

РУКОВОДСТВО НАБЛЮДАТЕЛЯ

# Teach

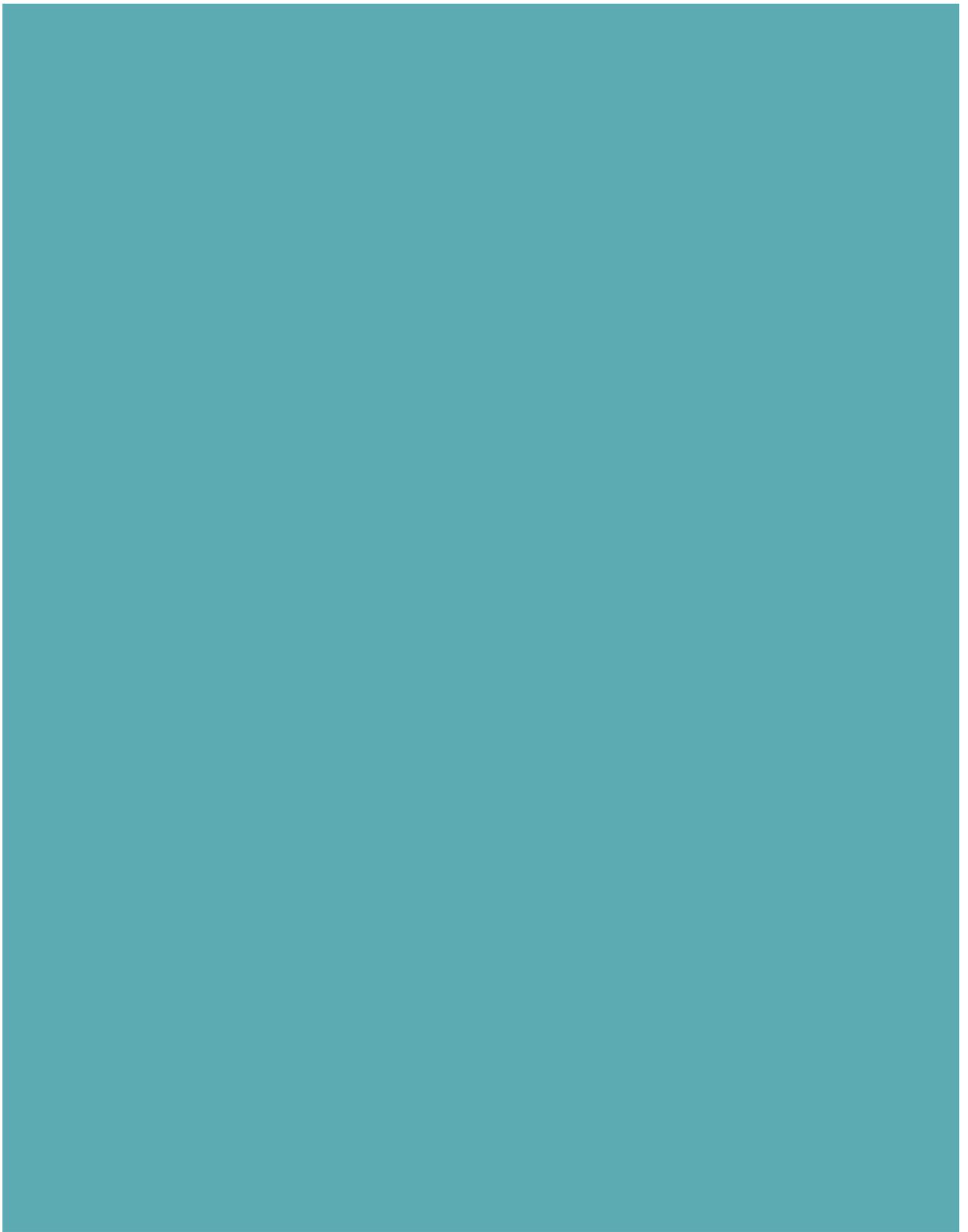




# Teach

РУКОВОДСТВО  
НАБЛЮДАТЕЛЯ





# СОДЕРЖАНИЕ

КОМАНДА TEACH .....	4
ВВЕДЕНИЕ.....	5
ПРОЦЕДУРЫ КОДИРОВАНИЯ .....	9
РУКОВОДСТВО НАБЛЮДАТЕЛЯ .....	17
ВРЕМЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ЗАНЯТИЕ .....	20
ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ.....	21
КАЧЕСТВО МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ.....	22
<b>КУЛЬТУРА В КЛАССЕ.....</b>	<b>23</b>
БЛАГОПРИЯТНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ.....	24
ПОЗИТИВНЫЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОЖИДАНИЯ.....	25
<b>ПРЕПОДАВАНИЕ .....</b>	<b>26</b>
ВЕДЕНИЕ УРОКА.....	27
ПРОВЕРКА ПОНИМАНИЯ.....	28
КОММЕНТАРИИ И ЗАМЕЧАНИЯ.....	29
КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ .....	30
<b>СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ.....</b>	<b>32</b>
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ .....	33
УПОРСТВО.....	34
СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ И НАВЫКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	35
ЧАСТО ЗАДАВАЕМЫЕ ВОПРОСЫ.....	36

# ПРЕДИСЛОВИЕ

В странах с низким и средним уровнем доходов показатели приема в школы существенно выросли за последние 25 лет. Тем не менее, школьное преподавание не гарантирует обучения. Большой процент учеников заканчивает начальную школу, не имея даже базовых навыков чтения, письма и знаний арифметики<sup>1</sup> — организация ЮНЕСКО<sup>2</sup> назвала это состояние дел «глобальным кризисом обучения».

Кризис обучения по своей сути является кризисом образования.<sup>3</sup> Все больше исследований подтверждают тот факт, что преподавание является самым важным из определяющих факторов обучения в школе.<sup>4</sup> Разница между влиянием слабого и сильного учителя на экзаменационные оценки учеников эквивалентна одному-двум годам обучения в школе.<sup>5</sup> Кроме того, факты говорят о том, что несколько последовательных лет эффективного преподавания могут компенсировать пробелы в обучении учащихся с отставанием в обучении<sup>6</sup> и существенно улучшить долгосрочные результаты обучения.<sup>7</sup>

При этом очень сложно дать определение эффективному преподаванию. Исследования показывают, что такие характеристики учителя, как официальное образование, стаж работы (кроме первых двух лет), когнитивные навыки и показатели вступительных экзаменов объясняют лишь малую долю различий в обучении учеников.<sup>8</sup> Последние данные подчеркивают решающую роль педагогических практик в определении степени этого различия. Например, фундаментальное исследование, проведенное в Эквадоре, показало, что более качественные педагогические практики ведут к более высоким результатам обучения.<sup>9</sup> Кроме того, изучение более 60 кураторских программ выявило, что программы, разработанные с целью совершенствования педагогических практик, также привели к повышению показателей обученности.<sup>10</sup>

Несмотря на то, что для разрешения кризиса обучения нужны более качественные педагогические практики, большинство образовательных систем в странах с низким и средним уровнем доходов не обеспечивают их регулярный мониторинг, либо потому что не осознают важность этих практик, либо потому что не знают, как их правильно контролировать. Эта ситуация ухудшается из-за большого количества неэффективных программ профессиональной подготовки, которые являются, как правило, теоретическими и редко обеспечивают мониторинг и действенное руководство для улучшения учителями их практик<sup>11</sup>. Когда нет надежного инструмента, даже опытные специалисты в области образования не могут различить эффективное и неэффективное преподавание.

Что можно предпринять в такой ситуации? *Teach*, новый инструмент классного наблюдения, был разработан для решения этих проблем. Во-первых, *Teach* комплексно оценивает происходящее в классе.

Это достигается не только благодаря оценке времени, отведенного обучению, но, что более важно, качеству педагогических практик. Во-вторых, *Teach* охватывает практики, которые возвращают в детей когнитивные и социально-эмоциональные навыки. В-третьих, *Teach* был разработан с учетом реалий стран с низким и средним уровнем доходов и включает в себя использование видео материалов, снятых на местах, для контекстного подтверждения обучения. И наконец, *Teach* — бесплатный инструмент и включает в себя набор средств, которые помогают в сборе данных, анализе и подтверждении оценок *Teach*.

До запуска этого инструмента *Teach* прошел процесс тщательной проработки и проверки, который длился два года. Технический консультативный комитет<sup>12</sup> дал огромное количество комментариев и замечаний по структуре этого инструмента. *Teach* также прошел пилотирование в более чем 1000 классов в Мозамбике, Пакистане, Уругвае и на Филиппинах и был протестирован на видеоматериалах из 11 стран всего мира с низким и средним уровнем доходов.

Предварительный анализ пилотных данных показывает, что оценки *Teach* характеризуются высоким уровнем меж-экспертной надежности и согласованности на внутреннем уровне. Кроме того, учителя, демонстрирующие, по оценкам *Teach*, эффективные практики, ассоциированы с учениками, которые достигают более высоких результатов обучения.<sup>13</sup>

*Teach* предназначен для системной диагностики и профессионального развития. *Coach* (Куратор) — еще один протокол, который находится в процессе подготовки, и который поможет директорам школ, инспекторам и кураторам использовать *Teach* для оценки того, как учителя могут улучшить свои классные практики. *Coach* должен сократить разрыв между практикой и фактическими данными благодаря использованию научно-обоснованных стратегий для улучшения профессиональной подготовки.<sup>14</sup> Мы надеемся, что эти новые ресурсы приблизят нас на еще один шаг к тому, чтобы дать каждому ученику квалифицированного, сильного и мотивированного учителя, что является неперенным условием достижения цели

**Обучения для всех.**



Омар Ариас

Директор практики, Группа глобальных знаний и инноваций

# КОМАНДА TEACH

## *Выражение благодарности*

*Teach* был подготовлен командой под руководством Эсекьель Молина. Основную команду составили Каролина Мело Хуртадо, Адель Пушпаратнам и Трейси Виличовски. Джени Бет Алойс, Элис Маделин Дэнон, Съеда Фарва Фатима, Каролина Морейра Васкес и Ива Трако вошли в расширенную команду. Команда консультировалась с членами консультативного комитета — Линдсей Браун, Пэм Гроссман, Хезер Хил, Эндрю Хо, Сара Римм-Кауфман, Эндрю Рагац, Эрика Вулвей и Ником Йодер. Руководство и инструмент наблюдения были разработаны Даниэль Виллис. Эми Гаутам была главным редактором. Реституто младший Михарес Карденас и Кассиа Миранда обеспечивали административную поддержку.

Команда выражает свою благодарность за вклад *Рабочей группы классного наблюдения Teach*, в которую вошли Салман Асим, Тара Бетейле, Маргарет Кларк, Майкл Кроуфорд, Дэвид Эванс, Деон Филмер, Франциско Хаймович, Самира Халаби, Амер Хассан, Питер Холланд, Диньёнг Хоу, Натали Лахайр, Тоби Линден, Хавьер Лук, Хуан Мануэль Морено, Шон Пауэрс, Халси Роджерс, Шветлена Сабарвал, Шабнам Синха, Ларс Зондергаард, Саймон Такер, Вали Вейн и Ноа Яроу. Команде также оказывали поддержку: Хафса Алви, Тамара Арнольд, Дженифер Балли, Янина Галло, Джулия Хан, Джулия Ладикс, Анахита Матин, Абдал Муфти, Октавио Медина Педрейра, Махьябин Раза, Хина Салим, Мари Эван Таманьян и Серхио Венегас Марин.

