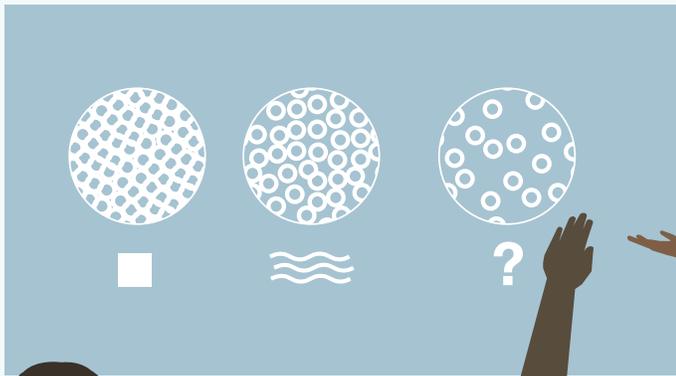


Teach Secondary





Teach Secondary

РУКОВОДСТВО
НАБЛЮДАТЕЛЯ



WORLD BANK GROUP
Education

© 2023 Международный банк реконструкции и развития Всемирный банк 1818 H Street NW, Washington, DC 20433

Телефон: 202-473-1000; веб-сайт: www.worldbank.org Некоторые права защищены.

Настоящий документ подготовлен сотрудниками Всемирного банка при участии сторонних организаций. Выводы, интерпретации и заключения, содержащиеся в настоящем документе, не обязательно отражают точку зрения Всемирного банка, его Совета исполнительных директоров или государственных органов, которые они представляют. Всемирный банк не гарантирует точность информации, содержащейся в настоящем документе. Ничто в настоящем документе не может служить или рассматриваться как ограничение или отказ от привилегий и иммунитетов Всемирного банка, все из которых особым образом сохраняются.



Права и разрешения

Настоящий документ доступен на условиях лицензии Creative Commons «С указанием авторства» 4.0 IGO (CC BY 4.0 IGO) <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. В соответствии с лицензией Creative Commons «С указанием авторства» можно свободно копировать, распространять, передавать и адаптировать настоящий документ, в том числе в коммерческих целях, при соблюдении следующих условий:

Все споры, возникающие в рамках настоящей Лицензии, которые не могут быть урегулированы в порядке мирового соглашения, должны быть переданы на урегулирование в соответствии с Правилами Всемирной организации интеллектуальной собственности (ВОИС) о посредничестве, действовавшими на момент публикации настоящего документа. Если просьба об урегулировании спора не будет удовлетворена в течение 45 (сорока пяти) дней с момента подачи такой просьбы, Вы или Лицензиар можете в соответствии с уведомлением об арбитраже, переданным другой стороне разумными средствами, передать спор на рассмотрение окончательного и обязательного арбитража,

который будет проводиться в соответствии с действующим на тот момент Арбитражным регламентом ЮНСИТРАЛ. Арбитражный суд состоит из единоличного арбитра, а языком разбирательства является английский, если не оговорено иное. Местом арбитражного разбирательства является местонахождение штаб-квартиры Лицензиара. Арбитражное разбирательство проводится дистанционно (например, посредством телефонной конференции или предоставления письменных материалов), когда это практически возможно, или в штаб-квартире Всемирного банка в Вашингтоне, округ Колумбия.

Указание авторства: при цитировании работы просьба указывать следующее: Всемирный банк. (2023). Teach Secondary. Вашингтон, округ Колумбия: Всемирный банк. Лицензия: Creative Commons «С указанием авторства» CC BY 4.0 IGO.

Перевод: при переводе настоящего документа просьба добавлять следующее заявление с указанием авторства: Этот перевод был выполнен не Всемирным банком и не должен рассматриваться как официальный перевод Всемирного банка. Всемирный банк не несет ответственности за содержание или ошибки в данном переводе.

Адаптация: при адаптации настоящего документа просьба добавлять следующее заявление с указанием авторства: Настоящий документ является адаптацией оригинального документа, подготовленного Всемирным банком. Ответственность за взгляды и мнения, выраженные в адаптации, лежит исключительно на авторе или авторах адаптации и не поддерживается Всемирным банком. Руководство по программе Teach предназначено для использования при проведении наблюдений в классе и не предназначено для продажи.

Заемствованные материалы: Всемирный банк не обязательно является владельцем каждого компонента содержания, представленного в настоящем документе. Поэтому Всемирный банк не гарантирует, что использование любого отдельного компонента или части, принадлежащего третьим лицам и содержащегося в документе, не нарушит права этих третьих лиц. Риск возникновения претензий в связи с нарушением авторских прав лежит исключительно на вас. Если вы хотите повторно использовать какой-либо компонент документа, вы обязаны установить, требуется ли разрешение на такое повторное использование, и получить его у владельца авторских прав. Примерами компонентов могут быть, в частности, таблицы, рисунки или изображения.

Все вопросы, касающиеся прав и лицензий, следует направлять по адресу: Teach, The World Bank Group, 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, USA; электронная почта: teach@worldbank.org.

Дизайн обложки и внутреннего оформления: Даниэль Уиллис (Danielle Willis), Вашингтон, округ Колумбия, США

СОДЕРЖАНИЕ

КОМАНДА TEACH SECONDARY	iv
ВВЕДЕНИЕ	1
ПРОЦЕДУРЫ КОДИРОВАНИЯ	5
РУКОВОДСТВО НАБЛЮДАТЕЛЯ	13
ВРЕМЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ЗАНЯТИЕ	
ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ.....	17
КАЧЕСТВО МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ	
КУЛЬТУРА В КЛАССЕ	19
БЛАГОПРИЯТНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ.....	20
ПОЗИТИВНЫЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОЖИДАНИЯ.....	22
ПРЕПОДАВАНИЕ	
ВЕДЕНИЕ УРОКА	24
ПРОВЕРКА ПОНИМАНИЯ	25
КОММЕНТАРИИ И ЗАМЕЧАНИЯ	26
КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ	27
СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ	
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ.....	31
УПОРСТВО	32
СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ И НАВЫКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	33
КОНТРОЛЬНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ВОПРОСОВ: ИНЫЕ АСПЕКТЫ КАЧЕСТВА	
ОБУЧЕНИЯ	34
ЧАСТО ЗАДАВАЕМЫЕ ВОПРОСЫ	39

КОМАНДА TEACH SECONDARY

Выражение благодарности

Программа *Teach Secondary* была подготовлена группой специалистов под руководством Эсекьель Молина и Эммы Картер. В состав основной команды входили Джени Бет Алоис, Каролина Морейра Васкес, Габриэль Арэндж, Гилл Альтия Фрэнсис, Мария Цапали, Диего Луна-Базальдуа и Эстефания Авендано. Команда хотела бы выразить благодарность другим членам команды, помогавшим в разработке структуры, на которой построена программа *Teach Secondary*, за их ценные замечания. Это Адель Пушпаратнам, Трейси Виличовски и Каролина Мело Уртадо. Мы также хотели бы поблагодарить Ану Терезу Дель Торо Михарес и Карлу Агустину Фрой за их рекомендации и поддержку при разработке *Teach Secondary*. Кроме того, мы хотели бы поблагодарить Нидхи Сингал и консультативную группу по инклюзии в составе Джо Вестбука, Рабеа Малик и Джошуа Джоса за их отзывы и рекомендации по доработке инструментов, касающихся инклюзии.

Главным редактором была Сара Фуллер Клайберг. Руководство и инструмент наблюдения разработаны Даниэль Уиллис. Административную поддержку оказывала Джанет Адебо.

Команда *Teach Secondary* получала рекомендации от технической консультативной группы в составе Кваме Акьямпонга, Линдси Браун, Даниэля Муйса, Херин Отиено-Менья, Альберта Пауло Тармо и Полин Роуз.

Ряд коллег, в том числе Леандро Коста, Хизер Хилл, Каролина Мело Хуртадо, Кенглин Лай, Кеша Ли, Рианнон Мур, Шарлотта Вуисва Макклейн-Нхлапо, Картика Радхакришнан-Найр, Сара Римм-Кауфман, Андреа Ролла, Кейн Роллестон, Ануша Пудуграмам Рамакришнан, Шветлена Сабарвал и Бетани Вилински, предоставили глубокие комментарии, отзывы и материалы для работы над инструментом.

Кроме того, команда выражает благодарность Центру исследований по обеспечению равного доступа и образования при Кембриджском университете и компании Laterite, разработавшей в сотрудничестве с командой *Teach* Всемирного банка и использовавшей предварительную версию *Teach Secondary* на уроках математики в средней школе в Руанде в рамках инициативы Mastercard Foundation «Лидеры в преподавании»¹. Команда выражает особую благодарность Коллинзу Квеямбе, Эзрону Мусио и Фабиоле Нивеншутти из Laterite за помощь в кодировании и предоставление комментариев и замечаний по изменениям в инструменте.

Общее руководство в разработке и подготовке *Teach Secondary* обеспечивал Омар Ариас, директор по практикам Команды глобальных знаний и инноваций. Команда выражает признательность за поддержку, оказанную руководителями Тематической группы по учебным программам, обучению и оценке, Тематической группы по карьерному и профессиональному развитию, а также Тематической группы по инклюзивному образованию за их методическую помощь и консультации на протяжении всего процесса. Команда выражает особую признательность Хайме Сааведра, старшему управляющему Всемирной педагогической практики, за его руководство, наставничество и неустанную поддержку.

Команда благодарна за щедрую поддержку, оказанную компанией Porticus, чье финансирование в рамках грантовой программы «Измерение и поддержка эффективной практики преподавания: разработка *Teach Secondary* и Coach», позволило разработать *Teach Secondary*.

Команда приносит свои извинения тем, кто был невольно упущен из данного списка, и выражает свою благодарность всем, кто внес свой вклад в работу над *Teach Secondary*, включая тех, чьи имена здесь не прозвучали.

И, наконец, самое главное, члены команды хотели бы поблагодарить всех учителей, принявших нас в своих классах и поддерживавших наши наблюдения за их практической деятельностью в рамках этого проекта.

У ВАС ВОЗНИКЛИ ВОПРОСЫ? Свяжитесь с нами по адресу teach@worldbank.org.

ВВЕДЕНИЕ

Что оценивает Teach Secondary

Teach Secondary² отличается от других инструментов наблюдения за учебным процессом в классе тем, что фиксирует (i) время, затрачиваемое учителями на обучение, степень выполнения заданий учениками и их активное участие в обучении; (ii) качество методов преподавания, способствующих развитию социально-эмоциональных и когнитивных навыков учеников; и (iii) другие аспекты учебной среды, такие как доступность физической среды, включая обстановку класса и имеющиеся материалы.

В рамках компонента «**Время выполнения задания**» используются три «моментальных снимка» длительностью 1–10 секунд, на которых фиксируются действия учителя, количество учеников, выполняющих задание в течение всего наблюдения, и активное участие учеников в процессе обучения. В свою очередь, компонент «**Качество методов преподавания**» состоит из трех основных областей: «Культура в классе», «Преподавание» и «Социальные и эмоциональные навыки» (см. рисунок на стр. 3). Эти области включают 9 соответствующих элементов, отражающих 29 моделей поведения. На основании данных, полученных в ходе наблюдения, поведение определяется как низкое, среднее или высокое. Оценки поведения переводятся в пятибалльную шкалу, которая дает количественную характеристику практики преподавания, зафиксированной в ходе двух 15-минутных наблюдений за уроком.

1

КУЛЬТУРА В КЛАССЕ: учитель создает в классе атмосферу, способствующую обучению. Основное внимание в данном случае уделяется не коррекции негативного поведения учеников, а тому, насколько учитель создает: (i) **благоприятную среду обучения** путем уважительного отношения ко всем ученикам, постоянного использования позитивных формулировок, реагирования на потребности учеников, преодоления гендерных стереотипов и связанных с ограниченными возможностями здоровья, и избегая демонстрации гендерных предубеждений и предубеждений в отношении учеников с ограниченными возможностями здоровья в классе; (ii) **позитивные поведенческие ожидания** путем установления четких поведенческих ожиданий, поощрения позитивного поведения учеников и эффективного управления плохим поведением.

2

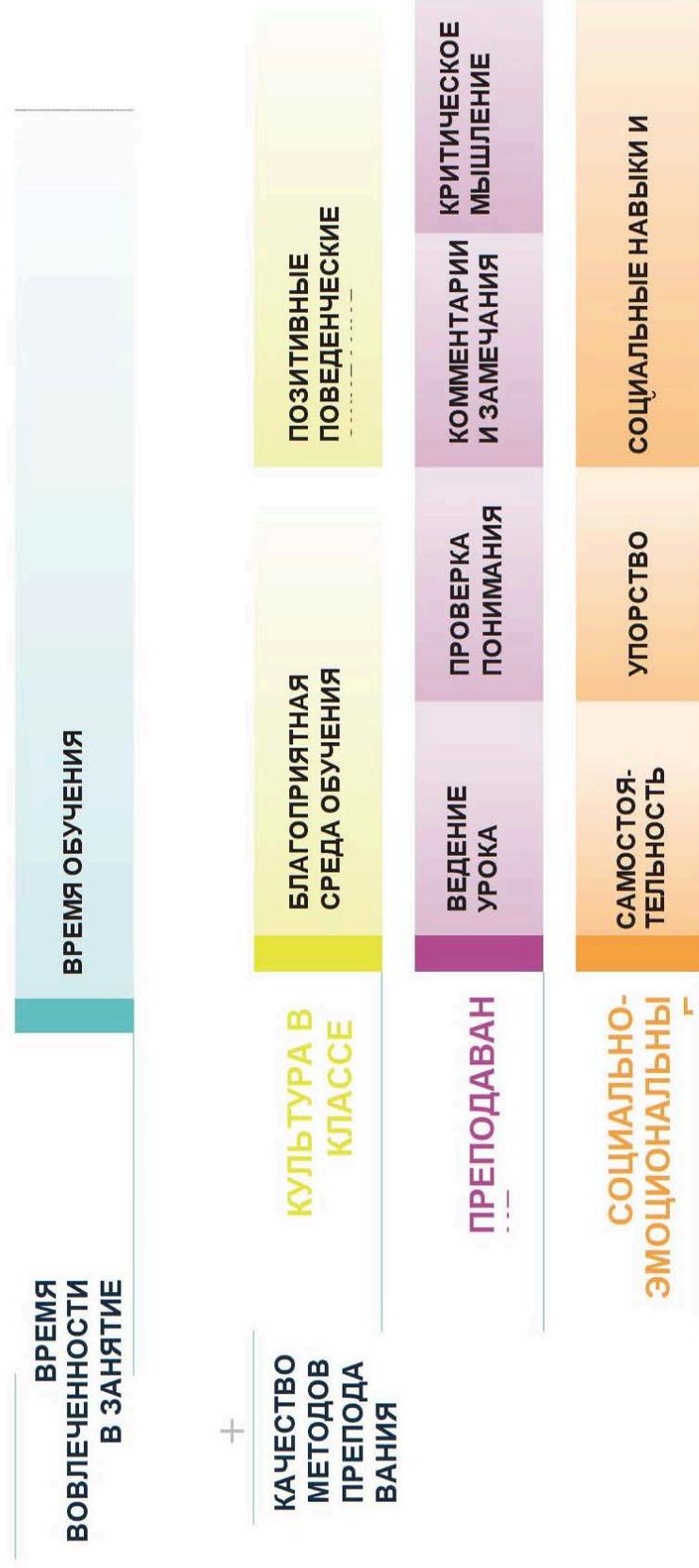
ПРЕПОДАВАНИЕ: учитель преподает таким образом, чтобы углубить понимание ученика, и поощряет критическое мышление и анализ. Здесь акцент ставится не на предметноориентированные методы обучения, а на то, в какой степени учитель: (i) **проводит урок**, четко формулируя его цели, связанные с учебной деятельностью, используя различные формы представления информации для объяснения материала, увязывая учебную деятельность с другими знаниями, повседневной жизнью учеников или реальным опытом, а также моделируя учебную деятельность путем демонстрации или/и устных размышлений; (ii) не просто переходит с одной темы на другую, а **проверяет усвоение материала** посредством вопросов, подсказок и других стратегий, которые помогают определить уровень понимания учеников, контролирует работу учеников во время групповой и самостоятельной работы, и корректирует свою работу в зависимости от уровня усвоения среди учеников; (iii) **дает оценку посредством комментариев или подсказок**, которые помогают ученикам прояснить непонятные для них моменты и выделить успехи; и (iv) побуждает учеников **мыслить критически**, задавая открытые вопросы и давая задания на развитие мышления, которые требуют от них активно анализировать предмет изучения. Ученики проявляют способность к критическому мышлению, выполняя задания на мышление, объясняя свои мысли или задавая открытые вопросы.

3

СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ: учитель развивает социальные и эмоциональные навыки, которые способствуют успеху учеников как в классе, так и за его пределами. Для развития социально-эмоциональных навыков учитель: (i) прививает **самостоятельность**, давая ученикам возможность делать выбор и брать на себя значимые роли в классе, а ученики проявляют самостоятельность, активно участвуя в классных занятиях; (ii) поощряет **упорство**, подчеркивая усилия, которые прилагают ученики, вместо концентрации на их умственных или природных данных, демонстрируя положительное отношение к сложностям, которые испытывают ученики, показывая, что неудачи и поражения — это часть процесса обучения, и побуждая учеников устанавливать краткосрочные и долгосрочные цели; и (iii) способствует формированию **социальных навыков и навыков взаимодействия**, поощряя совместную работу со сверстниками и развитие навыков межличностного общения, таких как взгляд на общую картину, эмпатия, контроль эмоций и решение социальных проблем. Ученики демонстрируют социальные навыки и навыки взаимодействия через совместные действия друг с другом.

Кроме того, к *Teach Secondary* прилагается контрольный перечень вопросов для оценки других аспектов учебной среды, связанных со структурным качеством образования, включая доступность физической среды и некоторые аспекты обустройства класса и имеющихся материалов. Данный перечень может быть использован вместе с компонентами наблюдения за классом.

СТРУКТУРА TEACH



Как разрабатывался Teach Secondary

Text Box Рабочая версия данного инструмента стала результатом кропотливой работы команды *Teach Secondary*, методичных исследований, разработок и испытаний различных версий инструмента в течение 2 лет.

- 1** Разработка *Teach Secondary* началась с адаптированной версии *Teach*, которая была создана специалистами Центра исследований по обеспечению равного доступа и обучения (REAL) и компании Laterite в сотрудничестве с командой Teach Всемирного банка, и апробирована в 103 математических классах средней школы в Руанде в рамках инициативы Mastercard Foundation «Лидеры в преподавании».⁴ На этом этапе изменения касались только примеров моделей поведения, а не основной концепции инструмента, и были в основном сосредоточены на предмете математики, что было обусловлено фокусом исследования. На основе этой предварительной работы исследователи из Центра REAL присоединились к команде *Teach* в качестве консультантов для поддержки дальнейшей разработки *Teach Secondary* с целью более широкого применения для различных дисциплин и условий.
- 2** **Группа разработчиков** проанализировала теоретические и эмпирические данные, полученные в странах с низким и средним уровнем дохода, для дальнейшей оценки актуальности существующей системы *Teach* для средней школы и дополнительных методов работы в классе, которые применимы на этом этапе обучения, но не отражены в существующем инструменте. Этот обзор также включал в себя глубокий анализ существующих протоколов наблюдения, которые применялись в классах средней школы, с упором на протоколы, используемые в странах Глобального Юга. Обзор был дополнен подробными обсуждениями с учеными и практиками сферы образования, в том числе специализирующимися на инклюзивном образовании. Они предоставили бесценную информацию о том, насколько *Teach* соответствует условиям средней школы и в какой степени нуждается в доработке для повышения его применимости на данном этапе обучения. В результате инструмент претерпел дальнейшие изменения, и в итоге была создана модифицированная версия, состоящая из 10 элементов и 34 моделей поведения.
- 3** Такая расширенная структура стала первой рабочей версией инструмента *Teach Secondary*. Ее цель - отразить как качество, так и частоту применения практики преподавания в соответствии с каждым элементом. Затем этот предварительный вариант был отправлен на внутреннюю проверку, в которой приняли участие многие коллеги по *Teach*, сыгравшие важную роль в разработке первоначального протокола наблюдения и его адаптации к другим уровням школьного образования. Этот процесс привел к дальнейшему пересмотру и конструктивному обсуждению изменений в *Teach Secondary*, которые могли бы дополнить и другие версии инструмента.
- 4** Предварительный вариант инструмента *Teach Secondary* был опробован на видеоматериалах, снятых в классах в Уганде, Танзании и Гайане. Из этих пилотных проектов команда узнала, что некоторые из новых моделей поведения пришлось доработать из-за проблем с кодированием. Они были связаны с установлением надежности и/или выделением практики из существующих моделей поведения. В результате этого открытия начался динамичный процесс доработки инструмента: обсуждение изменения моделей поведения и подходов к подсчету баллов, адаптировались и тестировались для достижения большей ясности и надежности. В тех случаях, когда этого достичь не удавалось, элементы исключались из инструмента. В результате был создан инструмент, состоящий из 10 элементов и 32 моделей поведения.
- 5** Группа разработчиков созвала техническую консультативную группу, в которую вошли Кваме Акьямпонг, Линдси Браун, Даниэль Муйс, Херин Отиено-Менья, Альберт Пауло Тармо и Полин Роуз, которые представили письменные замечания по инструменту. Их комментарии были систематизированы и обсуждены в рамках технического семинара, в ходе которого эксперты уточнили моменты обратной связи и проконсультировали команду о том, каким вопросам следует уделить первоочередное внимание и как учесть замечания для дальнейшего усовершенствования инструмента.

