



<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 2 (10).
Spring 2015

Главный редактор
И. А. Колесникова

Редакционный совет

О. Грауманн
Е. В. Игнатович
В. В. Сериков
С. В. Сигова
И. З. Сковородкина
Е. Э. Смирнова
И. И. Сулима

Редакционная коллегия

Т. А. Бабакова
Е. В. Борзова
А. Виегерова
С. А. Дочкин
А. Клим-Климашевска
Е. А. Маралова
А. В. Москвина
А. И. Назаров
Е. Рангелова
А. П. Сманцер

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Е. Ю. Ермолаева
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
Ю. Ю. Васильева
Е. Н. Воротилина

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

УДК 37.02**ХИЛЬДЕБРАНДТ Эльке**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой развития дошкольной педагогики и начального образования Педагогического института Северо-Запада Швейцарии, автор научных работ по воспитанию, член Международной Академии Гуманизации Образования

elke.hildebrandt@fhnw.ch

МАРТИ Астрид

доцент кафедры развития дошкольной педагогики и начального образования Педагогического института Северо-Запада Швейцарии, магистр психологии в области психологии развития личности, докторант Института проблем образования на базе Педагогического института Северо-Запада Швейцарии и Базельского университета

astrid.marty@fhnw.ch

ШТОММЕЛЬ Сара

научный сотрудник кафедры развития дошкольной педагогики и начального образования Педагогического института Северо-Запада Швейцарии, магистр лингвистики и коммуникации/социологии, докторант педагогических наук философского факультета Цюрихского университета

sarah.stommel@fhnw.ch

ПРЕПОДАВАНИЕ В КОМАНДЕ: ОБЗОР МЕЖДУНАРОДНОГО ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ I

Аннотация: работа в команде и, сверх того, преподавание в команде являются неотъемлемой частью образовательной практики, например, в случае интегративного или инклюзивного образования с целью поддержки и развития в классе детей с некоторыми особенностями. Помимо этого, преподавание в команде все чаще используется при подготовке студентов к педагогической практике и в ходе самой практики. Результаты исследований эффективности и выработки потенциала преподавания в команде отчасти расцениваются как противоречивые, что объясняется, помимо всего прочего, недифференцированностью использования самого понятия, а также широтой исследовательских задач. В англоязычном ареале традиция исследования преподавания в команде насчитывает более долгий период, нежели в немецкоязычных странах. Поэтому авторы статьи обращаются к обзору опыта, собранного эмпирическим путем именно в англоязычных странах. Сначала рассматриваются различные модели понимания метода преподавания в команде и расставляются акценты в дефинициях этого понятия. Затем обобщаются результаты следующих исследований, основанных на мета-анализе и мета-синтезе: Армстронг «Преподавание в команде и успеваемость учащихся» (1977), Шустерайт «Преподавание в команде и успеваемость учащихся» (1980), Муравски и Свенсон «Мета-анализ преподавания в команде: Где данные?» (2001), Скраггз, Мastroпиери и МакДаффи «Преподавание в команде на примере

инклюзивного образования: мета-синтез качественных исследований» (2007), Бэтен и Саймонс «Преподавание в команде в структуре педагогического образования: модели, эффективность и условия внедрения» (2014). Анализ приведенных работ показывает, что метод преподавания в команде до сих пор подвергался скорее количественному исследованию в отношении его влияния на успеваемость учащихся. Такого рода исследования дают неоднозначные, зачастую противоречивые показатели эффективности обучающих команд. Качественные исследования этого феномена выявили в целом позитивные тенденции преподавания в команде.

Ключевые понятия: преподавание в команде (обучающие команды), со-преподавание, кооперация, сотрудничество, мета-анализ, мета-синтез, педагогическое образование.

**Elke Hildebrandt
Astrid Marty
Sarah Stommel**

Abstract: teamwork and team teaching are integral to educational practice, for instance in the case of integrative or inclusive education aiming to support the development of children with special needs. In addition, team teaching has increasingly been used to prepare students for teaching practice and during the practice itself. The results of the study assessing effectiveness and potential of team teaching are considered as contradictory, due to (among other things) an undifferential use of the concept and the breadth of the research tasks. In English-speaking countries, the study of team teaching started earlier than in German-speaking countries. Therefore, the authors review empirically gathered practices of English-speaking countries. They consider various models of understanding the team teaching method and highlight their key points of the concept definitions. Then, based on meta-analysis and meta-synthesis, they summarize the results of the following studies:

– Armstrong (1977): Team teaching and student performance. Armstrong (1977): Teamteaching und Schülerleistungen.

