



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

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

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 3 (15).
Autumn 2016

Главный редактор
И. А. Колесникова

Редакционная коллегия

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

Редакционный совет

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
В. П. Петров

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

БРЮЛЬМАН Ольга
преподаватель группы исследований и разработок Педагогического университета Северо-Запада Швейцарии.

olga.bruehlmann@fhnw.ch

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

ПРЕПОДАВАНИЕ В КОМАНДЕ: ОБЗОР МЕЖДУНАРОДНОГО ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ II

Аннотация: статья содержит обзор международных англоязычных эмпирических исследований преподавания в команде (team teaching). Работа в команде, обучение командой преподавателей сегодня являются необходимой частью повседневной деятельности учителей, например, при интегративном и инклюзивном обучении или осуществлении поддержки в классах детей с особыми потребностями. Кроме того, преподавание в команде и совместное обучение все чаще используется на практических этапах педагогического образования. Результаты с точки зрения эффективности и потенциального использования преподавания в команде и совместного преподавания порой противоречивы, в частности, из-за неоднозначного использования понятий, а также применения различных схем исследований. В англоязычных странах существуют более давние традиции исследования преподавания в команде и совместного преподавания, нежели в немецкоязычных, поэтому имеет смысл сделать обзор знаний, полученных там эмпирическим путем. В первой статье авторов, опубликованной в 2015 г. в журнале «Непрерывное образование: XXI век», основная информация о преподавании в команде была представлена на уровне метаанализа и метасинтеза в контексте инклюзивных методов обучения. В статье содержатся недавно полученные данные, связанные с исследованиями не только в области инклюзивного образования, но и других аспектов: влияние преподавания в команде на учащихся, учителей, на развитие процесса обучения, организационное развитие и пр. Предложенные авторами обзорные материалы представляют интерес для исследователей образовательных технологий, для методистов, могут быть использованы в системе непрерывного профессионально-педагогического образования.

Ключевые слова: преподавание в команде, совместное преподавание, сотрудничество, совместная работа, подготовка учителей, профессионализация.

TEAM TEACHING: REVIEW OF INTERNATIONAL EMPIRICAL RESEARCH II

Abstract: the article contains the review of the international English speaking empirical studies on team teaching. Today the teamwork and team teaching is the inherent part of everyday teachers' activities, for instance, in the case of integrative and inclusive education aimed at supporting the children with special needs. Besides, team teaching and inclusive education are used at the practical stages of pedagogical education more and more often. The obtained results from the point of view of effectiveness and potential application of team teaching and co-teaching are sometimes contradictory, in particular regarding the ambiguous terms application, and because of using different schemes of investigations. In English speaking countries there are long standing traditions of team teaching research and co-teaching in comparison with German speaking countries. That is why it is reasonable to make a review of knowledge obtained empirically in English-speaking countries by the empirical way. In the first article written by the authors and published in the journal «Lifelong Learning: XXI century» the main information on team teaching was presented at the meta-analysis and meta-synthesis levels in the context of inclusive educational methods. The article contains recently obtained data, connected with the studies not only in the field of inclusive education, but also including other aspects, such as: the impact of team teaching on the students, teachers, the educational process development, organizational development, etc.

The review offered by the authors might be of interest for the researchers in the field of educational technologies, for methodologists, and may be used in the system of continuous professional-pedagogical education.

Key words: team teaching, co-teaching, cooperation, joint work, teachers' training, professionalization.

Так как термины «преподавание в команде» (*Team Teaching*) и «совместное обучение» (*Co-Teaching*) часто используются как синонимы [19], далее для простоты нами будет использоваться только «преподавание в команде».

I. Введение. В нашей первой статье¹, помимо основной информации о преподавании в команде на уровне метаанализа и метасинтеза преимущественно инклюзивных методов обучения, работа учителей в команде была представлена в учебном контексте [19]. В этой статье на основе новых данных анализируются вопросы, относящиеся не только к образованию и подготовке кадров для обучения, а именно:

- влияние преподавания в команде на учащихся;
- влияние на развитие процесса обучения;
- влияние на учителей;
- воздействие на организационное развитие;
- преподавание в команде и различные роли учителей;
- условия успешности и проблемы;
- требования к исследованию.

II. О методах исследования. На основе поиска в источниках, представ-

¹Хильдебрандт Э., Марти А., Штоммель С. Преподавание в команде: обзор международного эмпирического исследования I // Непрерывное образование: XXI век. 2015. Вып. 2 (10), DOI: 10.15393/j5.art.2015.2808. URL: <http://1121.petrsu.ru/journal/article.php?id=2808> (дата обращения 24.03.16).

ленных в базах данных PsychINFO, Psyn dex и ERIH, были найдены термины: *teamteaching, team teaching, teamwork, co-teaching, mixed team, multigrade, multi-age classes, teaming, cooperative teaching, models of collaboration*¹. Далее была сделана выборка литературы, отвечающая следующим критериям:

а) рецензируемые (в качестве критерия качества),

б) на английском языке,

в) использование количественных, качественных или смешанных методов исследования в области преподавания в команде / совместного преподавания,

г) опубликованные до конца 2014 г.,

д) не входящие в метаанализ Армстронга (1977), Шустрайта (1980), Муравски / Свенсон (2001), в метасинтез Скраггса, Мастопьери и Макдаффи (2007) и в обзор Баэтана / Симонса (2014).

Исследования были сведены в табличную форму с графами: авторство, вопрос или тема, схема исследования, основные условия: контекст средней школы, вид, уровень, предмет(ы), также были охвачены термины.