ПРОЦЕДУРЫ КОДИРОВАНИЯ

Протокол

До, во время и после наблюдения наблюдатели должны соблюдать ряд правил в рамках специального протокола, которые помогут им понимать и уважать школьную среду.

ДО

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ

МАТЕРИАЛЫ:

Убедитесь, что вы подготовили для себя руководство, пакет наблюдения, карандаш (ручку), формы согласия⁹ и часы или телефон.

ПРИБЫТИЕ:

Представьте директору школы и

зайдите в класс не позднее, чем за 10 минут до начала урока.

Представьте учителю, объясните цель вашего визита и напомните учителю о конфиденциальности этого наблюдения:

«Доброе утро, г-н (г-жа) [фамилия учителя], я работаю в организации [название организации]. Ваша школа была произвольно выбрана для участия в исследовании, в котором проводятся классные наблюдения. Целью данного исследования является изучение педагогических практик в [название района/города]. По сути, я здесь для того, чтобы просто научиться у вас — эти наблюдения не будут использоваться для оценивания, а ваша личность останется совершенно конфиденциальной. Пожалуйста, просто ведите урок так, как вы это обычно делаете.»

ОТКАЗ:

Если учитель не хочет участвовать в

наблюдении, еще раз уважительно напомните ему о том, что это делается не для целей оценивания, что его личность останется в секрете, и что никакая информация не дойдет до руководства школы. Также вежливо отметьте, что учитель не обязан соглашаться на проведение наблюдения. Если учитель все же не дает свое согласие, выйдите из класса и зафиксируйте эту информацию на листе наблюдения.

КОНТРОЛЬНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ

ВОПРОСОВ (если применяется): заполните раздел «Заполнить до наблюдения в классе».

Сообщите учителю, что по окончании урока вам нужно будет заполнить контрольный перечень вопросов. Попросите его предупредить учеников о том, что они должны остаться после урока и выполнить ваши указания.

ВО ВРЕМЯ

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ:

Сядьте в конце класса так, чтобы

было видно весь класс; убедитесь в том, что вы не закрываете обзор ученикам во время урока.

Если вы пришли в класс с еще одним наблюдателем, сядьте отдельно и воздержитесь от разговоров с ним на протяжении всего урока.

Обязательно выключите звук на своем телефоне и воздержитесь от сообщений, телефонных звонков, фейсбука, твиттера и любых других отвлекающих действий.

НАБЛЮДЕНИЕ:

Начните наблюдение с момента начала урока по расписанию; если учитель задерживается, подождите, пока он придет и отметьте время в листе наблюдения.

Если класс предназначен для учеников разных годов обучения, проводите наблюдение, как для одного класса, и документируйте это в листе наблюдения.

НЕ ВЗАИМОДЕЙСТВОВАТЬ:

Избегайте общения с учениками и не отвлекайте их или учителя и не участвуйте в работе класса, даже если вас об этом просят.

Не проверяйте учебники учеников, их тетради и блокноты, или любую другую классную работу.

Старайтесь не показывать положительные или отрицательные невербальные выражения, демонстрируйте нейтральное отношение, чтобы невольно не отвлечь учителя.

Переведите внимание учителя и учеников на урок, если они задают вопросы или переводят на вас свое внимание.

ПОСЛЕ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ:

Поблагодарите учителя за согласие провести наблюдение.

По окончании второго наблюдения молча оставайтесь в классе и, не отвлекаясь, завершите кодирование.

ОСОБЫЕ ПОЛНОМОЧИЯ:

Не обсуждайте ваши оценки с учителем. Если учитель спрашивает, как он справился, вежливо напомните ему, что это не было оценкой его деятельности. Например:

«Цель наблюдения заключалась в том, чтобы изучить педагогические практики; заметки по результатам этого наблюдения будут использоваться для крупного исследования в области педагогических практик в [районе/городе]. Я получил(а) огромное удовольствие, наблюдая за вашим уроком, и очень благодарен(-на) за то, что вы позволили мне присутствовать на вашем уроке.»

Воздержитесь от обсуждения оценок, выставленных в классе кем-либо. Если учитель настаивает, вы можете дать номер телефона своего руководителя.

Воздержитесь от обсуждения того, что происходило во время урока в шуточной или неуважительной форме.

Это может сказаться на вашей репутации как наблюдателя.

КОНТРОЛЬНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ

ВОПРОСОВ (если применяется): заполните раздел «Заполнить после наблюдения».

С помощью учителя задайте необходимые вопросы, например, «у скольких учеников есть карандаш», и посчитайте. Если вы закончили кодирование второго наблюдения до окончания урока, вы можете приступить к другим разделам контрольного листа, при условии, что вы молчите и не отвлекаете внимание

(встаете, перемещаетесь по классу и т.д.).

Продолжительность наблюдения

Наблюдения делятся на два этапа по 15 минут.⁶ Первый этап наблюдения начинается в момент начала урока по расписанию; но если учитель или ученики не пришли вовремя на урок, или урок задерживается, наблюдение начинается тогда, когда учитель заходит в класс. После каждого 15-минутного наблюдения, наблюдатели проводят 10–15 минут, записывая баллы наблюдения, в зависимости от длительности урока. Например, если урок длится 45 минут, первый этап наблюдения начинается в момент начала урока по расписанию и длится 15 минут. Затем наблюдатель прекращает наблюдение (несмотря на то, что урок продолжается) и проводит следующие 15 минут записывая баллы по первому этапу. Оставшиеся 15 минут урока наблюдатель проводит второй этап наблюдения. По окончании урока наблюдатель проводит еще 15 минут, выставляя баллы по второму этапу. Наблюдатели всегда отмечают длительность каждого этапа наблюдения на листе наблюдения. Если урок завершается до установленного срока окончания наблюдения, наблюдатели все равно кодируют этап. Очень важно внимательно зафиксировать информацию о продолжительности этапа, задержках в начале, преждевременном завершении, так как это будет использоваться для анализа данных.

Заметки

С начала наблюдения наблюдатель использует форму заметок для документирования того, что говорит учитель, отмечая особые модели поведения, вопросы, инструкции и действия. Эти заметки важны для объективности и надежности кодировки, так как они служат доказательством выставленных баллов. Важно, чтобы заметки были как можно более подробными. Наблюдатели будут использовать свои заметки для сравнения с описанием, приведенным в руководстве, чтобы определить интервалы качества поведения и выставить общий совокупный балл для каждого элемента. После завершения наблюдения каждый балл должен быть обоснован информацией, зафиксированной во время наблюдения.

Делая заметки, важно искать конкретные модели поведения учеников и учителей, включенные в инструмент. Каждый наблюдатель должен создать систему заметок, которая будет служить выполнению их задачи; ниже приведены некоторые полезные приемы в ведении заметок.⁷

ПРИЕМЫ	ЧТО НАБЛЮДАЕМ	ЧТО ЗАПИСЫВАЕМ
СЦЕНАРИЙ: Цитаты учителей (П) или учеников (У)	После урока, посвященного экспоненциальным числам, учитель просит учеников увязать текущий урок с предыдущим, предлагая им вычислить число, возведенное в 3-ю степень. Учитель спрашивает: «Кто может применить правило, которое мы изучали вчера, для вычисления числа три в третьей степени?». Ученица поднимает руку и отвечает: «Три в третьей степени равно три умножить на три и умножить на три. Поэтому ответ— двадцать семь».	П: Кто может применить вчерашнее правило для вычисления 3 в 3-ей степени? У: Это то же самое, что 3 умножить на 3 и умножить на 3=27.
ЗНАКИ: краткие обозначения и часто употребляемые слова или фразы	За время урока учитель 8 раз произносит фразу «очень хорошо» в ответ на участие и ответы учеников.	«Очень хорошо» ✓✓✓✓✓✓✓✓
СТЕНОГРАФИРОВАНИЕ: конкретные символы или буквы, описывающие модели поведения	Учитель проверяет решение учеником математического уравнения и дает обратную связь, говоря: «Ты отлично справился с решением этого уравнения. Ты хорошо запомнил порядок действий».	ОС-П: Запомнил порядок действий.
ЭПИЗОДЫ: краткое описание увиденного или услышанного	В начале занятия учитель спрашивает, у всех ли есть учебники. Шестеро из учеников поднимают руки, чтобы сказать, что у них нет учебников. Учитель продолжает урок у доски. В это время трое учеников играют с бумажным мячом и отвлекают других	6 У без учебников, П продолж. у доски, 3 У играют (отвлекают).

The Teach tool is composed of the observer manual and the observation sheet; observers should actively use and read the manual to determine scores.

Измерение Времени концентрации на задании

Для элемента «Время обучения» наблюдатели составляют три «моментальных снимка» или проводят от 1 до 10 дополнительных сканирований класса, и используют для кодирования поведения исключительно ту информацию, которая была собрана ими во время снятия моментального снимка. В случае первой модели поведения наблюдатели записывают насколько ученики вовлечены в занятие, предложенное учителем, указывая «нет» в случае, если не вовлечены, и «да» в случае, если они активно участвуют. Если учитель охватывает аудиторию своим занятием, класс визуально сканируется слева направо, чтобы определить, вовлечено ли большинство учеников в занятие. Если в занятие не вовлечено 0–1 учеников, поставьте высокую балл на вторую модель поведения (В— высокий). Если в занятие не вовлечено 2–5 учеников, поставьте средний балл (С— средний). Если в занятие не вовлечено бучеников, поставьте низкий балл (Н— низкий). Если в учебном процессе активно участвует более двух третей класса, оцените третью модель поведения как «да». Если учитель не обеспечивает вовлеченность большинства учеников в занятие, поставьте на вторую модель поведения отметку «не применимо (Н/П)» и продолжайте кодировать другие элементы инструмента. Дополнительную информацию о методе моментального снимка, и как кодировать этот элемент смотрите на странице 17.

0. ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ	1 СНИМОК (4 мин)	2 СНИМОК (9 мин)	3 СНИМОК (14 мин)
0.1 Учитель обеспечивает вовлеченность большинства учеников в учебное занятие	Д Н	Д Н	Д Н
0.2 Ученики вовлечены в задание	Н/П Н С В	Н/П Н С В	Н/П Н С В
0.3 Ученики активно принимают участие в выполнении учебных заданий	Н/П Д Н	Н/П Д Н	Н/П Д Н

Измерение Качества педагогических практик

(i) Назначение интервалов качества каждой модели поведения

Для повышения объективности оценки каждая модель поведения описывается в руководстве в 3-интервалах качества: низкое, среднее и высокое. Это подробное описание, включающее примеры, которые помогают наблюдателям решить, какая оценка качества наиболее подходит к каждому элементу. После завершения первого этапа наблюдения наблюдатель проставляет «низкую, среднюю или высокую» оценку каждой модели поведения. Для этого нужно читать заметки и сравнивать их с описанием в руководстве. Наблюдателю очень важно как можно более внимательно следовать руководству, независимо от того, согласен он с этим или нет. Символ ? означает, что для этой модели поведения есть раздел часто задаваемых вопросов; наблюдатели должны тщательно изучить его до начала проведения наблюдений и должны ссылаться на часто задаваемые вопросы при кодировании, чтобы прояснить любое непонимание.

Очень важно, чтобы наблюдатели выставляли оценку на каждую модель поведения. Если наблюдатель хочет изменить ответ, он должен четко и ясно убрать неверную оценку, полностью стерев или перечеркнув ее. Некоторые модели поведения могут отсутствовать.

В этом случае в руководстве предусмотрен вариант «н/п». Наблюдатели могут поставить оценку «н/п», если такой вариант присутствует на оценочном листе (0.2, 0.3, 1.3, 1.4, 4.2). Если на данное поведение ставится оценка «н/п», это поведение не влияет на общий балл в этом элементе. На следующем примере показано, как это будет выглядеть на практике:

4. ПРОВЕРКА ПОНИМАНИЯ	1	2	3	4	5
4.1 Учитель использует вопросы, подсказки или иные стратегии для определения уровня понимания учеников	Н		С	В	
4.2 Учитель контролирует большинство учеников во время самостоятельной/групповой работы	Н		С	В	
4.3 Учитель корректирует преподавание в зависимости от уровня учеников	Н		С	В	

(ii) Выставление баллов для каждого элемента

После определения интервалов качества для каждой модели поведения выставляются баллы для элементов в соответствии с общим качеством каждого элемента. Баллы выставляются от 1 до 5, где 1— это низший балл и 5— наивысший. Нужно внимательно прочитать описание для каждого уровня поведения и выставить баллы для элемента, чтобы наиболее точно описать то, что наблюдается в классе. Конечный балл получается путем подсчета баллов моделей поведения, при этом наблюдатели должны постоянно возвращаться к описанию элемента и соответствующим ему моделям поведения и перечитывать его, для того чтобы определить соответствует ли балл общему описанию элемента. Например, наблюдатели могут дать элементу оценку 4, даже если в нем есть высокие, средние и низкие оценки, в случае если наблюдение в целом выше среднего балла, но не дает в результате высокое описание. Конечный балл должен быть результатом математического подсчета и должен отражать информацию на данном этапе наблюдения.

2. ПОЗИТИВНЫЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОЖИДАНИЯ		1	2	3	4	5	4
2.1	Учитель устанавливает четкие поведенческие ожидания на время классных занятий	H	C		V		B
2.2	Учитель отмечает позитивное поведение учеников	V	C		B		H
2.3	Учитель перенаправляет неправильное поведение и концентрирует внимание на ожидаемом поведении, а не на нежелательном поведении	H		C		B	C

(iii) Присвоение баллов за модель поведения 1.4

После присвоения низкого, среднего или высокого балла за дополнительные модели поведения 1.4a и 1.4b по отдельности можно определить общую оценку качества модели поведения 1.4. При определении общей оценки качества следует руководствоваться следующими рекомендациями для различных комбинаций оценок дополнительных моделей поведения: если и 1.4a, и 1.4b имеют одинаковую оценку качества, то эта оценка будет составлять общую оценку качества этой модели поведения. Например, если и 1.4a, и 1.4b получили высокую оценку, то общая оценка качества модели поведения 1.4 останется высокой.

1.4	Учитель не проявляет предвзятости и противостоит стереотипам в классе	a. Гендерная идентичность b. Ограниченные возможности	H C V H C V	Подшкалы >	H H	Определить > балл	H	C	V	H
1.4	Учитель не проявляет предвзятости и противостоит стереотипам в классе	a. Гендерная идентичность b. Ограниченные возможности	H C V H C V	Подшкалы >	C C	Определить > балл	H	C	V	C
1.4	Учитель не проявляет предвзятости и противостоит стереотипам в классе	a. Гендерная идентичность b. Ограниченные возможности	H C V H C V	Подшкалы >	V V	Определить > балл	H	C	V	V

Если 1.4a или 1.4b будет присвоена низкая оценка, то общая оценка модели поведения останется низкой, независимо от их комбинации. Например, если 1.4b будет присвоена низкая оценка, то эта оценка будет иметь приоритет при определении общего балла, даже если оценка 1.4a будет средней или высокой.

1.4	Учитель не проявляет предвзятости и противостоит стереотипам в классе	a. Гендерная идентичность b. Ограниченные возможности	H C V H C V	Подшкалы >	C H	Определить > балл	H	C	V	H
1.4	Учитель не проявляет предвзятости и противостоит стереотипам в классе	a. Гендерная идентичность b. Ограниченные возможности	H C V H C V	Подшкалы >	H V	Определить > балл	H	C	V	H

Если одной из дополнительных моделей поведения присвоена высокая оценка, а другой— средняя, то приоритет будет отдан высокой оценке. Например, если 1.4a будет присвоена высокая оценка, а 1.4b— средняя, то общий балл за модель поведения 1.4 будет высоким.

1.4	Учитель не проявляет предвзятости и противостоит стереотипам в классе	a. Гендерная идентичность b. Ограниченные возможности	H C V H C V	Подшкалы >	C V	Определить > балл	H	C	V	V
-----	---	--	----------------	------------	--------	-------------------	---	---	---	---

Распространенные сложности наблюдения в классе

Перед началом кодирования при помощи инструмента классного наблюдения важно понимать важность меж-экспертной надежности, которая описывает степень, в которой наблюдатели соглашаются с баллами, присужденными отдельному наблюдению. Например, наблюдение является надежным, если 2 наблюдателя используют инструмент для наблюдения за одним учителем и приходят к тем же (или приблизительно тем же) баллам.

Наблюдатели должны осознавать несколько сложностей при проведении классных наблюдений, которые могут негативно повлиять на объективность и надежность при использовании инструмента:

Личный опыт

В некоторых случаях прошлый опыт и личное мнение влияет на то, как наблюдатели выставляют оценки в той или иной рубрике. Это особенно проблематично для людей, у которых есть устоявшееся понимание того, что такое «хорошее преподавание». Кроме того, постоянное наблюдение различных стилей преподавания может повлиять на их объективность. Например, некоторые наблюдатели могут думать следующим образом: «Когда я ходил(а) в школу нас так учили» или «Учитель моей дочери делает так». Несмотря на этот опыт, важно помнить, что кодирование должно основываться исключительно на руководстве, вне зависимости от личного мнения или опыта.

Дополнительная информация

В некоторых случаях наблюдатели корректируют свои баллы на основе уже имеющейся у них информации об учителе, школе или учениках. Иногда они также подразумевают определенные модели поведения, неверно истолковывая намерения учителя. Например, «Я поставлю учителю 5 за положительную среду, потому что несмотря на то, что она была нетерпелива по отношению к ученику, я знаю, что причиной тому является то, что сегодня она проработала две смены». Эта дополнительная информация не должна влиять на баллы в наблюдении, и коды должны отражать только то, что происходит в классе во время наблюдения.

Сравнение

Наблюдатели часто проводят несколько наблюдений за короткий промежуток времени и сравнивают стили и навыки преподавания из различных наблюдений — это снижает надежность инструмента. Например, наблюдатель может поставить учителю более низкую оценку по данной модели поведения, потому что в предыдущем наблюдении он видел, как тот же, или другой, учитель, использует более качественную стратегию для донесения той же информации. Важно в каждом сегменте проводить независимое наблюдение и не сравнивать с другими ситуациями или учителями, чтобы сохранить уровень надежности.

Разделение элементов

В некоторых случаях, разделение содержания элементов может казаться искусственным, потому что в классе все взаимосвязано. Например, наблюдатели могут быть уверены, что определенное действие подпадает под более чем 1 элемент. Одно наблюдаемое действие может послужить основой для более, чем одной модели поведения или элемента в *Teach Secondary*, но баллы на каждый при этом выставляются отдельно. Например, учитель может прокомментировать во время урока, чтобы ученики обдумывали свои ошибки. Эти комментарии могут подтолкнуть учеников к критическому мышлению; однако это не означает, что учитель автоматически получает высокую оценку по элементу критического мышления, так как другие модели поведения в элементе критического мышления могут отсутствовать. В этом случае наблюдатели разделяют эти два элемента и ставят им баллы также отдельно.

Оценивание конкретных событий или первого впечатления

В некоторых случаях наблюдатели могут стать свидетелями ситуации, которая удивляет или создает отрицательное или положительное впечатление. Этот инцидент может повлиять на то, как они оценивают все наблюдение. Чтобы сохранить надежность, важно рассматривать событие в более широком контексте наблюдения и не позволять первому впечатлению или неприятным событиям несоизмеримо влиять на общий балл. Поэтому наблюдатели должны вести подробные записи наблюдения, чтобы определить, какую значимость придать каждому конкретному событию.

