сотрудничество при планировании по классам или этапам, официальный обмен мнениями в отношении учебных программ (куррикулумов), индивидуальное обучение без отрыва от производства (преподавания), рефлексия
Помощь и содействие	Поддержка в решении задач, связанных со школой (например, наставничество)	Специализированное сотрудничество	Сотрудничество для повышения эффективности, совместное планирование, структурирование, совместная ответственность	Координация	Концепция глобальной цели, обширная информация, предметно-ориентированные действия, частичное сотрудничество для планирования и осуществления преподавания, обмен мнениями относительно содержания, дидактики, шкалы оценки, самооценки и индивидуального и школьного обучения
Соучастие	Обмен (например, материалами, методами, идеями, мнениями)	Совместное построение	«Высокозатратное» сотрудничество, совместная разработка заданий, совместное решение проблем, использование своих знаний для получения новых знаний, сотрудничество на основе продукта	Взаимодействие	Подробная концепция цели, согласованные действия между учителями одной параллели и этапов, обширное сотрудничество при планировании и реализации, взаимное консультирование по содержанию, дидактике, диагностике, обширная подготовка
Совместная работа	Совместная работа и ответственность за задания, а решения или индивидуальные действия согласованы с общими целями (например, использование конкретных методов, внедрение учебных программ (куррикулумов и т.д.)			Интеграция	Систематическая концепция цели, согласованные действия, прозрачность и взаимная адаптация практики преподавания, систематическое наблюдение за действиями и учебными процессами, самооценка и оценка другими, систематическое обучение

Взаимное (коллегиальное) обучение и обратная связь
(адаптировано по Функу 2016 (Funk 2016))

Обмен отзывами между коллегами также может принимать конкретную форму в зависимости от этапа (фазы) или взаимного (коллегиального) обучения, которое практикуется в школе. С точки зрения задач или действий обмен отзывами между коллегами должен быть спланирован и определен заранее, чтобы все участники находились в определенных отношениях сотрудничества.⁵⁹ В этом отношении концепция обмена отзывами между коллегами как «высокозатратной» формы сотрудничества может помочь определить различные этапы и вопросы структуры обмена отзывами между коллегами, а также шаги, которые необходимо предпринять:⁶⁰

Зачем мы проводим взаимное обучение, и планируем ли мы его?

Мотив	
Инициатива	Развитие
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Решение о получении выгод от обратной связи. ▶ Организационное задание для осуществления обратной связи. ▶ Решение о том, кто в профессиональной организации может выступать в роли источника обратной связи. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Выбрать тему / навык / практику. ▶ Уточнить задачу / цель. ▶ Уточнить конкретную информацию / поведение для целей сбора / наблюдения. ▶ Определить где, когда и как будут собирать информацию. ▶ Определить, где, когда и как будут представляться и обсуждаться результаты. ▶ Предложить «основные правила».

Как мы организуем обмен отзывами между коллегами, и как мы обрабатываем его?

Структура		Обработка
Достижение		Анализ и рефлексия
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Проведение сессии согласно плану. ▶ Сбор и накопление информации с акцентом на определенный навык, практику, тему, которая была идентифицирована: ▶ Использование определенного навыка. ▶ Возникновение определенного взаимодействия. ▶ Существование определенной ситуации. ▶ Качество письменных продуктов ▶ ... с использованием методов, которые были согласованы. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Получение / предоставление обратной связи относительно использования конкретного навыка или практики на основе собранной информации о результатах работы. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Подумать о том, было ли то, что произошло, преднамеренным. ▶ Определить, какие факторы влияют на то, что произошло. ▶ Подумать о том, что сделать по-другому в следующий раз. ▶ Уточнить или адаптировать использование навыков или практики. ▶ Генерировать идеи / варианты относительно того, что можно сделать по-другому. ▶ Запрашивать идеи / предложения относительно альтернативных стратегий. ▶ Разработать планы непрерывного развития для уточнения или адаптации использования целевого навыка или практики.