– Schustereit (1980): Team teaching and student performance. Schustereit (1980): Teamteaching und Schülerleistungen.

– Murawski und Swanson (2001): Meta-analysis of team teaching. Where is the data? Murawski und Swanson (2001): Eine Meta-Analyse zu Teamteaching. Wo sind die Daten?

– Scuggs, Mastropieri und McDuffie (2007): Team teaching in inclusive education: meta-synthesis of qualitative studies. Scuggs, Mastropieri und McDuffie (2007): Teamteaching im inklusiven Unterricht: eine Metasynthese qualitativer Studien

– Baeten und Simons (2014): Team teaching in teacher training: models, effectiveness and conditions for implementation. Baeten und Simons (2014): Teamteaching in der Lehrerbildung: Modelle, Effekte und Bedingungen zur Implementation.

The analysis of the presented studies shows that the team teaching method has been studied through quantitative research of its impact on student performance. Such studies provide ambiguous, often contradictory effectiveness indicators. Qualitative studies of this phenomenon have revealed the overall positive trends of team teaching.

Key words: team teaching, co-teaching, cooperation, collaboration, meta-analysis, meta-synthesis, teacher education.

Введение. Такие понятия, как сотрудничество, кооперация, работа в команде и профессиональных учебных сообществах приобрели большую популярность в школе. Это происходит, в частности, потому что возрастают требования к школьному обучению, помимо этого, работа преподавателей в команде оказывает положительное влияние на успеваемость учащихся (Б. Фроммхерц и Т. Халфхайд [10; 37]); снижается нагрузка на преподавателей (Б. Хубер [17]),

повышается эффективность школы (Эсслингер [9]). Кроме того, учителя, преподающие в команде, оказываются более открытыми к сотрудничеству (А. Солтау, М. Минерт, С. Штоммель, Э. Хильдебрандт, П. Сенн, Р. Видмер [33, с. 213–223; 35, с. 193–211]). В основном совместная деятельность педагогов ограничивается внеклассной сферой. В отличие от этого, обучение, проводимое командой преподавателей, требует совместной работы не только при подготовке к занятиям, но также в ходе их совместного проведения. Но одновременное присутствие, по меньшей мере, двух учителей в классе или учебной группе принято еще не везде, хотя именно оно расценивается в качестве перспективной и одной из высших форм сотрудничества, требующей особого внимания. В немецко говорящих странах существуют различия в составе преподавательской команды:

1. Привлечение к проведению интегративных занятий медицинских/специальных педагогов для поддержки инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями (П. Видмер-Вольф [41]; Б. Бауман, Ц. Хенрих и М. Штудер [5]; А-К. Арндт и Р. Вернинг [2]).

2. Привлечение преподавателей немецкого как второго языка с целью специальной поддержки в языковых школах детей, для которых немецкий не является родным (М. Гигер, Б. Хекендорн-Хайнеманн [14]).

В обоих случаях преподавательская команда перестает существовать, если второй учитель, оказывающий поддержку специальной группе, покидает класс. Только в «системе двух учителей» можно говорить о педагогической команде, способной работать в различных организационных формах.

Бывают также ситуации создания команд преподавателей для решения образовательных или дидактических проблем улучшения обучения в сложных условиях (Ф. У. Кольбе, С. Рей [21, с. 799–808]), например, в школах, расположенных в социально неблагополучных районах (Э. Хильдебрандт, К. Майенфиш [16, с. 202–205]). Преподавание в команде рассматривается и как возможность повышения качества обучения за счет приобретения учителями дополнительного опыта. Эту модель можно увидеть, например, в Швейцарии на начальных и основных уровнях обучения, где учителя начальной школы и воспитатели преподают совместно (Ф. Фогт, Б. Цумвальд [38, с. 103–123]). В Японии «японский учитель английского языка» частично сотрудничает с «носителем английского языка, помощником учителя» (А. Тэджино, Л. Уолкер [36, с. 113–131]).

Кроме того, обучающие команды складываются в контексте профессионального обучения педагогов, например, на практике из преподавателей-кураторов и студентов-практикантов или в случае тандемных стажировок из двух студентов-стажеров (Й. Косинар [22, с. 227–244]; С. Шнебель, А. Крайз [31, с. 41–46]). Другие формы сотрудничества на уроке возникают в результате привлечения школьных помощников и социальных педагогов (Липперт [23]). Но такие формы здесь не будут рассматриваться.