Многие коллеги давали ценные комментарии и отзывы по инструменту — Гонзало Дибот, Гваделупе Гоенече, Майкл Хандел, Апер Хассан, Инес Кудо, Виктория Левин, Алонсо Санчес, Вирджиния Торт Гомез, Паула Прендевилль, Элина Ростан, Кирилл Васильев и Ноа Яроу. Команда также признательна рабочим группам, которые применяли предварительные версии *Teach* в различных средах своей работы. Среди них — Франко Руссо, Бин Тан Ву и Хавьер Лук на Филиппинах; Коэн Мартин Гевен, Тазин Фасих и Али Ансари в Пакистане; Франциско Хаймович Пац и Хелена Ровнер в Уругвае; Марина Басси в Мозамбике; и Сара Римм-Кауфман в Университете Вирджинии.

Общее руководство в разработке и подготовке *Teach* обеспечивал Омар Ариас, директор по практикам *Команды глобальных знаний и инноваций*. Команда выражает признательность за поддержку, оказанную руководителем *Тематической группы по учебным программам, обучению и оценке*, Майклом Кроуфордом, и руководителями Тематической группы по карьерному и профессиональному развитию, Тарой Бетейль и Дэвидом Эванс, за их методическую помощь и консультации на протяжении всего процесса. Команда выражает особую признательность команде высшего руководства Всемирной педагогической практики — Хайме Сааведра, старшему управляющему, Луису Бенвенисте, директору, и Кейко Мива, директору, за их руководство и неустанную поддержку.

Команда выражает свою благодарность за щедрую поддержку, предоставленную Трастовым фондом Системного подхода к улучшению результатов образования (SABER), финансируемым, в основном, Министерством международного развития Великобритании (DFID) и Министерством иностранных дел и торговли Австралии (DFAT).

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*, включая тех, чьи имена здесь не прозвучали.

И наконец, самое главное, команда хотела бы поблагодарить всех учителей, принявших нас в своих классах в ходе работы этого проекта.

У вас возникли вопросы? Свяжитесь с нами по адресу: [teach@worldbank.org](mailto:teach@worldbank.org).

# ВВЕДЕНИЕ

## Что оценивает Teach?

*Teach* отличается от других инструментов классного наблюдения тем, что охватывает (а) время, которое учителя посвящают обучению, и насколько занятие фокусирует учеников на задании, и (б) качество педагогических практик, помогающих ученикам развивать социально-эмоциональные и когнитивные навыки.

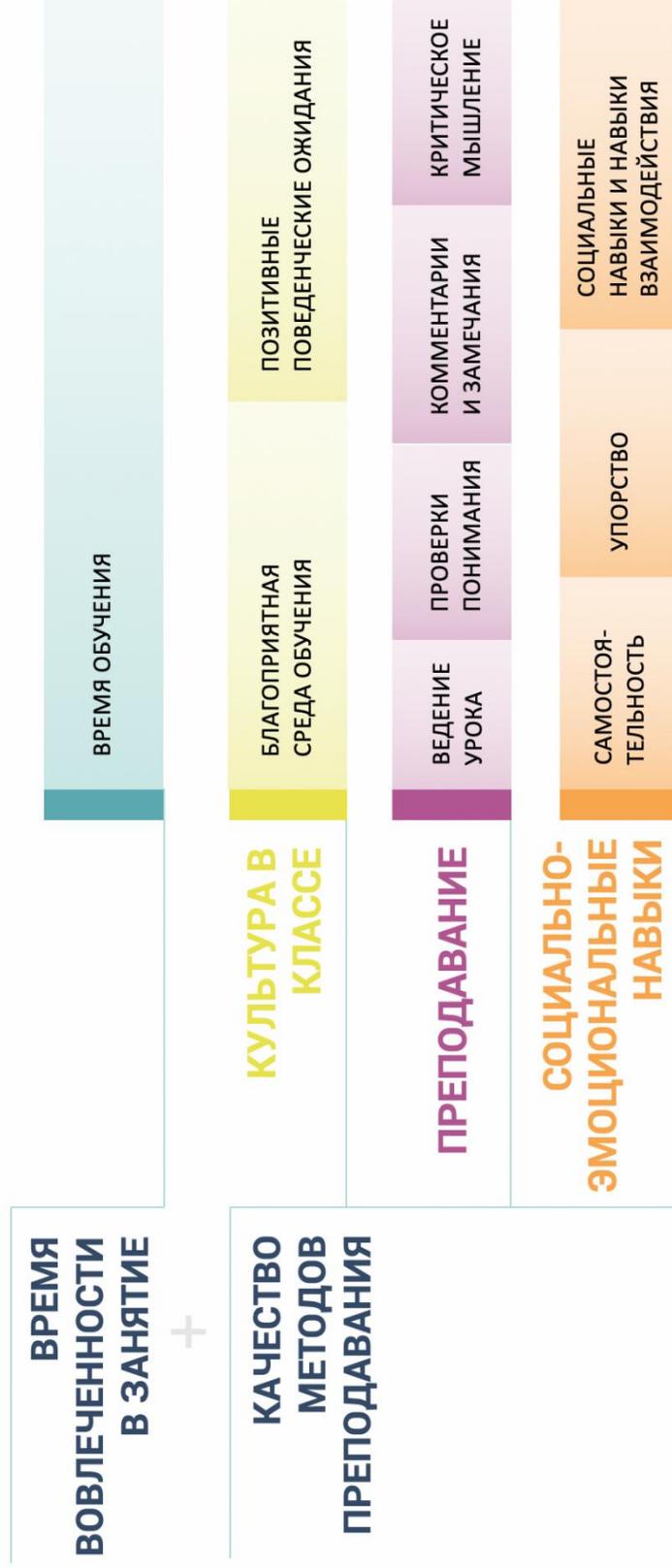
В части «Время вовлеченности в занятие» используется 3 «моментальных снимка» по 1–10 секунд для описания действий учителя и числа учеников, задействованных в занятии на протяжении наблюдения. С другой стороны, часть «Качество педагогических практик» состоит из трех основных областей: Школьная Культура, Преподавание и Социально-эмоциональные навыки<sup>15</sup> (см. схему на стр. 7). Эти области включают 9 характерных элементов, которые указывают на 28 поведенческих моделей. Эти модели поведения характеризуются как: низкие, средние либо высокие на основе той информации, которая собирается во время наблюдения. Эти баллы за поведение переводятся в 5-бальную шкалу, по которой оцениваются педагогические практики по результатам двух 15-минутных наблюдений.

**1 КУЛЬТУРА В КЛАССЕ:** Учитель формирует культуру, благоприятствующую обучению. Здесь акцент ставится не на исправлении учителем негативных моделей поведения учеников, а на том, в какой степени учитель создает: (а) **благоприятную среду обучения**, обращаясь уважительно со всеми учениками, используя позитивную речь, отвечая на потребности учеников, поднимая вопросы гендерных стереотипов и избегая демонстрации гендерных предубеждений в классе; и (б) **позитивные поведенческие ожидания**, создавая четкие поведенческие ожидания, поощряя позитивное поведение среди учеников и эффективно управляя плохим поведением.

**2 ПРЕПОДАВАНИЕ:** Учитель преподает таким образом, чтобы углубить понимание ученика, и поощряет критическое аналитическое мышление. Здесь акцент ставится не на предметно-ориентированные методы обучения, а на то, в какой степени учитель: (а) **ведет урок**, четко обозначая его цели в соответствии с учебным занятием, четко объясняя содержание урока и увязывая цель занятия с другими знаниями учеников в этой области, которые они черпают в повседневной жизни, а также моделируя учебное занятие посредством демонстрации и устных размышлений; (б) не просто переходит с одной темы на другую, а **проверяет усвоение материала** посредством вопросов, подсказок и других стратегий, помогающих определить уровень понимания учеников, контролируя работу учеников во время групповой и самостоятельной работы, и корректируя свою работу в зависимости от уровня усвоения среди учеников; (в) дает **оценку** посредством комментариев или подсказок, которые помогают ученикам прояснить непонятные для них моменты и выделить успехи; и (г) побуждает учеников **мыслить критически**, задавая открытые вопросы и давая задания на развитие мышления, требующие от них активно анализировать предмет изучения.

**3 СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ:** Учитель способствует формированию социально-эмоциональных навыков, которые помогут ученикам добиваться успехов, как в классе, так и за его пределами. Для развития социально-эмоциональных навыков учитель: (а) прививает **самостоятельность**, давая ученикам возможность делать выбор и брать на себя значимые роли в классе. Ученики проявляют самостоятельность, вызываясь для участия в классных занятиях; (б) поощряет **упорство** тем, что больше подчеркивает усилия, которые прилагают ученики, вместо концентрации на их умственных или природных данных, демонстрирует 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 (в) способствует формированию **социальных навыков и навыков взаимодействия**, поощряя совместную работу с коллегами 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.

# СТРУКТУРА TEACH



## Как разрабатывался Teach?

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

- 1 Коллектив разработчиков, включающий одного эксперта по оценке образовательного процесса, одного методиста, одного психолога и одного учителя, оценивал 5 инструментов классного наблюдения, широко применяемых в США, для того, чтобы составить перечень педагогических практик, которые оцениваются в общепринятой практике.<sup>16</sup> Команда взяла этот список за основу и включила модели поведения из международных инструментов классного наблюдения, которые используются в странах с низким и средним уровнем доходов.<sup>17</sup> На основе этого предварительного анализа команда выработала систему из 3 областей и 43 элементов.<sup>18</sup>
- 2 В коллектив разработчиков вошло 22 эксперта и практика в области образования, которые помогли сократить и выстроить структуру элементов для системы *Teach*. Участников попросили указать на недостающие элементы, оценить значимость этих элементов и областей и определить элементы, которые, по их мнению, не поддаются наблюдению. Это сократило систему до 25 элементов.
- 3 Коллектив разработчиков изучил существующие теоретические и практические данные в странах с низким и средним уровнем доходов и исключил из системы еще несколько элементов. Это сократило систему еще до 14 элементов.
- 4 Эти 14 элементов вошли в первую рабочую версию инструмента, которая должна была охватить и качество, и частоту оценки педагогических практик, каждым элементом.<sup>19</sup> Этот предварительный инструмент прошел пилотирование в Пакистане и Уругвае и виртуальное пилотирование при помощи видеосъемки в Афганистане, Китае, Пакистане, Филиппинах, Танзании, Уругвае и Вьетнаме. Из этих пробных тестов стало понятно, что наблюдатели уделяли очень много времени правильному кодированию, в то время как они должны были одновременно следить за частотой и качеством педагогических практик для каждого элемента. Как следствие, коллектив разработчиков снова пересмотрел структуру инструментов, чтобы разрешить эту проблему. Это привело к формированию инструмента, в который вошло 10 элементов.
- 5 Коллектив разработчиков организовал технический консультационный совет, в который вошли Линдси Браун, Пам Гроссман, Хезер Хил, Эндрю Рагац, Сара Римм-Кауфман, Эрика Вулвей и Ник Йодер, которые составили письменный обзор инструмента. Эти комментарии были собраны и обсуждены в рамках 1-дневного технического семинара. На этом семинаре эксперты проконсультировали команду в том, какие вопросы следует сделать приоритетными и использовать полученные комментарии для усовершенствования инструмента.
- 6 Эта обновленная версия инструмента тестировалась в четырех местах, где наблюдатели проходили сертификационный экзамен, подтверждающий их способность производить правильное кодирование с использованием *Teach*. В Мозамбике 74% наблюдателей сдали сертификационный экзамен; в Пакистане и на Филиппинах экзамен сдали 96%; а в Уругвае — 100%. Наблюдатели также высказали свое мнение об инструменте и обучении, рассматриваемом в процессе проверки.
- 7 Для проведения анализа психометрических характеристик инструмента коллектив разработчиков работал в тесном сотрудничестве с Эндрю Хо<sup>20</sup>. Используя данные из Пунджаба, Пакистан, команда определила, что учителя, которые, по оценке *Teach*, используют лучшие педагогические практики, дают дополнительные показатели увеличения  $.08-.12$  SD в экзаменационных баллах учеников. Это было выявлено после оценки целого ряда переменных, в том числе размера класса, предметных знаний учителя и других характеристик ученика и учителя. На основе этого анализа и оценок тренеров и наблюдателей коллектив разработчиков пересмотрел структуру каждого элемента и дополнительные примеры, чтобы сделать инструмент еще более согласованным и ясным. В этом процессе была изменена компонента «Время обучения», куда было включено время учителя на преподавание и время учеников на выполнение заданий, что было сделано при помощи нескольких «моментальных снимков» ситуации. Результатом этого стал инструмент, включающий 1 элемент низкого порядка вывода и 9 элементов высокого порядка. На заключительном этапе эти версии были протестированы при помощи видео материалов из 11 стран с низким и средним уровнем доходов из видео-библиотеки *Teach*.