Помимо прояснения мотивов важную роль играет участие в разработке, проектировании и формах обработки институциональных рамок в школе.

Структурированное обучение без отрыва от производства (преподавания): материалы и семинары

В различных программах SITТ используются структурированные элементы обучения без отрыва от производства, такие как совместные семинары, материалы по содержанию или семинары как элементы обучения, для использования в качестве основы необходимых педагогических или дидактических концепций в зависимости характера программы SITТ (например, введение партисипативной деятельности учащихся, введение нового предмета и т.д.). В программах SITТ, в которых реализуется наставничество / взаимное обучение (взаимный коучинг) без конкретного акцента на содержание, часто используются семинары и материалы для представления самой модели и информирования о различных ролях наставников и подопечных. В идеале, в подготовке материалов и в семинарах задействованы все учителя в школе, которые участвуют в программе SITТ, и никого не исключают (например, обучение только для наставников и т.д.). Структурированные семинары на полдня также часто используются в качестве определенных вех в программе SITТ, формируя структурный элемент в рамках процесса развития школы. Организация элементов структурированного обучения без отрыва от производства часто возлагается на директора школы или на руководителя координационной группы (если таковая имеется), который также отвечает за планирование, привлечение приглашенных докладчиков, финансовые ресурсы для сторонних экспертов и за организацию рабочего времени.

После того как школа успешно подготовит наставников / учителей-экспертов по определенному содержанию / теме, они могут действовать в качестве распространителей и внутренних форматоров на структурированных семинарах по обучению без отрыва от производства и при выступлениях. И опять же, наиболее важной частью является их осведомленность о смене ролей. Кроме того, культура школы, которая развивается в направлении создания практикующих сообществ, также открывает возможности для «новых» учителей-экспертов / наставников, которые в будущем могут взять на себя проведение структурированных семинаров по обучению без отрыва от производства. Если школьная культура ценит этот потенциал своих сотрудников и не наказывает внутреннюю открытость чувством зависти или ревности, тогда учителя новички или менее решительные учителя будут также заинтересованы играть активную роль в передаче знаний своим коллегам.

d) Рефлексия (размышления)

В рамках программы SITТ осмысление процессов обучения практически не зависит от того, какие формы были выбраны. Сюда входит саморефлексия и размышления всех участников. Что касается саморефлексии, тут важной частью является «отслеживание интернализированных образов школы и учителей, сформировавшихся в ходе собственной карьеры в школе, и самокритичные вопросы о том, насколько они важны для личной педагогической идентичности».⁶¹ Подобного рода саморефлексия может также рассматриваться как «биографическая рефлексия», и это является залогом профессионализма учителя.⁶² В этом отношении первым шагом может стать сомнение в своих субъективных теориях и традиционных когнитивных схемах. «Традиция – это не только способ видеть и действовать, но и способ скрывать» – это важнейшее утверждение Матурана и Варела (, в их книге «Древо познания» - гласит, что «традиция означает обычные житейские теории, которые с одной стороны, создают условия для педагогического видения, а с другой стороны препятствуют ему».⁶³ Согласно теории Матурана и Варела (Maturana and Varela) поведенческие модели, которые стали регулярными и приемлемыми, формируют эту традицию. Более явные, субъективные теории представляют собой «сложные совокупности сознательных и (или) бессознательных автоматизированных убеждений относительно фундаментальных вопросов преподавания и обучения, которые отражаются в преподавании в классе».⁶⁴

Саморефлексия – это не то, что происходит только индивидуально. Она всегда должна дополняться сотрудничеством.⁶⁵ Наставничество или взаимное (коллегиальное) обучение в рамках программы SITТ могут способствовать этому процессу.