Кроме того, каждый этап должен рассматриваться сам по себе, и наблюдатели должны фокусироваться на том, что происходит на текущем этапе. Например, даже если учитель намерен провести занятие позже в этом классе, важно, чтобы наблюдатель оценил только то, что фактически произошло на этом этапе, а не завышать балл какой-то модели поведения на основе намерения, которое не было реализовано на практике. Это особенно характерно для разграничения того, что происходит в 1 и 2 сегменте (то есть то, что наблюдается на 1 этапе, не должно учитываться при выставлении балла на 2 этапе и наоборот).

Тенденция усреднения

В некоторых случаях наблюдатели дают средние оценки чаще, чем следовало бы. Это нежелание ставить высокие или низкие баллы возникает (i) когда наблюдатели не уверены в своей способности определить правильный уровень или полагают, что высокие или низкие баллы — редкость, и их в принципе невозможно получить; или (ii) из страха (за себя или учителя) ставить более радикальные оценки. Важно, чтобы наблюдатель оценивал поведение точно, как прописано в руководстве, не думая о том, как будут использоваться эти оценки или как они повлияют на наблюдателя или учителя.

Экзамен на сертификацию и надежность

Для того чтобы стать сертифицированным наблюдателем участник тренинга должен пройти экзамен *Teach Secondary* на надежность. Сертификация наблюдателя обеспечивает контроль качества и повышает уровень надежности инструмента *Teach Secondary* среди наблюдателей. Это позволяет убедиться, что все сертифицированные наблюдатели могут правильно использовать инструмент и точно оценивать классные наблюдения по шкале *Teach Secondary*. В экзамен *Teach Secondary* на надежность входит наблюдение и оценка трех видео-этапов по 15 минут и их оценка по соответствующей рубрике *Teach Secondary*. Участникам дается 15 минут на кодирование каждого этапа без возможности остановить, перемотать к началу или повторить просмотр во время экзамена. Чтобы пройти экзамен участники должны продемонстрировать надежность в 8 из 10 элементов в каждом сегменте. Например, если наблюдатель получает 100% по первому этапу, 100% по второму этапу и 70% по третьему этапу, он не проходит экзамен. В элементе «Время обучения» участники получают оценку «надежный», если полностью соответствуют основным баллам по 2-м из 3-х моментальных снимков. Во всех остальных элементах участники считаются надежными, если они выставляют баллы с расхождением до 1 балла в соответствии с базовым кодом. Участники, не прошедшие экзамен с первой попытки, получают комментарии и замечания и будут допущены до экзамена еще один раз. На втором экзамене будет 3 различных видео. Участники, не прошедшие экзамен со второй попытки, не получают сертификацию наблюдателя *Teach Secondary*. Сертификация *Teach Secondary* действительна в течение 1 года.



Примечания

¹ Emma Carter and Pauline Rose, *Teacher Practices in Rwandan Secondary Mathematics Classrooms: Findings from Classroom Observations*, *Leaders in Teaching Research and Policy Series*, March 2021 (Laterite and REAL Centre, University of Cambridge, 2021), DOI; Emma Carter, Ezequiel Molina, Adelle Pushparatnam, and Pauline Rose, "Measuring Teachers' Encouragement of Socioemotional Skills in the Secondary Classroom," in *NISSEM Global Briefs, Volume II: Educating for the social, the emotional and the sustainable: Pedagogy, practice and materials*, ed. Andy Smart and Margaret Sinclair (NISSEM, 2020), <https://nissem.org/NGB2>.

² Текущая версия *Teach Secondary* будет применена для пилотного использования и доработана по результатам этого процесса.

³ Следует отметить, что можно провести четкую черту между практиками преподавания, связанными с академическим и социально-эмоциональным обучением. Многие практики преподавания, включенные в общепринятые схемы профессионального обучения, действительно влияют на социально-эмоциональное развитие, но обычно рассматриваются как академическое, а не социально-эмоциональное обучение. Проведение четкой связи между практиками преподавания и социально-эмоциональными показателями развития в этой оценке позволит повысить актуальность социально-эмоциональных навыков учеников для учителей, а также для других задействованных сторон и разработчиков образовательной политики, обеспечивая тем самым концентрацию как на академическом, так и на социально-эмоциональном обучении в классе.

⁴ Carter and Rose, "Teacher practices in Rwandan secondary mathematics classrooms."

⁵ Протокол входа в класс может меняться в зависимости от контекста; однако, прежде чем прибыть в школу важно иметь необходимые разрешения.

⁶ Это время может меняться в различных контекстах.

⁷ Адаптировано по материалам Jeff Archer et al., *Better Feedback for Better Teaching: A Practical Guide to Improving Classroom Observations* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2016).

РУКОВОДСТВО НАБЛЮДАТЕЛЯ

ID ШКОЛЫ:	ID УЧИТЕЛЯ:	ID КОДИРОВЩИКА:	КЛАСС (ГОД ОБУЧЕНИЯ):	ПРЕДМЕТ:	ЭТАП1
КОЛИЧЕСТВО УЧЕНИКОВ В КЛАССЕ: девочки мальчики	ВРЕМЯ ПО ПЛАНУ:	с	по	ФАКТИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ:	с по
					ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ЭТАПА:

мин.

ВРЕМЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ЗАНЯТИЕ

0. ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ	1 СНИМОК (4 МИН)				2 СНИМОК (9 МИН)				3 СНИМОК (14 МИН)			
0.1 Учитель обеспечивает вовлеченность большинства учеников в учебное занятие		Д		Н		Д		Н		Д		Н
0.2 Ученики вовлечены в задание	Н/П	Н	С	В	Н/П	Н	С	В	Н/П	Н	С	В
0.3 Ученики активно принимают участие в выполнении учебных заданий	Н/П	Д		Н	Н/П	Д		Н	Н/П	Д		Н

КАЧЕСТВО МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ

Области / элементы / модели поведения	Баллы					Финальные
А. КУЛЬТУРА В КЛАССЕ						
1. БЛАГОПРИЯТНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ						
1.1 Учитель уважительно относится ко всем ученикам		1	2	3	4	5
1.2 Учитель использует позитивный язык в общении с учениками		Н	С	В		
1.3 Учитель отвечает на потребности учеников	Н/П	Н	С	В		
1.4 Учитель не проявляет предвзятости и противостоит стереотипам в классе	б.	Н	С	В		
2. ПОЗИТИВНЫЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОЖИДАНИЯ						
2.1 Учитель устанавливает четкие поведенческие ожидания на время классных занятий		1	2	3	4	5
2.2 Учитель отмечает позитивное поведение учеников		Н	С	В		
2.3 Учитель перенаправляет неправильное поведение и концентрирует внимание на ожидаемом		Н	С	В		
В. ПРЕПОДАВАНИЕ						
3. ВЕДЕНИЕ УРОКА						
3.1 Учитель четко разъясняет цели урока и связывает классные занятия с этими целями		1	2	3	4	5
3.2 Учитель объясняет содержание урока, используя различные формы представления информации		Н	С	В		
3.3 Учитель в течение урока подчеркивает связь с содержанием других уроков или повседневной или проблемами реального мира		Н	С	В		
3.4 Учитель моделирует урок посредством		Н	С	В		
4. ПРОВЕРКА ПОНИМАНИЯ						
4.1 Учитель использует вопросы, подсказки или иные стратегии для определения уровня понимания учеников		1	2	3	4	5
4.2 Учитель контролирует большинство учеников во время самостоятельной/групповой работы	Н/П	Н	С	В		
4.3 Учитель коллективизирует преподавание в зависимости от уровня учеников		Н	С	В		
5. КОММЕНТАРИИ И ЗАМЕЧАНИЯ						
5.1 Учитель дает конкретные комментарии или делает замечания для того, чтобы прояснить ученикам непонятные моменты		1	2	3	4	5
5.2 Учитель дает конкретные комментарии или делает замечания, которые помогают определить		Н	С	В		
6. КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ						
6.1 Учитель задает открытые вопросы		1	2	3	4	5
6.2 Учитель дает задания на развитие мышления		Н	С	В		
6.3 Ученики выполняют задания на развитие мышления		Н	С	В		
6.4 Ученики объясняют свои мысли учителю или задают открытые вопросы		Н	С	В		
С. СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ						
7. САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ						
7.1 Учитель дает ученикам варианты выбора		1	2	3	4	5
7.2 Учитель дает ученикам возможность брать на себя роли в классе		Н	С	В		
7.3 Ученики вызываются участвовать в работе класса		Н	С	В		
8. УПОРСТВО						
8.1 Учитель отмечает усилия учеников		1	2	3	4	5
8.2 Учитель демонстрирует позитивное отношение к сложностям, которые испытывают учеников		Н	С	В		
8.3 Учитель поощряет установление целей		Н	С	В		
9. СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ И НАВЫКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ						
9.1 Учитель поддерживает совместную работу и взаимодействие одноклассников друг с другом		1	2	3	4	5
9.2 Учитель поощряет навыки межличностного общения учеников		Н	С	В		
9.3 Ученики работают совместно и взаимодействуют друг с другом		Н	С	В		

0.1

0.2

0.3

1.1

1.2

1.3

1.4a

1.4b

2.1

2.2

2.3

3.1

3.2

3.3

3.4

4.1

4.2

4.3

5.1

5.2

6.1

6.2

6.3

6.4

7.1

7.2

7.3

8.1

8.2

8.3

9.1

9.2

9.3

РУКОВОДСТВО НАБЛЮДАТЕЛЯ

ВРЕМЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ЗАНЯТИЕ

ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ

Учитель максимально увеличивает время обучения.

Учитель максимально увеличивает время обучения, обеспечивая вовлеченность большинства учеников в занятие и их занятость большую часть времени. Это можно наблюдать в классе в следующих моделях поведения:

ДА

НЕТ

0.1 ?

Учитель преподает или дает задание большинству учеников

УЧЕБНЫЕ ЗАНЯТИЯ:

Это включает в себя любое занятие, связанное с содержанием работы в классе, независимо от качества.

Например, занятия могут включать в себя чтение лекции, работу в небольших группах/командах или работу учеников над прописью или самостоятельное чтение. Учтите, что если учитель выходит из класса, дав при этом ученикам задание, это все равно считается учебным занятием.

НЕУЧЕБНЫЕ ЗАНЯТИЯ:

Это включает в себя любую деятельность, не связанную с материалом урока, но связанную с классным руководством, например переключки в классе или дисциплинирование учеников или любая другая деятельность, при которой ученики находятся в ожидании.

Например, когда учитель молча пишет на доске и не просит учеников переписать написанное. Другие примеры неучебных занятий, включают в себя следующие: когда учитель делает переключку, он может отдельно зачитывать имена детей; в случае плохого поведения он может остановить урок и перенаправить это поведение учеников в другое русло; когда возникают внешние отвлекающие факторы, он может остановить процесс преподавания и отвлечься на то, что происходит; когда проверяется домашняя работа, он(а) может проверять домашнюю работу каждого ученика в отдельности, при этом другие ученики ждут и ничем не заняты. Кроме того, основные процессы в классе

могут быть продлены, например переход к новому занятию, подготовка материалов для урока или выполнение административных задач.

НИЗКОЕ

МЕДСРЕДНЕЕ

ВЫСОКОЕ

0.2 ?

Ученики вовлечены в занятие¹

6 или более учеников не вовлечены в занятие

2–5 учеников не вовлечены в занятие

Все ученики вовлечены в занятие (один ученик может быть не вовлечен в занятие)

Ученики не вовлечены в занятие:

К ним относятся ученики, не участвующие в учебном занятии, которое дает учитель. Они либо спокойно себя ведут, но при этом отвлекаются, либо они отвлекают класс. Например, ученики из первой категории могут смотреть в окно, положить голову на парту, смотреть в пол или на наблюдателя, или спать. Во второй категории они могут передавать записки, шептаться, говорить с другим учеником во время занятия, которое не требует разговоров, ходить по классу, кричать или любым другим способом отвлекать класс.

ДА

НЕТ

0.3 ?

Ученики активно принимают участие в выполнении учебных заданий

АКТИВНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ:

К активным видам учебной деятельности относится любая деятельность, связанная с содержанием занятия, в которой активно участвует большинство учеников.

Например, активные учебные задания могут включать в себя письмо в тетради или чтение учебника. Это также может быть дискуссия в классе, в которой ученики либо поднимают руки, либо высказываются. При работе в группах ученики могут принимать активное участие в работе: писать, чертить схемы или вступать в дискуссию с одноклассниками. Учтите, что если учитель выходит из класса, но большинство учеников активно участвуют в выполнении учебного задания, это все равно считается активным участием.

ПАССИВНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ:

К пассивным видам учебной деятельности относится любая деятельность, связанная с содержанием занятия, в которой большинство учеников принимает пассивное участие.

Например, пассивная учебная деятельность может включать в себя чтение лекции учителем, в то время как большинство учеников только слушают. Это может быть и решение задачи на доске одним учеником, в то время как остальные наблюдают. При работе в группах ученики также могут принимать пассивное участие: они только слушают, но не пишут и не участвуют в обсуждении с другими членами группы. Учтите, что если учитель выходит из класса, но большинство учеников пассивно участвуют в выполнении учебного задания, это все равно считается пассивным участием.

¹ Поведение 0.2 и 0.3 оценивается как Н/П, если учитель не преподает и не дает учебных занятий (т.е., в 0.1 ставится Н/П).

РУКОВОДСТВО НАБЛЮДАТЕЛЯ

КАЧЕСТВО МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ

КУЛЬТУРА В КЛАССЕ

БЛАГОПРИЯТНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ
ПОЗИТИВНЫЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОЖИДАНИЯ



БЛАГОПРИЯТНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ**Учитель создает благоприятную среду обучения.**

Учитель создает обстановку в классе, в которой ученики могут чувствовать эмоциональную безопасность и поддержку. Кроме того, все ученики чувствуют, что им рады, так как учитель относится ко всем ученикам с уважением. Это можно наблюдать в классе в следующих моделях поведения:

Баллы**1****2****3****4****5****Интервал качества поведения****НИЗКОЕ****СРЕДНЕЕ****ВЫСОКОЕ**

Учитель в классе **неэффективен в создании благоприятной учебной среды.**

Учитель в классе в **некоторой мере эффективен в создании благоприятной учебной среды.**

Учитель в классе **эффективен в создании благоприятной учебной среды.**

1.1 ?

Учитель уважительно относится ко всем ученикам

Учитель **не относится ко всем ученикам уважительно.**

Например, учитель может кричать на некоторых учеников, ругать их, пристыжать/ высмеивать, или использовать меры физического наказания для того, чтобы их дисциплинировать.

Учитель **относится ко всем ученикам в некоторой степени уважительно.**

Например, учитель не показывает неуважительное отношение к ученикам (например, он не кричит и не высмеивает учеников), но также и не показывает явных признаков уважения по отношению к ним (например, не называет учеников по имени, не говорит «пожалуйста», «спасибо» или «извините», не использует приветствия типа «доброе утро, ученики» или другие культурно значимые знаки уважения).

Учитель **уважительно относится ко всем ученикам.**

Например, учитель называет учеников по имени; говорит «пожалуйста», «спасибо», «доброе утро, ученики», «извините»; или проявляет другие культурно значимые знаки уважения.

1.2 ?

Учитель использует позитивный язык в общении с учениками

Учитель **не использует позитивный язык** в своем общении с учениками.

Учитель **в некоторой степени использует позитивный язык** в своем общении с учениками.

Например, учитель может сказать «молодец», «совершенно верно» или «хорошо», но это происходит редко.

В качестве альтернативы учитель может использовать такие жесты, как хлопки, поднятие большого пальца или другие культурно значимые знаки похвалы, хотя делает это редко.

Учитель **постоянно использует позитивный язык** в своем общении с учениками.

Например, учитель постоянно использует ободряющие фразы, такие как «Отлично!», когда ученики показывают ему свою работу, или «Очень хорошо!», или «Давайте поаплодируем ученику А».

В качестве альтернативы учитель может использовать такие жесты, как хлопки или другие культурно значимые знаки похвалы. Ученики могут также использовать ободряющие фразы или жесты по отношению к своим сверстникам.

1.3 ?

Учитель отвечает на потребности учеников²

Учитель **не знает о потребностях учеников ИЛИ не разрешает** возникающие проблемы.

Например, ученик может быть расстроен из-за плохой оценки, и учитель игнорирует ученика или не обращает на это внимание (например, учитель говорит ученику «не обращай внимание» или «соберись»).

Или же ученик может сказать учителю, что ему трудно разглядеть текст на доске, а учитель не обращает внимания на его слова и продолжает урок.

Учитель **отвечает на потребности учеников, но не может разрешить** возникшую проблему.

Например, ученик может быть расстроен из-за плохой оценки. Учитель замечает это и спрашивает ученика, в чем проблема, после чего ученик говорит, что он расстроен своей оценкой. Затем учитель просит ученика поговорить с ним об этом в другое время, тем самым не решив возникшую проблему.

Или же ученик может сказать учителю, что ему трудно разглядеть текст на доске, и учитель скажет ему, что в следующий раз он должен не забыть сесть ближе к передней парте.

Учитель **быстро реагирует на потребности учеников,**

так что это четко решает возникшую проблему.

Например, ученик может быть расстроен из-за плохой оценки. Учитель замечает это и спрашивает ученика, в чем проблема, после чего ученик говорит, что он расстроен своей оценкой. Затем учитель спокойно разговаривает с учеником за его партой, что, по-видимому, успокаивает ученика и решает проблему.

Или же ученику сложно разглядеть письменную инструкцию на доске, поэтому учитель переписывает ее более крупными шрифтом и/или предлагает другой способ получения информации (например, на отдельном листе или устно).

² На это поведение ставится н/п, если нет видимых эмоциональных, материальных или физических потребностей.

КУЛЬТУРА В КЛАССЕ

Учитель создает благоприятную среду обучения.**БЛАГОПРИЯТНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ**

Учитель создает обстановку в классе, в которой ученики могут чувствовать эмоциональную безопасность и поддержку. Кроме того, все ученики чувствуют, что им рады, так как учитель относится ко всем ученикам с уважением. Это можно наблюдать в классе в следующих моделях поведения:

Баллы

1

2

3

4

5

Интервал качества поведения

НИЗКОЕ

СРЕДНЕЕ

ВЫСОКОЕ

Учитель в классе неэффективен в создании благоприятной учебной среды.

Учитель в классе в некоторой мере эффективен в создании благоприятной учебной среды.

Учитель в классе эффективен в создании благоприятной учебной среды.

1.4 ?

Учитель не проявляет предвзятости и противостоит стереотипам в классе

Учитель проявляет предвзятость или подкрепляет стереотипы в классе.

Учитель не проявляет предвзятости, но и не противостоит стереотипам.

Учитель не проявляет предвзятости и противостоит стереотипам в классе.

1.4a

Гендерные стереотипы³

Учитель может показывать гендерные стереотипы, предоставляя ученикам неравные возможности для участия в классных занятиях или выражая неравноценные ожидания по отношению к поведению или способностям учеников.

Например, учитель вызывает только мальчиков или только девочек отвечать на сложные вопросы.

Или учитель вызывает учеников всех полов отвечать на сложные вопросы в равной степени, но только девочкам поручает вытирать доску или раздавать учебные материалы (например, учебники) классу.

Другим примером гендерных стереотипов является то, что за неправильный ответ на вопрос или плохое поведение учителя ругают мальчиков, но не девочек.

А за правильный ответ на вопрос учитель может похвалить девочек, но не мальчиков.

Учитель дает детям всех полов равные возможности участвовать в классных занятиях и имеет одинаковые ожидания ко всем ученикам.

Например, учитель вызывает отвечать на сложные вопросы детей всех полов в равной степени и хвалит как мальчиков, так и девочек после правильного ответа на вопросы.

Учитель поручает вытирать доску и раздавать учебные материалы (например, учебники) классу как мальчикам, так и девочкам.

Учитель дает детям всех полов равные возможности участвовать в классных занятиях, имеет одинаковые ожидания ко всем ученикам и противостоит гендерным стереотипам в классе.

Например, учитель вызывает отвечать на сложные вопросы детей всех полов в равной степени и хвалит как мальчиков, так и девочек после правильного ответа на вопросы. Учитель поручает вытирать доску и раздавать учебные материалы (например, учебники) классу как мальчикам, так и девочкам. Учитель также использует примеры и пояснения, в которых изображает ученых, врачей и космонавтов женского пола, а не мужского, и/или поощряет дискуссии с учащимися о гендерных стереотипах и/или гендерном равенстве.

Учитель также может активно поощрять равное участие в обсуждении, например, такими комментариями: «Давайте послушаем еще девочек» или «Теперь, когда мы услышали девочку, давайте послушаем мальчика».

1.4b

Ограниченные возможности

Учитель может предоставлять ученикам неравные возможности для участия в учебной деятельности, использовать стигматизирующие термины, выражать заниженные ожидания в отношении поведения или возможностей учеников.

