ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ К ПРОЦЕССАМ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Из числа современных научных подходов, используемых различными мировыми системами среднего образования, наиболее популярными и получившими высокое мировое признание являются подходы, основанные на конструктивистской теории (Hattie, 2009).

В основу Программы первого уровня, несмотря на множество рассматриваемых в ней научных подходов, заложена конструктивистская теория обучения. Данная теория базируется на утверждении о том, что развитие мышления учащихся происходит в условиях взаимодействия имеющихся знаний с новыми, либо со знаниями, полученными в классе из различных источ-ников, в качестве которых выступают учителя, сверстники, учебники.

Большинство сторонников конструктивистской теории считают, что подходы в преподава-нии, основанные на передаче готовых знаний, не способствуют ни успешному их усвоению, ни развитию глубокого их понимания, ни взаимодействию с уже имеющимися знаниями.

Знания, получаемые в рамках «традиционной», основанной на трансляции готовых знаний методики преподавания, не могут быть эффективно интегрированы в имеющуюся у учени-ка базу знаний, и, следовательно, в данной ситуации имеет место только механически запо-минающееся, поверхностное обучение. Получаемая подобным способом информация может быть успешно продемонстрирована на экзаменах, но, при этом, прочно не усвоена учениками, малополезна после завершения ее изучения и не используется в дальнейшем, в жизненных си-туациях. Цель преподавания, основанного на конструктивистской теории, состоит в том, что-бы достичь более основательного понимания предмета учеником, обеспечив использование и применение знаний в ситуациях вне класса.



106 Конструктивистская теория в области преподавания требует от учителя сосредоточенности на ученике, организации занятий в соответствии с задачами, способствующими развитию зна-ний, идей и навыков у учеников. Подобные задачи разрабатываются таким образом, чтобы уче-никам была предоставлена возможность продемонстрировать свои знания по изучаемой теме, подвергнуть сомнению определенные предположения, скорректировать убеждения и сформи-ровать новое понимание. Важным аспектом деятельности учителя является стремление понять способы постижения учениками темы, осознание необходимости работы с учениками в целях улучшения или модификации их понимания, а также понимание того, что отдельные ученики могут воспринимать учебный материал довольно уникальным способом.



Данная трактовка конструктивистского обучения предполагает наличие у учителя опреде-ленного образа мыслей и убеждений, а также знаний альтернативных действий, сообразных этим убеждениям.

Убеждения учителя

Психологи трактуют убеждение как личностную предрасположенность к действию, в то время как социологи, предположительно, могли бы его рассматривать как главенствующую ценность личности. Убеждения учителя оказывают значительное влияние при формировании установок, которые впоследствии объясняют принятие решений, и в итоге – действия в классе (*Рисунок* *4*). В этой связи обучающий арсенал любого учителя представляет собой совокуп-ность убеждений, знаний и предположений. В совокупности названные составляющие являют собой уникальные «обучающие схемы» личности. Пажарес (1992) утверждает, что при выборе стиля преподавания, убеждения учителя имеют большее влияние, чем его знания, поскольку в процессе обучения влияют на все его действия в классе. Устойчивая уверенность в том, *как* должны преподаваться предметы, по мнению исследователя, оказывает более существенное влияние на характер действий учителя в классе, нежели какая-либо методика или учебник.

Успешное преподавание и успешный учитель

Программа первого уровня, основанная на конструктивистской теории обучения, устанав-ливает перед учителем важнейший приоритет: концентрация усилий и внимания, прежде все-го, на *личности ученика*. Ключевым показателем успешности преподавания учителя является реализация им процессов исследования и оценивания самостоятельного постижения учеником смысла изучаемого, поскольку конструктивистский подход в обучении предполагает обяза-тельное активное участие самого ученика в этом процессе, его ответственность за собственное обучение. Адекватное осознание и принятие этой ответственности учеником в немалой степе-ни зависит от созданной учителем среды на учебных занятиях. Проводя аналогию с теорией Шульмана, думается, что успешным учитель станет при условии наличия того, что исследова-тель именовал как «тpи помощника учителя» (Shulman, 2007) *(Таблица* *1).*

Успешным преподавание становится возможным при наличии соответствующих условий для обучения­, согласно которым учитель «регулирует» использование различных подходов, методов и приемов преподава­ния, в зависимости от степени целесообразности, соответствия конкретному моменту, личностям учащихся, окружению и используемым ресурсам. Качество и степень успешности преподавания, зачастую, в значительной степени зависят от успешности адаптации учителя к реальному контексту.