III. Обзор данных показывает, что в общей сложности проанализировано 39 исследований, 14 из которых носят количественный, 17 – качественный характер и 8 основаны на смешанных методах. В целом следует отметить, что преобладают качественные исследования поискового характера. В последующем полученные результаты обсуждались с разных точек зрения. В центре внимания было влияние преподавания в команде не только на достижения учащихся, но также и преподавателей, на процесс обучения и организационного развития, кроме того, рассматривались возникающие проблемы.

IV. Влияние на учащихся.

1. Школьная успеваемость.

Количественные и смешанные методы в (квази-) экспериментальных исследованиях дают противоречивые эмпирические данные, касающиеся влияния преподавания в команде на учебные достижения учащихся. Во-первых, по данным Уэлча (2000), учащиеся как с трудностями, так и без трудностей в обучении при использовании преподавания в команде показали значительное увеличение результативности чтения и письма. Это было подтверждено также работой Йорк-Барр, Гер и Зоммернесс (2007), и это же было выявлено в области преподавания математики, кроме того, опрошенные учителя отмечают рост способности к обучению у учеников, которые обучались в команде. Однако в обоих исследованиях результаты не являются репрезентативными.

Во-вторых, Джангу (2006) удалось показать на материале четырех тайваньских школ, что достижения учащихся по математике улучшаются, если на уроках им преподает команда из двух учителей. Однако полученные им данные не раскрывают, почему метод преподавания в команде превосходит традиционное обучение. Согласно свидетельству учащихся, можно предположить, что на них положительно повлияла помощь, которая оказывалась разными способами. Макдаффи, Мастопьери и Страггс (2009) сумели подтвердить, что учащиеся на

¹ Русские соответствия: преподавание в команде, командная работа, совместное преподавание, смешанная команда, разноуровневые и разновозрастные группы (классы), коллективное обучение, модели сотрудничества.

занятиях по биологии при обучении их командой преподавателей по своим результатам превосходят учащихся обычных классов в кумулятивных посттестах. Причем это касалось лишь вариантов, требующих выбора, но не открытых задач, подлежащих переработке.

Чанг и Ли (2010), а также Али Акбери и Неджад (2013) подтверждают положительное влияние преподавания в команде на достижения учеников для Японии и Ирана. Трамбле (2013) сравнил две модели обучения на уровне начальной школы в Канаде (включая преподавание в команде и выборочные занятия со специальными педагогами) с точки зрения результативности и посещения школы учащимися с трудностями в обучении. Наблюдались значительные положительные эффекты в инклюзивных моделях с преподаванием в команде в вопросах грамотности (чтение / письмо, имеющие отношение к своей жизни) и в посещаемости.

Исследование Маккормик, Финлейсон и Макклуглин (2014) свидетельствует о значительных успехах в умственном развитии учащихся на начальном и среднем этапах обучения в 17 школах Ирландии, где преподавание в команде, согласно данным этого исследования, стало лучшим местом для реализации «научного мышления». Тем не менее, помимо преподавания в команде, и другие факторы могли быть решающими.

С другой стороны, в (квази-) экспериментальном исследовании Маджера и Зигмонд (2005), Муравски (2006), Уоткинс, Миллер и Возняк (2006) никаких существенных различий в учебных достижениях учащихся при различных форматах обучения не было обнаружено. Карпентер, Кроуфорд и Вальден (2007) не видят никакой пользы от применения преподавания в команде с точки зрения достижений учащихся: в их исследовании при командном преподавании курса статистики в итоговых тестах не было зафиксировано никакого преимущества по сравнению с проведением занятий одним учителем.

Вильсон и Мишель (2006) сообщают, что преподавание в команде, с точки зрения учащихся, оказывает положительное влияние на их компетентность в чтении и письме. Более 70 % опрошенных учащихся указали, что, вероятно, при следующей аттестации их оценки будут лучше. Одной из причин может быть то, что дети с нарушением способности к обучению в сравнении со своими одноклассниками из-за собственных оценок чаще обращались за помощью к учителям, но эту поддержку они стремились получить, в первую очередь, за пределами класса.

Качественные исследования не (или лишь в незначительной степени) тематизировали влияние преподавания в команде на результаты учеников, поэтому они не будут здесь обсуждаться.

Вывод. Эмпирические данные о влиянии преподавания в команде на учебные достижения учащихся в целом неоднородны, в некоторых недавних исследованиях, связанных с обучением в команде, было установлено, что положительное влияние проявляется лишь в достижениях учащихся в отдельных компетенциях и может быть доказано лишь для определенных групп учащихся.

2. Мотивационно-эмоциональные эффекты.

Положительный эффект в отношении повышения мотивации и сопутству-

ющей ему более высокой включенности в урок показывают качественные исследования Карлесс (2006), Карлесс и Уолкер (2006). На это указывают также исследования, проведенные с использованием смешанных методов Кремин, Томас и Винсент (2003), Чанг и Ли (2010).

Повышение степени удовлетворенности от обучения, предпочтение уроков с преподаванием в команде и положительный опыт со стороны учащихся показаны в качественных исследованиях Чанугам и Герлах (2013), Хелмс, Алвис и Уиллис (2005) и Мурата (2002), а также исследованиях с использованием смешанных методов Чанг и Ли (2010), Джанг (2006) и Вильсон и Мишель (2006). Количественные исследования, проведенные Карпендер и др. (2007), Тайино и Уолкер (1998), подтверждают положительное отношение учащихся.