Например, учитель рассаживает учеников с ограниченными возможностями отдельно от других учеников.

Учитель может использовать стигматизирующие термины в отношении людей с ограниченными возможностями в целом или выражать предвзятое отношение к ученикам с ограниченными возможностями в классе, предъявляя заниженные требования к их поведению или возможностям.

Учитель предоставляет ученикам всех уровней способностей равные возможности для участия в занятиях и имеет одинаковые ожидания для всех учеников.

Например, учитель позволяет ученикам с ограниченными возможностями работать вместе с одноклассниками во время групповой работы, предоставляет ученикам с ограниченными возможностями возможность задавать вопросы и участвовать в учебной деятельности всего класса.

Или же учитель хвалит учеников с ограниченными возможностями так же, как и других учеников в классе.

Учитель предоставляет ученикам с любым уровнем способностей равные возможности для участия в занятиях, имеет одинаковые ожидания для всех учеников и противостоит стереотипам об ограниченных возможностях в классе.

Например, учитель привлекает учеников с ограниченными возможностями к групповой работе вместе с другими учениками и использует примеры и объяснения, изображающие людей с ограниченными возможностями на важных должностях.

³ Предвзятости и стереотипы, связанные с гендерной принадлежностью и ограниченными возможностями, могут проявляться по-разному в зависимости от культуры и контекста. Важно, чтобы эти соображения учитывались при использовании Teach Secondary и чтобы при кодировании инструмента использовались примеры поведения, отражающие местный контекст.

ПОЗИТИВНЫЕ
ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ
ОЖИДАНИЯ

Учитель поощряет позитивное поведение в классе.

Учитель поощряет позитивное поведение в классе, отмечая поведение учеников, которое соответствует ожиданиям или превышает их. Кроме того, учитель устанавливает четкие поведенческие ожидания для различных частей урока. Это можно наблюдать в классе в следующих моделях поведения:

Баллы

1

2

3

4

5

Интервал
качества
поведения

НИЗКОЕ

СРЕДНЕЕ

ВЫСОКОЕ

Учитель в классе **неэффективен в поощрении позитивного поведения**

Учитель в классе **в некоторой мере эффективен в поощрении позитивного поведения.**

Учитель в классе **эффективен в поощрении позитивного поведения.**

2.1 ?

Учитель устанавливает четкие поведенческие ожидания на время классных занятий

Учитель **не устанавливает поведенческие ожидания при проведении занятий в классе.**

Например, учитель говорит: «Поработайте над вашим пониманием прочитанного», не объясняя, что ожидается от учеников для выполнения этого задания.

Учитель устанавливает **неясные или поверхностные поведенческие ожидания** при проведении занятий в классе.

Например, учитель говорит: «Пожалуйста, выполните эту оценку самостоятельно» или «Давайте обсудим это в группе и не будем говорить все сразу», не поясняя, к чему приведет такое поведение учеников в процессе выполнения задания.

Учитель устанавливает **четкие поведенческие ожидания** в течение всего урока для выполнения заданий и/или деятельности в классе.

Например, учитель говорит: «Пожалуйста, выполните эту оценку самостоятельно. Следите за своим заданием и не разговаривайте с соседом во время его выполнения», после чего ученики приступают к самостоятельной работе, учитель говорит: «Давайте обсудим это в группе, не говорите все сразу. Напоминаю, что говорить нужно по очереди и поднимать руку, если вы хотите высказаться».

Или же учитель не задает четких поведенческих ожиданий, но **ученики хорошо ведут себя**⁴ на протяжении всего урока.

2.2

Учитель отмечает позитивное поведение учеников

Учитель **не отмечает поведение учеников**, если оно отвечает ожиданиям или превышает их.

Учитель **отмечает поведение некоторых учеников, но не объясняет, что от них ожидают.**

Например, если группа следует поведенческим ожиданиям, учитель говорит: «Эти ученики хорошо работают вместе» или «Эта группа провела хорошую работу», не объясняя почему или как.

Учитель **отмечает, что позитивное поведение учеников соответствует или превышает ожидания.**

Например, если группа следует поведенческим ожиданиям, учитель говорит: «Мне нравится, как ученики группы А поделились своими стратегиями нахождения недостающего угла, в то время как остальные члены группы слушали и задавали вопросы». «Эта группа внимательно следила за каждым шагом процедуры» или «Мне нравится, как ответственно ваша группа обращалась с оборудованием во время эксперимента»

2.3 ?

Учитель перенаправляет неправильное поведение и концентрирует внимание на ожидаемом поведении, а не на нежелательном поведении⁴

Перенаправление плохого поведения неэффективно и сконцентрировано на плохом поведении, а не на ожидаемом поведении.

Например, если учитель замечает, что ученик отвлекается, он останавливает урок, называет имя ученика и говорит: «Почему ты невнимателен в классе?». Или учитель продолжает игнорировать ученика, который отвлекается, и этот ученик начинает отвлекать и спорить с рядом сидящим одноклассником. Это переводит внимание всего класса с урока только на этих двух учеников.

Перенаправление плохого поведения эффективно, но сконцентрировано на плохом поведении, а не на ожидаемом поведении.

Либо перенаправление плохого поведения в некоторой мере эффективно и сконцентрировано на ожидаемом поведении.

Например, заметив, что два ученика громко разговаривают после окончания совместной работы, учитель говорит: «Вам обоим нужно прекратить разговаривать, вы слишком шумите». Это замечание сконцентрировано на отвлекающем негативном поведении учеников, а не на том, что от них ожидается. Отвлекающиеся ученики успокаиваются. В другой ситуации учитель перенаправляет учеников, говоря: «Теперь, когда вы закончили, не могли бы вы поделиться своим подходом к решению проблемы с группой А?». Несмотря на то, что учитель акцентировал внимание на позитивном поведении, ожидаемом от учеников, в большинстве случаев они продолжают громко разговаривать друг с другом, присоединяясь к группе А.

Когда возникает проблема, **перенаправление плохого поведения эффективно разрешает проблему и сконцентрировано на ожидаемом поведении.**

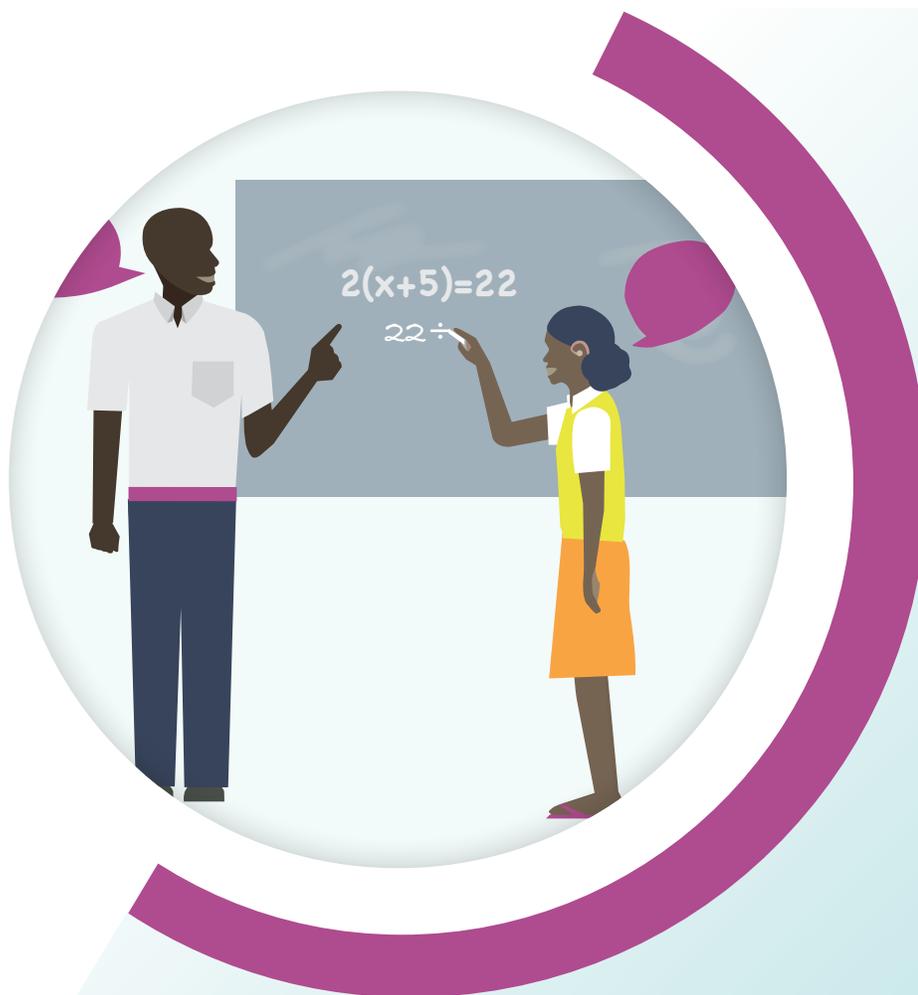
Например, заметив, что двое учеников громко разговаривают после окончания совместной работы, учитель говорит: «Напоминаю, что нужно говорить тихо, чтобы остальные могли сосредоточиться на работе». После этого указания ученики затихают. В другой ситуации учитель говорит: «Теперь, когда вы закончили, не могли бы вы поделиться своим подходом к решению проблемы с группой А?». В ответ на эту просьбу ученики перестают громко разговаривать друг с другом и начинают делиться своим подходом с соседней группой.

Либо, учитель не занимается перенаправлением поведения учеников, но ученики **ведут себя хорошо** в течение урока.

⁴ Плохое поведение возникает, когда ученик отвлекает класс, прерывая ход урока, отвлекая других учеников или расстраивает учителя.

ПРЕПОДАВАНИЕ

ВЕДЕНИЕ УРОКА
ПРОВЕРКА ПОНИМАНИЯ
КОММЕНТАРИИ И
ЗАМЕЧАНИЯ
КРИТИЧЕСКОЕ
МЫШЛЕНИЕ



Учитель ведет урок так, чтобы добиться понимания материала.

Учитель ведет урок так, чтобы добиться понимания материала, четко разъясняя цели, объясняя содержание с использованием различных форм представления информации и увязывая урок с другими знаниями, опытом учеников или реальными проблемами. Это можно наблюдать в классе в следующих моделях поведения:

Интервал
качества
поведения

НИЗКОЕ

Учитель **неэффективно** ведет урок в классе, не обеспечивая понимание материала.

СРЕДНЕЕ

Учитель **в некоторой мере эффективно** ведет урок в классе, способствуя пониманию материала.

ВЫСОКОЕ

Учитель **эффективно** ведет урок в классе, способствуя пониманию материала.

3.1 ?

Учитель четко разъясняет цели урока и связывает классные занятия с этими целями

Учитель не устанавливает цели урока и не записывает их на доске, и эти цели не ясны из содержания занятий на уроке.

Например, в течение всего урока ученики работают самостоятельно в своих тетрадях. На доске ничего не видно, и учитель тратит время урока на обход и проверку работ учеников. Учитель не формулирует цель урока, и из его работы трудно сделать вывод о цели урока.

Учитель либо четко устанавливает и/или записывает общую цель урока, ИЛИ цель не сформулирована в явном виде, но может быть установлена на основе деятельности на уроке.

Например, учитель говорит: «Сегодня мы будем изучать статистику» или «Мы сосредоточимся на письме», не уточняя при этом никаких подробностей.

Или же деятельность на уроке может быть направлена на поиск моды для ряда данных, но учитель не формулирует цель в явном виде.

Учитель четко устанавливает и/или записывает конкретную цель урока (например, учебную задачу), и деятельность на уроке соответствует поставленной цели.

Например, в начале урока учитель говорит: «Сегодня мы будем учиться находить моду для ряда данных». Каждое задание урока четко связано с этой целью.

3.2 ?

Учитель объясняет содержание урока, используя различные формы представления информации

Учитель объясняет материал, используя одну форму представления информации, ИЛИ материал просто не объясняется.

Например, учитель говорит: «Чтобы найти площадь круга, умножьте число Π на квадратный корень из радиуса», но не дает письменного или визуального представления этого процесса.

Или на уроке биологии учитель устно объясняет работу микроскопа, не используя при этом никаких письменных или других визуальных форм представления для облегчения понимания учениками.

Или же учитель вообще не объясняет материал.

Учитель объясняет материал, используя две формы представления информации.

Например, при изучении уравнения для нахождения площади круга учитель устно объясняет, что радиус— это «половина круга», и демонстрирует это, рисуя схему на доске. Или на уроке биологии учитель устно объясняет назначение микроскопа и его различные части. Затем учитель показывает на доске схему, изображающую различные части микроскопа.

Учитель объясняет материал, используя три или более форм представления информации.

Например, при изучении уравнения для нахождения площади круга учитель устно объясняет и пишет на доске, что радиус— это «половина круга». Кроме того, учитель рисует на доске схему, показывающую радиус круга. Или на уроке биологии учитель устно объясняет назначение микроскопа и его различные части. Затем учитель демонстрирует работу с микроскопом на примере реального прибора.

В конце урока учитель показывает на доске схему клетки.

3.3 ?

Учитель в течение урока подчеркивает связь с содержанием

других уроков, повседневной жизни учеников или проблемами реального мира

Учитель не увязывает преподаваемый материал с другими знаниями учеников или их повседневной жизнью.

Учитель может использовать примеры, которые могут быть связаны с другим материалом или повседневной жизнью учеников, но учитель не пытается увязать это с классным занятием.

Например, на уроке химии учитель рассказывает о различных причинах загрязнения воздуха, но не связывает их с повседневной жизнью учеников или с реальными проблемами.

Или, например, учитель говорит: «Помните, вчера мы учились переводить фигуры? А сегодня мы будем учиться находить моду набора данных», не пытаясь связать изучаемый материал с другими знаниями.

Учитель пытается увязать урок с другими знаниями учеников или их повседневной жизнью, но эти увязки поверхностны, непонятны или нечеткие.

Например, на уроке химии учитель рассказывает о различных причинах загрязнения воздуха. Учитель говорит: «Выхлопные газы автомобилей— одна из причин загрязнения воздуха, которая может вызвать множество проблем». Связь с жизнью учеников или реальными проблемами поверхностна и неконкретна.

Или учитель говорит: «Помните, как мы вчера учились группировать данные? Сейчас мы найдем моду для нашего ряда данных». Объясняя, как найти моду, учитель не увязывает этот процесс с содержанием предыдущего урока.

Учитель четко увязывает урок с другими знаниями учеников или повседневной жизнью учеников.

Например, на уроке химии учитель увязывает причины загрязнения воздуха с повседневной жизнью учеников и реальными проблемами. Учитель говорит:

«Выхлопные газы автомобилей загрязняют окружающую среду. В нашем городе дым от дизельных двигателей загрязняет воздух, воду и почву». Связь урока с учебным материалом, повседневной жизнью учеников и/или реальными проблемами очевидна.

Или же учитель связывает урок с материалом, изученным на предыдущем уроке по статистике, говоря: «Помните, как мы вчера собирали данные о том, что каждый ученик ел на обед, и находили среднее значение этих данных? Сегодня мы будем учиться находить моду. Мода— это еще один показатель сводной статистики, который представляет собой типичное значение в нашем наборе данных».

3.4 ?

Учитель моделирует урок посредством демонстрации или устных размышлений⁵

Учитель не моделирует учебное занятие.

Например, учитель читает лекцию в течение всего занятия, при этом последовательность действий не моделируется, либо учитель задает индивидуальную работу, но не моделирует ее для учеников.

Учитель частично моделирует учебное занятие.

Например, на уроке математики учитель показывает, как построить гистограмму, но не поясняет, каким образом данные были извлечены из текста для построения гистограммы. Или на уроке иностранного языка учитель показывает ученикам, как написать свой адрес и дату в официальном письме, но не моделирует другие правила или особенности написания официального письма (например, использование приветствия).

Учитель моделирует учебное занятие, демонстрируя все части действия или демонстрируя действия и сопровождая это устным размышлением.

Например, учитель показывает разные способы решения математической задачи (демонстрация действия) и одновременно объясняет каждый шаг решения уравнения (проговаривает вслух). Или если ученики вычисляют площадь круга, учитель показывает каждый шаг (полная демонстрация действия) с помощью наглядных схем или других наглядных материалов и говорит, что он думает на каждом шаге.

⁵ Моделирование может происходить в любой момент во время урока (в том числе в конце). Если учебное занятие построено на последовательности действий, моделирование, включает демонстрацию детям последовательности действий, тем не менее, если классная работа сконцентрирована на развитии навыков мышления, полная модель будет включать в себя устные размышления. Действие считается моделированием до тех пор, пока учитель демонстрирует последовательность действий или процессы размышления, связанные с учебным занятием.

Учитель проверяет усвоение материала у большинства учеников.

Учитель проверяет усвоение материала, чтобы убедиться, что большинство учеников поняли содержание урока. Кроме того, учитель корректирует ритм урока, давая ученикам дополнительные возможности обучения. Это можно наблюдать в классе в следующих моделях поведения:

Учитель **не проверяет** усвоение материала среди учеников в классе

Учитель эффективно проверяет усвоение материала **только у нескольких** учеников в классе.

Учитель эффективно проверяет усвоение материала у **большинства** учеников в классе.

4.1 ?

Учитель использует вопросы, подсказки или иные стратегии для определения уровня понимания учеников

Учитель **не задает** вопросов и не обращается к ученикам, а если он это делает, то класс отвечает хором,

что принимается без дополнительной проверки понимания материала.

Например, при объяснении понятия учитель спрашивает: «Все ли вы поняли, как определить тупой угол?». Ученики хором отвечают: «Да, поняли». Или, нарисовав на доске угол, учитель спрашивает: «Это ведь тупой угол?». Класс или отдельный ученик отвечает: «Да, это так».

Учитель **использует** вопросы, подсказки или другие стратегии, которые эффективны для определения усвоения материала лишь у **нескольких** учеников.

Например, учитель спрашивает: «Кто может привести пример тупого угла?». Только несколько учеников поднимают руку, и учитель вызывает 1–2 учеников для ответа.

Или же учитель **задает вопрос, но не просит учеников поднимать руки для ответа**, предоставляя им возможность добровольно дать свой ответ.

Учитель **использует** вопросы, подсказки или другие стратегии, которые эффективны для определения усвоения материала у **большинства** учеников.

Например, учитель говорит: «Пожалуйста, поднимите руку, если вы согласны с этим утверждением: тупой угол – это угол больше 180 градусов». Учитель также просит учеников продемонстрировать свои знания, попросив всех учеников поделиться своими ответами (например, попросить каждого ученика показать свое изображение тупого угла).

4.2 ?

Учитель контролирует большинство учеников во время самостоятельной/ групповой работы⁶

Учитель **не контролирует** учеников, когда они работают самостоятельно или в группах

Например, учитель сидит за своим столом или стоит перед классом, когда ученики работают.

Учитель **контролирует некоторых** учеников, пока они работают самостоятельно или в группах, чтобы убедиться в усвоении ими материала.

Например, учитель наблюдает за правильностью работы учеников, слушает некоторые обсуждения, когда ученики работают в группах, уточняет понятия или задает вопросы.

Учитель **постоянно контролирует большинство учеников**, проходя по классу и подходя к отдельным ученикам или группам учеников, чтобы убедиться, что они поняли материал.

Например, пока ученики работают, учитель ходит по классу, старается постоянно подходить к ученикам или группам учеников, следит за работой большинства учеников, слушает обсуждения в группах, уточняет понятия и/или задает вопросы.

4.3 ?

Учитель корректирует преподавание в зависимости от уровня учеников

Учитель **не корректирует** свое преподавание в зависимости от действий учеников и продолжает придерживаться учебной программы, даже если ученики показывают, что они не успевают.⁷

Учитель **некоторым образом корректирует** свое преподавание, но эта корректировка очень краткая и поверхностная.

Например, в процессе решения учениками нескольких уравнений с умножением десятичных чисел учитель обращает внимание на то, что они не ставят в своих ответах десятичные точки. Тогда учитель кратко напоминает классу о необходимости ставить десятичные точки в ответах. Или когда учитель просит

ученика объяснить функцию центрального (осевого) скелета человека, а ученик с трудом вспоминает этот факт,

учитель предлагает ему ознакомиться с разделом учебника.

Учитель **существенно корректирует преподавание для учеников**, предоставляя им больше возможностей для обучения. Учитель может дополнительно представлять информацию различными способами, чтобы помочь ученикам лучше понять изучаемое понятие. Учитель также может давать больше сложных заданий тем, кто уже продвинулся в своем понимании.