# ПРОЦЕДУРЫ КОДИРОВАНИЯ

## Протокол

До, во время и после наблюдения, наблюдатели должны соблюдать правила понимания и уважения школьной среды, следуя данному протоколу:

### ДО

#### ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ:

Убедитесь, что вы подготовили для себя руководство, пакет наблюдения, карандаш (ручку), формы согласия<sup>21</sup> и часы (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 (ей) 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.

### 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 (ней) 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 (она) 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 отвлек 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.

*Когда урок закончится*, удалитесь из класса и завершите кодирование в другом месте, чтобы никого не отвлекать.

#### ОСОБЫЕ ПОЛНОМОЧИЯ:

*Не обсуждайте ваши оценки с учителем*. Если учитель спрашивает, как он (она) справился, вежливо напомните ему (ей), что это не было оценкой его (ее) 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(благодарна) за то, что вы позволили мне поприсутствовать на вашем уроке.»*

*Воздержитесь от обсуждения оценок, выставленных в классе с 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.

## Продолжительность наблюдения

Наблюдения делятся на два сегмента по 15 минут.<sup>22</sup> Первый сегмент 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 сегмент 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 сегменту. Оставшиеся 15 минут урока наблюдатель проводит второй сегмент наблюдения. По окончании урока наблюдатель проводит еще 15 минут, выставляя баллы по второму сегменту. Наблюдатели всегда отмечают длительность каждого сегмента наблюдения на листе наблюдения. Если урок завершается до установленного срока окончания наблюдения, наблюдатели все равно кодируют сегмент. Очень важно внимательно зафиксировать информацию о продолжительности сегмента, 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.<sup>23</sup>

ПРИЕМЫ	ЧТО НАБЛЮДАЕМ	ЧТО ЗАПИСЫВАЕМ
<b>СЦЕНАРИЙ:</b> цитаты учителей (П) или учеников (У)	После урока на составление предложений в прошедшем времени учитель просит учеников связать этот урок с предыдущим уроком по глаголам действия и составить предложения, используя усвоенное на этих двух уроках. Она спрашивает: «Кто может взять глагол действия из вчерашнего урока и составить предложение в прошедшем времени?» Ученик тянет руку и отвечает: «Анна перепрыгнула через лужу».	П: Кто может взять глагол действия из вчерашнего урока и составить предложение в прошедшем времени? У: Анна перепрыгнула через лужу.
<b>ЗНАКИ:</b> 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» √√√√√√√√
<b>СТЕНОГРАФИРОВАНИЕ:</b> конкретные символы или буквы, описывающие модели поведения	Учитель проверяет абзац ученика и дает следующую оценку: «Отличная работа над первым абзацем. Личная история во вступительном абзаце — это очень захватывающее».	О - П: вступительный абзац — захватывающий благодаря личной истории
<b>ЭПИЗОДЫ:</b> 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).

*Инструмент не работает без руководства; инструмент состоит из руководства наблюдателя и листа наблюдения; наблюдатели должны активно использовать руководство и сверяться с ним при выставлении баллов.*

## Измерение Времени концентрации на задании

Для элемента «Время обучения» наблюдатели составляют 3 «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 степень охвата учеников занятием, предложенным учителем, указывая «нет» в случае, если не охватывает, и «да» в случае, если охватывает. Если учитель охватывает аудиторию своим занятием, класс 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 6 учеников, поставьте низкий балл (Н — низкий). 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 21.

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	<table border="1"> <tr> <td>Д</td> <td>Н</td> </tr> <tr> <td>Н/П</td> <td>Н</td> </tr> </table>	Д	Н	Н/П	Н	<table border="1"> <tr> <td>Д</td> <td>Н</td> </tr> <tr> <td>Н/П</td> <td>Н</td> </tr> </table>	Д	Н	Н/П	Н	<table border="1"> <tr> <td>Д</td> <td>Н</td> </tr> <tr> <td>Н/П</td> <td>Н</td> </tr> </table>	Д	Н	Н/П	Н
Д	Н														
Н/П	Н														
Д	Н														
Н/П	Н														
Д	Н														
Н/П	Н														
0.2 Ученики вовлечены в задание	<table border="1"> <tr> <td>Д</td> <td>Н</td> </tr> <tr> <td>Н/П</td> <td>Н</td> </tr> </table>	Д	Н	Н/П	Н	<table border="1"> <tr> <td>Д</td> <td>Н</td> </tr> <tr> <td>Н/П</td> <td>Н</td> </tr> </table>	Д	Н	Н/П	Н	<table border="1"> <tr> <td>Д</td> <td>Н</td> </tr> <tr> <td>Н/П</td> <td>Н</td> </tr> </table>	Д	Н	Н/П	Н
Д	Н														
Н/П	Н														
Д	Н														
Н/П	Н														
Д	Н														
Н/П	Н														

## Измерение Качества педагогических практик

### (а) 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 сегмента 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, 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:

А. КУЛЬТУРА В КЛАССЕ		1	2	3	4	5
1. БЛАГОПРИЯТНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ		Н	С	В		
1.1 Учитель уважительно относится ко всем ученикам		Н	С	В		
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 показывает гендерные предрассудки и поднимает вопросы гендерных стереотипов в классе	Н/П	Н	С	В		

## (б) 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, приведенную во всем сегменте.

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

## Распространенные сложности наблюдению 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, их 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 имеющийся опыт, важно помнить, что кодирование должно основываться исключительно на руководстве, независимо 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(а) видел(а) 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*, но баллы на каждый при этом выставляются отдельно. Например, учитель может комментировать 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 сегмент должен рассматриваться сам по себе, и наблюдатели должны фокусироваться на том, что происходит в текущем сегменте. Например, даже если учитель намерен провести занятие позже в этом классе, важно, чтобы наблюдатель оценил только то, что фактически произошло в этом сегменте, 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 в 1 сегменте не должно учитываться при выставлении балла во 2 сегменте и наоборот).

## **Тенденция усреднения**

В некоторых случаях наблюдатели дают средние оценки чаще, чем следовало бы. Это нежелание ставить высокие или низкие баллы возникает (а) 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 (б) 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* на надежность. Сертификация наблюдателя обеспечивает контроль качества и повышает уровень надежности инструмента *Teach* среди наблюдателей. Это позволяет убедиться, что все сертифицированные наблюдатели могут правильно использовать инструмент и точно оценивать классные наблюдения по шкале *Teach*. В экзамен *Teach* на надежность входит наблюдение и оценка трех видео сегментов по 15 минут и их оценка по соответствующей рубрике *Teach*. Участникам дается 15 минут на кодирование каждого сегмента 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 сегменту, 100% по второму сегменту и 70% по третьему сегменту, он(а) не проходит экзамен. В элементе «Время обучения» участники получают оценку «надежный», если полностью соответствуют основным баллам по 2 из 3 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*. Сертификация *Teach* действительна в течение 1 года.



<sup>1</sup> World Bank (2018).

<sup>2</sup> UNESCO (2013).

<sup>3</sup> Bold et al. (2017).

<sup>4</sup> Hanushek and Rivkin (2010); Snilstveit et al. (2016)

<sup>5</sup> Araujo et al. (2016); Bau and Das (2017); Hanushek and Rivkin (2010); Evans and Yuan (2018).

<sup>6</sup> Hanushek and Rivkin (2006); Hanushek and Rivkin (2010); Nye, Konstantopoulos, and Hedges (2004).

<sup>7</sup> Chetty, Friedman, and Rockoff (2014).

<sup>8</sup> Staiger and Rockoff (2010); Araujo et al. (2016); Bau and Das (2017); Cruz-Aguayo et al. (2017).

<sup>9</sup> Araujo et al. (2016).

<sup>10</sup> Kraft, Blazar, and Hogan (2018).

<sup>11</sup> Popova et al. (2018).

<sup>12</sup> Команда получала консультации технического консультативного комитета, в который входили Линсей Браун, Пэм Гроссман, Хезер Хилл, Эндрю Хо, Сара Римм-Кауфман, Эндрю Рагац, Эрика Вулвей и Ник Йодер.

<sup>13</sup> Molina et al. (2018).

<sup>14</sup> Popova et al. (2018).

<sup>15</sup> 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 политик, обеспечивая тем самым концентрацию как на академическом, так и на социально-эмоциональном обучении в классе.

<sup>16</sup> Схема Teach, основана на перечне, составленном Гилл и др. (Gill and others (2016)), которые провели анализ содержания различий в аспектах учебных практик пяти наиболее используемых инструментов классного наблюдения, и сравнивает модели поведения, которые они оценивают со степенью, в которой они предсказывают обучение учеников. Среди этих инструментов — CLASS, FFT, PLATO, Математическое качество преподавания (Mathematical Quality of Instruction) и Протокол наблюдения UTeach. Содержание, способность прогнозирования и потенциальная необъективность этих инструментов также были подвергнуты анализу в рамках предварительной системы (Gill, Brian, Megan Shoji, Thomas Soen, and Kate Place. 2016). «Содержание, способность прогнозирования и потенциальная необъективность в пяти широко используемых инструментах наблюдения за работой учителей» "The Content, Predictive Power, and Potential Bias in Five Widely Used Teacher Observation Instruments." National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Washington, DC.

<sup>17</sup> These included OPERA, SCOPE, SDI, Stallings, and TIPPS.

<sup>18</sup> Элементы — это группы из нескольких схожих моделей поведения, цель которых в том, чтобы охватить практики преподавания, связанные с положительными результатами.

<sup>19</sup> Например, этот инструмент был нацелен на то, чтобы охватить не только качество того, как учитель проверял понимание (корректировал ход урока, вызывал учеников для определения уровня их понимания и т.д.), но частота, с которой учитель проверял понимание на каждом уроке.

<sup>20</sup> Эндрю Хо — профессор педагогики в Высшей педагогической школе Гарварда. Он — психометрист, чье исследование нацелено на дизайн, использование и толкование экзаменационных баллов в стратегии и практике образования.

<sup>21</sup> Протокол входа в класс может меняться в зависимости от контекста; однако прежде чем прибыть в школу важно иметь необходимые разрешения.

<sup>22</sup> Это время может меняться в различных контекстах.

<sup>23</sup> Adapted from Archer, Jeff, et al. 2016. "Better Feedback for Better Teaching: A Practical Guide to Improving Classroom Observations." San Francisco, CA: Jossey-Bass.