Как показали исследования в немецко говорящих странах, практика работы и изучения преподавания в команде еще молода и не очень развита. Поэтому

стоит представить результаты международных исследований, опирающихся на мета-анализ и мета-синтез. Большинство сегодня цитируется Дж. Хэтти [15], фиксирующий только один $d = 0,19$ после обучения с помощью преподавательских команд, что фактически не показывает заметного эффекта. Так как Хэтти опирался только на два мета-анализа (Д. Армстронг [3, с. 65–86], В. В. Муравски, Х. Л. Свенсон [26, с. 258–267]), основой которых стал вопрос успеваемости учащихся, он считает, что необходимы дальнейшие исследования в этой области. Но для начала следует сделать некоторые замечания относительно терминологии в контексте существующего описания обучающих команд.

Понятийный контекст исследования преподавания в команде. Термин «team-teaching» используется по-разному (М. Вэлш, К. Броунелл, С. Шеридан [40, с. 36–49]). Различия начинаются уже с его написания. Некоторые пишут «teameaching», например, Грэйбер и Пионке [11, с. 313–320]; другие «team-teaching» (Янг [18, с. 177–194]; Андерсон и Шпек [1]) или же «team teaching» (Т. Уодкинс, Р. Миллер, В. Возняк [39, с. 118–120]; Тэджино, Уолкер [36]; Э. Грауэ, К. Хатч, К. Рау, Д. Оуэн [12]). Соответственно определение термина дается по-разному. Р. С. Андерсон и Б. В. Шпек, удачно определяя эту дилемму, говорят о «какофонии голосов» [1, с. 671–686].

В основном, понятие преподавания в команде подразумевает деятельность обучения, которая осуществляется с помощью двух (или более) присутствующих на занятии педагогов. Причем, как правило, определения предполагают, что эти педагоги решают одни и те же задачи. Однако в японском контексте преподавания каждый выполняет совершенно разные задачи. «Японский учитель английского языка» и его помощник, для которого английский является родным языком, находятся не в одном статусе (А. Тэджино, Л. Уолкер [36]). До «частичного участия в преподавании» (С-Дж. Янг), а также до подхода, «при котором два или более лица прикрепляются к одним и тем же учащимся в одно и то же время в учебных целях» (Хэтчер, Хинтон, Шварц – цит. по Р. Андерсон, Б. Шпек [1, с. 3]) или использования опыта двух разных учителей (Грэйбер и Пионке [11]).

Если Крэмен, Томас и Винсетт [8, с. 145–161] говорят о команде, в которой два учителя не имеют одинакового статуса (учитель и помощник учителя), у других авторов, таких как Б. Джонсон [19, с. 337–350], речь идет о сотрудничестве или команде преподавателей (Д. Мак Айвер, Дж. Эпштейн [24, с. 1–48]). В зависимости от позиции термин обозначает преимущественную роль междисциплинарного сотрудничества педагогов, влияние командной организации преподавания на профессиональное развитие учителей или на работу учащихся. Но общим для всех определений является наличие двух (или более) учителей в классе одновременно.

Случается также, что в некоторых опубликованных исследованиях остается неясным, как именно используется термин (например, Уоткинс, Миллер, Возняк [39]). Часто употребляются подобные или родственные термины, например, *со-преподавание* («co-teaching»): А. Ким [20], В. Муравски [27]; Уилсон, Микаэлис [42]; Макдаффи, Мастропьери, Скраггс [25]); *совместное*

преподавание («coteaching»): Ольсен, Чиассон, Йервуд [28]; Рос, Бойд [29]; Скэнтлбэри, Гало-Фокс, Вэссел [30]; («collaborative teaching»): Дж. Йорк-Барр, Г. Гарэ, Дж. Саммернес [43, с. 301–335]. В большинстве исследований, изучающих влияние со-преподавания / сотрудничества (coteachings) команда состоит из учителя (преподавателя общих дисциплин) и специалиста с особым образованием и/или профилем работы (педагогом специального образования). Несмотря на то, что термин «совместное преподавание» сфокусирован на области специального содействия интеграции детей со специальными проблемами, в ситуации обучения в обычных классах понятия *со-преподавание* и *преподавание в команде* часто используются как взаимозаменяемые. Например, определение совместного обучения у Кука и Фрэнда: «Два или более профессионалов, составляющих основную команду в разнообразной или смешанной группе студентов в одном физическом пространстве» [7, с. 2]. Еще одно распространенное в немецкоязычном мире определение дает О. Грауманн: «учительская команда» – форма обучения, когда два или более учителей планируют проведение занятий, реализуют его и оценивают [13].