Например, в процессе решения учениками нескольких уравнений с умножением десятичных чисел учитель обращает внимание на то, что они не ставят в своих ответах десятичные точки. Тогда учитель ненадолго прерывает задание и разбирает процесс умножения десятичных чисел, после чего продолжает задание. Или когда учитель просит ученика

объяснить функцию центрального (осевого) скелета человека, а ученик не может вспомнить этот факт, учитель использует наглядную модель или изображение, чтобы рассмотреть его роль в организме человека.

Или же, если учитель замечает, что ученик уже успешно справился с заданием, он может дать ему другое, более сложное задание, пока он ждет остальных учеников.

⁶ Эта модель поведения оценивается н/п, если не наблюдается групповая или самостоятельная работа.

⁷ Даже если нет видимой необходимости корректировки, если учитель не корректирует преподавание, это поведение оценивается низким баллом.

Учитель делает комментарии и замечания, чтобы углубить понимание учеников.

Учитель дает конкретные комментарии или подсказки⁸, чтобы выявить непонимание, успехи и направить размышления учеников для углубления познания. Это можно наблюдать в классе в следующих моделях поведения:

Баллы

1

2

3

4

5

Интервал
качества
поведения

НИЗКОЕ

СРЕДНЕЕ

ВЫСОКОЕ

Учитель **неэффективно** делает комментарии и замечания для углубления понимания учеников в классе.

Учитель в **некоторой мере эффективно** делает комментарии и замечания для углубления понимания учеников в классе.

Учитель **очень эффективно** делает комментарии и замечания для углубления понимания учеников в классе.

5.1 ?

Учитель дает конкретные комментарии или делает замечания для того, чтобы прояснить ученикам непонятные моменты

Учитель либо не дает комментарии/подсказки о том, что ученики не поняли, **ИЛИ** эти комментарии просты и представляют собой общие оценочные утверждения (напр., «Это неверно»).

Например, когда ученик неправильно отвечает на вопрос учителя, учитель отвечает: «Это неправильный ответ» и продолжает урок дальше.

Или же учитель не подтверждает неправильный ответ ученика и задает вопрос другому ученику, говоря: «Нет, кто-то еще?», не давая никакого комментария.

Учитель дает ученикам общие или поверхностные комментарии/подсказки по моментам, которые они не поняли.

Например, на уроке математики учитель говорит: «Вы забыли поставить знак «минус»», без дополнительной

информации или разъяснений. На уроке иностранного языка учитель говорит: «Не забывайте использовать апостроф при написании слова «Let's» в предложении», не объясняя, зачем нужен апостроф.

Учитель дает ученикам конкретные комментарии/подсказки со значимой информацией, проясняющие непонятные для учеников моменты.

Например, на уроке математики учитель говорит: «Вы помните, что получается, при умножении положительного и отрицательного числа?»

Давайте посмотрим наши записи. Теперь давайте посмотрим на ваши ответы. Что вам нужно, чтобы найти правильный ответ?» На уроке иностранного языка учитель говорит: «Посмотрите на слово «lets» в вашем предложении. Что оно означает? Помните ли вы, что нужно делать в случае использования сокращений? Что вы должны добавить?»

5.2 ?

Учитель дает конкретные комментарии или делает замечания, которые помогают определить достижения учеников

Учитель либо не дает ученикам комментарии/подсказки об их успехах, **ИЛИ** эти комментарии просты и представляют собой общие оценочные утверждения (напр., «Правильно»).

Например, когда ученик отвечает на вопрос учителя правильно, учитель отвечает: «Правильно» и продолжает урок.

Или же учитель не подтверждает правильный ответ ученика и задает вопрос другому ученику, не давая никакого комментария.

Учитель дает ученикам общие или поверхностные комментарии/подсказки об их успехах.

Например, если ученики рисуют гистограмму, учитель говорит: «Отличная получилась гистограмма» или «Твоя гистограмма хорошо построена», не уточняя, что именно получилось у данного ученика.

Учитель дает ученикам конкретные комментарии/подсказки с существенной информацией, помогающей отметить успехи учеников.

Например, если ученики рисуют гистограмму, учитель говорит: «Вы хорошо поработали над построением этой гистограммы. Горизонтальная и вертикальная оси четко отмечены, расположены на одинаковом расстоянии друг от друга и правильно обозначены». Или учитель выделяет работу одного ученика и говорит классу: «Посмотрите на работу вашего одноклассника, видите, как он использовал большие интервалы на горизонтальной оси, чтобы получить меньше столбиков?», а затем объясняет, как ученик использовал большие интервалы для более эффективного представления данных.

⁸ Подсказки— это информация, например намеки или вопросы, которые задает учитель, и тем самым подталкивает учеников продумывать непонятные моменты или выявляет успехи.

Учитель формирует в учениках навыки критического мышления.

Учитель формирует в учениках навыки критического мышления, побуждая их активно анализировать материал. Это можно наблюдать в классе в следующих моделях поведения:

Баллы

1

2

3

4

5

Интервал
качества
поведения

НИЗКОЕ

СРЕДНЕЕ

ВЫСОКОЕ

Учитель неэффективен в развитии навыков критического мышления в классе.

Учитель в некоторой мере эффективен в развитии навыков критического мышления в классе.

Учитель эффективен в развитии навыков критического мышления в классе.

6.1 ?

Учитель задает открытые вопросы, требующие логического обоснования, объяснения или обобщения или на которые есть несколько правильных ответов

Учитель не задает открытые вопросы ИЛИ задает только один открытый вопрос. Учитель может задавать закрытые вопросы с четко определенным ответом.

Например, на уроке математики учитель спрашивает: «Что больше: $\frac{3}{4}$ или 83%?». Или на уроке биологии учитель спрашивает: «Кто может сказать мне название молекулы, с которой реагирует фермент?».

Учитель задает ученикам по меньшей мере два открытых вопроса, но не разъясняет ответы учеников, ИЛИ учитель задает два открытых вопроса, и один из них исходит из ответа ученика

Например, на уроке биологии учитель задает вопрос: «Почему важны ферменты?». Позже на уроке учитель спрашивает: «Какие факторы влияют на активность ферментов?». Или на уроке иностранного языка учитель спрашивает: «На следующей неделе у вас экзамены.

Что вас волнует больше всего?». После того как ученик ответит, учитель задает следующий вопрос:

«Что ты собираешься сделать на этой неделе, чтобы подготовиться к экзамену?»

Учитель задает ученикам три или более открытых вопроса, И по меньшей мере один из них строится на ответах учеников, он просит учеников доказать правильность своего ответа, дополнительно разъяснит или прояснит свои идеи.

Например, на уроке химии учитель спрашивает: «Как мы можем подойти к постановке этого научного эксперимента?». Позже на уроке учитель спрашивает: «Как ты думаешь, что произойдет в результате этого эксперимента?». После ответа ученика учитель задает вопрос: «Почему ты так думаешь?».

6.2 ?

Учитель дает задания на развитие мышления, требующие от учеников активно анализировать материал,

а не просто получать информацию или развивать беглость (т.е. зазубривание)

Учитель не дает задания на развитие мышления. На уроках без заданий на развитие мышления ученики просто слушают учителя или выполняют задания на зазубривание.

Примеры смотрите в таблице заданий на развитие мышления на следующей странице.

Учитель дает легкие задания на развитие мышления. Легкие задания на развитие мышления— это, например, соединение наборов деталей, определение понятий и ключевой

информации и сравнение и противопоставление характеристик. Это также включает в себя применение выученной информации или методов в похожих заданиях, которые учитель уже показывал.

Примеры смотрите в таблице заданий на развитие мышления на следующей странице.

Учитель дает серьезные задания на развитие мышления. Такие задания включают в себя предугадывание, определение общих схем, разъяснительное мышление, выявление связей и толкование информации. Сюда также входит применение выученной информации или методов к новым заданиям, которые учитель еще не показывал, умозаключения, оценку, проектирование или творческую деятельность на основе изученной информации.

Примеры смотрите в таблице заданий на развитие мышления на следующей странице.

6.3 ?

Ученики выполняют задания на развитие мышления

Ученики не выполняют задания на развитие мышления.

Примеры смотрите в таблице заданий на развитие мышления на следующей странице.

Задания на развитие мышления выполняют менее двух третей учеников в классе.

Примеры смотрите в таблице заданий на развитие мышления на следующей странице.

Большинство учеников выполняют задания на развитие мышления.

Примеры смотрите в таблице заданий на развитие мышления на следующей странице.

6.4 ?

Ученики объясняют свои мысли учителю или задают открытые вопросы

Ученики не объясняют свои мысли учителю во время занятий и не задают открытые вопросы. Они кратко отвечают на вопросы и/или участвуют в дискуссии, говоря «да» или «нет» или констатируя простой факт.

Например, на уроке математики учитель спрашивает: «Какова вероятность выпадения двух шестерок при бросании двух игральных костей?». Ученик отвечает: « $1/36$ », но не объясняет, как он получил этот ответ. Или на уроке естествознания учитель спрашивает: «Какие три температурные шкалы используются в настоящее время?». Ученик отвечает: «Цельсия, Кельвина и Фаренгейта», но не объясняет, почему применяются разные шкалы.

Ученики объясняют свои мысли учителю во время занятий или задают открытые вопросы, хотя это происходит нечасто (только один раз).

Например, ученик объясняет, как он получил ответ на математическую задачу: «Я получил(а), что вероятность выпадения двух шестерок при бросании двух игральных костей равна

$1/36$ путем умножения вероятности выпадения шестерки при бросании одной кости на то же число. Таким образом, я умножил(а) $1/6 \times 1/6$ и получил(а) ответ $1/36$ ». Или на уроке естествознания ученик спрашивает: «Почему существуют разные шкалы для измерения температуры?»

Ученики часто объясняют свои мысли учителю во время занятий или задают открытые вопросы (более одного раза).

Например, ученик объясняет, как он получил ответ на математическую задачу: «Я получил(а), что вероятность выпадения двух шестерок при бросании двух игральных костей равна $1/36$, умножив вероятность выпадения шестерки при бросании одной кости на то же число. Таким образом, я умножил(а) $1/6 \times 1/6$ и получил(а) ответ $1/36$ ». Другой ученик объясняет свой подход к поиску ответа так: «Я решил(а) эту задачу, нарисовав таблицу со всеми возможными исходами при бросании двух игральных костей. Я вычислил(а), что существует 36 возможных комбинаций, и только одна из них — две шестерки».

Таблица заданий на развитие мышления.

Эти примеры помогут наблюдателям разобрать, что означает задача на развитие мышления, и разделить уровни качества. Важно отметить, что эти примеры не являются универсальными. Также, при оценке пунктов 6.2 и 6.3, следует серьезно принимать во внимание уровень усвоения знаний учениками

Уроки языка	НИЗКОЕ	СРЕДНЕЕ	ВЫСОКОЕ
1. Понимание структуры текста	Ученики переписывают в тетради пример рецензии на книгу.	Учитель объясняет структуру рецензии на книгу и просит учеников прочесть пример и определить различные части (например, введение, основная часть, оценка, заключение).	Учитель дает ученикам три разных примера рецензии на книгу. Затем учитель просит учеников проанализировать общие особенности структуры рецензий (например, введение, основная часть, оценка, заключение). Затем ученикам предлагается написать собственную рецензию на книгу в соответствии со структурой.
2. Написание писем	Учитель рассказывает о написании писем и пишет на доске список причин, по которым ученики могут захотеть написать письмо. Затем учитель просит учеников переписать список в тетради.	Учитель вместе с учениками составляет список причин, по которым можно написать письмо, записывая примеры на доске. Затем учитель просит учеников переписать список в тетрадь и добавить еще одну причину, по которой они могут захотеть написать письмо.	Во время урока по написанию письма, после представления темы, учитель говорит: «Каждый из вас в течение двух минут подумает как минимум о трех причинах, по которым он может захотеть написать письмо, и запишет их в тетрадь. Затем вы расскажете о причинах, по которым вам захотелось бы написать письмо, остальным ученикам».
3. Навыки слушания	Учитель объясняет, что такое формальное и неформальное слушание, и записывает определения этих терминов на доске. Затем ученикам предлагается переписать определения в тетради.	Объяснив, что такое формальное и неформальное слушание, учитель приводит пример каждого из них. Ученикам предлагается записать в тетради примеры того, когда они слушали формально и неформально.	После объяснения того, что подразумевается под формальным и неформальным слушанием, учитель перечисляет на доске несколько различных сценариев. Затем учитель просит учеников написать в тетрадях, является ли каждый сценарий примером неформального или формального слушания, и обосновать, почему они так считают. Затем ученики делятся своими работами и обоснованиями с партнером.

Уроки математики	НИЗКОЕ	СРЕДНЕЕ	ВЫСОКОЕ
1. Изучение построения графиков алгебраических уравнений	На уроке алгебры ученики слушают, как учитель объясняет процесс построения графиков уравнений, а затем переписывают примеры с доски.	На уроке алгебры учитель пишет уравнение, а затем наносит его на декартову диаграмму. После объяснения этого процесса учитель просит учеников построить в тетради несколько уравнений.	На уроке алгебры учитель пишет уравнение, а затем наносит его на декартову диаграмму. Затем учитель просит учеников работать в парах над интерпретацией графика уравнения, связывая параметры уравнения с графиком. После обсуждения этого процесса в классе учитель просит учеников написать собственное уравнение и построить его на графике.
2. Изучение вероятности	Ученики слушают, как учитель объясняет понятие вероятности, а затем переписывают примеры терминов, используемых для описания вероятности наступления события (например, невозможно, даже вероятно, определено).	Учитель просит учеников переписать примеры терминов, используемых для описания вероятности наступления события (например, невозможно, даже вероятно, определено). Затем учитель описывает событие и просит учеников выбрать слово, которое точнее всего описывает вероятность его наступления (например, учитель спрашивает учеников: «Какова вероятность того, что вы подбросите монету и она выпадет решкой?»).	Учитель просит учеников переписать примеры терминов, используемых для описания вероятности наступления события (например, невозможно, даже вероятно, определено). Учитель просит учеников привести свои собственные примеры событий, характеризующих каждый термин (например, учитель спрашивает учеников: «Кто может привести пример «невозможного» события?»). Затем учитель спрашивает класс, согласны ли не согласны они с приведенными примерами.
3. Нахождение площади прямоугольной призмы	Учитель вычисляет на доске площадь поверхности прямоугольной призмы, а затем просит учеников переписать полученную информацию в тетради.	Объяснив, как найти площадь поверхности прямоугольной призмы, учитель рисует призму на доске, дает измерения и просит учеников использовать известную им формулу для определения площади.	Учитель рисует на доске измерения прямоугольной призмы и объясняет, что класс будет определять площадь поверхности этой фигуры. Учитель просит учеников обсудить в парах, как можно найти ответ. Затем учитель просит учеников поделиться своими идеями, и на основе этого обсуждения класс выводит формулу.
4. Методы разложения на простые делители	Учитель объясняет и показывает на доске с помощью схемы, как использовать факторное дерево для определения простых делителей числа 48. Ученики переписывают эту же схему в тетради.	После объяснения и моделирования с помощью схемы, как использовать факторное дерево для определения простых делителей числа 48, учитель просит учеников выйти к доске и применить этот метод на других числах (например, 90).	Учитель объясняет и показывает на доске с помощью схемы, как использовать факторное дерево для определения простых делителей числа 48. Затем учитель предлагает ученикам совместно с партнером определить другой метод нахождения простых делителей числа 48. Затем ученикам предлагается рассказать о своем методе классу.

Таблица заданий на развитие мышления (продолжение)

Science Classes	НИЗКОЕ	СРЕДНЕЕ	ВЫСОКОЕ
1. Биология Изучение строения клеток	Ученики переписывают в тетради строение клетки растения.	После описания частей клетки растения и их функций учитель просит учеников сопоставить части клетки растения с их функциями на рабочем листе.	После описания частей клетки растения и их функций учитель просит учеников написать текст, описывающий разницу между клеткой растения и клеткой человека.
2. Биология Использование лабораторных приборов	Учитель показывает ученикам различные лабораторные приборы перед классом, а ученики слушают и делают записи.	Учитель просит учеников определить и обсудить, что они знают о различных лабораторных приборах, таких как склянка для образцов, коромысловые весы или увеличительное стекло.	Учитель дает ученикам новые лабораторные приборы и просит их изучить и попытаться выяснить их назначение. Ученики записывают результаты своих экспериментов и открытий.
3. Химия Изучение свойств солей	Учитель проводит эксперимент, показывающий, являются ли различные соли нерастворимыми или растворимыми. Учитель записывает результаты и вывод на доске, которые ученики переписывают в тетради.	Учитель проводит эксперимент, показывающий, являются ли различные соли нерастворимыми или растворимыми. Затем учитель записывает результаты и вывод на доске, которые ученики переписывают в тетради. После этого учитель предлагает ученикам провести точно такой же эксперимент в малых группах, не проводя при этом никакого обсуждения.	Учитель просит учеников провести эксперимент, показывающий, являются ли различные соли нерастворимыми или растворимыми. Учитель просит учеников описать то, что они наблюдали, и записать результаты в тетради. Затем ученики обсуждают и интерпретируют результаты со своим партнером и пишут вывод, чтобы показать свое понимание эксперимента.
4. Химия Изучение отходов	Учитель просит учеников прочесть вслух страницу из учебника по естествознанию, где описываются различные виды отходов, например твердые отходы и опасные отходы.	Учитель записывает на доске различные виды отходов, например твердые и опасные отходы. Затем учитель составляет список примеров отходов и предлагает ученикам распределить их по категориям.	После изучения различных видов отходов ученикам предлагается поработать в группах, чтобы определить виды отходов и их источники в своей школе. Затем они разрабатывают стратегии и план по минимизации отходов в своей школе и представляют свои идеи классу.
5. Физика Преобразование между температурными шкалами	Учитель записывает на доске формулу преобразования между температурными шкалами Цельсия и Кельвина. Учитель демонстрирует пример преобразования между этими двумя шкалами, который ученики переписывают в тетради.	Учитель записывает на доске формулу преобразования между температурными шкалами Цельсия и Кельвина. Затем учитель просит учеников применить эту формулу к нескольким примерам, написанным на доске.	Учитель записывает на доске формулу преобразования между температурными шкалами Цельсия и Кельвина. Затем учитель просит учеников применить эту формулу к нескольким примерам, написанным на доске. Затем ученикам предлагается составить таблицу, в которой будут указаны преимущества и недостатки использования различных шкал.
6. Физика Изучение типов погрешностей измерений	Учитель объясняет различные типы погрешностей измерений (например, случайные, систематические и грубые), а ученики слушают.	Учитель объясняет различные типы погрешностей измерений (например, случайные, систематические и грубые). Затем учитель описывает различные примеры погрешностей и просит учеников определить, к какому типу они относятся.	Учитель объясняет различные типы погрешностей измерений (например, случайные, систематические и грубые). Затем учитель просит учеников записать различные примеры типов погрешностей и способы, с помощью которых эти погрешности можно минимизировать.

СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ

УПОРСТВО

СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ И НАВЫКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ



Учитель дает ученикам возможность выбора и поощряет их к участию в классе.

Учитель дает ученикам возможность делать выбор и принимать на себя роли в работе в классе. Ученики используют эти возможности, вызываясь принять роли и выражать идеи и мнения в течение урока. Это можно наблюдать в классе в следующих моделях поведения:

Баллы

1

2

3

4

5

Интервал
качества
поведения

НИЗКОЕ

СРЕДНЕЕ

ВЫСОКОЕ

Учитель **неэффективно** развивает самостоятельность учеников в классе

Учитель **в некоторой мере эффективно** развивает самостоятельность учеников в классе.

Учитель **эффективно** развивает самостоятельность учеников в классе.

7.1 ?

Учитель дает ученикам варианты выбора

Учитель **не дает ученикам явных вариантов выбора**. Учитель решает, как будет проходить занятие, не давая ученикам различные варианты того, как ученики могут подойти к заданию.

Например, учеников просят решить ряд математических задач, выполняя шаги в установленной последовательности. Или учитель предлагает ученикам написать сочинение-рассуждение с партнером, не предоставляя никакого выбора ни того, с кем будет работать ученик, ни темы.

Учитель дает ученикам **по меньшей мере одну небольшую возможность выбора**, которая не связана с целью обучения.

Например, учитель разрешает ученикам самостоятельно выбирать порядок выполнения заданий (например, решить ряд математических уравнений или самостоятельно поработать с графиками) или выбирать себе партнера, когда нужно написать сочинение-рассуждение.

