



АННА С. КОЭНМИЛЛЕР
PhD, доцент Высшей школы
образования
Назарбаев Университета
США



МАРТА МЭРРИЛ
PhD, доцент Кентского
государственного университета
США



ДУЙШОН ШАМАТОВ
PhD, доцент Высшей школы
образования
Назарбаев Университета
Кыргызстан

ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ: КРАТКИЙ ОБЗОР

«Школа не является подготовкой к жизни. Школа - это сама жизнь».
Джон Дьюи



Вданной статье рассматривается и представляется краткий обзор эффективных стратегий преподавания в стенах школ и университетов. Ни для одного из учителей не секрет, что преподавание является сложной задачей. Существует много людей, которые обладают профессиональными знаниями. Однако не каждый может передать другим то, что он или она знает. На самом деле, несмотря на то, что учителя имеют огромный багаж знаний, многие сталкиваются с трудностями в процессе передачи своих знаний другим. Основная причина заключается в том, что у этих специалистов нет знаний, навыков и

компетенций по обмену с другими тем, что они знают. Таким образом, в статье делается попытка устранить несоответствие между знаниями по теме и возможностью поделиться ею с другими посредством обзора эффективных стратегий преподавания.

Для формирования данного обзора эффективных стратегий преподавания используются следующие вопросы: *Что означает обучение, ориентированное на учеников, и как оно может быть реализовано? Каковы эффективные стратегии преподавания? Что такое «активная педагогика» и «активное обучение»? Какую пользу они могут принести обучающимся?* В этой статье дается справочная информация об обучении, ориентированном на учащихся, предоставляется краткое введение в методы совместного обучения и предлагаются меры по повышению эффективности стратегий преподавания в классе.

Предыстория развития эффективных стратегий преподавания

Эффективное преподавание использует *стратегии преподавания*, поддерживающие разнообразные стили обучения. Определение учебных стратегий в литературе имеет разные варианты. Иногда их называют «методами преподавания», «методиками», «стилями», «путями», «практиками» или «подходами».



Силова (2010) утверждает, что «квалификация учителей оказывает значительное влияние на обучение учащихся, и что повышение квалификации учителей имеет наибольший потенциал для повышения успеваемости учащихся» (стр. 174). Таким образом, важно улучшить процесс преподавания, чтобы он мог принести положительные результаты обучения.

При написании обзора учебных стратегий или подходов важно упомянуть Пауло Фрейре, который оказал значительное влияние на концепцию обучения, ориентированного на учащегося. В своей работе «Педагогика угнетенных» (1970) Фрейре критиковал «банковскую» модель образования, где учителя *депонируют* факты в головах учащихся. Согласно Фрейре (1970) образование, таким образом, становится актом депонирования, в котором учащиеся являются депозитариями, а учитель вкладчиком. Вместо того, чтобы налаживать общение, учитель выдает коммюнике и осуществляет вклады, которые учащиеся терпеливо принимают, запоминают и повторяют. Это «банковская» концепция образования, в которой объем действий, разрешенных учащимся, распространяется только на получение, оформление и хранение депозитов. Они имеют возможность стать коллекционерами или каталогизаторами вещей, которые они хранят (стр. 72)

В банковской концепции образования по Фрейре учащиеся пассивно получают информацию, где основным источником знаний в классе является учитель. Это основано на «традиционном» методе преподавания, в котором учитель является центром всех знаний. Эти виды традиционного или «ориентированного на учителя подхода» характеризуются «преобладающим использованием традиционных методов преподавания, таких как формальные лекции, семинары и экзамены; преподаватель предоставляет структурированный материал во время лекций, на которых учащиеся слушают, одновременно делая для себя заметки...» (Саблоньер и др., 2009, стр. 629). Это означает, что учителя являются основным источником информации, и между преподавателем и учеником в классе происходит мало взаимодействия. Кроме того, учителя не привлекают учащихся к занятиям в классе, которые воспринимаются как ненужные.

Подход, ориентированный на учителя, концентрируется на том, чтобы обучающиеся «принимали поверхностное обучение» (Безарт и др., 2013, стр. 2). Согласно Безарту и др. (2013) поверхностный подход к обучению относится к «ученикам, которые не ищут дальнейшего понимания учебного материала и полагаются только на запоминание и воспроизведение» (стр. 3). К счастью, существуют способы выхода за рамки поверхностного обучения и углубления в производство и понимание знаний.