Мета-синтез и мета-анализ¹.

Уже в 1977 г. Д. Армстронг представил исследования обучающих команд на базе начального и среднего образования. В свое время в Соединенных Штатах в связи с «эффектом спутника», помимо прочего, было усилено использование преподавательских команд, преимущественно на первой ступени среднего образования. Исходя из утверждений о преимуществах таких команд, Армстронг хотел узнать, приводят ли они на самом деле к увеличению результативности обучения. С этой целью он проанализировал различные исследования, где были рассмотрены изменения результатов обучения различным предметам до и после проведения занятий командами преподавателей в сравнении с контрольными группами.

Для начальной ступени обучения не существует достаточно точного описания, того, как именно выглядит преподавательская команда на уровне отдельных учителей. Качественные различия в построении структуры исследований так же не позволяют сделать обобщение на основе всего нескольких исследований в начальной школе. Обращает на себя внимание тот факт, что в средней школе многие исследования не дали заметных результатов. Вместе с тем, Шустерайт представляет несколько исследований, показывающих преимущества преподавания командой учителей с точки зрения результативности обучения [32]. В целом исследование ситуации на тот момент остается двойствен-

¹ **Мета-анализ** (*meta-analysis*) — в научной методологии способ объединения результатов нескольких исследований методами статистики для проверки одной или нескольких взаимосвязанных научных гипотез. В мета-анализе используют либо первичные данные оригинальных исследований, либо обобщают опубликованные (вторичные) результаты исследований, посвященных одной проблеме. Мета-анализ часто становится компонентом систематического обзора. Термин предложен американским статистиком Джинем Гласом. С середины 1970-х гг. метод стал использоваться в исследованиях по образованию. (Д. Гласс, Ф. Л. Шмидт, Дж. Е. Хантер). **Мета-синтез** – метод объединения результатов из нескольких различных, но взаимосвязанных качественных исследований, в отличие от мета-анализа количественных исследований, ориентирован на интерпретацию, а не объединение данных (Примеч. переводчика).

ным. Следует заметить, что до 1980-х гг., результативность учащихся оставалась единственным критерием оценки деятельности преподавательских команд.

В. Муравски и Х. Свенсон провели мета-анализ количественных исследований преподавания в команде (термин со-преподавание используется здесь как синоним) в интегрированных классах [26]. Но из 89 обнаруженных в период с 1989 по 1999 г. исследований только 37 были детально проанализированы на основе следующих критериев:

1. Исследование должно было содержать достаточное количество данных, чтобы в дальнейшем можно было рассчитать величину эффекта. 2) Должны были быть выполнены следующие условия: а) учитель-предметник (преподаватель предмета) и специальный педагог работают вместе, б) они делают это в одном помещении, в) уроки планируются совместно – специальный педагог является не только помощником учителя-предметника, г) преподавание осуществляется в гетерогенном классе, где обучаются обычные дети и дети-инвалиды с ограниченными физическими возможностями. 3. Наблюдения общеобразовательных занятий проводятся, по крайней мере, в течение двух недель, не включая время входного и конечного тестирования.

В 5 из 6 случаев финальной выборки уроки, проводимые командой преподавателей, изучались в течение года; в одном случае (Росман, потом Муравски и Свенсон) только в течение 3 недель. В экспериментальном исследовании приняли участие:

- группы детского сада (исследование было долговременным и сопровождало детей до 3-го класса начальной школы) – одно исследование;
- 3–6-е классы – два исследования;
- 9-й класс – одно исследование;
- 9–12-й классы – два исследования.

Преподавание в команде в 7/8-х классах не проводилось. Только в трех из проанализированных исследований в действительности состоялось командное обучение, в ходе которого учителя сотрудничали равноправно, причем делали это добровольно.

Что касается измерения результативности: эффект на уровне детского сада и до 3-го класса дал высокие показатели ($d = 0,95$). Для 3–6-х классов только $d = 0,19$ и для 9–12-х классов $d = 0,30$. Следует задать вопрос: в какой степени эти результаты значимы при небольшой выборке (всего один пример для периода с детского сада до 3-го класса). Что касается навыков: для чтения это значение $d = 1,59$, для математики $d = 0,45$, и меньше в других предметных областях.