Учитель дает ученикам **по меньшей мере одну явную значительную возможность выбора**, связанную с целью обучения

Например, учитель разрешает ученикам использовать собственные методы решения математических уравнений (например, с помощью конкретных материалов, диаграмм или письменных формул) или дает возможность выбрать, какую математическую задачу решать из нескольких примеров. Или учитель предоставляет ученикам возможность выбрать тему своего сочинения-рассуждения или выбрать между написанием сочинения, выступлением с докладом или наглядной презентацией.

7.2

Учитель дает ученикам возможность брать на себя роли в классе

Учитель **не дает ученикам возможность брать на себя роли в классе**.

Например, урок основан главным образом на лекции и жестко структурирован; следовательно участие учеников ограничено переписыванием информации. На уроке ученики никогда не получают возможность выйти к доске или прочитать текст.

Учитель **дает ученикам возможность брать на себя роли в классе**.

Например, ученики следят за посещаемостью, распределяют задания, раздают материалы или пишут на доске. В ограниченные роли входят также задачи по уборке помещения, например вытирание доски.

Учитель **дает ученикам возможность принять на себя значимые роли в классной деятельности**, где они отвечают за определенные части учебного занятия.

Например, учитель дает ученику возможность решить уравнение на доске и объяснить классу, как он разрешил основные сложности в задаче. Или же учитель может поручить ученику роль наставника для оказания помощи в обучении другого ученика или роль старшего в группе для содействия обсуждению и участию в работе группы.

7.3 ?

Ученики вызываются участвовать в работе класса

Ученики **не вызываются участвовать в работе класса**

Лишь несколько учеников вызываются участвовать, высказывая свои идеи и принимая роли.

Например, когда учитель задает вопрос, лишь несколько учеников поднимают руку, чтобы ответить, затем учитель задает еще один вопрос, и та же группа учеников поднимает свои руки.

Или же, когда учитель просит учеников встать, если они хотят принять участие в дискуссии, только несколько учеников встанут и излагают свои аргументы классу.

Большинство учеников вызываются участвовать, высказывая свои идеи и принимая роли.

Например, когда учитель задает вопрос, многие ученики поднимают свои руки и делятся своими ответами. Ученики также могут вызываться без просьбы учителя (например, ученик предлагает разделить какую-либо ответственность, когда учитель объясняет материал).

Или же, когда учитель просит учеников встать, если они хотят принять участие в дискуссии, большинство учеников встанут и излагают свои аргументы классу.

Учитель поощряет усилия учеников, демонстрирует позитивное отношение к сложностям и поощряет установление целей.

Учитель поощряет усилия учеников для достижения цели освоения новых навыков или материала и не фокусируется исключительно на результатах, умственных способностях или природных данных. Кроме того, учитель демонстрирует позитивное отношение к сложностям, обозначает неудачи и неудовлетворенность как полезные элементы учебного процесса. Учитель также поощряет учеников устанавливать краткосрочные и (или) долгосрочные цели. Это можно наблюдать в классе в следующих моделях поведения:

Score

1

2

3

4

5

Интервал качества поведения

НИЗКОЕ

СРЕДНЕЕ

ВЫСОКОЕ

Text Box Учитель **неэффективно** развивает упорство учеников в классе.

Учитель в **некоторой мере эффективно** развивает упорство учеников в классе.

Учитель **эффективно** развивает упорство учеников в классе.

8.1 ?

Учитель отмечает усилия учеников,

а не концентрируется только лишь на результатах, умственных способностях или природных данных

Учитель **не отмечает усилия учеников**. Хотя учитель может хвалить учеников за «сообразительность» или «ум», он не заостряет внимание на усилиях или работе учеников.

Например, учитель говорит: «Очень хорошо! Ты самый умный в классе» или «Молодец! Ты такой сообразительный!»

Учитель в классе **иногда отмечает усилия учеников**, но большая часть похвалы сконцентрирована на результатах или умственных способностях учеников.

Например, когда ученик хорошо выполняет контрольную работу, учитель говорит: «Молодец!», или когда ученик пытается ответить на вопрос, но ошибается, учитель говорит: «Ты приложил(а) максимум усилий», но не указывает, в чем именно заключались эти усилия.

Учитель в классе **часто отмечает усилия учеников, нацеленные на освоение новых навыков или материала и явно выделяет их усилия**.

Например, когда ученикам удается решить сложную задачу, над которой они много работали, учитель

хвалит их и отмечает усилия, которые они приложили для того, чтобы решить задачу. Учитель говорит: «Вы очень сильно прогрессируете в своем понимании алгебры. Если вы будете и дальше упражняться и использовать стратегии, которые мы изучили в классе, вы очень скоро освоите это!»

8.2 ?

Учитель демонстрирует позитивное отношение к сложностям, которые испытывают учеников⁹

Учитель показывает **негативное отношение к сложностям, которые испытывают ученики**.

Например, учитель ругает учеников за ошибки или проявляет нетерпение к ученику, если он или она медленно усваивает материал

Учитель показывает **нейтральное отношение к сложностям, которые испытывают ученики**. Хотя учитель не наказывает учеников за ошибки или непонимание нового материала, он(а) не объясняет, что неудача и неудовлетворенность— это тоже нормальные части учебного процесса

Например, когда ученик не может понять математическую задачу, записанную на доске, учитель просто

и безучастно дает ученику ответ (т.е., не сердится и не проявляет нетерпения).

Учитель **демонстрирует позитивное отношение к сложностям, которые испытывают учеников, и помогает им понять, что неудачи и разочарования— это нормальные составляющие процесса обучения**.

Например, когда ученик делает ошибку при решении уравнения на доске, учитель говорит: «Не забывай, что чувствовать неудовлетворенность нормально, если ты занимаешься чем-то новым для себя! Давай подумаем, как мы можем решить это уравнение». Учитель также поощряет учеников думать о тех ресурсах, которые они могут использовать, и которые могут помочь (например, спросить совета у друга, посмотреть ответы в учебнике, использовать конкретные материалы или схемы при решении математических задач).

8.3

Учитель поощряет установление целей

Учитель **не поощряет в учениках установление краткосрочных ИЛИ долгосрочных целей**.¹⁰

Учитель **поощряет в учениках установление краткосрочных ИЛИ долгосрочных целей**.

Например, для установления краткосрочных целей учитель спрашивает: «Сколько глав книги вы прочитаете на этой неделе?» или «Сколько элементов периодической таблицы вы выучите наизусть на этой неделе?». Для установления долгосрочных целей учитель говорит:

«Я хочу, чтобы вы записали, насколько вы приблизились к тем целям, которые мы установили в начале учебного года».

Либо учитель может говорить о важности установления целей в общем.

Например, учитель говорит: «Важно подумать о том, чем вы хотите заниматься после окончания школы». Или учитель рассказывает о том, как герои книги ставили перед собой краткосрочную или долгосрочную цель и как они к ней стремились.

Учитель **поощряет в учениках установление краткосрочных ИЛИ долгосрочных целей**. Учитель может говорить о краткосрочных и долгосрочных целях одновременно, особенно когда советует ставить себе краткосрочные цели, которые помогут достичь долгосрочные цели.

Например, учитель говорит: «Давайте подумаем о целях, которые мы для себя ставим в начале учебного года. Что ты сделаешь на этой неделе, что сможет приблизить тебя к достижению твоей цели?» ИЛИ учитель говорит о краткосрочных и долгосрочных целях отдельно (как в примерах, приведенных в столбце «Среднее»).

⁹ Эти сложности могут включать ошибки, низкие оценки по контрольной или смущение при попытке что-то понять.

¹⁰ Краткосрочные цели— это цели, которые ученики должны достичь в течение месяца, или менее, и долгосрочные цели— это цели на более продолжительный период времени (например, в течение учебного года, когда вырастут).

Учитель способствует формированию среды для совместной работы в классе.

Учитель поощряет взаимодействие между учениками и поддерживает их навыки межличностного общения. Ученики отвечают на усилия учителя и ведут совместную работу в классе, создавая среду, в которой нет физической или эмоциональной враждебности. Это можно наблюдать в классе в следующих моделях поведения:

Баллы

1

2

3

4

5

Интервал
качества
поведения

НИЗКОЕ

СРЕДНЕЕ

ВЫСОКОЕ

Учитель **неэффективно** развивает навыки совместной работы учеников в классе.

Учитель **в некоторой мере эффективно** развивает навыки совместной работы учеников в классе.

Учитель **эффективно** развивает навыки совместной работы учеников в классе.

9.1
Учитель поддерживает совместную работу и взаимодействие одноклассников друг с другом

Учитель **не поддерживает** совместную работу учеников.

Например, учитель не дает возможности работать в группах или парах.

Учитель **в некоторой мере поддерживает** совместную работу учеников за счет их обмена мнениями, материалами или идеями.

Например, учитель просит учеников поделиться учебниками или обменяться работами с партнером для выставления отметок.

Учитель **в значительной степени поддерживает** совместную работу учеников, давая им совместное задание что-то смастерить, помочь другому ученику, решить задачу, заполнить пропись или представить новую идею.

Например, учитель говорит ученикам разбиться на пары или группы, чтобы выполнить задание, требующее совместной работы, например планирования эксперимента или сбора данных и построения графика. Или же учитель может попросить ученика, хорошо понимающего предмет, помочь другому ученику, столкнувшемуся с трудностями.

9.2 [?]
Учитель поощряет навыки межличностного общения учеников, например взгляд на общую картину, эмпатия, контроль эмоций и решение социальных проблем¹¹

Учитель **не поощряет** в учениках развитие навыков межличностного общения.

Учитель **поддерживает развитие** в учениках навыков межличностного общения вскользь и незначительно.

Например, учитель говорит ученикам: «Помогайте друг другу», просит уважать мнения других одноклассников или побуждает учеников

вносить равный вклад в групповую работу. Однако учитель не объясняет, почему такое поведение является важным.

Учитель **поддерживает** в учениках развитие навыков межличностного общения, поощряя общее рассмотрение ситуации, эмпатию, контроль эмоций или решение социальных проблем.

Например, когда ученика высмеивают другие одноклассники за неправильный ответ, учитель развивает эмпатию, напоминая классу, что все совершают ошибки, и/или просит подумать, как бы они себя чувствовали, если бы их дразнили.

Если учитель замечает, что ученики начинают соперничать, он помогает им контролировать эмоции, говоря: «Мы не конкуренты. Помните, что мы все — один класс и поддерживаем друг друга, чтобы учиться и прилагать максимум усилий». После прочтения рассказа, героем которого является слепой человек, учитель просит учеников представить свою жизнь, если бы они не могли видеть.

Другие примеры см. в часто задаваемые вопросы, п. 9.2.

9.3
Ученики работают совместно и взаимодействуют друг с другом

Ученики **не работают совместно ИЛИ ученики взаимодействуют друг с другом с проявлением отрицательного поведения.**

Например, когда учеников просят выбрать себе партнера для выполнения задания, они не взаимодействуют со сверстниками и работают самостоятельно. В любой момент в течение наблюдаемого этапа урока они могут продемонстрировать негативное поведение,

например толкаться, задираться или намеренно исключать одного или нескольких своих сверстников.

Ученики **сотрудничают друг с другом незначительно.** Проявлений негативного поведения нет.

Например, во время работы в группе один ученик может явно доминировать в обсуждении, в то время как другие принимают в нем лишь пассивное участие.

Или же ученики делятся материалами между собой в группе, но выполняют задание самостоятельно и не сотрудничают друг с другом при решении проблемы

Ученики **сотрудничают друг с другом, работая вместе над поделкой, решением задачи, заполнением прописи или представлением новой идеи.** Проявлений негативного поведения нет.

Например, ученики работают в парах или группах, чтобы выполнить задание, требующее совместной работы, например планирование эксперимента или сбор данных и построения графика. Или же ученик, хорошо понимающий предмет, помогает другому ученику, столкнувшемуся с трудностями.

¹¹ **Общий взгляд на ситуацию** — способность рассмотреть ситуацию с другой точки зрения.

Эмпатия — способность осознавать и разделять эмоции других людей.

Контроль эмоций — способность эффективно управлять эмоциями и реагировать на них.

Решение социальных проблем — процесс, через который проходит человек для решения межличностной проблемы.

Это может включать аспекты общего взгляда на ситуацию, эмпатию или контроль эмоций в ситуации социального характера.

**КОНТРОЛЬНЫЙ
ПЕРЕЧЕНЬ
ВОПРОСОВ:
ИНЫЕ АСПЕКТЫ
КАЧЕСТВА
ОБУЧЕНИЯ**

Общие сведения

Настоящий контрольный перечень вопросов для оценки других аспектов качества обучения и инклюзии предлагается как дополнение к инструменту наблюдения в классе *Teach Secondary*. Использование контрольного перечня вопросов совместно с компонентом наблюдения в классе рекомендуется, но не является обязательным.

Цели перечня заключаются в следующем: 1) определить количество учеников с ограниченными возможностями в классе; 2) зафиксировать элементы, связанные с доступностью физической среды; и 3) зафиксировать другие элементы, связанные с инклюзивностью образования, такие как наличие учебных и методических материалов для всех учеников. Эти данные могут быть использованы вместе с результатами наблюдения за классом для получения более полного представления о качестве и инклюзивности обучения.

Контрольный перечень включает в себя ряд вопросов, которые регистраторы должны заполнить до и после проведения наблюдений. Если контрольный перечень будет использоваться, то по прибытии в класс его следует передать учителям. Затем регистраторы должны заполнить первый раздел (Заполнить до наблюдения в классе) в начале своего визита и второй раздел (Заполнить после наблюдения в классе) после окончания урока. Для ответа на некоторые вопросы второго раздела потребуется помощь учителя; эти вопросы выделены в контрольном перечне звездочками (*).

Часть вопросов из контрольного перечня направлена на определение приблизительного количества учеников с ограниченными возможностями в классе. Эти вопросы были адаптированы из Краткого опросника Вашингтонской группы по функциональным способностям (WG-SS). Мы рекомендуем использовать первоначальный набор вопросов (Модуль вопросов о функционировании для детей в возрасте 5–17 лет Вашингтонской группы/ЮНИСЕФ) и соответствующие протоколы для сбора более точных данных о количестве учеников с ограниченными возможностями в классе.

Контрольный перечень вопросов: иные аспекты качества обучения

Приведенный ниже контрольный перечень вопросов является дополнительным компонентом, который предлагается использовать вместе с инструментом наблюдения за учебным процессом в средней школе *Teach Secondary*. Его использование вместе с компонентом наблюдения за учебным процессом является желательным, но не обязательным. Цель контрольного перечня - оценка дополнительных элементов, связанных с качеством обучения, включая, в частности, доступность физической среды. Вопросы, отмеченные звездочкой, должны быть заданы учителю.

*Информация, которую следует выяснить у учителя

Заполнить до наблюдения в классе								
Номер школы/учебного центра								
Идентификационный номер учителя								
ФИО учителя*								
Идентификационный номер кодировщика								
Дата	Д	Д	М	С	Г	Г	Г	Г

Время урока по расписанию*			
Фактическое время урока			
Время начала урока			
Общая списочная численность учеников в классе*	Девочки	Мальчики	
Общее количество учеников в классе	Девочки	Мальчики	
Ступень/уровень класса*			
Предмет			
Количество взрослых, назначенных для работы в этом классе*		Женщины	Мужчины
	Общее количество учителей (не включая помощников)		
	Общее количество помощников		
	Количество помощников, оказывающих специализированную поддержку одной или нескольким группам учеников		
Другие (укажите их функции):			

Заполнить после наблюдения в классе			
Время окончания урока			
Сколько учеников имеют доступ к следующим ресурсам?*		Девочки	Мальчики
	Учебник для класса (например, по языку или по математике)		
	Карандаш или ручка		
	Тетради		
Адаптированные учебные и обучающие материалы, такие как учебники со шрифтом Брайля или с крупным шрифтом			

По сравнению с учениками такого же возраста, сколько учеников из списочной численности класса, имеют следующие затруднения: ^{12*}		Девочки	Мальчики
	Значительные проблемы со зрением, даже при ношении очков?		
	Значительные проблемы со слухом даже при использовании слухового аппарата?		
	Значительные затруднения при ходьбе или подъеме по лестнице?		
	Значительные затруднения с запоминанием или концентрацией?		
	Значительные затруднения при уходе за собой, например, с мытьем всего тела или одеванием?		
	Значительные затруднения в общении (на своем обычном языке), например, понимание других или другими?		
Значительные затруднения в контроле поведения (например, постоянные толкания других учеников, проявление неуважения к учителю)?			
Какой язык является официальным языком обучения?*			
Каково процентное соотношение учеников из списочной численности, говорящих дома на том же языке, что и официальный язык обучения?*(проверьте)	Все ученики говорят дома на этом языке.		
	Более половины учеников говорят дома на этом языке.		
	Менее половины учеников говорят дома на этом языке.		
	Никто из учеников не говорит дома на этом языке		
На каком языке (языках) учитель вел урок?*			
Сколько учеников имеют индивидуальные планы обучения или получают специализированную поддержку?*	Девочки	Мальчики	
Количество взрослых, присутствующих в этом классе*		Женщины	Мужчины
	Общее количество учителей (не включая помощников)		
	Общее количество помощников		
	Количество помощников, оказывающих специализированную поддержку одной или нескольким группам учеников		
	Другие (укажите их функции):		
Приходилось ли вам по какой-либо причине завершить наблюдение до окончания этапа?	Да	Если да, укажите: Этап: Время окончания: Причина:	
	Нет		
Оставались ли ученики без присмотра?	Да	в течение _____ минут	
	Нет		
аблюдались ли какие-либо серьезные негативные словесные/физические взаимодействия?	Да	Опишите, что происходило:	
	Нет		

¹²Эти пункты являются адаптацией вопросов Washington Group Short Set. Вопросы были скорректированы, чтобы упростить их применение в контексте протокола наблюдения Teach Secondary, и предназначены для того, чтобы задавать их в совокупности обо всех учениках в классе, а не об отдельных учениках. С более подробной информацией касательно учащихся с ограниченными возможностями можно ознакомиться в процессе применения Washington Group/UNICEF Child Functioning Module-Ages 5-17 years.

Имеются ли в классе следующие ресурсы?		Да	Нет
	Обычная и/или лекционная доска для класса		
	Мел или маркер для письма на доске во время урока		
	Любые другие учебные материалы, кроме учебников (например, лабораторное оборудование/устройства/информационно-коммуникационные технологии)		
Можно ли в классе наблюдать следующее?	Кровля, устойчивая к погодным явлениям		
	Работающая электропроводка		
	Оконные блоки		
	Достаточно ли света и контраста для того, чтобы из противоположной части класса можно было прочесть то, что написано на доске? <i>Примечание для наблюдателя: прочитайте написанное мелом на доске из противоположной части класса.</i>		
	Выставляются ли работы учащихся в классе?		
	Размещены ли в классе другие плакаты или диаграммы, кроме предназначенных для работы учеников?		
	Есть ли в классе ученики, не сидящие за партами		
	Если да, то сколько?		
	Может ли учитель подойти ко всем рабочим местам/столам учеников в классе?		
Можно ли наблюдать следующее за пределами класса?	Ступеньки, ведущие в класс		
	Подходящий пандус в хорошем состоянии, которым может пользоваться человек в инвалидной коляске для доступа в класс.		

ЧАСТО ЗАДАВАЕМЫЕ ВОПРОСЫ

Время вовлеченности в занятие

(0.1a) Когда класс находится в переходном процессе, как понять, что этот процесс завершился?

Переходы возникают на большинстве уроков. Как указано в руководстве, посмотрите, что делает более двух третей учеников, и дает ли учитель возможность для обучения. Переход формально завершается, когда более двух третей учеников начинают следующее учебное занятие. Например, если учитель говорит: «Откройте учебники и выполните упражнение на стр. 3», но ученики еще не открыли учебники на момент «моментального снимка», это считается учебным занятием, так как учитель дал задание большинству учеников. Однако в этот момент ученики могут не быть вовлеченными в занятие. Если более двух третей учеников не работают над заданием или закончили его и ждут, когда закончат последние несколько учеников, то такая ситуация не считается учебной. Более того, ученики, которые достают тетради, но не приступили к выполнению упражнения, будут считаться выполняющими задание, поскольку они выполняют указания. Если же они не выполняют указания (например, разговаривают с соседями или отвлекают других учеников), то они считаются не выполняющими задание. Помните, что такие действия, как хлопанье в ладоши для одноклассников, не считаются переходом, поскольку таким образом ученики просто поощряют своих одноклассников в процессе обучения.

(0.1b) Как кодировать «моментальный снимок», если учебное занятие происходит одновременно с решением административных вопросов?

Даже если учитель выполняет административные задачи (которые считаются неучебными), это считается учебным занятием, если большинство учеников получили учебное задание. Например, делая переключку, учитель может попросить учеников переписать упражнения с доски или выполнить задания из учебника.