Простым и ценным инструментом для обмена отзывами между коллегами и рефлексии является «окно Джохари», разработанное Джозефом Люфтом и Гарри Ингхэмом (Joseph Luft and Harry Ingham).⁶⁶ «Окно Джохари» делится на четыре зоны: открытая зона (публичная зона) слепая зона (слепое пятно), скрытая зона (частная область) и неизвестная зона (область бессознательного).

	Самовосприятие известное мне	Самовосприятие неизвестное мне
Внешнее восприятие Известное другим	Публичное Факты, которые являются достоянием обществу. Поведение, которое известно мне и другим.	Слепая зона Аспекты поведения, о которых мне не известно и которые только воспринимаются другими.
Внешнее восприятие Не известное другим	Личное Аспекты, которые мы сознательно скрываем, и которые не воспринимаются другими.	Неизвестное Вещи, которые недоступны сразу, и не известны ни нам, ни другим.

«Окно Джохари» по Люфту (Luft) (1989, 28) адаптировано из Бернера и др. (Berner et al.) (2019, 309)

При использовании «окна Джохари» в программах обучения или наставничества по принципу «равный – равному» различия во внешнем восприятии и самовосприятии становятся видимыми и их можно обсуждать. Это может привести к важному пониманию выполняемых действий, как для получателя обратной связи, так и для отправителя, особенно когда разговор об обратной связи ведется в конструктивно-критическом ключе.

В программах SITТ качество обмена отзывами между коллегами в значительной степени зависит от того, каким образом происходило наблюдение за уроком. Таким образом, наблюдатель должен получить точные предложения относительно того, за чем именно следует наблюдать и для какой цели нужны отзывы. Ниже приводятся три примера запросов о наблюдении:⁶⁷

1. Понаблюдайте за моим уроком и представьте отзывы относительно качества моих вопросов, в основном в плане того, являются ли вопросы открытыми или закрытыми.
2. Понаблюдайте за моим уроком и представьте отзывы относительно качества моих заданий. Например, являются ли инструкции ясными, краткими и понятными? Все ли учащиеся слушали? Приходилось ли им задавать уточняющие вопросы?
3. Понаблюдайте за моим уроком и представьте отзывы относительно того, рассказываю ли я интересно и соответствующим ли возрасту образом. Если учащиеся слушали и не слушали, то в какой момент угасло их внимание и почему.

Если времени мало, наблюдение за уроком может быть ограничено только последовательностью микро преподавания в группе учителей. Согласно исследованиям Джона Хэтти (John Hattie) (2013)⁶⁸ микро преподавание с коэффициентом эффективности $d=0.88$ является крайне эффективным методом подготовки учителей, влияющим на успех преподавания. Микро преподавание как правило состоит из короткой последовательности преподавания – примерно 5–10 минут с последующим обсуждением с коллегами.

Для интенсивной и регулярной саморефлексии Хэтти также предлагает контрольный список/журнал для самооценки и обсуждения с коллегами.⁶⁹ Еще одним полезным инструментом для саморефлексии и взаимной оценки в ходе представления отзывов (обратной связи) может быть следующий список для проверки качества преподавания в классе с набором вопросов:⁷⁰

- ▶ Как я стимулировал(а) процесс преподавания – обучения?
- ▶ Поддерживался ли интерес к теме учебного материала?
- ▶ Обращалось ли внимание учащихся на основные вопросы или проблемы?
- ▶ Был ли выражен акцент урока?
- ▶ Сколько вопросов я задавал(а)?
- ▶ Какого рода вопросов задавали учащиеся?
- ▶ Слушал(а) ли я своих учеников?
- ▶ Соблюдались ли согласованные правила ведения дискуссий?
- ▶ Как я реагировал(а) на выступления учащихся?
- ▶ Повторял(а) ли я дословно комментарии учащихся?
- ▶ Использовал(а) ли я стандартные формы закрепления?
- ▶ Насколько значительной была моя доля выступлений на уроке?
- ▶ Насколько значительной была доля выступлений учащихся в классе?
- ▶ Были ли в классе отдельные учащиеся, которые чрезвычайно много выступали в классе?
- ▶ Насколько активным было участие учениц в работе класса по сравнению с долей участия учеников?
- ▶ Какой вклад внесли определенные «проблемные ученики»?
- ▶ Концентрировался (концентрировалась) ли я на определенных учащихся?
- ▶ Возникали ли конкретные конфликтные ситуации?
- ▶ Как временно преодолевались конфликты?
- ▶ Были ли задания понятными и ясными?
- ▶ Как представлялись рабочие задания в процессе преподавания – обучения?
- ▶ Какого рода помощь в обучении я предлагал(а)?
- ▶ Как были представлены результаты работы?
- ▶ Как фиксировались знания, идеи или восприятие?