В целом представляется, что совместное преподавание дает определенный эффект, содействуя повышению успеваемости учащихся. Особенно в связи с обучением чтению и языку, а также математике, но только в умеренной степени. Наряду с этим отмечено снижение числа замечаний ученикам и порицаний на уроках.

На следующий вопрос мета-анализа, меняются ли количественные результаты в зависимости от степени и продолжительности обучения, пола, тяжести

или вида инвалидности учащихся, нельзя четко ответить из-за недостаточности данных. Похоже, что наиболее положительные эффекты проявляются на младшей ступени обучения (период с детского сада до 3-го класса) и самой старшей (9–12-е классы). Даже учащиеся с ограниченными возможностями обучения, скорее всего, выиграют от преподавания командой учителей. Но это не подтверждено на уровне всех исследований. Исходя из недостаточности данных, Муравски и Свенсон призывают к расширению исследований с участием экспериментальных и контрольных групп. Полученные результаты должны быть в перспективе дифференцированы, например, чтобы увидеть, как они зависят от пола, возраста, ступени обучения и предметного содержания. Кроме того, нужно более подробно рассмотреть различия в видах ограничения возможностей учащихся.

Потребовался синтез качественных исследований, который представили Макдаффи, Мастоппьери, Скраггс [25]. Мета-синтез 32 качественных исследований (в период с 1990 по 2006 гг.) в инклюзивных классах с обучающими командами был проведен на основе программы NVivo, с помощью которой цифровые или оцифрованные тексты смогли быть рассмотрены по категориям и ключевым рубрикам. Исследования были выбраны в частности на основании критериев по Брантлингер и др. [6].

Качество исследований определялось посредством следующих критериев: использование метода триангуляции, наличие взаимоисключающих утверждений («disconfirming evidence»), предметное погружение, детальность описания, присутствие обратной связи (отзывов участников), пост-оценка сверстниками, систематический сбор и представление массива данных, экспертная оценка (редактором издания или Комитетом содействия) и заключение, составленное на основе базы данных. В конечном итоге, ответы по различным темам (их отсутствие) из выборки 32 исследований сравнивались и были обобщены с помощью программы NVivo. Оказалось: многие учителя, студенты и другие опрошенные видят преимущества обучения командой преподавателей.

В качестве условий для успешного преподавания в команде выделены: наличие достаточного времени для совместного планирования (в 30 исследованиях), совместимость учителей, повышение их квалификации, минимальный уровень навыков учащихся в инклюзивном образовании (21 исследование). Соответственно это требует поддерживающего администрирования со стороны руководства школой.

В качестве доминирующей отмечена модель «один учит – один помогает», которая отождествляется с типично подчиненной ролью педагога специального образования (25 исследований). Это обусловлено его меньшим опытом предметного обучения, «правом собственности» классного учителя и большим числом «нормальных» школьников в классе. Другие формы преподавания в команде описываются редко. Учитель-предметник, работая со всем классом, допускает лишь небольшую долю индивидуализации, в связи с чем специальный педагог оказывается в роли помощника в рамках существующей системы. Хотя есть и исключения, и это утверждение скорее применимо к более высоким уровням

обучения, однородность результатов в целом примечательна, тем более что необходимо учитывать величину и разнообразие примеров из выборки исследований.

Положительным является то, что администрация и участники преподавательских команд удовлетворены преподаванием в команде (вплоть до проявлений энтузиазма). Критика касается подчиненной роли специального педагога, но не практики командного преподавания как таковой. Критический взгляд на результаты обобщения приобретает дополнительную остроту, если учесть, что почти треть из оцениваемых ситуаций расценены как исключительные. В большинстве случаев преподавательские тандемы добровольно заявляли об участии в эксперименте или, по крайней мере, не высказывали возражения против своего участия.

Как подчеркивают авторы, один из аспектов дальнейших исследований связан с вопросом: как можно формировать в школах подлинные командные сообщества преподавателей для совместного решения конкретных задач, чтобы они могли подключаться к реализации инклюзивного обучения. Другие исследования, рассмотренные в работе Скраггса и др. [34], не выявили иных результатов, поэтому здесь не приводятся. В качестве резюме может быть указано, что в качественных исследованиях значение преподавательских команд было рассмотрено не только с точки зрения влияния на успеваемость учащихся, но и с позиции форм сотрудничества, оценки со стороны участников команд и условий, обеспечивающих успешность обучения.