(0.1c) Что подразумевается под термином «большинство учеников»?

Термин «большинство учеников» используется в руководстве Teach Secondary в нескольких местах, чтобы помочь определить кодировку различных моделей поведения. Во всех случаях под «большинством учеников» следует понимать две трети или более учеников в классе.

(0.2) Ученики не вовлечены в занятие, если они на момент «моментального снимка» вышли из класса?

В этом случае считается, что они не вовлечены в занятие. Если они выходят из класса до «моментального снимка», наблюдатели не считают это «невовлеченностью в занятие».

(0.3a) Как кодировать снимок, если в течение 10-секундного сканирования участие учеников меняется с активного на пассивное или наоборот?

Для визуальных примеров (например, ученики поднимают руки вверх) участие учеников учитывается так же, как и модель поведения 0.2 (выполнение задания и невыполнение задания). Если, например, ученик активно участвует в работе, когда наблюдатель сканирует кабинет, а затем становится пассивным после сканирования, то наблюдатель кодирует это как активное участие, поскольку в момент сканирования ученик был активен. Однако для слуховых примеров, если более двух третей учеников отвечают хором (например, все поют, все читают, отвечают одновременно) в любой момент на протяжении всего сканирования, они считаются активно участвующими.

(0.3b) Как кодировать поведение, если ученики смотрят на предмет или на свои учебники?

Если ученики просто смотрят на доску или на учителя, пока тот рассказывает о чем-то, то такая деятельность считается пассивным участием. Однако если учитель дает четкую инструкцию ученикам активно наблюдать за чем-то или анализировать что-то во время урока (например, текст или предмет), то такое действие считается активной учебной деятельностью. Например, ученики, рассматривающие микроскоп, могут считаться активно участвующими, если учитель прямо говорит, что основным видом деятельности является наблюдение (например, изучение различных частей микроскопа). При этом ученики, которые смотрят в свои учебники, не считаются активными участниками, если учитель не дал им указания делать это в рамках учебной деятельности.

Качество методов преподавания

(1.1) Должен ли учитель называть учеников по именам, чтобы показать уважением к ним?

В некоторых культурах использование имени может быть не принято, как знак уважения. Если учитель не обращается к ученикам по именам, но проявляет другие признаки уважительного поведения (например, ласково обращается к ученикам или использует уважительную форму слова), то такая модель поведения все равно может получить высокий балл.

(1.2a) Как подсчитывать позитивный язык и позитивные жесты учителя и ученика?

Позитивный язык или позитивные жесты учителя могут быть подсчитываться отдельно как один из примеров позитивного языка. Например, если учитель просит учеников похлопать или показать большой палец вверх другому ученику, и ученики выполняют это действие, то такая последовательность будет считаться за два случая. Другими примерами позитивных жестов учителя могут быть вручение призов, касание кулачками, похлопывания по спине. Кроме того, позитивные жесты могут быть специфичны для местного культурного контекста. Обратите внимание, что улыбки и кивки не учитываются из-за двусмысленности значения.

(1.2b) Что считается «постоянным» позитивным языком? А именно, как провести черту между средним и высоким баллом?

Следует учитывать и постоянство, и качество комментариев. Например, если учитель просто говорит: «Вы такие талантливые ученики и очень хорошо соображаете!» и «Превосходно! Вы все молодцы!» в течение 15-минутного сегмента урока, это считается более весомым, чем если он говорит 4 раза «хорошо». Однако если учитель говорит 7 раз «Очень хорошо», это оценивается высоким баллом. Для определения баллов можно использовать следующие ориентировочные интервалы: 0 случаев позитивного языка— низкий балл, 1–4 случая— средний балл и минимум 5 случаев— высокий балл.

(1.3a) Если ученику нужно выйти в уборную, это считается потребностью?

Да, хотя примеры в руководстве связаны с предоставлением материалов и эмоциональной поддержки, пожалуйста, не забывайте, что это просто примеры, и они не являются универсальными. В пункте 1.3 рассматриваются любые эмоциональные, материальные или физические потребности. Если ученику надо выйти в уборную, это может повлиять на то, насколько он внимателен во время урока, и учитель должен обратить на это внимание. Важно отметить, что в пункте 1.3 не рассматривается потребность ученика усвоить учебный материал, так как это рассматривается в контексте корректирования урока учителем (модель поведения 4.3).

(1.3b) Во время работы в паре учитель перегруппировывает учеников, чтобы включить ученика, у которого не было пары. Считается ли это ответом на потребность ученика?

Да, хотя перегруппировка в классе не засчитывается автоматически как ответ на потребности учеников, если у ученика нет пары или группы для выполнения задания, и учитель перегруппировывает учеников, чтобы включить этого ученика, тогда это считается разрешением потребности ученика. Чтобы это зачлось, должна присутствовать очевидная потребность ученика— например, у ученика либо совершенно очевидно нет пары, либо учитель спрашивает: «У кого нет пары?», и ученик отвечает, что у него нет пары.

(1.3c) Засчитывается ли автоматически вопрос ученику о том, нужно ли ему что-нибудь, как ответ на его потребность?

Нет, если учитель просто спрашивает ученика о том, нужно ли ему что-нибудь, это не обязательно засчитывается как ответ на его потребность. Например, если учитель спрашивает, нужна ли ученику ручка, этот вопрос не считается автоматически ответом на потребность ученика. Однако это оценивается средним баллом, если ученик говорит о том, что он действительно нуждается в чем-то или это очевидно, что ему нужна ручка. Если учитель решает проблему, дав ученику ручку, это оценивается высоким баллом.

(1.3d) Если замечено, что учитель реагирует на некоторые, но не на все потребности учеников в классе, как следует оценивать такую модель поведения?

Если наблюдается сочетание признаков, при котором учитель игнорирует явные потребности одного или нескольких учеников в любой момент времени, то такая модель поведения должна оцениваться низким баллом и иметь первостепенное значение, даже если в другой момент урока учитель обращает внимание на потребности других учеников.

(1.4a) Если учитель использует четкие формулировки, поощряющие равные возможности в классе, но эти формулировки не отражаются в других моделях поведения учителя, можно ли это оценивать высоким баллом?

Нет. Если учитель говорит: «Сейчас мы выслушали мальчика, давайте послушаем девочку» или «Мы не услышали ни одной девочки, есть ли девочка, которая может ответить на этот вопрос?», но продолжает урок, предоставляя возможность участвовать в обучении только мальчикам, такая модель поведения будет оценена низким баллом. Если в классе используются четкие формулировки, поощряющие равные возможности, важно обратить внимание на то, отражают ли эти формулировки и действия учителя. Если есть явные признаки гендерных стереотипов или предубеждений, то такое поведение должно иметь первостепенное значение при определении общей оценки. Например, если учитель использует формулировку, указывающую на поощрение равных возможностей, такую как «Я бы хотел(а), чтобы отвечали и мальчики, и девочки», и продолжает попеременно спрашивать то мальчика, то девочку, когда в классе количество мальчиков и девочек сильно отличается: например, 3 мальчика и 28 девочек, то такое поведение будет оцениваться низким баллом, поскольку мальчикам явно предоставляются неравные возможности для участия в уроке.

(1.4b) Что произойдет, если ученик сделает замечание, в котором выражается гендерный стереотип или предубеждение?

Если в классе будет зафиксировано высказывание ученика, выражающее гендерный стереотип или предубеждение, например, «Девочки не умеют считать!» или «Уборка— это не мужское занятие!», и учитель не отреагирует на это высказывание, то такое поведение будет оценено низким баллом. Если учитель ответит, признав неуместность замечания, но не оспорит его, то такое поведение будет оценено средним баллом. Если же учитель признает неуместность замечания и опровергнет стереотип, сказав: «Это неправда, есть много мальчиков, которые помогают родителям с уборкой дома», то такое поведение будет оценено высоким баллом.

(1.4с) Можно ли считать использование учителем ресурсов примером борьбы с гендерными стереотипами или стереотипами, связанными с ограниченными возможностями?

Если учитель во время занятий использует ресурсы или примеры, которые опровергают гендерные стереотипы или стереотипы, связанные с ограниченными возможностями (например, текст или рисунок, на котором изображен мужчина, готовящий еду или убирающий за детьми, или ученик с костылями, играющий в игру с другими учениками на детской площадке), то такое поведение может быть засчитано как пример опровержения гендерных стереотипов или стереотипов, связанных с ограниченными возможностями, и будет кодироваться как получившее высокий балл.

(2.1) Чем отличаются поведенческие ожидания от руководства или инструкций по занятию?

Поведенческие ожидания сконцентрированы на ожидаемом поведении во время занятия, тогда как инструкции по занятию сконцентрированы на шагах, необходимых для выполнения задания. Например, учитель может дать инструкции по выполнению задания, сказав: «Положите одну руку на страницу 123 в учебнике, а другую — на страницу 244». Это говорит ученикам о том, что они должны сделать для того, чтобы выполнить задание. С другой стороны, учитель может обозначить поведенческие ожидания, сказав: «Если у вас будут вопросы, молча поднимите руку». Эта инструкция четко устанавливает поведенческие ожидания, которым должны следовать ученики во время занятия.

(2.3) Ученик спал в классе, но я знаю, что он всю ночь работал. Учитель чувствует к нему симпатию и позволяет ему спать. Повлияет ли это на баллы?

Здесь 2 вопроса. Первый — наблюдатели должны очень внимательно следить за тем, чтобы на кодирование не влияла никакая внешняя информация. Не важно по какой причине, кодируйте и оценивайте только то, что наблюдаете во время этапа кодирования.

Второй вопрос — это определение плохого поведения. При установлении факта плохого поведения ученика можно учитывать два фактора: если ученик отвлекает класс (отвлекает учеников, которые пытаются следить за уроком), и если учителя это беспокоит. Если ни учителя, ни других учеников сон этого ученика не беспокоит, и это не прерывает ход урока, баллы по пункту 2.3 могут быть высокими, в зависимости от других аспектов в классе.

(3.1а) Как оценивать такое поведение, когда учитель указывает или пишет несколько целей урока на одном уроке?

Учитель может сформулировать несколько целей урока. Однако деятельность на уроке должна быть четко связана с каждой заявленной и/или написанной целью. Если учитель указал более одной цели, то для получения высокого балла работа на уроке должна быть связана со всеми заявленными или написанными целями. Если деятельность связана только с одной из нескольких целей, следует оценивать это поведение как средним баллом.

(3.1б) Как оценивать модель поведения, если цель урока очень широкая и/или может напоминать деятельность?

Если все действия на уроке четко связаны с широкой целью, то такое поведение можно оценить высоким баллом. Например, если учитель говорит: «Сегодня мы будем изучать микроскоп», и при этом показывает схему микроскопа и предлагает учащимся рассмотреть и обозначить части микроскопа, то такое поведение будет оценено высоким баллом. Все задания связаны с изучением микроскопа, и это подходящая цель для данного сценария. Однако если на том же уроке ученики используют микроскоп для сравнения клеток растений и животных, то такое высказывание будет считаться широкой темой урока и оцениваться средним баллом, поскольку в нем присутствуют дополнительные виды деятельности, не связанные с заявленной темой. Если на уроке словесности учитель скажет: «Сегодня мы будем изучать написание писем», и все действия будут связаны с изучением цели и видов написания писем, то такое занятие будет оценено высоким баллом.

(3.1с) Если во время наблюдения за учеником он излагает или пишет цель урока, может ли это действие быть засчитано?

Да. В некоторых случаях учитель может попросить учеников сформулировать цель урока для класса. Если такая ситуация наблюдается, и цель четко сформулирована или написана, то это действие все равно может быть засчитано.

(3.2a) Что понимается под «формой представления»?

Под формой представления понимается способ, с помощью которого учителя представляют и объясняют материал урока. Примеры шести форм представления, обычно используемых учителями в средней школе:

Устная речь: например, учитель устно объясняет учащимся материал урока. В этом случае ученики слушают, как учитель читает текст, или когда учитель воспроизводит для учеников устную речь, которая звучит по радио, видео или с помощью других технологий.

Музыка: например, учитель использует пение, скандирование и/или другие музыкальные формы при объяснении материала урока ученикам. Ученики могут подпевать или не подпевать. Эта методика включает в себя прослушивание учениками музыки и/или звуков, передаваемых по радио, видео или с помощью других технологий.

Текст: например, учитель использует буквы, слова, цифры и/или символы на доске при объяснении ученикам материала урока. Этот метод включает в себя обращение к ученикам с просьбой посмотреть на печатный текст на доске, плакаты, рабочие листы и/или учебники или на экран проектора.

Визуальные средства: например, при объяснении материала урока учитель использует картинки, плакаты, изображения в книгах и/или другую графику. Этот метод включает и другие визуальные формы, такие как рисование на доске, язык жестов, изображения с помощью видео- или других технологий.

Конкретные объекты: например, при объяснении материала урока ученикам учитель непосредственно ссылается на физические объекты, такие как предметы и/или другие материалы, и манипулирует ими. Этот метод может включать использование шрифта Брайля или других тактильных языков.

Движение: например, учитель использует танцы, упражнения и/или другие телодвижения при объяснении материала урока ученикам.

Помните, что каждая из перечисленных выше категорий может быть засчитана только один раз. Если учитель дважды использует наглядные пособия в течение урока, например показывает детям изображение клетки на плакате, а затем рисует для учащихся схему клетки на доске, то эти действия будут засчитаны только как одна форма представления.

(3.2b) Может ли один пример считаться более чем одной формой представления?

Да. Учитель может использовать один объект для объяснения и представления содержания урока в нескольких различных формах.

Например, учитель может читать вслух из учебника (устная речь), а ученики читают по учебнику (текст). При объяснении материала урока (устная речь) учитель может держать учебник на виду и указывать на схему (наглядное пособие). Если учитель просит учеников прочитать или выполнить задание из учебника, не используя учебник для объяснения материала урока, то такое задание не считается формой представления. Учебники могут считаться формой представления только в том случае, если учитель использует содержание учебника для объяснения материала урока.

(3.2c) Должен ли учитель демонстрировать или использовать все формы представления?

Нет. Учитель может попросить ученика выйти к доске для выполнения задания (например, решения уравнения) и ссылаться на этот пример в процессе обучения. В этом случае пример ученика, на который ссылается учитель, также будет считаться формой представления.

(3.2d) Все ли формы представления должны быть видны всему классу?

Если учитель объясняет ученику материал урока во время самостоятельной или групповой работы, и эту работу может видеть или слышать наблюдатель, то формы представления, используемые в этих случаях, также будут засчитаны. Например, если учитель, давая комментарий одному ученику, ссылается на диаграмму, составленную другим учеником, это действие можно рассматривать как пример наглядного пособия и засчитывать как дополнительную форму представления, если в рамках данного сегмента урока не было использовано других примеров наглядных пособий.

(3.3a) Что именно считается повседневной жизнью учеников и как определяется «значимость»?

Учитель должен четко объяснить, как этот материал связан с жизнью учеников, и наблюдатели не должны предполагать, что, по их мнению, связано с жизнью учеников. Если учитель лишь упоминает предметы, с которыми они могут столкнуться в своей повседневной жизни, например «Давайте найдем площадь поверхности цилиндра», это не считается существенной связью. Однако, если учитель делает явное утверждение, связывающее с жизнью учеников, например «Кто может привести пример цилиндра,

который мы используем в повседневной жизни (например, чашка, мусорная корзина, бутылка, кусок мела)», это будет попыткой провести связь. В вышеприведенном примере, если не произойдет иное, поведение оценивается средним баллом, потому что оно не связано явным образом с целью урока. Однако, если после явной увязки с цилиндрами из жизни учеников учитель связывает пример с целью урока, сказав: «У нас есть бутылка с водой, которая принадлежит ученику А. Как я могу определить площадь поверхности бутылки ученика А?», это оценивается высоким баллом, потому что учитель явно связывает этот пример с повседневной жизнью ученика и целью урока.

(3.3b) Что следует считать установлением учителем связи с реальными проблемами?

Учитель должен четко указать, каким образом материал урока связан с прошлой или современной проблемой, влияющей на общество и/или окружающую среду, например с экологическими проблемами, политическим кризисом или социальными проблемами. Отсылки к известным личностям или событиям не являются связью с реальными проблемами, если они не являются явными и конкретными. Например, если учитель говорит: «Можно написать письмо политическому деятелю», это предложение не считается значимой связью с реальной проблемой, поскольку учитель не связывает обучение с конкретным политическим деятелем и соответствующей социальной или политической проблемой в реальном мире. Однако если учитель скажет: «Можно написать письмо Генеральному секретарю ООН, чтобы выразить свое мнение по поводу новой глобальной стратегии стабилизации климата», то такое высказывание будет считаться устанавливающим значимую связь с проблемами реального мира и будет оценено высоким баллом. В данном примере учитель увязывает урок с конкретным политиком и реальной проблемой.

(3.3c) Что считается увязкой с другими знаниями? Напоминание о том, что проходили на предыдущем уроке, считается связью?

Может считаться— особенно если учитель пытается явно увязать урок с прошлым материалом и знаниями. Например, если учитель говорит: «Помните, мы учились вычислять число, возведенное во вторую степень? Сегодня мы узнаем, как вычислить число в минус второй степени», это оценивается средним баллом, потому что, хотя учитель явно связывает новый материал с прошлым, он делает это поверхностно. Однако, если учитель дальше объясняет, как использовать знания учеников о положительных экспоненциальных числах (т.е. числах в положительной степени) для решения задач на отрицательных примерах, это оценивается высоким баллом, потому что учитель не только напоминает о том, что проходили на прошлом уроке, и показывает, как это связано с новым материалом, но и строит урок на прошлом материале, чтобы заложить контекст нового материала. Если учитель просто напоминает о том, что проходили на прошлом уроке без явной увязки с текущим уроком, это оценивается низким баллом. Например, учитель может сказать: «Помните, как мы вчера проходили прибыль? Сегодня мы будем проходить убытки».

(3.4a) У меня проблемы с моделированием. Как понять, когда происходит моделирование? На что конкретно мне следует обращать внимание в моделировании?

Моделирование процесса или навыка будет отражением задания, которое выполняют ученики на этом уроке или в ближайшем будущем. Учителя могут моделировать, демонстрируя процесс (показывая, как выполнять задание), или путем устного разъяснения. Когда учитель демонстрирует процесс, он показывает все или некоторые шаги процесса, чтобы показать всю модель или ее часть. Когнитивное моделирование или «размышление вслух»— это открытое обсуждение учителем мыслительного процесса или стратегии перед учениками, при котором он вслух размышляет о данной задаче (например, как выделить важную информацию из текстовой задачи, как определить тему текста). В разных предметах учитель может по-разному показывать конечный результат, однако, это, в сущности, показывает ученикам пример того, к чему нужно стремиться.

(3.4b) Моделирование должно всегда происходить до упражнения?

Хотя традиционная идея моделирования состоит в том, что учитель демонстрирует или вслух размышляет о задании, и затем ученики выполняют то же действие, моделирование не обязательно всегда происходит до упражнения. Моделирование может происходить всякий раз, когда учитель демонстрирует процесс или вслух его разъясняет, независимо от того, вначале это, или в конце упражнения. Для того чтобы моделирование было эффективным, важно, чтобы демонстрируемое задание или устное разъяснение было тем же заданием, которое ожидается выполнить от учеников, или которое они уже выполнили. Моделирование может произойти в конце урока, если учитель проговаривает для учеников ход мыслей в данном процессе по мере решения задачи. Однако, если учитель просто дает ответ на учебное задание или математическую задачу, это не считается моделированием.

(3.4c) В чем разница между методическим разъяснением и моделированием?

В моделировании учитель должен продемонстрировать задание или части задания, которое он дает ученикам. Это отличается от того, когда он дает инструкции или объясняет задание, так сюда входит демонстрация. Учитель также может продемонстрировать свои размышления, как часть моделирования. Если задача заключается в том, чтобы выучить значение новых слов в тексте, и учитель просто дает ученикам определение слова, это может помочь понятно объяснить, но не обязательно составляет моделирование. Примером моделирования может служить, как он использует контекстные ключи для того, чтобы найти значение слова. Например, учитель может сказать: «Если я не знаю значение слова (в данном случае, «внезапный»), я перечитываю предложение и думаю о контексте, вот я читаю..., так я понимаю, что это означает что-то неожиданное или непредвиденное».