4. Библиография

- Bastian, J. (2006): Gesamtschule – Umgang mit Heterogenität. *Pädagogik* 58, 7–8.
- Baumert, J. and M. Kunter (2013): The COACTIV model of teachers' professional competence. Online DOI: 10.1007/978-1-4614-5149-5_2 [10.06.2021].
- Becker, Georg E. (2005): *Unterricht auswerten und beurteilen*. 8th edition. Weinheim: Beltz.
- Becker, E. S., Waldis, M., & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching.
- Berner, H, Rudolf Isler and Wiltrud Weidinger (2019): *Simply good teaching*. Bern: hep.
- Brüning, Lutger and Tobias Saum (2011): Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen – ein Gesamtkonzept für den Unterricht. In GEW NRW ed. 2011: *Frischer Wind in den Köpfen*. Bochum.
- Dammerer, J. (2020): Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In: Dammerer et al. (2020) (Ed.): *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung. Pädagogik für Niederösterreich. Band 10*. Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Dammerer, J., V. Ziegler and S. Bartonek (2019): Tutoring and Coaching as Special Forms of Mentoring for Young Teachers Starting Their Careers. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin. Yaroslavl (RU)*. ISSN 1813–145X. DOI 10.24411/1813-145X-2019-10278.
- Dubs, Rolf (2009): *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. 2nd edition. Stuttgart: Franz Steiner.
- Eby, L.; J. Rhodes and T. Allen (2007): Definition and Evolution of Mentoring. In: Allen, T. & L. Eby (Eds.): *The Blackwell Handbook of Mentoring*. Oxford: Blackwell.
- European Commission/Eurydice (2020): Switzerland. National reforms in school education. Online https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-89_en [08.06.2021].
- European Commission/Eurydice (2021): Switzerland. Teachers and education staff. Online https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-106_en [08.06.2021].
- Finn, R. (1993): Mentoring - the effective route to school development. In: Green H. (Ed.) (1993): *The School Management Handbook*. London, pp. 62–88.
- Fischer, D. (2008): Mentorieren. Zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch. *Schulverwaltung Spezial*, 1.
- Fischer, D.; L. van Anandel; T. Cain; B. Žarkovič-Adlešič; J. van Lakerveld (Eds.) (2008): *Improving school-based mentoring. A Handbook for Mentor Trainers*. Münster.
- Fraefel, U., Nils Bernhardsson-Laros and Kerstin Bäuerlein (2017): Partnerschaftliches Lehren und Lernen im Schulfeld – Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2017, Sonderheft*, pp. 30–49.
- Funk, Claudia M. (2016): *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gallacher, K.K. (1997): Supervision, mentoring and coaching: Methods for supporting personnel development. In P. Winton, J.A. McCollum & C. Catlett (Eds.), *Reforming personnel development in early intervention: Issues, models, and practical strategies* (173 - 191). Baltimore, London (u.a.): Paul Brookes.
- Gräsel, C.; K. Fussangel and C. Pröbstel (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), pp. 205–219.
- Groeben/Wahl: *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Halai A. (2006): Mentoring in-service teachers: Issues of role diversity. *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 700–710.