# РУКОВОДСТВО НАБЛЮДАТЕЛЯ

ID ШКОЛЫ:	ID УЧИТЕЛЯ:	ID КОДИРОВЩИКА:	КЛАСС (ГОД ОБУЧЕНИЯ):	ПРЕДМЕТ:	СЕГМЕНТ 1
КОЛИЧЕСТВО УЧЕНИКОВ В КЛАССЕ: девочки ____ мальчики ____		ВРЕМЯ ПО ПЛАНУ: с ____ : ____ по ____ : ____		ФАКТИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ: с ____ : ____ по ____ : ____	ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ СЕГМЕНТА: ____ мин

## ВРЕМЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ЗАНЯТИЕ

0. ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ		1 снимок (4 мин)				2 снимок (9 мин)				3 снимок (14 мин)			
		Д		Н		Д		Н		Д		Н	
		Н/П	Н	С	В	Н/П	Н	С	В	Н/П	Н	С	В
0.1	Учитель обеспечивает вовлеченность большинства учеников в учебное занятие												
0.2	Ученики вовлечены в задание												

## КАЧЕСТВО МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ

Области / элементы / модели поведения	Баллы	Финальные баллы
---------------------------------------	-------	-----------------

## A. КУЛЬТУРА В КЛАССЕ

1. БЛАГОПРИЯТНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ		1	2	3	4	5
1.1	Учитель уважительно относится ко всем ученикам	Н	С	В		
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 показывает гендерные предрассудки и поднимает вопросы гендерных стереотипов в классе	Н/П	Н	С	В	

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

## B. ПРЕПОДАВАНИЕ

3. ВЕДЕНИЕ УРОКА		1	2	3	4	5
3.1	Учитель четко разъясняет цели урока и связывает классные занятия с этими целями	Н	С	В		
3.2	Учитель понятно объясняет содержание урока	Н	С	В		
3.3	Учитель в течение урока подчеркивает связь с содержанием других уроков или повседневной жизнью учеников	Н	С	В		
3.4	Учитель моделирует урок посредством демонстрации или устных размышлений	Н	С	В		

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/П	Н	С	В	
4.3	Учитель корректирует преподавание в зависимости от уровня учеников	Н	С	В		

5. КОММЕНТАРИИ И ЗАМЕЧАНИЯ		1	2	3	4	5
5.1	Учитель дает конкретные комментарии или делает замечания для того, чтобы прояснить ученикам непонятные моменты	Н	С	В		
5.2	Учитель дает конкретные комментарии или делает замечания, которые помогают определить достижения учеников	Н	С	В		

6. КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ		1	2	3	4	5
6.1	Учитель задает открытые вопросы	Н	С	В		
6.2	Учитель дает задания на развитие мышления	Н	С	В		
6.3	Ученики задают открытые вопросы или выполняют задания на развитие мышления	Н	С	В		

## C. СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ

7. САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ		1	2	3	4	5
7.1	Учитель дает ученикам варианты выбора	Н	С	В		
7.2	Учитель дает ученикам возможность брать на себя роли в классе	Н	С	В		
7.3	Ученики вызваны участвовать в работе класса	Н	С	В		

8. УПОРСТВО		1	2	3	4	5
8.1	Учитель отмечает усилия учеников	Н	С	В		
8.2	Учитель демонстрирует позитивное отношение к сложностям, которые испытывают ученики	Н	С	В		
8.3	Учитель поощряет установление целей	Н	С	В		

9. СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ И НАВЫКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ		1	2	3	4	5
9.1	Учитель поддерживает совместную работу и взаимодействие одноклассников друг с другом	Н	С	В		
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

---

1.1

1.2

1.3

1.4

---

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

---

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(а) может отдельно зачитывать имена детей; в случае плохого поведения он(а) может остановить урок и перенаправить это поведение учеников в другое русло; когда возникают внешние отвлекающие факторы, он(а) 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

СРЕДНЕЕ

ВЫСОКОЕ

## 0.2 ?

**Ученики вовлечены в занятие<sup>1</sup>**

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:**

Сюда входят ученики, которые не участвуют в учебном занятии, которое дает учитель, либо потому что они спокойно себя ведут, но при этом отвлекаются, либо потому что они отвлекают класс. Например, в первой категории ученики 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.

<sup>1</sup> Это поведение 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



КУЛЬТУРА В КЛАССЕ	<b>Учитель создает благоприятную среду обучения.</b>				
БЛАГОПРИЯТНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ	<i>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:</i>				
Баллы	1	2	3	4	5
Интервал качества поведения	НИЗКОЕ		СРЕДНЕЕ		ВЫСОКОЕ
1.1 ? Учитель уважительно относится ко всем ученикам	Учитель <b>не относится ко всем ученикам уважительно.</b> <i>Например: Учитель может кричать на некоторых учеников, ругать их, пристыжать/высмеивать, или использовать меры физического наказания для того, чтобы их дисциплинировать.</i>	Учитель <b>относится ко всем ученикам в некоторой степени уважительно.</b> <i>Например, Учитель не показывает неуважительное отношение к ученикам (например, он(а) не кричит и не высмеивает учеников), но также и не показывает явных признаков уважения по отношению к ним (например, называть учеников по имени, говорить «пожалуйста» или «спасибо» или другие знаки уважения соответственно культурному контексту).</i>	Учитель <b>относится ко всем ученикам уважительно.</b> <i>Например: Учитель называет учеников по именам, говорит «пожалуйста» или «спасибо» или демонстрирует другие знаки уважения соответствующего культурному контексту.</i>		
1.2 ? Учитель использует позитивные речевые формы в общении с учениками <sup>2</sup>	Учитель <b>не использует позитивный язык</b> в своем общении с учениками.	Учитель <b>в некоторой степени использует позитивный язык</b> в своем общении с учениками. <i>Например: Учитель может сказать «молодец» или «хорошо», но это происходит редко.</i>	Учитель <b>постоянно использует позитивный язык</b> в своем общении с учениками. <i>Например: Учитель постоянно использует ободряющие фразы, такие как «Отлично!», когда ученики показывают ему(ей) свою работу, или «Ты справишься!», или «Вы такие способные дети».</i>		
1.3 ? Учитель отвечает на потребности учеников <sup>3</sup>	Учитель <b>не знает о потребностях учеников ИЛИ не разрешает</b> возникающие проблемы. <i>Например: У ученика может не быть вспомогательных материалов для урока, и учитель не замечает этого или видит, но игнорирует этот факт. Или ученик может быть расстроен из-за плохой оценки или личной проблемы, и учитель игнорирует ученика или не обращает на это внимание (например, учитель говорит ученику «не обращай внимание» или «соберись»).</i>	Учитель отвечает на потребности учеников, <b>но не может разрешить</b> возникшую проблему. <i>Например: Ученик может быть расстроен, что у него нет карандаша и учитель просит другого ученика поделиться своим карандашом, но тот отказывает. Учитель продолжает урок, не решив проблему.</i>	Учитель <b>быстро реагирует на потребности учеников, так что это четко решает</b> возникшую проблему. <i>Например: Если у ученика нет карандаша, учитель позволяет взять один карандаш из своего пенала с запасными карандашами.</i>		
1.4 Учитель не показывает гендерные предрассудки и поднимает вопросы гендерных стереотипов в классе <sup>4</sup>	Учитель <b>показывает гендерные предрассудки или утверждает гендерные стереотипы в классе.</b> Учитель может это показать, предоставив ученикам неравные возможности для участия в классных занятиях или выразив неравные ожидания по отношению к поведению или способностям учеников. <i>Например: Учитель сажает девочку исключительно сзади класса или вызывает только мальчиков отвечать на сложные вопросы. Или учитель вызывает учеников всех полов отвечать на сложные вопросы в равной степени, но на уборку назначает только девочек.</i>	Учитель <b>не показывает гендерные предрассудки, но не также и не поднимает вопросы гендерных стереотипов.</b> Учитель дает детям всех полов равные возможности участвовать в классных занятиях и имеет одинаковые ожидания ко всем ученикам. <i>Например: Учитель назначает на уборку детей всех полов и вызывает отвечать на сложные вопросы детей всех полов в равной степени.</i>	Учитель не показывает гендерные предрассудки и поднимает вопросы гендерных стереотипов в классе. <i>Например: Учитель назначает на уборку детей всех полов и вызывает отвечать на сложные вопросы всех равноценно. Кроме этого, учитель использует примеры и пояснения, в которых приводятся примеры женщин ученых, врачей и астронавтов, а не мужчин.</i>		

<sup>2</sup> Позитивным языком считается только вербальное общение; невербальные проявления позитивного языка в этой модели поведения не засчитываются.

<sup>3</sup> На это поведение ставится н/п (N/A), если нет видимых эмоциональных, материальных или физических потребностей.

<sup>4</sup> Шансы на участие считаются пропорционально соотношению различных полов в классе; это поведение применимо только в смешанных классах (мальчики и девочки).

**Учитель поощряет позитивное поведение в классе.**

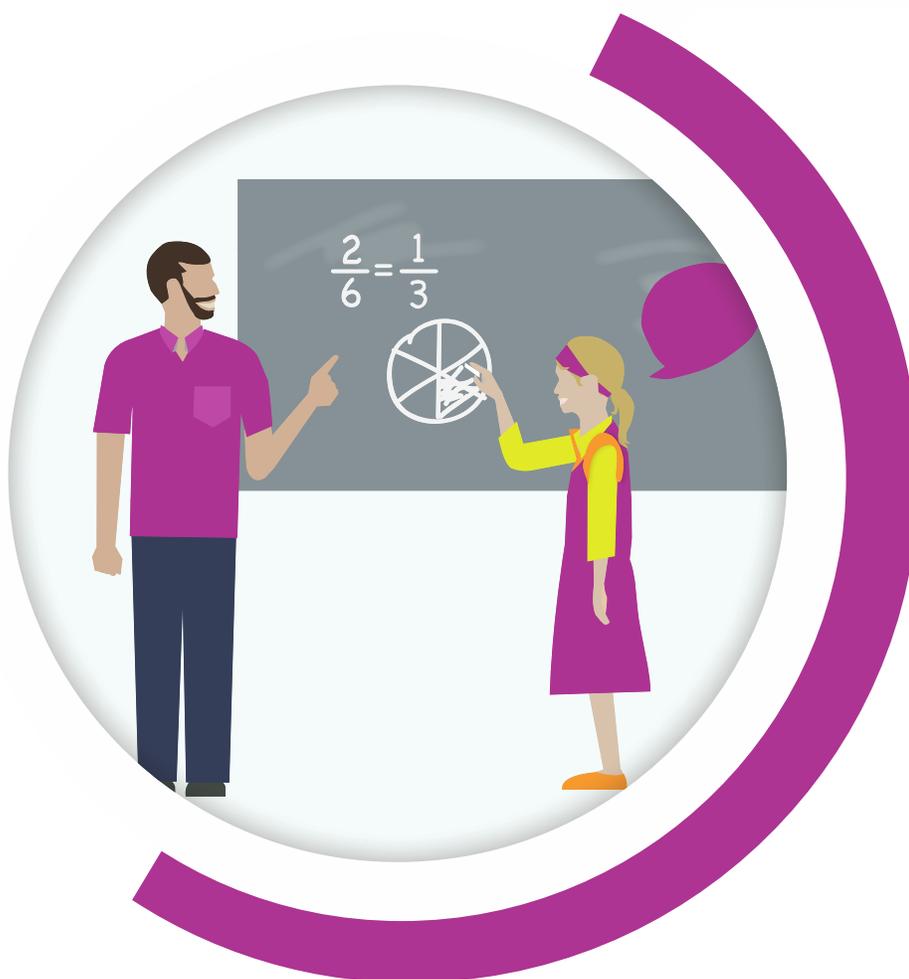
Учитель поощряет позитивное поведение в классе, отмечая поведение учеников, которое соответствует ожиданиям или превышает их. Кроме того, учитель устанавливает четкие поведенческие ожидания для различных частей урока. Это можно наблюдать в классе в следующих моделях поведения:

Баллы	1	2	3	4	5
	НИЗКОЕ	СРЕДНЕЕ		ВЫСОКОЕ	
Интервал качества поведения	Учитель в классе <b>неэффективен в поощрении позитивного поведения.</b>	Учитель в классе в <b>некоторой мере эффективен в поощрении позитивного поведения.</b>		Учитель в классе <b>эффективен в поощрении позитивного поведения.</b>	
<b>2.1</b> ? Учитель устанавливает четкие поведенческие ожидания на время занятий в классе	Учитель <b>не устанавливает поведенческие ожидания</b> при проведении занятий в классе. <i>Например: Учитель говорит: «Поработайте над вашим пониманием прочитанного», не объясняя, что ожидается от учеников для выполнения этого задания.</i>	Учитель <b>устанавливает неясные или поверхностные поведенческие ожидания</b> при проведении занятий в классе. <i>Например: Объясняя суть группового занятия, учитель говорит, «Пожалуйста, сидите в установленных группах и ведите себя хорошо», не проясняя, что это означает.</i>	Учитель <b>устанавливает четкие поведенческие ожидания</b> во время всего урока при проведении занятий в классе. <i>Например: Объясняя суть группового занятия в классе, учитель четко описывает поведение, ожидаемое от учеников в группе. Это может быть: «Говорите шепотом» или «Говорите по очереди». Если ученики работают самостоятельно, учитель объясняет что делать, когда они закончат выполнять задание. Учитель говорит: «Пожалуйста, тихо встаньте, принесите свое задание мне, и подождите, пока ваши одноклассники закончат».</i>  Либо, учитель не устанавливает четкие поведенческие ожидания, но <b>ученики хорошо ведут себя</b> <sup>5</sup> на протяжении всего урока.		
<b>2.2</b> Учитель отмечает позитивное поведение учеников	Учитель <b>не отмечает поведение учеников</b> , если оно отвечает ожиданиям или превышает их.	Учитель <b>отмечает поведение некоторых учеников, но не объясняет, что от них ожидают.</b> <i>Например: если группа следует поведенческим ожиданиям, учитель говорит: «Эти ученики хорошо работают вместе» или «Эта группа провела хорошую работу», не объясняя почему или как.</i>		Учитель <b>отмечает, что позитивное поведение учеников соответствует или превышает ожидания.</b> <i>Например: учитель говорит классу: «Я заметил(а), что в группе А ученики говорят по очереди и проактивно работают над следующим заданием».</i>	
<b>2.3</b> ? Учитель перенаправляет неправильное поведение и концентрирует внимание на ожидаемом поведении, а не на нежелательном поведении <sup>5</sup>	<b>Перенаправление плохого поведения неэффективно и сконцентрировано на плохом поведении, а не на ожидаемом поведении.</b> <i>Например: если учитель замечает, что ученик отвлекается, он(а) 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.</i>	<b>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.</b> <i>Например: заметив, что 3 ученика не работают над заданиями, учитель говорит: «Вы троим прекратите разговаривать, вы слишком шумите». Это замечание сконцентрировано на отвлекающем негативном поведении учеников, а не на том, что от них ожидается. Отвлекающиеся ученики успокаиваются. В другом сценарии учитель переводит внимание учеников и просит их «Сконцентрируйтесь на задании». Хотя учитель концентрируется на позитивном поведении ожидаемом от учеников, все же, большинство из них продолжает разговаривать.</i>		<b>Когда возникает проблема, перенаправление плохого поведения эффективно разрешает проблему и сконцентрировано на ожидаемом поведении.</b> <i>Например: если ученики громко говорят и отвлекают других во время урока, учитель говорит: «Говорите тише», и ученики затихают.</i>  Либо, учитель не занимается перенаправлением поведения учеников, но <b>ученики ведут себя хорошо</b> в течение урока.	

<sup>5</sup> 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, давая ясное объяснение понятиям и увязывая данный урок с другими знаниями или опытом учеников. Это можно наблюдать в классе в следующих моделях поведения:

## Интервал качества поведения

## НИЗКОЕ

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

## СРЕДНЕЕ

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

## ВЫСОКОЕ

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

## 3.1 ?

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

Учитель не устанавливает цели урока, и это не исходит из содержания занятий на уроке.

Например: Учитель просит учеников читать по очереди о посадке растений и сборе урожая. Затем остаток урока он(а) проводит в обсуждении фермерской деятельности и отдельных процессов в фермерстве. Учитель не устанавливает цель урока, и из занятий сложно предположить, в чем заключается цель урока, так как это может быть развитие навыков чтения, развитие словарного запаса или обучение в вопросах сельского хозяйства.

Учитель либо четко устанавливает общую цель урока ИЛИ цель не устанавливается четко, но исходит из занятий в классе.

Например: Учитель говорит: «Сегодня мы изучим тему умножения», без дальнейших разъяснений. Либо занятия в классе четко нацелены на изучение деления целых чисел, но учитель это четко не проговаривает.

Учитель четко устанавливает цель урока (т.е. цель обучения) и занятия в классе строятся вокруг этой цели.

Например: в начале урока учитель говорит: «Сегодня мы будем изучать умножение дробей». Каждое занятие в классе четко связано с поставленной задачей — умножение дробей.

## 3.2 ?

Учитель понятно объясняет содержание урока

Учитель объясняет материал непонятно или материал просто не объясняется.

Например: учитель использует слишком много технических терминов и не объясняет, что он(а) имеет в виду, и (или) может объяснять идеи без логического порядка или связи. Также учитель может сказать: «Дробь состоит из числителя и знаменателя», и не объясняет, что означают эти два слова. Либо учитель никак не объясняет материал.

Если учитель объясняет материал, это в некоторой степени понятно. Хотя часть этих объяснений может быть понятна, другие остаются непонятными и поверхностными.

Например: Зачитывая рассказ, учитель выделяет сложные слова и дает им определение, но не увязывает их с тем, что происходит в рассказе.

Учитель дает понятные и простые объяснения материала. Объяснения учителя логичны и могут сопровождаться графическими представлениями или примерами.

Например: на уроке по дробям, учитель дает четкое и понятное определение дроби, в том числе определение «числителя» и «знаменателя». Он(а) рисует несколько дробей на доске в качестве примера.

## 3.3 ?

Учитель в течение урока подчеркивает связь с содержанием других уроков или повседневной жизнью учеников

Учитель не увязывает преподаваемый материал с другими знаниями учеников или их повседневной жизнью. Учитель может использовать примеры, которые могут быть увязаны с другим материалом или повседневной жизнью учеников, но учитель не пытается увязать это с классным занятием.

Например: Во время урока по дробям учитель использует картинку торта и делит его на четыре части, но не увязывает это с опытом учеников нарезания торта. Либо учитель говорит: «Помните, вчера мы изучали целые числа? Сегодня мы посмотрим как складывать дроби».

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

Например: начиная урок по дробям, учитель говорит: «Когда мы разрезаем торт мы используем дроби» и дальше объясняет дроби. Связь с повседневной жизнью учеников поверхностна и не конкретна. Либо учитель говорит: «Помните вчера мы изучали правила сложения целых чисел? А сегодня мы будем применять те правила к сложению дробей». Однако при объяснении сложения дробей, учитель не увязывает эти правила с правилами сложения целых чисел.

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

Например: Давая урок по дробям, учитель связывает это с имеющимися у учеников знаниями и спрашивает: «Кто-нибудь когда-то разрезал торт на день рождения?». Как вы сделали так, чтобы всем досталось по кусочку? Уроки о дробях могут помочь нам разделить торт на всех». Учитель также связывает урок с предыдущим уроком о половинах и говорит: «Помните, вчера мы изучали половины? Мы узнали, что когда мы разрезаем торт на половину, мы можем разделить его между двумя людьми. Сегодня мы научимся делить торт на четверти, на четверых человек. Когда мы делили на две половины, мы смотрели, чтобы эти половины были равных размеров. То же самое с четвертями: мы должны убедиться в том, что части будут одинакового размера». Связь между этим уроком и другими знаниями учеников и (или) их повседневной жизнью ясна и понятна.

## 3.4 ?

Учитель моделирует урок посредством демонстрации или устных размышлений<sup>6</sup>

Учитель не моделирует.

Учитель частично моделирует учебное занятие.

Например: на уроке английского языка, где цель занятия — написать абзац текста, учитель лишь показывает, как написать вводное предложение. На уроке математики учитель показывает (демонстрирует), как рисовать столбиковую диаграмму, но не объясняет, как он(а) взял данные из текста, чтобы построить столбиковую диаграмму.

Учитель полностью моделирует учебное занятие, демонстрируя все части действия ИЛИ демонстрируя действие 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 своего стола, учитель показывает каждый шаг в процессе (полная демонстрация действия).

<sup>6</sup> 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.

ПРЕПОДАВАНИЕ	<p><b>Учитель проверяет усвоение материала у большинства учеников.</b>  Учитель проверяет усвоение материала, чтобы убедиться, что большинство учеников поняли содержание урока. Кроме того, учитель корректирует такт урока, давая ученикам дополнительные возможности обучения. Это можно наблюдать в классе в следующих моделях поведения:</p>				
ПРОВЕРКА ПОНИМАНИЯ					

Баллы	1	2	3	4	5
Интервал качества поведения	<b>НИЗКОЕ</b>	<b>СРЕДНЕЕ</b>	<b>ВЫСОКОЕ</b>		
	<p>Учитель в классе вообще не проверяет усвоение материала среди учеников.</p>	<p>Учитель в классе эффективно проверяет усвоение материала <b>только у нескольких</b> учеников.</p>	<p>Учитель в классе эффективно проверяет усвоение материала <b>у большинства</b> учеников.</p>		
<p><b>4.1 ?</b> Учитель использует вопросы, подсказки или иные стратегии для определения уровня понимания учеников</p>	<p>Учитель либо вообще не задает вопросы/не спрашивает учеников ЛИБО, если делает это, то класс отвечает хором, и это принимается без дальнейших пояснений.</p> <p><i>Например: объясняя материал, учитель спрашивает: «Все поняли?». Ученики в классе отвечают хором: «Да, поняли». Еще один пример — учитель спрашивает: «Это правильно, да?», после того как закончил решение задачи. Класс или отдельные ученики отвечают: «Да, правильно».</i></p>	<p>Учитель использует вопросы, подсказки или другие стратегии, которые эффективны для определения усвоения материала лишь у <b>нескольких</b> учеников.</p> <p><i>Например: Учитель спрашивает: «Сколько будет 7+8?». Несколько учеников отвечают, подняв руку, из этой группы учитель просит ответить 1 или 2 учеников. Либо, учитель задает вопрос, но не просит учеников поднять руки, а просто позволяет ученикам самим ответить.</i></p>	<p>Учитель использует вопросы, подсказки или другие стратегии, которые эффективны для определения усвоения материала у <b>большинства</b> учеников.</p> <p><i>Например: учитель говорит: «Пожалуйста, покажите «Класс» (большой палец вверх), если вы согласны, или несогласие (большой палец вниз), если вы не согласны с этим утверждением: у равнобедренных треугольников — равные углы». Учитель также просит учеников показать свои знания, разделив ответы между всеми учениками, например, каждый ученик зачитывает предложение, которое написал(а) учитель, используя глаголы в прошедшем времени.</i></p>		
<p><b>4.2 ?</b> Учитель контролирует большинство учеников во время самостоятельной / групповой работы<sup>7</sup></p>	<p>Учитель <b>не контролирует</b> учеников, когда они работают самостоятельно или в группах.</p> <p><i>Например: учитель сидит за своим столом или стоит перед классом, когда ученики работают.</i></p>	<p>Учитель контролирует <b>некоторых</b> учеников, пока они работают самостоятельно или в группах, чтобы убедиться в усвоении ими материала.</p> <p><i>Например: учитель следит за правильностью работы некоторых учеников, проясняет материал или задает вопросы.</i></p>	<p>Учитель <b>постоянно контролирует большинство</b> учеников, проходя по классу и подходя к отдельным ученикам или группам учеников, чтобы убедиться, что они поняли материал.</p> <p><i>Например: пока ученики работают, учитель ходит по классу, старается постоянно подходить к ученикам или группам учеников. Учитель следит за работой большинства учеников, проясняет материал и задает вопросы.</i></p>		
<p><b>4.3 ?</b> Учитель корректирует преподавание в зависимости от действий учеников</p>	<p>Учитель <b>не корректирует</b> свое преподавание в зависимости от действий учеников.<sup>8</sup></p>	<p>Учитель <b>некоторым образом корректирует</b> свое преподавание, но эта корректировка очень краткая и поверхностная.</p> <p><i>Например: пока ученики заполняют пропись алфавита, учитель замечает, что они не ставят точку над «i». В ответ на это он(а) вскользь напоминает классу, чтобы они ставили точку над «i».</i></p>	<p>Учитель <b>существенно корректирует</b> свое преподавание в зависимости от действий учеников. Когда ученикам что-то не понятно, учитель может начать обсуждение, чтобы помочь им прояснить все моменты непонимания, что дает ученикам больше возможностей учиться. Учитель также может давать больше сложных заданий тем, кто уже продвинулся в своем понимании.</p> <p><i>Например: пока ученики заполняют пропись алфавита, учитель замечает, что они не ставят точку над «i». В ответ на это он(а) ненадолго останавливает выполнение упражнения и повторяет материал о заглавной и строчной букве «i», и потом возобновляет упражнение с алфавитом. Либо, если учитель замечает, что ученик уже заполнил пропись, он(а) может дать ему(ей) другое задание, пока остальные ученики в классе заканчивают предыдущее задание.</i></p>		

<sup>7</sup> Эта модель поведения оценивается н/п (N/A), если не наблюдается групповая или самостоятельная работа.