Йорк-Барр и др. (2007) сообщают о том, что ученики, которых учили два учителя, добиваются прогресса не только на школьных занятиях, но и воспринимаются педагогами как более сильное сообщество. Ученики чувствуют себя сплоченными, у них меньше проявлений нежелательного поведения, они больше помогают друг другу. В связи с этим можно предположить, что при педагогическом сопровождении нескольких учителей, работающих вместе, учащимся проще развивать межличностные отношения, и они находятся под лучшим индивидуальным наблюдением учителей. На самом деле, и педагогам, которые преподают в парах, кажется, что они лучше знают учащихся [44].

Ривера, Макмахон и Кейс (2014) сообщают, что более широкое использование преподавания в команде связано с более высокими показателями последующего восприятия учащимися таких моментов, как чувство принадлежности к школе, удовлетворение от школы, уверенность в своей успешности в свете нового опыта.

Были также зарегистрированы эффекты, негативные с точки зрения удовлетворенности учеников от полученного ими опыта. Так, в количественном исследовании Дуган и Леттерман (2008) ученики оценивали занятия с преподаванием в команде аналогично курсам, которые велись одним учителем (т. е. дали аналогичную оценку). В качестве негатива была отмечена нехватка общения как между преподавателями, так и между преподавателями и учащимися, а также организационные недостатки. Количественное исследование Тайино и Уолкер (1998) показало, что ожидания учащихся относительно получения дополнительной поддержки не оправдались.

Вывод. Опыт учащихся при преподавании в команде в основном положителен, и предпочтение его со стороны учеников можно считать очевидным. Также преподавание в команде дает возможность усилить позитивные мотивационно-эмоциональные аспекты обучения.

Критическая оценка исследований. С методологической точки зрения исследования являются недостаточными. По-настоящему экспериментальных исследований практически не существует, поэтому часто не ясно, является ли причиной результатов именно преподавание в команде. В исследованиях с квазиэкспериментальной конструкцией и в опросах существуют проблемы валидности: масштаб результатов приводится редко, в большинстве случаев отсутствует «чистота» исследования, поскольку и другие факторы, помимо препода-

вания в команде, могут быть потенциально эффективными. Самооценки и внешние оценки достижений по разным причинам не обязательно соответствуют действительности.

Представленные в исследованиях результаты опросов на тему мотивационно-эмоциональных эффектов обучения в команде позволяют ознакомиться с субъективным опытом и оценками акторов, непосредственный контакт с которыми невозможен. Однако в рамках эмпирических исследований в области образования эти мотивационно-эмоциональные эффекты остаются в тени дискуссий, ориентированных на результат.

В количественных исследованиях были показаны следующие позитивные изменения: руководители школ сообщили, что учителя использовали общее время планирования, чтобы сделать занятия потенциально более творческим и целенаправленными [15]. Учащимся, по мнению Такала и Ууситала-Малмиваара (2012), опросивших в течение года 133 учителей, уделялось больше внимания; Швигартом и Ландрум (2015) с помощью стандартизированного наблюдения зафиксированы положительные статистически значимые различия с точки зрения возможных ответов, положительной обратной связи, обучения в малых группах и индивидуальных консультаций, особенно на уровне начальной ступени обучения.

V. Влияние на совершенствование (развитие) процесса обучения. Количественные исследования дают более детальную информацию о совершенствовании процесса обучения с помощью преподавания в команде. О различных стилях обучения и большей достоверности (естественности) обсуждения между учителями, которые по отношению к ученикам также могут являть пример ведения дискуссии, а также о более широкой поддержке со стороны учителей сообщают Карлес и Уолкер (2006) в исследовании совместного преподавания английского языка в Гонконге учителем-предметником и носителем языка.

Результаты исследований Мурата (2002), в частности относительно более широкого использования различных методов обучения, а также Вольнера и Гинсборга (2011), сообщивших о преимуществе преподавания в команде в плане обсуждения новых идей и дополнительной обратной связи, подтверждены Чанмуган и Герлах (2013). Они показали, что занятия изменялись (дифференцировались) в плане содержания курса, структуры, процесса взаимодействия и расширения ресурсов.

Студенты университета, получившие при обучении командой преподавателей позитивный опыт, оценили наличие дискуссии между преподавателями [18]. Другие позитивно переживаемые моменты, такие как обсуждения со студентами и тематические исследования, непосредственно не объясняются преподаванием в команде.

В проведенном в Великобритании смешанными методами исследовании Кремина и др. (2003), с одной стороны, изучался взгляд учителей на организацию преподавания. С другой стороны, выяснялось, может ли быть усилено вовлечение учащегося в занятие через «рефлексивную командную работу», т. е. активное слушание, сопереживание, коммуникацию и т. д. В исследовании сравнивались три модели:

А. *«Room Management»*. Преподаватели выполняют в одной аудитории, в зависимости от ситуации, разные роли: индивидуальный помощник (опекает отдельных учеников или небольшие группы), менеджер активности (заботится об остальной части класса), инициатор (предоставляет готовый материал, подправляет, заботится о перерывах и т. д.).

Б. *Деление на зоны* (зонирование). Здесь класс пространственно четко разделен: один учитель берет на себя группы А, В, С, другой – D, Е, F.

В. *Рефлексивная командная работа*. На основе концепции гуманистической психологии всем учителям обеспечивается обучение в таких областях, как активное слушание, сопереживание, коммуникация и применение их в своей работе.

Все три модели способствовали тому, что ученики шести обследованных школ стали активнее, чем ранее. При этом различия в рамках модели «Management Room» были наибольшими, вероятно, из-за радикализма в организационных изменениях, которые, предположительно, влияют на дидактический подход и особенно на время планирования. В исследовании со смешанными методами Чанг и Ли (2010) сумели показать, что в команде учителя-предметника и преподавателя информатики требуемый учебным планом материал был пройден, несмотря на меньшее, чем при традиционном обучении, время.