- Hattie, John (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Taylor & Francis.
- Hattie, John (2013): *Visible Learning. A Synthesis of Over 8'000 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Taylor & Francis.
- Helmke, Andreas (2012): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 4th Edition. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Herrera, C. (1999): *School-based mentoring: A first look into its potential*. Philadelphia.
- Ifes/ipes (2021): *Peers*. Online <https://www.ifes-ipes.ch/ueber-das-ifes-ipes/peers> [08.06.2021].
- Kantonsrat Kanton Zürich (2005): *Volksschulgesetz*. Online [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/E797088926DBBD28C125864500284C64/\\$File/412.100_7.2.05_111.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/E797088926DBBD28C125864500284C64/$File/412.100_7.2.05_111.pdf) [07.06.2021].
- Kreis, A. and Stefanie Schnebel (2017): *Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen. Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2017, Sonderheft*, pp. 1–7.
- Kreis, A. (2019). *Content-Focused Peer Coaching – facilitating student learning in a collaborative way*.
- Langer, I. and Friedemann Schulz von Thun (2002): *Sich verständlich ausdrücken*. 7th, updated and extended edition. Basel: Reinhardt.
- Little, J. W. (1990): *The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations*. *Teachers College Record*. 91 (4), pp. 509–536.
- Luft, Joseph (1989): *Einführung in die Gruppendynamik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Marti, S. (2019): *Toolbox Führung. Kompendium zeitgemässer Führung*. Eigenverlag: Winterthur.
- Orland, L. (2001): *Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor*. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 75–88.
- PH Zürich (2021a): *Übersicht Weiterbildung*. Website. Online <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/> [07.06.2021].
- PH Zürich (2021b): *Good Practice von Zürcher Schulen*. Online <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/volksschule/veranstaltungen/Themenreihen/good-practice/> [08.06.2021].
- Raufelder, D. and Angela Ittel (2012): *Mentoring in der Schule: Ein Überblick. Theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 2–2012, pp. 147–149.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Steinert, B.; E. Klieme, K. Maag-Merki, P. Döbrich, U. Halbheer and A. Kunz (2006): *Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), pp. 185–204.
- Strauß, S. and Dirk Rohr (2019): *Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung*. *Journal für lehrerInnenbildung*, 10 (3), pp. 106–116. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_11 [10.06.2021].
- Swissuniversities (2021): *Swiss Education System*. Online <https://www.swissuniversities.ch/en/topics/studying/swiss-education-system> [07.06.2021].
- Von der Groeben, A. (2003): *Lernen in heterogenen Gruppen. Chance und Herausforderung*. *Pädagogik* 55, 9, S. 6–9.
- Wang J. and S.J. Odell (2002): *Mentored learning to teach according to standard-based reform: A critical review*. *Review of Educational Research*, 54, 2, pp. 143–178.
- Wang J. and S.J. Odell (2007): *An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context*. *Teaching and Teacher Education* 23, 4, pp. 473–489.