<sup>8</sup> Даже если нет видимой необходимости корректировки, если учитель не корректирует преподавание, это поведение оценивается «низко».

ПРЕПОДАВАНИЕ	<i>Учитель делает комментарии и замечания, чтобы углубить понимание учеников.</i>
КОММЕНТАРИИ И ЗАМЕЧАНИЯ	<i>Учитель дает конкретные комментарии или подсказки<sup>9</sup>, чтобы выявить непонимание, успехи и направить размышления учеников для углубления познания. Это можно наблюдать в классе в следующих моделях поведения:</i>

Баллы	1	2	3	4	5
Интервал качества поведения	НИЗКОЕ	СРЕДНЕЕ	ВЫСОКОЕ		
	<i>Учитель в классе неэффективно делает комментарии и замечания для углубления понимания учеников.</i>	<i>Учитель в классе в некоторой мере эффективно делает комментарии и замечания для углубления понимания учеников.</i>	<i>Учитель в классе очень эффективно делает комментарии и замечания для углубления понимания учеников.</i>		
5.1 ? Учитель дает конкретные комментарии или делает замечания, которые помогают определить достижения учеников	<i>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»).</i>  <i>Например: когда ученик неправильно отвечает на вопрос учителя, учитель отвечает: «Это неправильный ответ» и продолжает урок дальше.</i>	<i>Учитель дает ученикам общие или поверхностные комментарии/подсказки по моментам, которые они не поняли.</i>  <i>Например: на уроке математики учитель говорит: «Вы забыли поставить знак «минус», без дополнительной информации или разъяснений.</i>	<i>Учитель дает ученикам конкретные комментарии/подсказки со значимой информацией, проясняющие непонятные для учеников моменты.</i>  <i>Например, 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?»</i>		
5.2 ? Учитель дает конкретные комментарии или делает замечания, которые помогают определить достижения учеников	<i>Учитель либо не дает ученикам комментарии/подсказки об их успехах, ИЛИ эти комментарии просты и представляют собой общие оценочные утверждения (напр. «Правильно»).</i>  <i>Например: когда ученик отвечает на вопрос учителя правильно, учитель отвечает: «Правильно» и продолжает урок.</i>	<i>Учитель дает ученикам общие или поверхностные комментарии/подсказки об их успехах.</i>  <i>Например: если ученики пишут рассказы, как часть задания, учитель говорит: «Хорошо поработал(а) над третьим абзацем», не говоря о том, что конкретно хорошо он сделал.</i>	<i>Учитель дает ученикам конкретные комментарии/подсказки с существенной информацией, помогающей отметить успехи учеников.</i>  <i>Например: если ученики пишут рассказы, учитель говорит: «Тебе отлично удалось заинтересовать читателя этой фразой в абзаце «никто не знал, что произойдет»». После этого предложения мне захотелось читать дальше». Либо, учитель отмечает работу одного ученика и говорит классу: «Посмотрите на работу своего одноклассника, посмотрите, как он(а) использовал(а) числовой ряд, чтобы решить эту задачу на вычитание?», и потом переходит к разъяснению того, как ученик это решил.</i>		

<sup>9</sup> Подсказки — это информация, например намеки или вопросы, которые задает учитель, и тем самым подталкивает учеников продумывать непонятные моменты или выявляет успехи.

ПРЕПОДАВАНИЕ	<p><b>Учитель формирует в учениках навыки критического мышления.</b>          Учитель формирует в учениках навыки критического мышления, побуждая их активно анализировать материал. Это можно наблюдать в классе в следующих моделях поведения:</p>				
КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ					

Баллы	1	2	3	4	5
-------	---	---	---	---	---

Интервал качества поведения	НИЗКОЕ	СРЕДНЕЕ	ВЫСОКОЕ
-----------------------------	--------	---------	---------

Учитель в классе **неэффективен** в развитии навыков критического мышления.

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

Учитель в классе **эффективен** в развитии навыков критического мышления.

<p><b>6.1 ?</b>  <b>Учитель задает открытые вопросы</b>  <i>требующие логического обоснования, объяснения или обобщения или на которые есть несколько правильных ответов</i></p>	<p>Учитель <b>не задает открытые вопросы ИЛИ задает только один открытый вопрос</b>. Учитель может задавать закрытые вопросы с четко определенным ответом.   <i>Например: учитель задает вопрос: «Кто основной герой в этом рассказе?» или «Что больше, -2 или -6?»</i></p>	<p>Учитель задает <b>ученикам по меньшей мере 2 открытых вопроса, но не разъясняет ответы учеников, ИЛИ учитель задает 2 открытых вопроса, и 1 из них исходит из ответа ученика</b>.   <i>Например: Учитель задает вопрос: «Почему герой чувствует себя несчастным? Почему ты так думаешь?» ИЛИ «Почему -2 больше -6?». А затем спрашивает: «Как использовать числовую ось, чтобы определить, что больше: -8 или -4?».</i></p>	<p>Учитель задает <b>ученикам 3 или более открытых вопроса, и по меньшей мере один из них строится на ответах ученика</b>, он просит учеников доказать правильность своего ответа, дополнительно разъяснит или прояснит свои идеи.   <i>Например: Учитель задает вопрос: «Как, по вашему мнению, главные герои рассказа подготовятся к конкурсу?». После того, как ученик отвечает, учитель задает исходящий вопрос: «Какие факты или идеи навели тебя на этот ответ?». Затем он(а) спрашивает другого ученика: «Как ты думаешь, что произойдет дальше?». На уроке математики учитель задает вопрос: «Почему -2 больше, чем -6?». Получив ответ ученика, учитель задает следующий вопрос: «Что бы было в случае положительных чисел?». Позже на уроке учитель задает вопрос: «Как используется числовая ось для того, чтобы определить что больше — 8 или -4?».</i></p>
<p><b>6.2 ?</b>  <b>Учитель дает задания на развитие мышления</b>  <i>требующие от учеников активно анализировать материал, а не просто получать информацию или развивать беглость (т.е. зазубривание)</i></p>	<p>Учитель <b>не дает задания на развитие мышления</b>. На уроках без заданий на развитие мышления ученики просто слушают учителя или выполняют задания на зазубривание.   <i>Примеры смотрите в таблице заданий на развитие мышления на следующей странице.</i></p>	<p>Учитель <b>дает легкие задания на развитие мышления</b>. 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(а).   <i>Примеры смотрите в таблице заданий на развитие мышления на следующей странице.</i></p>	<p>Учитель <b>дает серьезные задания на развитие мышления</b>. 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.   <i>Примеры смотрите в таблице заданий на развитие мышления на следующей странице.</i></p>
<p><b>6.3 ?</b>  <b>Ученики задают открытые вопросы или выполняют задания на развитие мышления</b></p>	<p>Ученики <b>не задают открытые вопросы и не выполняют задания на развитие мышления</b>.   <i>Примеры смотрите в таблице заданий на развитие мышления на следующей странице.</i></p>	<p>Ученики <b>не задают открытые вопросы; но выполняют легкие задания на развитие мышления</b>.   <i>Примеры смотрите в таблице заданий на развитие мышления на следующей странице.</i></p>	<p>Ученики <b>задают открытые вопросы</b>.   <i>Например, после работы над задачами на вычитание, ученик спрашивает: «Почему 6–9 равно отрицательному числу?».</i>   <b>Либо они выполняют серьезные задания на развитие мышления</b>.   <i>Примеры смотрите в таблице заданий на развитие мышления на следующей странице.</i></p>

## 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 контекст и уровень усвоения знаний учениками.

Уроки языка	НИЗКОЕ	СРЕДНЕЕ	ВЫСОКОЕ
<b>1. Уроки чтения</b>	Ученики повторно зачитывают алфавит.	Ученики сопоставляют изображения с буквами. Например, на доске написаны разные буквы. Учитель вызывает по одному ученику и дает им изображение части фрукта. Он(а) говорит: «Какая часть фрукта у вас на изображении? Подумайте и назовите первую букву названия фрукта и прикрепите свое изображение на доску под соответствующей буквой».	Учитель пишет на доске несколько коротких слов. Он(а) читает «кошка» и указывает на буквы, и спрашивает учеников, что будет, если поменять первую букву на другую. Потом просит их выбрать слово и посмотреть что произойдет, если поменять первую букву.
<b>2. Понимание прочитанного</b>	Ученики по очереди читают рассказ или просто слушают, как учитель читает рассказ.	После прочтения рассказа учитель пишет несколько вопросов на доске, на которые ученики должны самостоятельно ответить. Чтобы ответить на эти вопросы, ученики должны выявить ключевые аспекты рассказа, например, протагониста, описание времени и места действия и последовательность событий.	После прочтения рассказа учитель говорит: «Теперь я хочу, чтобы вы предугадали, что может дальше произойти в рассказе. Запишите свои мысли о том, что может произойти дальше, и потом поделитесь с соседом по парте, когда закончите задание».
<b>3. Уроки письма</b>	Ученики повторно пишут предложения в качестве примеров.	Учитель дает ученикам задание написать предложения, и сконцентрироваться на структуре предложения, основываясь на списке конкретных глаголов или существительных.	Учеников просят проанализировать 3 разных предложения, перечислив сходства и различия между структурами предложений и объяснить, почему одна структура предложения лучше, чем другая.
Уроки математики	НИЗКОЕ	СРЕДНЕЕ	ВЫСОКОЕ
<b>1. Уроки счета</b>	Учитель дает ученикам задание запомнить наизусть числа от 1 до 100.	Ученики сравнивают числа по величине и расставляют их в порядке убывания или возрастания. Например, учитель пишет 8, 29, 72, 63 и 7 на доске. Он(а) говорит ученикам написать числа в порядке возрастания. Либо, учитель говорит ученикам: «Посмотрите на этот набор чисел: 2, 5, 10, 19, 24. Запишите в 2 колонки четные или нечетные числа.»	Учитель записывает последовательности чисел на доске и просит учеников найти логику. Например, учитель записывает следующие 3 последовательности чисел на доске: 3, 13, 17, 23; 6, 15, 24, 30, 36 и 4, 12, 28, 32, 40. Затем он(а) говорит ученикам определить, что у каждой группы есть общего.
<b>2. Уроки вычитания</b>	Ученики слушают объяснения учителя и затем переписывают примеры с доски.	Учитель объясняет процесс вычитания. Затем просит учеников решить несколько задач на вычитание (напр. «Сколько будет 10-5?») и записать ответы у себя в тетрадях.	Учитель объясняет процесс вычитания. Затем учитель записывает на доске «меню» с ценами. Учитель просит учеников представить, что у них есть 20 долларов, и посчитать, сколько сдачи они получат, если купят что-то из меню.
<b>3. Уроки о столбиковых диаграммах</b>	Ученики слушают объяснения учителя и затем переписывают примеры с доски.	На уроке по столбиковым диаграммам учитель использует числовую диаграмму и рисует столбиковую диаграмму с любимой едой учеников. Затем он(а) спрашивает учеников: «Какой столбик самый высокий? Какой — самый короткий?»	На уроке по столбиковым диаграммам учитель рисует столбиковую диаграмму с любимой едой учеников. Затем он(а) дает задание ученикам работать в парах, чтобы истолковать информацию и расположить блюда начиная с самых любимых до самых нелюбимых. Затем он(а) говорит им посчитать, сколько еще учеников предпочитают самые любимые блюда по сравнению с самыми нелюбимыми.
<b>4. Уроки о дробях</b>	Ученикам дается задание повторить определение дроби своим соседям по парте.	На уроке по дробям ученикам раздаются листы бумаги, нарезанные на различные формы, и дается задание сложить бумагу в различные формы, которые представляют дроби. Учитель показывает, как сложить в различные дроби и затем говорит им работать в парах: «Один из вас складывает бумагу в пятерю, а другой складывает втрое. Затем тот, у кого получится самая большая дробь, встает».	Учитель говорит ученикам сложить лист бумаги вшестеро. Затем он(а) говорит: «Закрасьте 3/6 вашего листа. Запишите дробь закрашенной части листа и посмотрите, сколько еще дробей вы можете записать, которые будут представлять эту площадь. Какую логику вы видите в этих дробях?»
<b>5. Вычисление площади прямоугольника</b>	Учитель вычисляет площадь 3 различных прямоугольников на доске и просит учеников переписать написанную информацию в свои тетради.	Объяснив как найти площадь прямоугольника, учитель рисует прямоугольник на доске, дает размеры и просит учеников использовать известные им формулы, чтобы определить площадь.	Усвоив, как найти площадь прямоугольника, ученики приступают к вычислению площади класса, который имеет форму прямоугольника.
<b>6. Решение текстовых задач</b>	Учитель записывает текстовую задачу на доске и показывает ученикам, как ее решить.	Учитель записывает текстовую задачу на доске и показывает ученикам, как ее решить. Затем учитель дает ученикам ряд текстовых задач на решение.	Учитель записывает текстовую задачу на доске и показывает ученикам, как ее решить. Затем учитель дает ученикам ряд текстовых задач на решение. Учитель спрашивает учеников, как они решили задачи.