Но описаны и отрицательные эффекты, например, в исследовании со смешанными методами Муравски (2006). Согласно данному исследованию, учителя коррекционной педагогики потратили 46,5 % учебного времени на активность без какого-либо взаимодействия с учащимися, у учителей обычных классов это составило 32,5 % времени. Часто сообщается, что учитель нашел время для внесения корректив. Аналогичные данные приводит Зигмунд (2006) в качественном исследовании путем непосредственного наблюдения 16 учителей. Вместо того чтобы научить учащихся стратегиям работы с текстами и чтения, которые могли бы им помочь, большинство учителей провели время в классе без очевидных признаков учебной деятельности.

Как отмечают Гургур и Узунер (2011) при описании конкретных случаев организации занятий в турецкой начальной школе, нечеткие инструкции, слабая взаимная поддержка учителей и неблагоприятная организация обучения на некоторых этапах привели к большому волнению и к тому, что мало внимания было уделено учащимся. Количественное исследование Мажера и Зигмунт (2005) также показывает, что учебный процесс не был адаптирован к ситуации совместного преподавания, а организация обучения в целом не отличалась от занятий с одним учителем.

Вывод. Имеющиеся эмпирические данные явно противоречивы. Так, в некоторых исследованиях, посвященных влиянию преподавания в команде на развитие учебного процесса, влиянию этому даются оценки от нейтральных до негативных. Результаты, полученные на базе анкетирования на тему оценки качества преподавания, значительно лучше (позитивнее) результатов, полученных на основе наблюдений. Это может означать, что, с одной стороны, в преподавании командой существует опасность того, что учителя слабо взаимодействуют друг с другом и скорее заняты другими видами деятельности. И, во-

вторых, ясно, что привлекательные формы взаимодействия должны применяться в ходе занятия как с учащимися, так и между собой. Для этого предварительно обговариваются соответствующие меры по планированию оптимального использования преподавания в команде.

Критическая оценка исследований. Даже если большинство исследований, базирующихся на качественном подходе, демонстрируют проблемы валидности и репрезентативности, именно данный метод выявляет, с одной стороны, сильные стороны преподавания в команде, а с другой и его трудности, благодаря чему потенциал преподавания в команде и связанные с ним вызовы становятся более очевидными.

VI. Влияние на организационное развитие. Лишь некоторые исследования, которые мы здесь обобщаем, включают в поле зрения аспекты организационного развития школы и университета. Чанмуган и Герлах (2013) в качественном исследовании на материале университета показали, что ожидания от программы по социальной работе оправдались и количество курсов было увеличено. Программа докторантуры предоставила более широкие возможности для будущих преподавателей по накоплению опыта обучения путем проведения семинара двумя докторантами. Таким образом, идея обогащения обучения (путем преподавания в команде) может принести пользу не только преподавателям, но и студентам.

В исследовании Грау, Хэтча, Рао и Оуна (2007), которое проводилось в девяти американских детских садах, изучались последствия уменьшения количества учащихся в учебной группе. Так, учителя могли выбирать, будут ли они вдвоем учить около 30 детей или 15 детей в одиночку. При меньшем размере группы занятия не изменились. При преподавании в команде в большой группе использовалась, прежде всего, модель «*one teach one assist*» (один учит + один ассистирует). Отсюда следует вывод: одни только организационные изменения не являются существенными для совершенствования занятий.

В средней школе в США в ходе 3-летней программы систематически использовалось преподавание в команде. Это привело, в частности, к изменению учебной программы, которое было оценено учащимися положительно [27].

Камен, Суско и Эллиот (2013) изучали влияние знания о преподавании в команде в системе управления и у школьной администрации. Существуют расхождения в знаниях и практике администраторов. Например, большинству известно, насколько важно общее планирование времени, но это знание не реализуется на уровне практической организации. В связи с этим от администраторов требуется большая профессионализация в данном вопросе.

Вывод. Проявляются позитивные тенденции, но мало доказательств.

Критическая оценка исследований. Ни одно исследование не включает вопросов организационного развития в ходе преподавания в команде. Выявленные эффекты следует рассматривать как побочные.

VII. Влияние на учителей. Что касается учителей, то недавние исследования показывают различные уровни воздействия. Наряду с темой профессионализации в исследованиях обсуждается и вопрос влияния преподавания в команде на уменьшение нагрузки.

1. Профессионализация. В опросе Герретсон и др. (2008) руководители начальных школ отметили, что учителя, специализируясь в преподавании в команде, таким путем осуществляют и профессионализацию (повышают квалификацию). Расширение педагогического репертуара, а также улучшение личных языковых компетенций выявлено Карлесс и Уолкер (2006), повышение эффективности учителей, обмена идеями и активизацию интеллектуальной деятельности наряду с возможностями обучения отметили Чанмунган и Герлах (2013). Помимо изменения оценок, Мурата (2002) отметил, что приобретенные в ходе преподавания в команде различные методы обучения стали использоваться даже в те моменты, когда учителя работали в одиночку. Из этого можно сделать вывод, что имеет место повышение квалификации учителей.

На конкретном примере Рот и Бойд показали (1999), что совместное преподавание можно рассматривать как режим обучения, так как в его рамках можно например научиться задавать продуктивные вопросы. Рутиваара и Кершнер (2012) опросили двух учителей, которые описали свое преподавание в команде как процесс сотрудничества. При этом для обоих общее построение знаний и внедрение новых идей на практике являлись центральными. В методологическом исследовании Пратт (2014) смог обосновать теорию «достижения симбиоза», показав, как преподаватели, работающие в команде, используя свои индивидуальные различия и сильные стороны, благодаря такой кооперации могут успешно преодолевать трудности.