И, наоборот, подход, ориентированный на обучающихся, — это использование методов, установок и поведения (Саблоньер и др., 2009, стр. 630), которые значительно отличаются от тех, которые учителя использовали в традиционных занятиях. Этот подход помогает продвинуться дальше от методов преподавания, нацеленных на заполнение умов учащихся информацией, пассивно, согласно методу поверхностного преподавания. Силова (2011) утверждает, что «подход, ориентированный на учащихся, лучше, чем просто запоминание фактов и заучивание учебного материала» (стр. 314). Аналогично Снайдер и Снайдер (2008) утверждают, что традиционные методы нуждаются в совершенствовании, поскольку они «используют слишком много фактов и являются недостаточно понятными; нацелены на запоминание и недостаточно на размышление» (стр. 92). В конечном счете учителя должны развивать независимое мышление учащихся и их полное понимание, которое в итоге может привести к лучшим результатам обучения.

В ориентированном на учащегося подходе «учитель предоставляет необходимые ресурсы, улучшает качество обсуждения, позволяя учащимся использовать свое любопытство, участвовать в интеллектуальном межличностном дискурсе со своими сверстниками и поощряет их поиск самой важной информации» (Гонсалес, 2014, стр. 65). Учащиеся поощряют и мотивируют работать либо в паре, либо в небольших группах; они взаимодействуют как с учителями, так и с другими учащимися, что в конечном итоге ведет к плодотворным обсуждениям и совместной работе.

Аналогичным образом, в отличие от традиционных стратегий преподавания, стратегии обучения, подчеркивающие подход,



Кооперативные методы обучения

ориентированный на учащихся, обеспечивают учащимся определенную свободу выбора пути обучения. Наличие уровня автономии в классе и за его пределами может обеспечить чувство владения учебными материалами и улучшенное обучение в целом (Беленки, Клинци, Голдбергер и Тарул, 1986; Перри, 1970). Таким образом, учащиеся становятся активными участниками процесса преподавания и обучения. В идеале учителя тогда будут владеть знаниями и практикой использования различных эффективных методов преподавания для использования на занятии, ориентированном на учащегося. К примеру, учителя должны хорошо знать активные и интерактивные методы преподавания и обучения и регулярно использовать их в своей практике. Также учителя должны учиться и хорошо развивать навыки мышления более высокого порядка, как это признано в таксономии Блума (не только в нижнем и среднем порядке), и развивать мышление более высокого порядка у своих учеников, задавая открытые или концептуальные вопросы (Андерсон и Кратвол, 2001; Блум и др., 1956). Таким образом, учителя будут развивать дискуссии и задавать учащимся вопросы об их взглядах и мнениях, поощряя их работать парами и небольшими группами. Эти типы процессов способствуют самостоятельному обучению учащихся, что в конечном итоге приводит к лучшим результатам обучения (Шаматов, 2012).

Парадигма обучения. Барр и Тагг (Барр и Тагг, 1995) предложили образовательным учреждениям переориентировать свою политику и практику, основываясь на парадигме обучения, а не на парадигме преподавания.

Всё в их анализе, начиная с планирования занятий и заканчивая тем, как учителя распоряжаются классным кабинетом, отражает акцент на преподавании, а не на обучении. Учителя, возможно, не смогут полностью перестроить свои школы, но, если они четко понимают результаты обучения, которые хотят достичь, то могут опробовать всевозможные способы, чтобы помочь учащимся в их достижениях.

Как предлагает парадигма обучения, в рамках преподавания, ориентированного на учеников, основное внимание уделяется ученику. Учащийся – это основной акцент, и, таким образом, *обучение в классе ориентировано на учащегося*. Методы преподавания приспосабливаются к потребностям учащихся, подчеркивая методы, которые способствуют обучению. Поэтому важно, чтобы преподаватели понимали, что они ожидают от учащихся. Эти ожидаемые результаты следуют концепции «обратной цели», созданной Виггинсом и Мактигом (2005). В «обратной цели» учитель начинает с конца, с желаемых результатов. Затем он продумывает, какие показатели будут свидетельствами того, что учащийся добился целевого результата. Далее учитель разрабатывает мероприятия, которые предоставят учащимся навыки, необходимые для получения этих показателей. Определенные результаты становятся тем, что вы хотите, чтобы ваши ученики знали или были в состоянии сделать к концу курса, навыки, которые являются новыми для учащихся, то, что они не могли делать ранее.