# 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 в классе неэффективно развивает самостоятельность учеников.	Учитель в классе в некоторой мере эффективно развивает самостоятельность учеников.	Учитель в классе эффективно развивает самостоятельность учеников.		
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. <i>Например: учеников просят решить ряд математических задач, выполняя шаги в установленной последовательности. Либо учитель говорит ученикам написать предложения без вариантов осознанного выбора.</i>	Учитель дает ученикам по меньшей мере одну небольшую возможность выбора, которая не связана с целью обучения. <i>Например: учитель дает ученикам возможность выбрать цветные карандаши для того, чтобы выполнить задание, решить, где они будут сидеть в классе при выполнении задания, выбрать порядок выполнения действий или проголосовать, кто из учеников сделал лучшую презентацию.</i>	Учитель дает ученикам по меньшей мере одну явную значительную возможность выбора, связанную с целью обучения. <i>Например: учитель дает ученикам возможность выбрать между написанием сочинения или составлением презентации о своем любимом виде спорта. На уроке естественных наук учитель разрешает ученикам выбрать животное, которое они хотят изучить.</i>		
7.2 Учитель дает ученикам возможность брать на себя роли в классе	Учитель не дает ученикам возможность брать на себя роли в классе. <i>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.</i>	Учитель дает ученикам возможность брать на себя роли в классе. <i>Например: ученики делают перекличку, назначают задания, раздают материалы или пишут на доске. В ограниченные роли также входит уборка, например, принести воду, вытереть доску или убрать класс.</i>	Учитель дает ученикам возможность принять на себя значимые роли в классной деятельности, где они отвечают за определенные части учебного занятия. <i>Например: учитель дает ученику возможность решить уравнение на доске и объяснить классу, как он(а) разрешил(а) основные сложности в задаче.</i>		
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. <i>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.</i>	Большинство учеников вызываются участвовать, высказывая свои идеи и принимая роли. <i>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).</i>		

**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:

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

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

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

## 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(а) 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: «Я знаю, что ты очень усердно работал над этим!», но в большинстве случаев учитель хвалит учеников, говоря «сообразительный» или «умный».

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 хорошо поработали над этими задачами на умножении! Я рад(а), что вы просили меня помочь. 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 ученики<sup>10</sup>

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 нетерпение).

Учитель показывает **позитивное отношение к сложностям, которые испытывают ученики**, и объясняет ученикам, что неудачи и неудовлетворенность — это нормальные элементы учебного процесса.  
Например: когда ученик долго не может решить задачу, учитель говорит: «Не забывай, что чувствовать неудовлетворенность нормально, если ты занимаешься чем-то новым для себя! Давай посмотрим, что мы можем здесь сделать». 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).

## 8.3

Учитель поощряет установление целей

Учитель не поощряет в учениках установление краткосрочных или долгосрочных целей.<sup>11</sup>

Учитель поощряет в учениках установление краткосрочных **ИЛИ** долгосрочных целей.<sup>11</sup>

Например: для установления краткосрочных целей учитель говорит: «Сколько страниц книги вы будете читать каждый день 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 думать о том, кем вы хотите стать, когда вырастаете». Кроме того, учитель отмечает, как персонажи рассказа ставят себе краткосрочные или долгосрочные цели и как они работают над их достижением.

Учитель поощряет в учениках установление краткосрочных **И** долгосрочных целей.<sup>11</sup> 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?» Либо учитель говорит о краткосрочных и долгосрочных целях отдельно (как в примерах, приведенных в столбце «Среднее»).

<sup>10</sup> Эти сложности могут включать ошибки, низкие оценки по контрольной или смущение при попытке что-то понять.

<sup>11</sup> 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 вырастает).

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

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

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

**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 говорит ученикам прочитать работу соседа по парте или поделиться мелками.

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

Например: учитель говорит ученикам разбиться на пары или группы, чтобы выполнить задание, требующее совместной работы, например создать диаграмму круговорота воды или разыграть сценку, чтобы продемонстрировать набор словарных слов.

**9.2** ?  
Учитель поощряет развитие навыков межличностного общения учеников, например взгляд на общую картину, эмпатия, контроль эмоций и решение социальных проблем<sup>12</sup>

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

Учитель **поддерживает развитие в учениках навыков межличностного общения** вскользь и несущественно.  
Например: учитель говорит ученикам: «Помогайте друг другу» во время групповой работы, просит ребенка сказать: «Извини» однокласснику, или поощряет детей меняться и выполнять задание по очереди. Однако учитель не объясняет, почему это важно делать.

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

Например: учитель спрашивает ученика: «Как ты думаешь, как он(а) себя чувствовал(а) после этого?» (одноклассник или герой книги?)»

Дополнительные примеры приведены в разделе «Часто задаваемые вопросы» 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: учеников просят выбрать напарника для задания, и они намеренно исключают одного или более своих коллег.

Ученики **сотрудничают друг с другом несущественно**; также могут быть минимальные примеры, когда ученики демонстрируют негативное поведение (например, дразнятся, толкаются, издеваются); однако это поведение случается редко и является незначительным, или имеет игровую форму (т.е. ни один ученик не остается расстроенным после этого), и не является ключевой характеристикой класса.  
Например: ученики делятся материалами между собой в группе, но выполняют задания самостоятельно и не действуют совместно при выполнении задания.

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

Например: ученики работают в группах над заданием, которое требует совместной работы, например создание диаграммы круговорота воды или разыгрыванием сценки для демонстрации набора словарных слов.

<sup>12</sup> **Общий взгляд на ситуацию** — способность рассмотреть ситуацию с другой точки зрения.

**Эмпатия** — способность осознавать и разделять эмоции других.

**Контроль эмоций** — способность эффективно управлять и отвечать на эмоциональный опыт.

**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.

# 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 говорится в руководстве, посмотрите, что делает большинство учеников, и дает ли учитель возможность для обучения. Переход формально завершается, когда большинство учеников начинают следующее учебное занятие. Например, если учитель говорит: «Возьмите свои тетради и выполните упражнение на стр. 3», но ученики еще не взяли свои тетради 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.

### (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 детей определить фонемы и повесить таблички со своими именами на стену под первой буквой своего имени.

### (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».

## Качество методов преподавания

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

В некоторых культурах использование имен может быть не принято, как знак уважения. Если учитель не использует имен, но проявляет другие знаки уважительного поведения (например учитель использует ласковые обращения при разговоре с детьми, использует уважительную форму языка или тепло обращается к ученикам), это может получить высокий балл.

### (1.2a) Считается ли невербальная коммуникация позитивным языком общения?

Хотя похвала может быть в разных формах, в модели поведения 1.2 рассматриваются только свидетельства «позитивного языка». По сути, невербальная коммуникация, как например хлопанье в ладоши или улыбки, не влияет на общие баллы. Тем не менее, если учитель говорит: «Давайте все похлопаем», это засчитывается как позитивный язык — не из-за хлопанья в ладоши, а потому что учитель вербально передает позитивный язык.

### (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 «Превосходно» в течение 15-минутного сегмента, это считается более весомым, чем если он(а) 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 случаев — 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. Здесь отмечаются любые эмоциональные, материальные или физические потребности. Если ученику надо выйти в уборную, это может повлиять на то, насколько он(а) внимателен во время урока, и учитель должен обратить на это внимание. Важно отметить, что здесь 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 зачесть, 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(нее) 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 ученика, голоден ли он или устал, пытаясь тем самым завлечь его(ее), это не означает автоматически, что он(а) отвечает на его(ее) потребности. Однако это оценивается средним баллом, если ученик говорит о том, что он(а) действительно нуждается в чем-то, например устал или голоден, или это очевидно, что ученик устал или голоден. Если учитель решает проблему, дав ученику что-то поесть, это оценивается высоким баллом.

**(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 занятию, сказав: «Прочитайте первый абзац и затем ответьте на вопросы на стр. 12» — это говорит ученикам о том, что они должны сделать для того, чтобы выполнить задание мероприятие. С другой стороны, учитель может обозначить поведенческие ожидания, сказав: «Если у вас будут вопросы, молча поднимите руку» — это 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 сегмента 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.

**(3.1) Ученики читают и обсуждают рассказ в классе. Учитель говорит:**

**«Сегодня мы поговорим о «название рассказа»». Считается ли это установлением цели урока?**

Цель урока должна говорить о том, почему класс проводит это занятие, а не то, что ученики будут делать. Например, ученики могут читать абзац о растениях и отвечать на вопросы по тексту, при этом целью этого упражнения будет узнать о фотосинтезе. В этом случае, хотя учитель четко определяет занятие для класса, еще должна быть цель, которая будет говорить о том, зачем ученики читают этот рассказ (выучить новые слова, различные части речи и т.д.). Поэтому это высказывание не считается четким определением цели урока.

**(3.2a) Как кодировать это поведение, если акцент в классе ставится на этом упражнении?**

Содержание материала включает в себя также и руководство по выполнению. Если инструкции учителя неясны и запутанны, ставятся низкие баллы. Если инструкции учителя относительно понятны, это оценивается средним баллом. Если инструкции — четкие и понятные, это оценивается высоким баллом.