2. Уменьшение нагрузки. В количественных исследованиях смена ситуации деятельности и улучшение самочувствия [40], равно как снижение стресса [15], были отмечены в качестве наибольшего преимущества для учителей, преподающих в команде. Грауе и др. (2007) наблюдали среди большинства преподавателей команды, что в то время, как один учитель ведет занятие, другой часто отстраняется, например занимается планированием или административной работой. Авторы называют это «*tag-team teaching*», рассматривая в качестве стратегии преодоления трудностей (копинг-стратегии), помогающей справиться с постоянно растущими проблемами и требованиями педагогической профессии. Аналогичные данные приводит Муравски (2006) в исследовании о смешанных методах. Кроме того, учителя ценят, когда у них есть возможность работать менее изолированно [27]. Чанг и Ли (2010) в исследовании о смешанных методах также сообщают, что второй преподаватель часто работает в качестве компенсирующего фактора.

В то же время Карлей (2013) на материале Японии описывает стрессовые переживания в контексте преподавания в команде, в результате которых японец, учитель английского языка и носитель языка на уроках английского разного уровня обучения пришли к общему скептицизму в отношении командного преподавания. При этом Карлей говорит, что к проблемам может приводить столкновение разных личностей или представителей разного культурного фона, а также доминирование одного человека [43].

Вывод. В целом учителя считают преподавание в команде полезным [2] или позитивным [9; 21; 40; 43]. Согласно данным Муравски (2006), преподавателям даже нравилось работать в одном помещении с другими. Положительные

результаты влияния на учителей преподавания в команде однозначно прослеживаются на уровне усиления профессионализации и снижения нагрузки. Единственным исключением является исследование «кейс-стади» Карлей (2013). Правда, он констатирует негативные результаты, описанные в более ранних работах, в которых потеря автономии и несовместимость между учителями рассматривались как препятствие [20].

Критическая оценка исследований. Выявление профессионализации на основании самоотчетов является проблематичным в плане валидности исследования. Одним из исключений является исследование Мурата (2002), в котором внешняя оценка тенденций профессионализации учителей позволяет проверить достоверность метода наблюдения. Хотя многие описательные исследования случаев не могут генерировать репрезентативные результаты, однако они достаточно дифференцированно описывают соответствующие аспекты преподавания в команде относительно его влияния на учителей.

VIII. Преподавание в команде и различные роли учителей. В то время как Карлесс (2006) в изучении успешного практического опыта описывает четкость разделения ролей и равноправное общение между учителями, Тайино и Уолкер (1998) отмечают, что, хотя учащиеся 11-х классов в Японии имеют четкое представление о том, какие роли выполняют их преподаватели при командном обучении, сами же преподаватели такого представления не имеют.

Гургур и Узинер (2011) на основе анализа наблюдений и журналов делают вывод, что друг с другом обсуждаются основополагающие моменты, но не распределение ролей. Часто наблюдаются примеры модели ассистентской помощи. При этом речь идет не о работе ассистента учителя, а о сотрудничестве между классным и коррекционным учителями в интегративных и инклюзивных формах обучения, при котором вообще-то следовало бы ожидать равного распределения ответственности за то, что происходит в классе. Каждый преподаватель со своим конкретным опытом (классный руководитель со знанием класса, коррекционный педагог со специальными педагогическими и предметными знаниями) мог бы способствовать оптимальной организации урока.

Особенно не удовлетворяет назначение на роль помощника учителя в основном высококвалифицированных коррекционных педагогов [5; 7; 8; 16; 28]. Строгилос и Трагульа (2013) подтверждают наличие этой проблемы. Однако они указывают на то, что родители детей с особыми потребностями ценят индивидуальную ответственность коррекционного педагога и, таким образом, косвенно противодействуют развитию эгалитарного, сбалансированного сотрудничества и профессионализации учителей.

Кинг-Сииз, Браванд, Дженкинс и Престон-Смит (2014) установили, что, хотя учителя преподавали вдвоем эффективно, тем не менее учитель-предметник общался со всей группой в два раза чаще, чем специальный педагог, и в три раза чаще объяснял новые темы. В ходе опроса оба учителя заметили, что специальный педагог не является главным ответственным за обучение. Оба учителя были убеждены, что у них эффективные взаимоотношения в команде. Причем учитель-предметник более положительно оценил паритет в распределении ролей, чем коррекционный педагог. 43 % учащихся считали, что за

обучение отвечает учитель-предметник, 43 % респондентов высказали мнение, что ответственность делится пополам между обоими.

Тайино и Уолкер (1998) показали в своем исследовании, что японский учитель английского языка, находясь в классе вместе с носителем языка в роли его ассистента, воспринимался в качестве переводчика. Иными словами, ученики контактировали с ним только потому, что носитель английского плохо или слабо говорил на японском языке. Если бы он освоил японский язык лучше, присутствие японского преподавателя стало бы излишним.

В исследовании смешанными методами Чанга и Ли (2010) по теме эффективности преподавания в команде отмечается, что, хотя в целом все результаты позитивны, все же выше оценивается педагог, работающий с компьютером. Кремин и др. (2003) считают, что в ходе совместной рефлексии может выявиться разница в восприятии того, кто из обоих преподавателей воспринимается как эксперт.