На уроке математики учитель может работать с учениками над оценкой длин в стандартных единицах измерения. Учитель может объяснить величину кубического сантиметра и привести примеры обычных предметов, размер которых составляет кубический сантиметр— это будет частью его методического объяснения. В качестве моделирования учитель может показать ученикам как это оценить. Например, учитель может показать, что игральная кость имеет объем примерно один кубический сантиметр, и что это знание можно использовать для того, чтобы попытаться оценить объем коробки, прикинув (или измерив), сколько игровых костей поместится в коробку.

(3.4d) Мне, все же, не понятно, что такое моделирование. Можете объяснить по-другому?

Чтобы определить, провел ли учитель моделирование, задайтесь вопросом:

1. Какое это учебное занятие? Что ученикам дают сделать или выучить? Показывал ли учитель как выглядит этот процесс или навык?
 - a. То, что задают ученикам— это процесс или мыслительный навык?
 - b. Если учеников просят использовать мыслительный навык, то учитель должен размышлять вслух, чтобы получить высокий балл. Если это задание на процесс, то учитель должен показать ученикам все шаги этого процесса.
2. Затем ученики выполняют похожее задание на этом уроке или в ближайшем будущем.

(3.4e) Если учитель моделирует процедуру, например нахождение простых делителей, а затем просит учеников выполнить другое задание, связанное с простыми делителями, считается ли это моделированием?

Если ученики проделывают часть этого процесса, это может быть частичным моделированием. Однако, если то, что делают ученики, не связано с процедурой, показанной учителем, это не считается моделированием. Итак, несмотря на то, что упражнение не обязательно должно в точности повторяться, весь, или часть процесса моделирования должно входить в упражнение, чтобы это было засчитано как доказательство факта присутствия моделирования.

(3.4f) Могут ли ученики и учителя вместе строить модель или это должен делать только учитель?

Хотя мы часто полагаем, что учителя должны представлять модель перед учениками, бывают случаи, когда моделирование не проводит полностью учитель, и ученики могут участвовать в процессе. Например, ученики и учитель вместе выстраивают информацию по мере представления процесса и получают конечный результат.

(4.1a) Может ли упражнение быть способом проверки понимания?

Важно придерживаться руководства и помнить, что учитель должен задавать вопросы, чтобы проверить усвоение материала. Однако вопросы учителя могут быть и в письменной, и в устной форме, и входить в упражнение. Например, учитель может раздать письменный тест ученикам и, проверяя их ответы, определять уровень их понимания. Важно отметить, что просто дать самостоятельную работу, не означает проверить понимание; учитель должен проверить ответы учеников во время этого сегмента урока, чтобы это было засчитано как проверка понимания. Кроме того, проверка домашнего задания (или работы, которая была задана до наблюдаемого сегмента) не засчитывается как проверка понимания, если не становится четко понятно, что материал работы связан с текущим уроком.

(4.1b) Как определить, что означает «эффективная» проверка понимания? А именно, в чем разница между средним и высоким баллами?

Эта модель поведения разработана для того, чтобы зафиксировать, в какой степени учитель прилагает усилия к проверке усвоения материала учениками. В эффективной проверке понимания учитель дает отдельным ученикам возможность показать, что они знают. Например, высокоэффективным способом проверить понимание может быть вызов учеников к доске для решения математической задачи. Это уже само по себе расценивается как проверка понимания, так как учитель может видеть, насколько каждый отдельный ученик понимает материал и может выполнить задание; однако эта система не позволяет учителю получить информацию об усвоении материала более чем двумя третями учеников. Отличие между средним и высоким баллом заключается в том, получает ли учитель информацию об усвоении материала более чем двумя третями учеников в течение урока. Например, высоко эффективным способом проверки усвоения материала учениками может быть просьба показать согласие или несогласие с утверждениями (большой палец вверх или вниз). В этой модели поведения не рассматривается работа учителя с этой информацией (это рассматривается в пункте 4.3). Кроме того, учитель может проверить понимание более чем двух третей учеников, попросив представителей малых групп, совместно работавших над заданием, поделиться своими ответами с классом.

(4.2a) Во время самостоятельной/групповой работы учитель ходит по классу, но не подходит и не говорит с учениками. Это засчитывается как мониторинг?

Да. Учитель может проверить понимание учеников без комментариев; иногда сложно понять, смотрит ли учитель на работу учеников, когда ходит по классу. Поэтому если учитель просто ходит по классу во время самостоятельной или групповой работы, это оценивается средним баллом. Визуальные подсказки также должны учитываться. Например, учитель указывает на работу учеников, наклоняется или говорит что-то, что наблюдателям не слышно. Если видно, что учитель контролирует таким образом большинство учеников, это может получить высокий балл.

(4.2b) Учитель просит учеников написать в своих тетрадях название школы и дату. Они на это тратят довольно много времени. Считается ли это самостоятельной работой?

Да, письмо в тетрадях— это учебное занятие для учеников, они выполняют это самостоятельно. Другие примеры самостоятельной работы: переписывание примеров с доски, когда этого просит учитель и самостоятельное выполнение заданий, которые дает учитель (например, отобразить это уравнение на графике, вычислить площадь этого объекта, решить эти математические уравнения и проч.).

Если ученики читают что-то хором (например, алфавит) и учитель ходит по классу и подходит к отдельным ученикам и исправляет их, это считается занятием для всего класса. Поэтому это не засчитывается как самостоятельная или групповая работа. Комментарии учителя рассматриваются в разделе комментариев и замечаний (5.1) и/или корректировки (4.3).

(4.3a) Большая часть примеров корректировки относится к разъяснению материала. Существуют ли другие способы корректировки для учителя?

Хотя учитель может эффективно корректировать работу дополнительным разъяснением материала, корректировка преподавания означает дать больше возможностей для обучения, поэтому учитель также может сделать это другими способами. Например, учитель может дать больше времени на выполнение задания или предоставить ученикам, закончившим работу раньше, дополнительные или более сложные задания. Иногда может возникнуть наложение между откликами и комментариями и корректировкой преподавания, когда учитель комментирует работу ученика и корректирует ход урока; однако не все отклики и комментарии считаются корректировкой.

Учитель может также скорректировать работу, подготовившись к ней до начала занятий, чтобы учесть различные потребности или уровни подготовки учеников. Такая подготовка может включать в себя изначальное предоставление некоторым ученикам более легкого или более сложного задания в зависимости от их уровня понимания. Учитель может также предложить адаптированное задание для ученика с особыми потребностями в обучении, например с использованием шрифта Брайля для слабовидящего ученика или языка жестов для слабослышащего ученика. Если учитель просит ученика представить информацию другим способом, чтобы облегчить ее понимание другими учениками (например, написать более крупный текст или говорить громче, чтобы другие ученики могли видеть или слышать), такая деятельность также считается адаптацией обучения.

(4.3b) Когда изменение языка преподавания может считаться корректировкой обучения?

Другим примером корректировки является изменение языка преподавания для облегчения понимания материала урока. Такая корректировка может происходить в ответ на непонимание ученика или в процессе объяснения учителем материала урока, когда становится очевидным, что ученики испытывают трудности с пониманием концепции или навыка (например, учитель может задать вопрос, а ученик не отвечает, что побуждает учителя изменить язык преподавания, чтобы облегчить понимание). Во многих многоязычных контекстах учителя нередко переходят с одного языка на другой, и в таких ситуациях наблюдателю необходимо учитывать только те случаи, когда учитель намеренно пытается скорректировать преподавание для облегчения понимания материала урока. Изменение языка преподавания как пример корректировки преподавания также может быть оценено средним баллом только в том случае, если не наблюдается другой существенный пример корректировки.

Такая оценка обусловлена тем, что наблюдатели могут не понимать язык преподавания, на который переходят учителя, и поэтому не могут судить о том, является ли это незначительной или существенной корректировкой преподавания.

(5.1/5.2) Есть только один случай, когда учитель дает целевые комментарии. Достаточно ли этого для того, чтобы поставить высокий балл?

Да, но это зависит от качества комментариев и замечаний учителя. Если учитель делает один комментарий и дает значительную информацию о том, что ученик сделал хорошо или помогает прояснить непонятные моменты, это может получить высокий балл.

Например, делая замечания и комментарии ученику, учитель может сказать: «С какого числа должен начинаться ряд чисел, расположенных в восходящем порядке? С самого большого или самого маленького? Самого маленького. А вы начали с самого большого. Восходящий ряд начинается с наименьшего числа, поэтому должно быть так». Однако, если комментарий в некоторой степени неясен или сделан в форме намека, это скорее всего будет оценено средним баллом. Например, пока ученики выполняют самостоятельную работу, учитель может проходить по классу и сказать ученику: «Не пиши здесь, начинай писать отсюда» или «Оставляй достаточно места между словами». Эти комментарии не являются целевыми.

(6.1a) Учитель задает много открытых вопросов, но не дает ученикам возможность ответить или отвечает за них. Какой балл здесь ставить?

Это хороший пример того, чем отличается высокий балл от среднего. Если учитель задает много открытых вопросов, но не дает ученикам возможность ответить или отвечает за них, тогда учитель не может оценить ответы учеников. Поэтому это оценивается средним баллом. Чтобы получить высокий балл, учитель должен задать 3 или более открытых вопросов и, по меньшей мере, один из этих вопросов должен строиться на ответах учеников.

(6.1b) Что делать, если учитель задает открытый вопрос, но по результатам наблюдения можно предположить, что вопрос имеет заранее определенный ответ? Считается ли такой вопрос открытым?

Это зависит от ситуации. Для ответа на открытый вопрос необходимо, чтобы ученики критически мыслили, рассуждали, объясняли или делали обобщения. Если учитель спросит: «Почему мы не можем поделить 25 на 2?», то этот вопрос будет считаться открытым, поскольку, хотя он и имеет ограниченный набор ответов, ученики должны рассуждать и объяснять.

Если вы не уверены в том, что вопрос является открытым, обратите внимание на то, как ученики отвечают на него. Например, если учитель спрашивает: «Какова функция окуляра микроскопа?», а ученик отвечает: «Он помогает нам видеть предметы в микроскопе», то этот вопрос не будет засчитан как открытый, поскольку ученик дает ответ, который звучит как заранее определенный и не предполагает рассуждений, объяснений или критического мышления. Кроме того, если ученик отвечает, прочитав ответ из учебника, этот вопрос не будет засчитан как открытый, поскольку ученик узнал ответ и от него не требуется критического мышления. Однако если бы ученик ответил: «Окуляр помогает уменьшить визуальные помехи при изучении образца. Он помогает закрыть свет, чтобы можно было лучше сосредоточиться на изучаемом объекте», то этот вопрос будет считаться открытым, поскольку ответ ученика демонстрирует критическое мышление и объяснение.

Наблюдатели также должны учитывать весь обмен мнениями между учителем и учениками, чтобы определить, является ли вопрос открытым. Если учитель говорит: «Да, это хорошая мысль» или «Это новая идея», то это говорит о том, что ученик рассуждает критически и/или творчески, и что первоначальный вопрос был открытым и побудил ученика мыслить критически и/или творчески.

(6.1c) Если учитель задает открытые вопросы, не связанные с содержанием урока, например «Как у вас сегодня дела?», считается ли это открытым вопросом?

Это зависит от ситуации. Открытые вопросы, требующие критического мышления, даже если они не связаны с содержанием урока, считаются открытыми вопросами. Однако следует учитывать полный обмен вопросами и ответами между учителем и учениками. В приведенном выше примере, если ученик отвечает: «Все нормально», а учитель принимает его ответ и продолжает урок, этот вопрос не будет считаться открытым. Если же ученик отвечает: «Я волнуюсь», а учитель спрашивает: «Почему? Почему ты сегодня волнуешься?», то такой обмен мнениями будет считаться двумя открытыми вопросами с последующим ответом. Ответ ученика демонстрирует уровень критического мышления, и учитель в ответ задает второй открытый вопрос, требующий от ученика объяснить, почему он волнуется.

(6.2/6.3a) Как оценивать это поведение, если ученики работают письменно? Как мне понять, есть ли в письменной работе на развитие мышления?

Если вы не можете определить, что входит в письменную работу, это не засчитывается как задание на развитие мышления. Помните, что вы можете оценивать только то, что видите или слышите. Если есть какое-то указание на то, что содержится в письменной работе (например, это исходит из инструкций учителя или вопросов учеников), оценивайте задание соответственно шкале качества, определенной в руководстве.

(6.3b) Должны ли более двух третей учеников выполнить все задания на мышление, чтобы это поведение было оценено высоким баллом?

Нет. Чтобы оценить это поведение высоким баллом, более двух третей класса должны выполнить задание на мышление в какой-то момент в течение 15-минутного отрезка. Например, если только один ученик решает уравнение на доске, а затем всех учеников просят выполнить задания в своих учебниках, это будет оценено высоким баллом.

(6.3c/6.4a) Могут ли задания на развитие мышления быть устными?

Задания на развитие мышления могут предлагаться и выполняться в устной форме. Например, после моделирования построения предложения с использованием настоящего продолженного времени учитель просит нескольких учеников придумать и сформулировать свои примеры предложений.

Например, один из учеников говорит: «Я читаю на уроке», после чего другой отвечает: «Я разговариваю со своим другом». Эта работа будет считаться выполнением задания на развитие мышления, так как ученик применяет изученные приемы для решения новой задачи— построения предложения с использованием конкретного грамматического явления, которое изучалось на уроке. (Примеры заданий на развитие мышления приведены в таблице заданий на стр.28).

Если учитель задает вопрос, а ученики отвечают на него, повторяя пройденный материал, это не считается заданием на развитие мышления. Например, учитель может спросить: «Каким еще способом мы можем преобразовать эту фигуру?». Если ученик ответит: «Мы можем ее повернуть», то такое задание не будет считаться заданием на развитие мышления, поскольку ученик просто вспоминает информацию. Кроме того, если ученик отвечает на открытый вопрос или объясняет свои мысли или способ решения проблемы, эти действия не считаются заданиями на развитие мышления (объяснение ученика рассматривается в пункте 6.4).

(6.4b) Что делать, если по результатам наблюдения только один ученик объясняет свои мысли или задает открытые вопросы? Оценивается ли такое поведение высоким баллом?

Что касается объяснения учениками своих мыслей, то высокий балл может быть поставлен, если по результатам наблюдения один ученик дал два объяснения, но эти эпизоды должны быть разными. Например, если учитель задает уточняющий вопрос, связанный с объяснением ученика, а затем ученик продолжает объяснять, то такая последовательность не засчитывается как два эпизода объяснения ученика. Последующее объяснение ученика рассматривается как продолжение исходного объяснения и учитывается только как один пример объяснения. Однако если урок продолжается, и тот же самый ученик объясняет свои мысли в отдельном эпизоде, то следует засчитывать два разных примера объяснения.

Что касается ситуации, когда ученики задают открытые вопросы: если наблюдается, что один ученик задал два открытых вопроса, и второй пример— это последующий открытый вопрос на основе ответа учителя или ученика на первый вопрос, то можно засчитать два эпизода и оценить их высоким баллом. Этот подход также согласуется с рекомендациями по выставлению баллов за модель поведения б.1, в которой уточняющий открытый вопрос учителя рассматривается как отдельный пример, который должен учитываться при выставлении баллов.

(7.1a) Может ли открытый вопрос/задание означать, что ученикам дается выбор?

Если учитель задает открытый вопрос, это скорее всего не будет считаться предоставлением выбора. Открытое задание может засчитываться как предоставление ученикам выбора, если в инструкциях учителя четко говорится, что он хочет, чтобы ученики выбрали из вариантов. Например, учитель может сказать: «Выберите одну из тем для своего сочинения» или «Вы можете решить, какой метод использовать для решения задачи».

(7.1b) Как кодировать это поведение, если нет четкой цели обучения?

Если цель обучения не объявлена, и если эта цель не исходит из занятия, это поведение не может оцениваться высоким баллом. Оно оценивается средним баллом, если дается выбор, и низким баллом— если выбор не дается.

(7.3a) Что подтверждает желание участвовать в работе класса?

В этом поведении рассматривается, вызываются ли ученики сами или просто делают то, что необходимо в данной ситуации. Воспроизведение информации в порядке вопросов и ответов или ответы хором на вопросы учителя заученными или ожидаемыми фразами— например, все ученики отвечают: «Да», когда учитель спрашивает: «Вы поняли?», не считается инициативой участвовать в работе класса.

Хотя в примере в руководстве говорится «ученики поднимают руки», ученики также проявляют инициативу, когда отвечают на вопросы хотя их не вызывали. Поэтому, даже если они не поднимают руку, и большинство учеников отвечают в ответ на вопросы учителя, это оценивается высоким баллом. Например, учитель спрашивает: «Кто знает ответ?». Если большинство учеников выкрикивают свои ответы (поднимая или не поднимая рук) (например, «Ответ— 5!» и т.д.), тогда это оценивается высоким баллом; если отвечает только несколько учеников, это оценивается средним баллом. Обратите внимание, что для получения высокого балла необходимо, чтобы в работе класса участвовали большинство учеников.

(8.1) В чем разница между признанием усилий учеников (8.1) и использованием позитивного языка (1.2)?

Признание усилий учеников включает в себя комментарии, направленные именно на работу и усилия ученика, а не на результат или интеллект ученика. Хотя признание усилий ученика может также считаться позитивным языком, комментарий, сделанный позитивным языком, не обязательно является признанием усилий учеников.

Например, «Вы достигли таких успехов в алгебре! Я вижу, что вы занимались!»— это комментарий, который относится к позитивным высказываниям и признанию усилий учеников. «Молодцы! Вы так быстро решаете алгебраические уравнения!»— это пример позитивного высказывания, но оно не относится к признанию усилий учеников, поскольку направлено на результат.

(8.2a) Если не было сделано ошибок, как я могу оценить отношение учителя к сложностям, которые испытывают ученики?

Так как на выбор дается Зварианта— низкий, средний и высокий балл, отношение учителя всегда можно оценить при помощи этих трех категорий. Любой вопрос может быть сложностью для ученика, поэтому наблюдение за учителем в рамках сегмента должно дать достаточно информации для кодирования этого поведения. Если у учителя нейтральное отношение, он не сердится/не проявляет нетерпение, не ругает и не наказывает учеников за ошибки, не выглядит раздраженным или проявляет другие формы негативного отношения, тогда это— средний балл. Важно учитывать и культурные различия (как в пункте 1.1).

(8.2b) При оценивании позитивного отношения к сложностям, испытываемым учениками, мне следует учитывать «наилучший» случай или средний на протяжении всего сегмента урока?

В этом поведении наблюдатели должны рассматривать среднее отношение учителя на протяжении всего сегмента урока.

Например, учитель может демонстрировать позитивное отношение к сложностям учеников, когда они делают ошибки и говорить: «Все нормально, мы учимся». Но если кроме этого отдельного случая учитель постоянно и явно ругается или проявляет нетерпимость к ученикам, то это оценивается низким или средним баллом (в зависимости от соотношения случаев в данном сегменте). Тем не менее, если нет четких указаний на негативное отношение, то одного случая позитивного поведения достаточно для того, чтобы поставить высокий балл.

(9.2) Как может учитель поощрить общий взгляд на ситуацию, эмпатию, контроль эмоций и решение социальных проблем?

Пример общего взгляда на ситуацию: мальчик расстроился из-за того, что одноклассники исключили его из игры. Учитель советует взглянуть на ситуацию с другой стороны, объясняя мальчику, что его одноклассники возможно не знали, что он тоже хочет поучаствовать в игре, а потому сказать ему спросить их, можно ли ему присоединиться.

Пример эмпатии: когда ученик отвечает неправильно, а его одноклассники при этом смеются, учитель поощряет эмпатию, говоря: «Не смейтесь, помните, что все мы иногда отвечаем неправильно, и все мы здесь для того, чтобы учиться».

Пример контроля эмоций: когда ученик нервничает, выступая перед классом, учитель помогает ему контролировать эмоции, говоря: «Это нормально, что мы нервничаем, когда выступаем перед классом, и помни, и помни, что с каждой попыткой ты становишься увереннее. Так что давай попробуем, сделав глубокий вдох, и помни, что я здесь, чтобы помочь тебе», тем самым предоставляя ученику стратегии и поддержку для того, чтобы он мог справиться со своими эмоциями.

Пример решения социальных проблем: между двумя учениками возникла проблема. Учитель подталкивает их к решению этой межличностной проблемы, признав ее, признав эмоции учеников и подумать о решении вместе. Учитель также может намеренно смоделировать навыки межличностного общения. Например, учитель может продемонстрировать, как противостоять травле

Что если у меня все же остаются вопросы?

Читайте, читайте, читайте руководство и эти часто задаваемые вопросы. Если ваш вопрос останется без ответа, спросите у своего тренера или напишите сообщение на электронный адрес teach@worldbank.org. Гораздо лучше спросить, чем предположить и неправильно закодировать этап наблюдения.