**(3.2b) Учитель ясно и понятно объясняет содержание материала; но это неправильное объяснение.**

**Мне все равно ставить высокий балл?**

Да, если учитель понятно и просто объясняет содержание урока, это все равно получает высокую оценку. В этом элементе не оценивается правильность материала, а скорее то, как этот материал доносится. Поэтому, если объяснения учителя неверны, но понятны, это все равно оценивается высоким баллом. Этот элемент не требует от наблюдателя разделять правильный и неправильный материал.

### **(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 сталкиваться в своей повседневной жизни, например «Давайте посчитаем цветы», это не считается существенной связью. Однако, если учитель делает явное утверждение, связывающее с жизнью учеников, например, «Вот цветок, как тот, который растет у нас в саду», 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 их собственным садом, он(а) связывает пример с целью урока, сказав «Значит, если у нас 2 сада, и в каждом — по 6 цветков, сколько всего получается цветков?», это оценивается высоким баллом, потому что учитель явно связывает этот пример с повседневной жизнью ученика и целью урока.

### **(3.3b) 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 изучали алфавит? Сегодня мы будем использовать алфавит, чтобы составить слоги», это оценивается средним баллом, потому что, хотя учитель явно связывает новый материал с прошлым, он(а) делает это поверхностно. Однако, если учитель дальше объясняет, как использовать алфавит для составления слогов, 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 дроби? Сегодня мы будем проходить десятичные знаки».

### **(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. 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). Когда учитель демонстрирует процесс, он(а) показывает все, или некоторые, шаги процесса, чтобы показать всю модель или ее часть. 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. 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(а) 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 (3.2), но не обязательно составляет моделирование. Примером моделирования может служить, как он(а) 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. Он(а) может объяснить длину в сантиметрах и привести примеры обычных предметов длиной в сантиметр — это будет частью его(ее) методического объяснения (3.2). В качестве моделирования учитель может показать ученикам как это оценить. Например, он(а) может показать, что ширина его(ее) пальца составляет примерно 1 см, и что он(а) может использовать это для примерной оценки длины карандаша, подумав (или измерив) сколько пальцев поместится в длину карандаша.

#### **(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 процесс, например, деления, но потом ученики должны проделать другое упражнение на деление, 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, 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, высоко эффективным 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 БОЛЬШИНСТВОМ учеников. Отличие между средним и высоким баллом заключается в том, получает ли учитель информацию об усвоении материала БОЛЬШИНСТВОМ 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).

**(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, записать имя собственное, нарисовать картинку, решить математическое уравнение 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).

**(4.3) 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 завершение задания, дать дополнительные или более сложные задания ученикам, или дать свои отклики или комментарий. 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.

**(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.

**(6.1) 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.

**(6.2/6.3) 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 определенного в руководстве.

**(6.3) Засчитываются ли ответы на вопросы на размышление как выполнение задания на развитие мышления?**

Ответ на открытый вопрос считается выполнением задания на развитие мышления, если ученики выполняют задание на развитие мышления этим ответом. Например, после прочтения рассказа, учитель может спросить: «Как вы думаете, как чувствовал себя главный герой после того, как проиграл на соревнованиях?». Если ученик отвечает «Я думаю, что он ощущал грусть, потому что он много тренировался и очень хотел выиграть на соревнованиях», это будет считаться выполнением значительного задания на развитие мышления, так как ученик объяснил ход своих мыслей. (Дополнительные примеры приведены в таблице заданий на развитие мышления).

Однако, если учитель задает открытый вопрос, и ученики отвечают, просто повторяя знания, которые они усвоили, то это не считается заданием на развитие мышления. Например, учитель может спросить: «Что произошло после того, как главный герой проиграл на соревнованиях?» Если ученик говорит: «Он заплакал», это не считается заданием на развитие мышления, так как ученик просто воспроизвел информацию.

**(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 инструкции учителя четко говорится, что он(а) 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 (не поднимая рук) (например, «Я!», «Ответ — 5!» и т.д.), тогда это оценивается высоким баллом; если отвечает только несколько учеников, это оценивается средним баллом.

**(8.1a) Что если ученики не проявляют усилия в классе? Как оценивать такое поведение?**

Если учитель не отмечает проделанные усилия, даже если он(а) не дает задания и не задает вопросы, которые давали бы им возможность проявить себя, или они не проявляют усилия, это оценивается низким баллом. Учителя всегда могут найти что-то в действиях учеников (недавняя домашняя работа, например), чтобы отметить их достижения, даже если это кажется простым заданием для них.

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

Признание усилий учеников включает в себя комментарии, которые относятся к конкретной работе и усилиям ученика. Хотя признание усилий ученика может также считаться позитивным языком, комментарий, сделанный позитивным языком, не обязательно является признанием усилий учеников. Например, «Вы так хорошо поработали над своим письмом! Сразу видно, что вы занимались!» — это комментарий, который засчитывается как позитивный язык И признание усилий учеников. «Отлично!! Ты так быстро пишешь!» - пример позитивного языка, но не засчитывается как признание усилий учеников.

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

Так как на выбор дается 3 варианта — 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, тогда это — средний балл.

**(8.2b) Учитель не ругал ученика, но выглядел раздраженным. Как это оценить?**

В пример негативного отношения к сложностям, которые испытывают ученики, входит «ругание», но важно учитывать и другие формы негативного отношения, такие как раздражение или нетерпимость. Важно учитывать и культурные различия (как в пункте 1.1).

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

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

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:* группа учеников задирает одноклассника, учитель развивает в них эмпатию и просит членов этой группы подумать, как бы они себя чувствовали, если бы их так задирали.

*Пример контроля эмоций:* ученик расстроен, учитель показывает ему, как контролировать эмоции при помощи различных стратегий, которые позволят ему разобраться в своих эмоциях, например глубокий вдох или посчитать до 10.

*Пример решения социальных проблем:* между двумя учениками возникла проблема. Учитель подталкивает их к решению этой межличностной проблемы, признав ее, признав эмоции учеников и предложив им 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](mailto:teach@worldbank.org). Гораздо лучше спросить, чем предположить и неправильно закодировать сегмент наблюдения.

The first part of the document discusses the importance of maintaining accurate records of all transactions. This includes not only sales and purchases but also any other financial activities that may occur. It is essential to ensure that all entries are properly documented and supported by appropriate evidence.

In addition, the document emphasizes the need for regular reconciliation of accounts. This process involves comparing the company's internal records with the bank statements to identify any discrepancies. By doing so, the company can ensure that its financial statements are accurate and reliable.

Another key aspect of financial management is the timely payment of bills and invoices. Failure to do so can result in late fees, penalties, and damage to the company's credit rating. Therefore, it is crucial to establish a system for tracking and paying all obligations on time.

Finally, the document highlights the importance of maintaining a clear and organized system for managing financial data. This can be achieved through the use of accounting software or spreadsheets, which allow for easy tracking and analysis of financial information.

«*Teach* — это превосходный пример исследования, вынесенного на уровень практики и представляющего невероятную социальную ценность. Творческое использование платформы наблюдений в качестве инструмента для мониторинга того, что на самом деле происходит в классе, может стать совершенно революционным. Вместо сетования что преподавание в классе необходимо улучшить, эта инициатива превращает исследование и оценку в четкий механизм совершенствования.»

Эрик Ханушек

Старший научный сотрудник Пол и Джин Ханна, Институт Гувера, Стэнфордский университет

«До настоящего момента, отсутствие открытого источника, гибких и легко-усваиваемых мер наблюдения, которые можно было бы систематически использовать в классе служило основным препятствием для попыток экспертов по всему миру улучшить качество образования. Наблюдать не только то, что преподает учитель, но и то, как учитель преподает — вот что важно для улучшения. *Teach* не только заполняет этот пробел, но и отходит от стандартных мер наблюдения, потому что может использоваться систематически, но в то же время обладает определенной гибкостью, так как может подстраиваться под культурные особенности. Процесс разработки *Teach* был глубоким и тщательным, основанным на серьезной теоретической базе и десятилетиях практических исследований. Далее, на этапе проверки, *Teach* проходил испытание в более чем 15 странах на четырех континентах, что делает эту работу уникальной. Учителя в школьных классах по всему миру получили мощный инструмент, благодаря которому они смогут создавать наше будущее. Инструмент *Teach* открывает дверь к этим уникальным возможностям.»

Сара Римм-Кауфман

Профессор в области образования, Центр передовых исследований в преподавании и обучении, Педагогическая школа Карри, Университет Вирджинии

«*Teach* — это большое новшество в нашей работе по улучшению образования для всех. Он помогает нам рассмотреть важнейшие вопросы, такие как: каким образом учителя могут создать увлекательную и благоприятную образовательную среду? Как учителя должны преподавать, чтобы помочь ученикам сформировать серьезную базу знаний и навыки критического мышления? Как могут учителя взрастить независимых, устойчивых и социально грамотных учеников? *Teach* станет катализатором обучения по всему миру!»

Ун Шен Тан

Директор центра исследования развития ребенка, Национальный институт образования, Сингапур

«Наблюдение за учителями в классе — мощная стратегия понимания того, что движет обучением, дающая учителям информацию о том, как повысить свою эффективность. *Teach* — первый в своем роде инструмент наблюдения, разработанный для развивающихся стран — это важнейший ресурс для стран, которые стремятся улучшить результаты в образовании. *Teach* объединяет в себе лучшие элементы прошлых инструментов и позволяет анализировать время, затраченное учителем на задачу, социально-эмоциональную поддержку, которую он дает ученикам, и использование педагогических практик высокого уровня. Эти учебные пособия и программное обеспечение наблюдателя все находятся в открытом доступе и удобны для пользователя, а результаты *Teach* можно сравнивать с аналогичными результатами в других развивающихся странах. *Teach* вносит серьезный вклад в качество образования в развивающемся мире».

Барбара Брунс

Центр глобального развития и Высшая школа дипломатической службы Уолша, Джорджтаунский университет

«*Teach* является превосходным руководством по наблюдению и оценке обучения в классе во всем мире. Этот инструмент впечатляет не только своей комплексностью, но и спецификой — выделение основных практик в классе и описание конкретных примеров того, как эти практики возникают на различных уровнях качества. Это полезный и доступный инструмент для глав школ, администраторов и даже самих учителей».

Хезер Хил

Профессор педагогики Джером Т. Мерфи, Гарвардская высшая педагогическая школа; Создатель математического инструмента качества в образовании (MQI)

«*Teach* предоставляет практический инструмент для участников образования по всему миру, серьезно нацеленных на улучшение качества практики работы в классе. Разработанный специально для всемирного использования, *Teach* основан на серьезной исследовательской аще и тестировался во многих странах. Хотя протоколы наблюдения использовались преимущественно для оценки преподавания, их самая обещающая перспектива заключается в возможности создания единого видения в обучении и оценке работы учителей для улучшения их методов преподавания. Вне всяких сомнений *Teach* даст эти возможности для обучения учителей и лидеров по всему миру».

Пэм Гроссман

Декан и профессор Джордж и Диана Вайс, Высшая педагогическая школа, Университет Пенсильвании; Создатель протокола для инструмента наблюдения обучения английскому языку (PLATO)

«*Teach* — это инструмент наблюдения в классе, который был разработан конкретно с учетом реалий третьего мира. Четкие разъяснения, тщательно проработанные примеры и ответы на часто задаваемые вопросы помогают пониманию и облегчают понимание наблюдателей. Благодаря своей простоте, этот инструмент особенно хорошо подходит для целей мониторинга работы в классе, а также для выявления возможностей для будущего совершенствования педагогической практики. *Teach* также является первым в своем роде инструментом наблюдения в классе, в котором учитываются усилия учителя по развитию социальных навыков».

Сара Руго

Директор, Сеть народного движения за обучение (PAL)