Вывод. В целом можно констатировать, что учителя или не понимают, какая роль им отводится, или неосознанно работают по ассистирующей модели, когда один учитель берет на себя ведущую роль и ответственность, в то время как ассистирующие ведут себя, как помощники, и действуют согласно указаниям «главных» учителей [4]. Эта поддерживающая модель особенно заметна в ходе реального совместного преподавания в инклюзивных формах обучения. Кроме того, здесь значимы специфические предметные и культурные аспекты. Так, выяснилось, что при работе в команде стоит острая необходимость в обсуждении командой вопроса о распределении ролей и в получении / повышении квалификации педагогов с целью повышения потенциала команды через прояснение ролей.

Критическая оценка исследований. Данные, полученные с использованием различных подходов, показывают смешанную картину, что указывает на необходимость дальнейшей разработки данной темы. Исследование показало, что именно в предметном обучении к основным аспектам добавляются специфические для данного предмета аспекты, и, таким образом, есть потребность в предметно специализированных исследованиях.

IX. Условия успешности и проблемы преподавания в команде:

1. Уровень (высшая) школа. В качестве важного фактора снова и снова обнаруживается общее планирование и подведение итогов как необходимые условия для успешного преподавания в команде [10; 11; 24; 27; 40; 43]. Это требует поддержки школьного руководства и администрации [21]. Педагоги, преподающие в команде, должны быть разгружены по времени, чтобы иметь достаточный объем времени для совместного планирования и соответственно возможности совместного обучения и развития [11; 46]. Тем самым можно предотвратить использование исключительно компенсирующего (разгрузочного) потенциала преподавания в команде.

Между тем Аль-Саади (2010), а также Герретзон и др. (2008) показывают, что по разным причинам составление соответствующего расписания является сложной задачей. Чем дольше команда работает вместе, тем менее ясным становится, кто занимает позицию лидера в совместных занятиях, а совместная от-

ветственность двух преподавателей усиливается [13]. Таким образом, очевидно, что создание команды требует времени. Поэтому команда преподавателей не должна меняться слишком часто, если в совместной работе она функционирует успешно.

Грое и др. (2007) обращают внимание на приспособление пространственных условий для командного преподавания. Они также требуют, как Мажера и Зигмунд (2005), Такала и Ууситало-Малмиваара (2012), обучения преподавателей работе в команде, в противном случае те будут продолжать работать как обычно – просто с меньшей группой [16]. Также Рытываара и Кершнер (2012), Йорк-Барр и др. (2007) рассматривают накопление знаний по поводу сотрудничества как важное условие успеха. При этом дополнительно может быть достигнуто улучшение качества коммуникации [21]. Чанмуган и Герлах (2013) рассматривают пользу договоренностей (соглашений) в начале сотрудничества.

2. Уровень преподавателей. Для Мураты (2002) важное значение имеют добровольное участие преподавателей и возможность свободного выбора партнера по команде. С одной стороны, подобная цель значима с точки зрения основных образовательных и учебно-методических установок и ценностей команды, а с другой – могут реализоваться разные и взаимодополняющие умения учителей. Здесь требуется личностная совместимость и совместимость профессиональных установок. Это подтверждается в количественном исследовании Алиакбари и Нежада (2013). Кроме того, в соответствии с Йорк Барр и др. (2007), хорошим рабочим отношениям способствует проявление учителями готовности изменить свое преподавание и интерес к знакомству с различными моделями обучения.

Конечно, «образование пар» тоже может быть проблематичным. Так, иногда трудно найти учителей, которые исповедовали бы одну и ту же философию, а, с другой стороны, проявляли уважение к различным стилям обучения [15]. Кроме того, личностные различия и культурные конфликты делают невозможным развитие потенциала преподавания в команде в отношении учащихся [8]. Помимо этого, разные философии обучения, связанные с различной профессиональной подготовкой, а также отсутствие гибкости со стороны учителей класса также могут создавать сложности [31].

Прагг (2014) объясняет с помощью своей теории «достижения симбиоза», как команды могут быть эффективными за счет использования личных разногласий и сильных сторон в их сотрудничестве. Это подтверждает Карлесс (2006), который рассматривал вопрос построения личных отношений между учителями, где актуализация слабых и сильных сторон может быть использована как важный момент для лучшего понимания сотрудничества. Итак, необходимо предусмотреть достаточно времени для развития команды.

Тайино и Уолкер (1998) приходят к выводу, что преподавание в команде является особенно эффективным, когда оно понимается как «командное обучение». Если учителя в рамках преподавания в команде учатся друг у друга, что становится заметным для учащихся, и даже сами вовлекаются в совместный учебный процесс с учениками, то они тем самым могут создать совершенно иную картину, чем обычный стереотипный образ всезнающего учителя. Уча-

щиеся, как и учителя, становятся одной учебной командой. Это позволяет снизить психологический барьер во взаимодействии, сделать учение более мотивирующим и увлекательным, а учащиеся принимают на себя больше ответственности за свое собственное учение [31].

Аль-Садах (2010) демонстрирует в исследовании, основанном на опросе, повышенную нагрузку на преподавателей в команде. В исследовании конкретных случаев Чанмугам и Герлаха (2013) показывают, что ожидания того, что рабочая нагрузка будет уменьшаться из-за общей ответственности, не оправдались. В основном это было связано с ожидаемым уровнем сотрудничества, который требует больше энергии и внимания, чем это было бы в случае самостоятельно проведенного занятия. По словам Чиассон, Эрвуда и Олсена (2006), нагрузка уменьшается, но лишь со временем, поэтому при преподавании в команде желательно долгосрочное сотрудничество. Относительно роли учителей в команде уже было кратко сказано в пункте VII, где показано, что необходимо стремиться к ясному представлению ролей в команде.