Фокус на результатах обучения отражает изменения в процессе оценки учебных заведений, в том числе, в странах Болонского процесса. Оценка использовалась для



акцентирования внимания на вводимые ресурсы, такие как книжный фонд в библиотеке или количество преподавателей, или пространство, отведенное на одного учащегося. Предполагалось, что хорошие результаты исходят из хороших исходных ресурсов. Однако многие оценщики решили, что предположений было недостаточно; были необходимы доказательства успеваемости учащихся и другие характеристики. Поэтому оценщики начали фокусироваться на результатах: сколько учащихся окончили обучение по сравнению с числом поступивших; сколько получили работу в своей области; сколько продолжили обучение для получения высших степеней образования и т.д. Но это все еще не свидетельствовало о том, что было изучено. Теперь почти все американские и европейские аккредитационные агентства требуют доказательств достижения учащимися результатов обучения. Ниже приводятся три рекомендации/вопросов для определения/развития целей обучения.

Ответьте на вопрос: «Какой результат обучения поможет обучающимся это достичь?»

Используйте активные глаголы для ознакомления с целью обучения (например, обучающиеся будут **определять**, обучающиеся **продемонстрируют**, обучающиеся **проиллюстрируют**, обучающиеся **смогут объяснить**, обучающиеся будут **создавать**).

Используйте слова, которые позволят определить, достиг ли обучающийся цели. Например, заявление, что обучающийся должен «знать» материал, не указывает, как вы это определите. Однако указание того, что обучающийся должен иметь возможность придумать историю или достигнуть конкретного результата с использованием указанного материала, обеспечит конкретный измеримый результат.

Кооперативные методы обучения

После обработки результатов обучения учащихся эффективная стратегия преподавания, направленная на то, чтобы подчеркнуть обучение, ориентированное на учащихся, заключается в использовании

кооперативного обучения – групповая стратегия с четкими шагами, ролями и элементами. Обучающиеся работают в небольших группах для достижения своих целей, расширения своего обучения и обучения друг друга, слушая различные мнения. В конечном счете успех групповой работы зависит от успеха каждого учащегося. Основы кооперативного обучения предполагают отказ от конкурентной среды, где учащиеся не стремятся поделиться своими знаниями друг с другом. Вместо этого в условиях кооперативного обучения группа выстраивает знания как единое целое, что требует вклада от каждого ее члена.

Результаты обучения улучшаются за счет развития у учащихся социальных навыков и совместного обучения в классе. Этот тип обучения свидетельствовал о сохранении информации учащимися по сравнению с другими методами преподавания в классе, например, лекциями (Брукс и Брукс, 1993). В совместном обучении преподаватель не является единственным источником знаний, вместо этого ученики учатся оценивать вклад других. В рамках кооперативного обучения учащиеся имеют возможность работать на более высоких уровнях, согласно таксономии Блума, нежели когда они являются пассивными получателями знаний. Им нужно применять концепции, оценивать вклад других учащихся и создавать что-то новое. Учащиеся могут узнать больше о формальных и неформальных знаниях друг друга или о том, что также можно назвать «фондом знаний» (Молл, Аманти, Нефф и Гонсалес, 1992). В конечном счете при кооперативном обучении учащиеся показывают лучшие результаты, когда они работают вместе и обмениваются идеями.

Роли учащихся в рамках кооперативного учебного занятия.

В рамках кооперативного учебного занятия или упражнения преподаватель исполняет роль направляющего, а не оценивающего. Вместо этого преподаватель пытается помочь учащимся понять преимущества и недостатки различных решений, чтобы они развивали свои коммуникативные навыки. Навыки решения проблем могут быть улучшены членами группы, занимающими такие роли, как ведущий,

«Этот подход помогает продвинуться дальше от методов преподавания, нацеленных на заполнение умов учащихся информацией, пассивно, согласно методу поверхностного преподавания»

секретарь и спикер (Маннис, 2012). Ведущий обеспечивает, чтобы все были услышаны, и чтобы группа не отклонялась от поставленной задачи. Секретарь делает заметки о том, что было сказано, а спикер представляет идеи всему классу. Преподаватель контролирует результаты групповой работы, моделирует процесс сознательного ознакомления учащихся с идеями товарищей и задает вопросы, углубляя размышления по теме.