Принципиально новые перспективы применения преподавания в команде разработаны в последние годы в контексте профессиональной подготовки учителей. Обратимся к обзорной статье М. Байтона и М. Саймонса [4], где представлены все актуальные рецензируемые исследования по этому вопросу за 2000–2013 гг., и работе Л. Кука и М. Фрэнда [7], которые сфокусированы на преподавательских командах в системе профессиональной подготовки учителей. Ими было проанализировано 18 исследований, касающихся того, какие модели преподавания в команде можно найти в литературе (вопрос 1); 33 исследования по поводу преимуществ и недостатков такого обучения для начинающих учителей-практикантов (вопрос 2) и 22 исследования условий успешного осуществления обучения командой (вопрос 3). Относительно второго и третьего вопросов во внимание принимались только исследования, проведенные в контексте школьной практики.

Вопрос 1. Модели преподавания в команде.

На основе анализа, проведенного М. Байтоном и М. Саймонсом, была разработана модель, представляющая различные формы преподавания в команде, которые характеризуются большей или меньшей интенсивностью сотрудничества (см. табл. 1).

Байтон и Саймонс опирались в своём исследовании на классификацию Кука и Фрэнда, которые выделили пять моделей в практике совместного преподавания, принятые на международном уровне и лежащие в основе организации учебного процесса: 1. Один учитель, один помощник (ассистент); 2. Альтерна-

тивное преподавание (в большой и малой группах); 3. Параллельное преподавание (работа с половиной класса над одним и тем же содержанием); 4. Поэтапное преподавание (преподаватель контролирует один или несколько этапов); 5. Командное преподавание: оба учителя делят между собой учебные задачи. Например, один может вести занятие, в то время как другой демонстрирует сказанное им на модели. В соответствии с этими различиями преподавание в команде может рассматриваться как возможная форма сотрудничества. Возможно, поэтому понятие, связанное по смыслу с сотрудничеством («co-teaching»), преобладает в качестве общего термина в англо-американской литературе.

Таблица 1

Уровни сотрудничества по Байтону и Саймонсу [4, с. 93]

<p>Низкий уровень сотрудничества</p> <p>Высокий уровень сотрудничества</p>	(1) Наблюдательная модель	Полная ответственность учителя + присутствие наблюдателя	Наблюдатель не участвует в преподавании, важна его оценка
	(2) Коучинг-модель	Полная ответственность учителя + коучинг	Как в модели 1, но наблюдатель дает советы, поддерживает
	(3) Ассистирующая модель	Ведущая роль учителя + участие помощника	Помощник оказывает поддержку в соответствии с указаниями учителя
	(4) Партнерская модель: последовательное, параллельное, поэтапное обучение	Равная ответственность участников	Преподаватели отвечают за разное содержание (этапы) общей работы учебной группы
	(5) Командная модель	Разделение ответственности (совместное планирование, реализация, оценка)	Участники команды используют все возможности совместной работы, в том числе еще до начала занятий

Вопрос 2. Преимущества и недостатки преподавания в команде (см. цит. авторов с. 95–100) (см. табл. 2).

Таблица 2

Преимущества и недостатки преподавания в команде

Преимущества	Недостатки
<p><i>С точки зрения студентов:</i> повышенная эмоциональная и профессиональная поддержка, интенсивные дискуссии, обратная оценочная связь со стороны сверстников, усиление рефлексии, рост профессионализма, развитие личности (уверенности в себе, са-</p>	<p><i>С точки зрения студентов:</i> проблема, когда участники команды не совместимы. Проблемы возникают в ситуациях конкуренции и сравнения. Сложность в предоставлении конструктивной обратной связи. Меньше возможностей для индиви-</p>

<p>морализации)</p> <p><i>С точки зрения учителей:</i> сокращения рабочей нагрузки, повышение квалификации улучшение (процесса) обучения, укрепление сотрудничества внутри школы</p> <p><i>С точки зрения учащихся:</i> более индивидуализирована поддержка, расширение диапазона тем и форм обучения, улучшение учебных результатов</p>	<p>дуальной практики преподавания</p> <p><i>С точки зрения учителей:</i> увеличение нагрузки, ослабление связи с отдельными учащимися</p> <p><i>С точки зрения учащихся:</i> проблема в том, что может возникнуть путаница (например: чье утверждение считать верным)</p>
--	---

Вопрос 3. Условия успешности преподавания в команде.