- ¹ Helmke: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, 2003, p. 47
- ² Beywl; Schmid: Lehren als Profession, 2014, p. 10 – 14
- ³ Hattie: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, 2016, в основном p. 277ff.
- ⁴ Helmke: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, 2012, в основном p. 168ff.
- ⁵ Meyer: Was ist guter Unterricht? 2016, p. 23ff.
- ⁶ Nolting: Störungen in der Schulklasse, 2012
- ⁷ Kounin: Techniken der Klassenführung, 2006
- ⁸ Rüedi: Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule, 2013
- ⁹ Bandura: Self-efficacy: The exercise of control, 1997
- ¹⁰ Schwarzer; Jerusalem: Das Konzept der Selbstwirksamkeit, 2002, p. 28 – 53
- ¹¹ Grell/Grell: Unterrichtsrezepte, 2010, p. 103 – 116
- ¹² Aebli: Zwölf Grundformen des Lehrens, 2011
- ¹³ Städeli et al.: Kompetenzorientiert unterrichten – Das AVIVA-Modell, 20., p. 29ff.
- ¹⁴ Grell/Grell: Unterrichtsrezepte, 2010, p. 232 – 273
- ¹⁵ see Kounin: Techniken der Klassenführung, 2006
- ¹⁶ see Rüedi: Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule, 2013
- ¹⁷ Berner et al. (2019): Simply good teaching. Bern: hep, pp. 272ff.
- ¹⁸ Там же p. 59
- ¹⁹ Berner et al. (2019): Simply good teaching. Bern: hep. pp. 279f.
- ²⁰ Kiper: *Planung und Analyse von Unterricht*, 2016, p. 388
- ²¹ Zumsteg ua.: *Unterricht kompetent planen*, 2014, p. 32
- ²² Esslinger-Hinz: *Der ausführliche Unterrichtsentwurf*, 2013, p. 97
- ²³ Götz: *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*, 2011, p. 80ff.
- ²⁴ see Bandura: Self-efficacy: The exercise of control, 1997
- ²⁵ Dubs: *Lehrerverhalten*, 2009, p. 181ff
- ²⁶ Langer; Schulz von Thun: *Sich verständlich ausdrücken*, 2002, p. 22ff.
- ²⁷ Там же, p. 181ff.
- ²⁸ Grell/Grell, *Unterrichtsrezepte*, 2010, p. 103ff.
- ²⁹ see Aebli: *Zwölf Grundformen des Lehrens*, 2011
- ³⁰ Helmke: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*, 2012, p. 270
- ³¹ see Walt: *Individualisierung und Binnendifferenzierung – aber wie?*, 2014
- ³² Grell/Grell: *Unterrichtsrezepte*, 2010, p. 232ff.
- ³³ see Dubs: *Lehrerverhalten*, 2009, p. 551ff.
- ³⁴ Mager: *Lernziele und Unterricht*, 1994, p. 19ff.
- ³⁵ Luthiger: *Kompetenzorientierte Didaktik?*, 2016, p. 132
- ³⁶ see Feindt; Meyer: *Kompetenzorientierter Unterricht*, 2010, p. 29ff.
- ³⁷ Rüedi: *Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule*, 2013, p. 209ff.
- ³⁸ Там же, p. 209ff.
- ³⁹ Brüning/Saum: *Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen – ein Gesamtkonzept für guten Unterricht*, 2011, p. 6