Метод «Джигсо». Другой классический метод кооперативного обучения для небольших групп – это метод «Джигсо» (головоломка). В этом подходе учащиеся выходят за пределы своей группы и назначаются экспертами в специальной тематической группе. В качестве экспертов они затем вновь формируют исходные группы с новыми идеями и знаниями. В первоначальных группах учащиеся-эксперты передают новые знания другим, тем самым принимая во внимание мышление более высокого порядка. Метод поощряет участие каждого и оценивает вклад отдельного учащегося.

Методы оценки в классе (Анджело и Кросс, 1993). То, чему мы *хотим* обучить наших учеников, – это не то, чему они учатся в действительности. Чтобы устранить это потенциальное несоответствие между тем, что вы хотите, чтобы учащиеся выучили и чему они реально научились, можно использовать различные методы. Например, учителя могут внедрить групповое размышление в конце

занятия в качестве формы оценки на практике. Используя несколько минут, учащимся предлагается записать на листе бумаги *три наиболее важных слова, которые они услышали за этот день*, а затем, *написать несколько предложений, объясняющих, почему одно из этих слов было важно для них*. Эта обратная связь с учениками помогает учителям оценивать собственное преподавание (т.е. усвоили ли учащиеся то, чему учитель намеревался обучить их?), а также способ продвижения к следующему занятию.

Заключение

Переход от занятия, ориентированного на учителя, к занятию, нацеленному на ученика, открывает широкие возможности для педагогов любой предметной области. В этой статье обсуждались некоторые эффективные стратегии преподавания, которые могут быть включены в школьные или университетские занятия для повышения уровня обучения учащихся. В частности, мы представили идеи развития результатов обучения учащихся с использованием обратной цели, чтобы определить, что вы хотите, чтобы учащиеся знали по окончании курса, а также использование кооперативного обучения для поддержания разнообразных стилей обучения и большей глубины знаний. В приведенном описании и примерах представлен базовый обзор эффективных стратегий преподавания для занятий, ориентированных на учащегося. •

ЛИТЕРАТУРА:

- Андерсон Л.У. и Кратвол Д.Р. (Ред.). (2001). Таксономия для обучения, преподавания и оценки: пересмотр таксономии Блума образовательных целей: полная версия, Нью-Йорк: Издательство Longman.
- Анджело Т.А. и Кросс К.П. (1993). Методы оценки в классе: пособие для учителей колледжей, 2-е издание, Сан-Франциско: Издательство Jossey Bass.
- Барр Р.Б. и Тагг Дж. (1995). От преподавания к обучению: Новая парадигма для изменения послешкольного образования т. 27 (6), 13-26.
- Беленки М.Ф., Клинич Б.М., Голдбергер Н.Р. и Тарул Дж.М. (1986). Женские способы познания. Нью-Йорк: Издательство Basic Books.
- Блум Б.С. и др. (ред.) (1956). Таксономия образовательных целей. Том 1: Когнитивная сфера. Нью-Йорк: Издательство McKay
- Дьюи Дж. (1916). Демократия и образование: введение в философию образования. The Macmillan company. Получено с <http://books.google.com/books?id=yGxIAAAAMAAJ>
- Киллен Р. (2003). Эффективные стратегии обучения. Обучение посредством исследований и практики. Издательство Social Science Press. Австралия.
- Манис Чад. (2012). Кооперативное обучение: как назначить важные задачи членам группы. Ежедневные учебные пособия. <http://www.dailyteachingtools.com/cooperative-learning-tasks.html>
- Молл Л.С., Аманти К., Нефф Дж.Д. и Гонсалес Н. (1992). Фонды материалов для преподавания: использование качественного подхода для соединения домов и классных кабинетов. Теория в практике, 31(1), 132-141.
- Перри У. (1970). Формы этического и интеллектуального развития в годы обучения в колледже: схематичный Нью-Йорк: Холт, Ринехарт и Уинстон.
- Шаматов Д., Меррил М., Коэн Миллер А.С. (2017). Эффективные стратегии преподавания в высшем образовании. Астана, Казахстан: Евразийский форум лидеров высшего образования (ЕФЛВО).
- Уиггинс Г. и Мактиг Дж. (2005). Понимание по дизайну. 2-е издание. Александрия, Вирджиния: Ассоциация по надзору и разработке учебных планов (АНРВП).