3. Уровень учащихся. Согласно данным Чанмугама и Герлаха (2013), необходимо открытое обсуждение с учащимися целей и методов преподавания в команде. В исследовании Уолнер и Гинзбург (2011) в ходе опроса студенты, изучающие музыку, внесли ряд предложений по снижению недостатков командного преподавания, например, таких как воспринимаемые различия между стратегиями, которые используют учителя.

Если учащиеся фиксируют различные учебные стратегии, в том числе управления классом, и противопоставляют тем самым учителей, это является специфической проблемой [21], которая, однако, решается с помощью профессионального сотрудничества и может привести к развитию процесса обучения. Так как учителя, как правило, не раскрывают свои стратегии обучения и не получают по ним обратную связь, только в контексте оценок со стороны руководства школы рефлексия этой двойственной ситуации может быть полезной [21].

Вывод. Условия для успеха так же, как и проблемы, можно распределить по трем уровням: образовательных учреждений (вузов и школ), преподавателей и учащихся. Факторы временных ресурсов, организационных мероприятий, образования и профессиональной подготовки наиболее важны и упоминаются в большинстве исследований как влияющие на успех преподавания в команде. При этом на курсах повышения квалификации обсуждению проблем и условий успешности уделяется значительное внимание. Отсутствие факторов успеха, в свою очередь, может привести к соответствующим проблемам на всех трех уровнях.

X. Итоговое обсуждение. Научная литература по преподаванию в команде пережила в последние годы изменения. В то время как большинство предыдущих исследований были качественными по своему характеру и характеризовались опросами, дневниковыми записями и полустандартизированными интервью, в настоящее время все чаще реализуются сравнительные (корреляционно ориентированные) исследования. В то время как Муравски (2006) была одной из первых, кто исследовал достижения учащихся с помощью стандартных измерительных инструментов, в том числе зависимость качества успеваемости

учащихся от способов обучения, теперь можно встретить все больше исследований со смешанными методами [10; 31; 46] или стандартизированных наблюдений в области количественных исследований [26].

Так, если не принимать во внимание культурные различия, вырисовывается определенная картина реальности преподавания в команде.

Исследования преподавания в команде, где релевантна предметная специфика [7; 45], показывают, что к преподаванию в команде различных предметов предъявляются различные требования. Многие количественные исследования основывались на выборке объемом всего нескольких преподавательских команд. Статистически обоснованные анализы и оценки встречаются редко. В большинстве исследований изучались ситуации в интегративных формах обучения и на среднем, верхнем или третичном уровнях.

XI. Пожелания к исследованиям. Из вышеуказанных представлений вытекают следующие пожелания к исследованиям. Спрос на исследования очень велик, более всего в детском саду и начальной школе, особенно в отношении уточнения ролей и функции преподавателей. Желательно также, чтобы могли быть проанализированы достаточно большие выборки данных для получения статистически обоснованных оценок в количественном формате, а качественные исследования, по крайней мере, отражали бы максимально широкое разнообразие.

Усиление исследований за счет использования экспериментальной и контрольной групп может привести к более достоверным результатам. Кроме того, пока мало сведений о микропроцессах в командном преподавании. Получение этой важной информации может привести к выявлению качества сотрудничества в команде. Поскольку этот вид преподавания начинает все больше утверждаться, было бы полезно более внимательно изучить, при каких условиях и как с помощью обучения и повышения квалификации качество преподавания в команде может быть улучшено. В частности, в области профессионального обучения есть необходимость проведения исследований того, как сделать эффективнее предметно ориентированное командное преподавание.

Список литературы

1. Aliakbari M., Mansouri Nejad A. On the Effectiveness of Team Teaching in Promoting Lernalers' Grammatical Proficiency // Canadian Journal of Education. 2013. № 36 (3). P. 5–22.
2. Al-Saaideh M. A. A Rationale to Adopt Team Teaching in Prevocational Education in Jordan // Journal of Instructional Psychology. 2010. № 37 (4). P. 269–285.
3. Armstrong D. G. Team Teaching and Academic Achievement. Review of Educational Research. 1977. 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. Bryant Davis, K. E., Dieker L., Pearl C., Kirkpatrick R. M. Planning in the Middle: Co-Planning Between General and Special Education // Journal of Educational and Psychological Consultation. 2012. № 22. P. 208–226.
6. Carless D. R. Good practices in team teaching in Japan, South Korea and Hong Kong // System 2006. № 34 (3). P. 341–351.
7. Carless D. R., Walker E. Effective Team Teaching between Local and Native-speaking English Teachers // Language and Education. 2006. № 20 (6). P. 463–477.