Авторы увидели следующие требования, необходимые для успешной реализации преподавания в команде, особенно в контексте профессиональной подготовки:

1. Сочетание групповых и индивидуальных занятий, необходимое, чтобы научиться преподавать, как самостоятельно, так и в команде.
2. Теоретическая подготовка к новой роли в команде студентов и руководителей практики (применительно к наблюдению, коучингу и сотрудничеству).
3. Осуществление выбора партнеров по команде по соответствующим критериям: мнения самих учащихся, по возможности, должны учитываться.

На качество преподавания командой также влияют такие факторы, как культура школы и структура классных помещений. Центральным в работе является рефлексивный диалог, в ходе которого опыт становится общим. Эти авторы приходят к выводу, что само по себе преподавание командой не является эффективным и для успешной реализации требует специальных условий.

Таким образом, если рассматривать не только влияние на успеваемость учащихся, но и другие аспекты преподавания в команде, в нем обнаруживается большой потенциал. Тем не менее для успешного внедрения этого вида преподавания необходимы такие условия, как надлежащее повышение квалификации, достаточное количество времени для совместного планирования, совместимость между преподавателями или студентами, а также поддержка школьного руководства. Возможности оптимального использования потенциала преподавания командой пока еще изучены слабо.

Список литературы

1. Anderson R. S., Speck B. W. Oh what a difference a team makes: Why team teaching makes a difference // *Teaching and Teacher Education*. 1998. 14 (7). P. 671–686.
2. Arndt A.-K., Werning R. Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes // Arndt A.-K., Werning, R. (Hrsg.) *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013.
3. Armstrong D. G. Team Teaching and Academic Achievement // *Review of Educational Research*. 1977. № 47 (1). P. 65–86.

4. Baeten M., Simons M. Student teachers` team teaching: models, effects, and conditions for implementation // *Teaching and Teacher Education*. 2014. 41. P. 92–110.
5. Baumann B., Henrich C., Studer M. Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik (IF) und Aspekte guten Unterrichts. Kurzbericht. Zürich: HfH, 2012.
6. Brantlinger E., Jimenez R., Klingner J., Pugach M., Richardson, V. Qualitative Studies in Special Education *Exceptional Children*. 2005. № 71. P. 195–207.
7. Cook L., Friend M. Coteaching: guidelines for creating effective practices // *Focus on Exceptional Children*. 1995. № 28 (3), P. 1–16.
8. Cremin H., Thomas G., Vincett K. Learning zones: an evaluation of three models for improving learning through teacher/teaching assistant teamwork // *Support for Learning*. 2003. № 18 (4). P. 145–161.
9. Esslinger I. Berufsverständnis und Schulentwicklung: Ein Passungsverhältnis? // *Bad Heilbrunn: Klinkhardt*, 2002.
10. Frommherz B., Halfhide T. Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität, 2003.
11. Graber G. C., Pionke C. D. A team-taught interdisciplinary approach to engineering ethics // *Science and Engineering Ethics*. 2006. № 12 (2), P. 313–320.
12. Graue E., Hatch K., Rao K., Oen D. The wisdom of class-size reduction // *American Educational Research Journal*. 2007. № 44 (3), P. 670–700.
13. Graumann Olga Teamteaching // K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, J. Wiechmann (Hrsg.) *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006.
14. Gyger M., Heckendorn-Heinimann B. (Hrsg., 2. Aufl. 2000) – Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. 2 Bde. Publikation der NW EDK. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
15. Hattie John. *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge, 2012.
16. Hildebrandt E., Maienfisch K. Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching (ProZiTT) – ein Forschungsansatz zur Sichtbarmachung der Nutzung kreativer Potentiale. In: B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E. Kirschhock, G. Ranger, & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. (S. 202–205). Wiesbaden: VS Verlag, 2013.
17. Huber B. Team-Teaching: Bilanz und Perspektiven. Eine empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich. *Europäische Hochschulschriften*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2000.
18. Jang S-J. Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers // *Educational Research*. 2006. № 48 (2), P. 177–194.
19. Johnson B. Teacher Collaboration: good for some, not so good for others // *Educational Studies*. 2003. № 29 (4), P. 337–350.
20. Kim A-H. Facilitating co-teaching for literacy in general education classrooms through technology: Focus on students with learning disabilities // *Reading and Writing Quarterly*. 2006. № 22, P. 269–291.
21. Kolbe F. U., Reh S. Kooperation unter Pädagogen // Coelen T., Otto H.-U. (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2006. P. 799–808.
22. Košinár J. Das Problem asymmetrischer Beziehungen für Kooperation im Referendariat // Keller-Schneider M., Albisser S., Wissinger J. (Hrsg.): *Professionalität und Kooperation in Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 2013. S. 227–244.
23. Lippert Cl. Die Neugestaltung der Schuleingangsphase als Möglichkeit für einen kindgerechten Schulanfang. München / Ravensburg: GRIN Verlag, 2013.
24. Mac Iver D. J. & Epstein J. L. Responsive education in the middle grades: Teacher teams, advisory groups, remedial instruction, school transition programs, and report card entries // *Center for Research on elementary & Middle School Report*. 1990. № 46. P. 1–48.
25. McDuffie K., Mastropieri M. A., Scruggs T. E. Promoting success in content area classes: Is value added through co-teaching? // *Exceptional Children*. 2009. № 75. P. 493–510.