Успешное преподавание, представляющее собой систему составляющих характеристик учителя, становится возможным при создании определенных условий, от которых, в равной степени, зависим и сам учитель. Качественное преподавание может быть представлено как симбиоз обучающихся, окружающей среды и условий для преподавания и обучения.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  | *Таблица 1 Теория Шульмана* |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  | «Три помощника учителя» | Характерные признаки успешного учителя |  |
|  |  | (Shulman, 2007) |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  | *Голова* | *Профессиональное понимание* |  |
|  |  |  | Основано на концептуальной теоретической базе и предпо- |  |
|  |  |  | лагает наличие методологических знаний о преподавании |  |
|  |  |  | и обучении, а также, о личности ученика. Кроме того, про- |  |
|  |  |  | фессиональное понимание | предполагает наличие знания |  |
|  |  |  | методики использования доказательств/результатов иссле- |  |
|  |  |  | дования с целью понимания и дальнейшего совершенство- |  |
|  |  |  | вания/развития практики. |  |  |
|  |  | *Рука* | *Практические навыки преподавания* |  |
|  |  |  | Наличие технических и практических навыков; владение |  |
|  |  |  | различными способами и | достаточным диапазоном ме- |  |
|  |  |  | тодов и подходов для разъяснения ключевых профессио- |  |
|  |  |  | нальных идей в процессе реализации, корректирования и |  |
|  |  |  | оценивания обучения. Кроме того, необходимо владение |  |
|  |  |  | методиками поощрения, вознаграждения, оценивания уча- |  |
|  |  |  | щихся, разработки перспективного планирования учебных |  |
|  |  |  | занятий и отдельных их этапов. |  |
|  |  |  | Наличие системы вышеуказанных умений и навыков способ- |  |
|  |  |  | ствует готовности учителя к установлению и поддерживанию |  |
|  |  |  | эмоционально-положительной среды на занятиях, при которой |  |
|  |  |  | ученики стремятся к соответствию не только установленного, |  |
|  |  |  | но и более высокого, перспективного уровня достижений. |  |





*Рисунок 5: Структура и динамика взаимодействия уровневых Программ*

*Таблица 2 Факторы, способствующие развитию школы (Ключевые факторы выделены жирным шрифтом)*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Обучение учителей | Обучение учителей | Обучение учителей |  |
| Ключевые | лидерству в классе | лидерству в школе | лидерству в школе |  |
| и сети школ |  |
| факторы |  |  |  |
| Третий (базовый) уровень | Второй (основной) | Первый (продвину- |  |
|  |  |
|  | уровень | тый) уровень |  |
|  |  |  |
|  | Как мы учимся? | Совместная работа в | Сетевое профессио- |  |
| Образ мыш- | Обучение критическому | группах | нальное взаимодей- |  |
| мышлению. |  | ствие. |  |
| ления | Выявление талантливых и |  | Планирование разви- |  |
|  | одаренных учеников. |  | тия школы. |  |
|  | Обучение тому, как учиться. |  |  |  |
|  | Оценивание для обучения. | Коучинг и менторинг. | Лидерство в школе. |  |
| Методы ра- | Диалогическое обучение. | Исследование урока | Сетевые профессио- |  |
| Размышление о практике. | (Lesson study). | нальные сообщества |  |
| боты |  | Исследование в | школ. |  |
|  |  | действии (Action |  |  |
|  |  | research). |  |  |