8. Carley H. F. Team teaching styles utilized in Japan: do they really work? // *Journal of International Education Research*. 2013. № 9 (3). P. 247–262.
9. Carpenter D. M., Crawford L., & Walden R. Testing the efficacy of team teaching // *Learning Environment Research*. 2007. № 10. P. 53–65.
10. Chang L.-C., Lee G. C. A team-teaching model for practicing project-based learning in high school: Collaboration between computer and subject teachers // *Computers & Education*. 2010. № 55 (3) P. 961–969.
11. Chanmugam A., Gerlach B. A co-teaching model for developing future educators' teaching effectiveness // *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2013. № 25 (1). P. 110–117.
12. Chiasson K., Yearwood J.-A. & Olsen G. 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 (3). P. 303–312.
13. 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.
14. Dugan K., Letterman M. Student appraisals of collaborative teaching // *College Teaching*. 2008. № 56 (1). P. 11–16.
15. Gerretson H., Bosnick J., Schofield K. A Case for Content Specialists as the Elementary Classroom Teacher // *The Teacher Educator*. 2008. № 43 (4). P. 302–314.
16. Graue E., Hatch K., Rao K., Oen D. The Wisdom of Class-size Reduction // *American Educational Reserach Journal*. 2007. № 44 (3). P. 670–700.
17. Gurgur H., Uzuner Y. Examining the implementation of two co-teaching models: team teaching and station teaching // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. № 15 (6). P. 589–610.
18. Helms M. M., Alvis J. M., Willis M. Planning and Implementing Shared Teaching: An MBA Team-Teaching Case Study // *Journal of Education for Business*. 2005. № 81 (1). P. 29–34.
19. Hildebrandt E., Marty A., Stommel S. Teamteaching – Eine Übersicht über internationale empirische Forschung I. // *Lebensbegleitendes Lernen*. 2015. № 2 (10). URL: http://lll21.petsru.ru/journal/article_de.php?id=2808 (дата обращения 24.03.16).
20. Huber B. Teamteaching. Bilanz und Perspektiven. Europäische Hochschulschriften. Frankfurt am Main: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2000.
21. Jang S.-J. Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers // *Educational Research*. 2006. № 48 (2). P. 177–194.
22. Kamens M. W., Susko J. P., Elliott J. S. Evaluation and supervision of co-teaching: a study of administrator pracices in New Jersey // *NASSP Bulletin*. 2013. № 97 (2). P. 166–190.
23. King-Sears M. E., Brawand A. E., Jenkins, M. C., Preston-Smith, S. Co-teaching perspectives from secondary science co-teachers and their students with disabilities // *Journal of Science Teacher Education*. 2014. № 25. P. 651–680.
24. Magiera K., Zigmund N. Co-Teaching in Middle School Classrooms under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities in Co-Taught and Solo-Taught Classes // *Learning Disabilities Research and Practice*. 2005. № 20 (2). P. 79–85.
25. McCormack L., Finlayson O. E., McCloughlin T. J. J. The CASE programme implemented across the primary and secondary school transition in Ireland // *International Journal of Science Education*. 2014. № 36 (17). P. 2892–2917.
26. McDuffie K. A., Mastropieri M. A., Scruggs T. E. Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: results for content learning and student-teacher interactions // *Exceptional Children*. 2009. № 75 (4). P. 493–510.
27. Murata R. What does team teaching mean? A case study of interdisciplinary teaming // *The Journal of Educational Research*. 2002. № 96 (2). P. 67–77.
28. Murawski W. W. Student outcomes in co-taught secondary english classes: How can we improve? // *Reading & Writing Quarterly*. 2006. № 22 (3). P. 227–247.

29. Murawski W. W., Swanson H. L. A Meta-Analysis of Co-Teaching. Where are the Data? // Remedial and Special Education. 2001. Vol. 22. № 5. P. 258–267.
30. Pratt S. Achieving symbiosis: working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships // Teaching and Teacher Education. 2014. № 41. P. 1–12.
31. Rivera E. A., McMahon S. D., Keys C. B. Collaborative teaching: school implementation and connections with outcomes among students with disabilities // Journal of Prevention & Intervention in the Community. 2014. № 42 (1). P. 72–85.
32. Robbins C., Searby L. Exploring parental involvement strategies utilized by middle school interdisciplinary teams // School Community Journal. 2013. № 23 (2). P. 113–136.
33. Roth W.-M., Boyd N. Coteaching, as colearning, is praxis // Research in Science Education. 1999. № 29 (1). P. 51–67.
34. Rytivaara A., Kershner R. Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction // Teaching and Teacher Education. 2012. № 28. P. 999–1008.
35. Schustereit R. C. Team-Teaching and Academic Achievement // Improving College and University Teaching. 1980. № 28 (2). P. 85–89.
36. Scruggs Th. E., Mastropieri M. A., McDuffie K. A. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research // Council for Exceptional Children. 2007. Vol. 73. № 4. P. 392–416.
37. Strogilos V., Tragoulia E. Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents // Teaching and Teacher Education. 2013. № 35. P. 81–91.
38. Sweigart C. A., Landrum T. J. The impact of number of adults on instruction: implications for co-teaching // Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth. 2015. № 59 (1). P. 22–29.
39. 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.
40. Takala M., Uusitalo-Malmivaara L. A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools // European Journal of Special Needs Education. 2012. № 27 (3). P. 373–390.
41. Tremblay P. Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: inclusion with co-teaching and solo-taught special education // Journal of Research in Special Educational Needs. 2013. № 13 (4). P. 251–258.
42. Wadkins T., Miller R. L., Wozniak W. Team teaching: Student satisfaction and performance // Teaching of Psychology. 2006. № 3 (2). P. 118–120.
43. Welch M. Descriptive analysis of team teaching in two elementary classrooms: A formative experimental approach // Remedial and Special Education. 2000. № 21 (6). P. 366–376.
44. 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 (3). P. 205–225.
45. Wöllner C., Ginsborg J. Team teaching in the conservatoire: the views of music performance staff and students // British Journal of Music Education. 2011. № 28 (3). P. 301–323.
46. York-Barr J., Ghore G., Sommerness J. Collaborative teaching to increase all student learning: A three-year urban elementary case study // Journal of Education for Students Placed at Risk. 2007. № 12 (3). P. 301–335.
47. Zigmond N. Reading and Writing in Co-Taught Secondary School Social Studies Classrooms: A Reality Check // Reading & Writing Quarterly. 2006. № 22 (3). P. 249–268.