- ⁴⁰ Там же
- ⁴¹ Там же, p. 11
- ⁴² Там же, p. 6f.
- ⁴³ Wang/Odell: Mentored learning to teach according to standard-based reform: A critical review, 2002, pp. 143–178.
- ⁴⁴ Halai: Mentoring in-service teachers: Issues of role diversity, 2006, pp. 700–710.
- ⁴⁵ Там же.; Wang/Odell: An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context, 2007, pp. 473–489.
- ⁴⁶ Finn: Mentoring – the effective route to school development, 1993, pp. 62–88.
- ⁴⁷ Fischer: Mentorieren. Zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch, 2008.
- ⁴⁸ Raufelder/Ittel: Mentoring in der Schule: Ein Überblick, 2012, pp. 147–149; adapted from Fischer and van Anel; Cain, Žarkovič-Adlešič, van Lakerveld: Improving school-based mentoring, 2008.
- ⁴⁹ PH Zürich: Übersicht Weiterbildung, 2021; Dammerer: Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung, 2020; Raufelder/Ittel: Mentoring in der Schule: Ein Überblick, 2012, pp. 147–149; Strauß/Rohr: Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung, 2019, pp. 106–116; Fraefel et al.: Partnerschaftliches Lehren und Lernen im Schulfeld – Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften, 2017, pp. 30–49.
- ⁵⁰ Fraefel et al.: Partnerschaftliches Lehren und Lernen im Schulfeld – Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften, 2017, pp. 30–49.
- ⁵¹ Kreis/ Schnebel: Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen, 2017, pp. 1–7.
- ⁵² Strauß/Rohr (2019): Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung, 2019, p. 112.
- ⁵³ Fischer: Mentorieren. Zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch, 2008; Raufelder/Ittel: Mentoring in der Schule: Ein Überblick. 2012, pp. 147–149.
- ⁵⁴ Dammerer: Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung, 2020, Dammerer/Ziegler/Bartonek: Tutoring and Coaching as Special Forms of Mentoring for Young Eachers Starting Their Careers, 2019.
- ⁵⁵ Eby/Rhodes/Allen: Definition and Evolution of Mentoring, 2007.
- ⁵⁶ Baumert/Kunter: The COACTIV model of teachers' professional competence, 2013.
- ⁵⁷ Funk, Claudia M. (2016): Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen, p. 44.
- ⁵⁸ Там же, pp. 45ff.
- ⁵⁹ Там же, p. 50.
- ⁶⁰ Там же; Gallacher: Supervision, mentoring and coaching: Methods for supporting personnel development, 1997, pp. 173–191.
- ⁶¹ Berner/Isler/ Weidinger: Simply good teaching, 2019, p. 299.
- ⁶² Там же.
- ⁶³ Там же, p. 307.
- ⁶⁴ Groeben/Wahl: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien, 1988, p. 22.
- ⁶⁵ Helmke: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, 2012, pp. 284–288.
- ⁶⁶ Luft: Einführung in die Gruppendynamik, 1989.
- ⁶⁷ Berner/Isler/ Weidinger: Simply good teaching, 2019, pp. 311f.
- ⁶⁸ Hattie: Visible Learning. A Synthesis of Over 8'000 Meta-analyses Relating to Achievement, 2013.
- ⁶⁹ Hattie: Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning, 2012.
- ⁷⁰ Becker: Unterricht auswerten und beurteilen, 2005, p. 217

Профессиональное развитие посредством наблюдений в классе и обратной связи, основанной на фактических данных.

В настоящее время обратная связь на основе фактических данных считается одним из наиболее эффективных видов вмешательства для содействия процессам обучения и развития во многих профессиях, но особенно это касается молодых и опытных учителей. Предполагается, что профессионалы в области образования получат максимально возможную индивидуальную поддержку, соответствующую их потенциалу. Именно поэтому Министерство образования и исследований Молдовы в сотрудничестве с Цюрихским университетом педагогического образования предоставляет всем профессионалам в области образования набор материалов, чтобы обеспечить наличие общей базы, а также профессиональные и совместно разработанные инструменты для качественного наблюдения и обратной связи.

Пособие **«Хорошее преподавание и обучение»** дает представление о важных аспектах качественного преподавания и обучения. Оно служит основой для учителей-коллег, директоров школ, форматоров и инспекторов, а также содержит подсказки для проведения качественных уроков и обеспечивает основу для обратной связи после тщательных наблюдений. Это пособие также доступно со специальной главой посвященной предмету «Личностное развитие».



«Руководства по наблюдению» для разных аудиторий содержат четкие подсказки, а материалы для наблюдения и обратной связи написаны таким образом, что их могут применять два учителя или один учитель, представители органов образования, инспекции, руководства школ, или участники учебных семинаров. Наблюдения за уроками и обратная связь никоим образом не являются контролем и суждением, это скорее профессиональное развитие как для того, кто посещает уроки, так и для того, чьи уроки посещают. Крайне важно, чтобы за каждым посещением следовала обратная связь, которая не должна содержать осуждений, и которая осуществляется в соответствии с заранее согласованными принципами и рекомендациями.

Мы надеемся, что широкое использование этих материалов будет способствовать тому, что посещения занятий будут восприниматься как положительный элемент личностного развития и взаимных обменов.