26. Murawski W. W., Swanson H. L. A Meta-Analysis of Co-Teaching. Where are the Data? // Remedial and Special Education. 2001. № 22 (5). P. 258–267
27. Murawski W. W. Student outcomes in co-taught secondary english classes: howe can we improve? // Reading & Writing Quarterly. 2006. № 22. P. 227–247.
28. Olsen G., Chiasson K., Yearwood J-A. The best of both worlds: combining ECE and ECSE philosophies and best practices through a coteaching model // Journal of Early Childhood Teacher Education. 2006. № 27. P. 303–312.
29. Roth W.-M., Boyd N. Coteaching, as colearning, is praxis // Research in science education. 1999. № 29(1). P. 51–67.
30. Scantlebury K., Gallo-Fox J., Wassell B. Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education // Teaching and Teacher Education. 2008. № 24. P. 967–981.
31. Schnebel S., Kreis A. Kollegiales Unterrichtscoaching zwischen Lehramtsstudierenden – Einschätzungen zur Planungskompetenz // Journal für LehrerInnenbildung. 2014. № 14 (4). P. 41–46.
32. Schustereit R. C. Team-Teaching and Academic Achievement // Improving College and University Teaching. 1980. № 28 (2). P. 85–89.
33. Soltau A., Mienert M. Teamorientierung und Einstellungen zu Formen der Lehrerkooperation bei Lehrkräften // Psychologie in Erziehung und Unterricht. 2009. № 58. P. 213–223.
34. Scruggs Th. E., Mastropieri M. A., McDuffie K. A. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. Council for Exceptional Children. 2007. № 73 (4). P. 392–416.
35. Stommel S., Hildebrandt E., Senn P., Widmer R. Einstellungen von Schweizer Lehrkräften zu verschiedenen Formen der Kooperation // C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), Grundlagen inklusiver Bildung Teil 2 – Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung. (Bd. 29, S. 193–211). Immenhausen: Prolog Verlag. 2015.
36. Tajino A., Walker L. Perspectives on team teaching by students and teachers: Exploring foundations for team learning // Language, Culture and curriculum. 1998. № 11 (1). P. 113–131.
37. Terhart E., Klieme E. Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil // Zeitschrift für Pädagogik. 2006. № 52 (2). S. 163–166.
38. Vogt F., Zumwald B. Aufgabenteilung und Arbeitsorganisation beim Teamteaching – Ergebnisse der Evaluation der Schweizer Basisstufe // S.T. Huber, F. Ahlgrimm (Hrsg.). Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie anderen Partnern. Münster: Waxmann. 2012. S. 103–123.
39. Wadkins T., Miller R. L., Wozniak W. Team teaching: Student satisfaction and performance // Teaching of Psychology. 2006. № 3 (2). P. 118–120.
40. Welch M., Brownell K., Sheridan S. M. What's the Score and Game Plan on Teaming in Schools? A Review of the Literature on Team Teaching and School-Based Problem-Solving Teams // Remedial and Special Education. 1999. № 20 (1). P. 36–49.
41. Widmer-Wolf P. Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren. Opladen: Barbara Budrich, 2014.
42. Wilson G. L., Michaels C. A. General and special education students' perception of co-teaching: implications for secondary-level literacy instruction // Reading and Writing Quarterly. (2006). № 22. P. 205–225.
43. York-Barr J., Ghere G., Sommerness J. Collaborative Teaching to Increase ELL Student Learning: A Three-Year Urban Elementary Case Study // Journal of Education for Students placed at risk. 2007. № 12 (3). P. 301–335.