

УДК 377.8
378.1

РУЭСС Аннемария

магистр образования, исследователь и преподаватель кафедры развития дошкольного и начального обучения Педагогического университета северо-запада Швейцарии (Брюг-Виндиш, Швейцария)

annemarie.ruess@fhnw.ch

ХИЛЬДЕБРАНДТ Эльке

доктор наук, профессор, заведующая кафедрой развития дошкольного и начального обучения Педагогического университета северо-запада Швейцарии, действительный член Международной академии гуманизации образования (Брюг-Виндиш, Швейцария)

elke.hildebrandt@fhnw.ch

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ЧЕРЕЗ РЕФЛЕКСИЮ И СО-КОНСТРУИРОВАНИЕ В СОВМЕСТНОМ ПРЕПОДАВАНИИ: ЗНАЧЕНИЕ ТАНДЕМНОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация: в статье на основе международных исследований и качественного исследования, проведенного авторами, рассматривается потенциал тандемной практики как ресурса профессионализации подготовки будущих учителей. Целью является представление результатов экспериментальной работы по организации совместного преподавания на основе концепции профессиональной практики, разработанной в Институте начального обучения Педагогического университета северо-запада Швейцарии. Особое внимание уделяется коллективной рефлексии и со-конструированию как источнику профессионализации при работе в команде. Показаны преимущества и недостатки совместного преподавания. В реальной практике со-конструирование находит свое отражение в детальном планировании действий на занятии в отношении целей, содержания, методов, материалов, механизмов. В качестве предмета рефлексии доминируют обучение или поведение учащихся. При этом почти отсутствует рефлексия процесса совместного преподавания, саморефлексия. Рефлексия как студентами, так и опытными преподавателями осуществляется преимущественно на описательном уровне, а не на сравнительном или критическом. Авторы подчеркивают, что профессионализация студентов в тандемной практике требует, чтобы преподаватели в школах и университетах были компетентны в групповой рефлексии и со-конструировании.

Ключевые слова: совместное преподавание, обучение в команде, практика, профессионализация, кооперация, рефлексия, со-конструирование.

**Ruess A.,
Hildebrandt E.**

PROFESSIONALISATION IN CO-TEACHING BY REFLECTION AND CO-CONSTRUCTION - IMPORTANCE FOR INTERNSHIPS IN TANDEM

Abstract: based on international research and a qualitative study concerning joint planning sessions with experienced teachers working in Switzerland, ways of improving the use of teacher training tandem internships to generate increased professionalization are discussed. The focus is on opportunities to use new forms of collaborative planning, reflection and implementation during internships. In particular, reflection and co-construction will be considered. The aim is to present the results of the experimental work on the organization of joint teaching on the basis of the concept of professional practice developed at the Institute of Primary Education of the Pedagogical University of the Northwest of Switzerland. Particular attention is paid to collective reflection and co-design as a source of professionalization when working in a team. The advantages and disadvantages of joint teaching are shown. In real practice, co-construction is reflected in the detailed planning of activities in the classroom in relation to goals, content, methods, materials, mechanisms. As a subject of reflection, the education or behavior of students dominates. At the same time there is almost no reflection of the process of joint teaching, self-reflection. Reflection by both students and experienced teachers is carried out mainly on a descriptive level, rather than on a comparative or critical one. The authors emphasize that the professionalization of students in tandem practice requires that teachers in schools and universities are competent in group reflection and co-design.

Key words: co-teaching, team-teaching, internship, professionalization, cooperation, reflection.

1. Введение

От практической подготовки в области педагогического образования в наше время можно ожидать эффекта повышения профессионализации за счет объединения теории и практики двойной оппозиционной связью¹ [11]. Это позволит систематически планировать отработку на практике рефлексивных навыков по поводу знаний, полученных в университете. Профессионализацию будущих учителей в предполагаемой ситуации совместного преподавания можно объяснить с точки зрения современной теории. В частности, она фокусируется на со-конструировании² и рефлексивных процессах.

Локальное исследование, проведенное в третьем и четвертом семестрах 2012 г. в Институте начального обучения Педагогического университета северо-запада Швейцарии (PH FHNW), показало, что студенты тратили сравнительно мало времени для совместной рефлексии по поводу проводимых занятий, в то время как в центре их внимания находились учеба и поведение учащихся. При этом около 60 % студентов оценили совместное преподавание как очень важное для их профессионализации, поскольку на его основе они могли дальше развивать свои профессиональные навыки, а в ходе обсуждения у них возникают интересные идеи (70 %).

Вопрос состоит в том, как на деле реализуется самостоятельное рассмотрение со-конструирования и рефлексии. Правда, не со студентами, но в рамках пилотного исследования совместного преподавания у четырех тандемов опытных преподавателей на видео было записано обсуждение планирования, представления результатов и того, как это может быть использовано для

¹ В оригинале «*gegenläufigen doppelten Bezug*» – прим. переводчика.

² Понятие «со-конструирование» встречается и в отечественных публикациях. См., напр., Фтенакис Василиос Эммануил. Со-конструирование: методико-дидактический подход без пассивных участников // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. № 2 (54).

URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/so-konstruirovanie-metodiko-didakticheskiy-podhod-bez-passivnyh-uchastnikov> (дата обращения 28.02.2017).

профессионализации в тандемной практике. Специально рассматривался вопрос о том, насколько рефлексия и со-конструирование могут способствовать профессионализации.

Что касается понятий, связанных с преподаванием в команде [16; 40], а также совместного преподавания [13], [18], в данном случае работа в основном осуществлялась двумя студентами в тандеме, а также в совместном преподавании, и поскольку до сих пор ни одна команда реально не сформирована, речь пойдет именно о совместном преподавании.

2. Совместное преподавание как возможность профессионализации в ходе тандемной практики

Под профессионализацией учителей понимается процесс, в котором в дополнение к дальнейшему развитию образовательных навыков, ценностей и отношений происходит развитие профессиональной идентичности, где включение этической ответственности и рефлексия знания являются центральными [20], [25]. Некоторыми исследователями профессия учителя истолкована как профессионализация потребности [6]. Межличностное взаимодействие учителей рассматривается как способ поддержки профессионализации [17], и даже в качестве «волшебной пули¹ профессионализма» [35, с. 156]. Согласно мнению Баэтен и Симонс [2], потенциал профессионализации может быть достаточно полно реализован в ходе со-конструирования и совместной рефлексии. Ниже результаты исследований впервые представлены с точки зрения применения совместного преподавания в ходе студенческой практики с особым акцентом на профессионализацию через со-конструирование и совместную рефлексия.

2.1. Совместное преподавание на практике

Баэтен и Симонс [2] проанализировали на основе метасинтеза 50 рецензируемых исследований по вопросам совместного преподавания в ходе практики будущих учителей с точки зрения моделей, эффектов и условий его реализации. На основе своего анализа они разработали модель, показывающую, как различные формы кооперации при совместном преподавании сопровождаются большей или меньшей интенсивностью сотрудничества [18]. Баэтен и Симонс со ссылкой на Кука и Френда [9] представили пять форм совместного преподавания, на которых на международном уровне стали основываться при организации обучения. Сюда включена и модель команды («преподавание в команде»), которая реализуется в тандемных стажировках, совместном планировании, проведении и оценке занятий и требует интенсивного взаимодействия.

Из 50 проанализированных исследований в 33 были показаны преимущества и недостатки совместного преподавания, участниками которого были в основном практиканты, но также приводятся ситуации, в которых

¹ Ассоциация с «теорией волшебной пули» Г. Д. Лассуэлла (H. D. Lasswell), где действие коммуникации метафорически сравнивается с пулей, которая, попадая из мозга одного человека в мозг другого, автоматически трансформирует идеи, чувства, знания или мотивацию – прим. переводчика.

принимали участие преподаватели-практики¹. Тем не менее следует отметить, что большинство исследований учебных самоотчетов студентов и преподавателей практики основаны на их совместной работе в команде.

Преимуществом, с точки зрения студентов, стало усиление эмоциональной и профессиональной поддержки и интенсивные обсуждения, хотя сверстники больше говорили о процессе обучения и школьной жизни, и проведение таких занятий проходит в виде открытого аналитического обсуждения между отдельными студентами и преподавателем практики. В дополнение к совместному опыту и ответственности, при уравнивании сильных и слабых участников, практиканты ощущают себя эффективными и менее зависимыми от преподавателя практики, что благоприятно сказывается на личностном развитии. Однако трудности у студентов возникают, если при совместном преподавании между ними нет симпатии или возникает возможность конкуренции. Кроме того, задача состоит в том, чтобы обеспечить конструктивную обратную связь. Критическим является то, что слишком мало практикуется индивидуальное обучение, хотя именно оно будет необходимо в последующей работе.

Относительно совместного преподавания в ходе подготовки учителей в немецкоязычных странах существует мало исследований. Первые результаты были представлены Фраефель, Бернардссон-Ларос и Бёрлайн [12], которые исследовали проблемно-ориентированное сотрудничество в микрокомандах (преподаватель с двумя студентами) и смогли показать, что оно сопровождается «наибольшим привлечением учащихся к преподаванию, сильной опорой на теорию при принятии решений и усилением связи между теорией и практикой» [12, с. 201]. С другой стороны, Косинар фокусирует внимание на важности установления в ходе стажировки равенства путем выявления асимметричности отношений, проблематичной для сотрудничества [23].

2.2. Влияние совместного преподавания на профессионализацию

Исследования показали, что учителя, которые в ходе профессиональной подготовки участвовали в совместном преподавании, оптимизировали свои навыки преподавания и могли постоянно совершенствоваться в этой модели обучения на основе обратной связи в малой группе [2; 21; 30]. Ниже будет показано, как совместное преподавание может содействовать профессионализации, в частности, при совместном планировании, со-конструировании и анализе процесса обучения посредством коллегиальной рефлексии.

2.2.1. Профессионализация через со-конструирование

Профессиональные учебные сообщества проявили себя особенно эффективно в плане стимуляции индивидуального и учебного развития [6; 7]. Такие формы усиления профессионализации описаны как обобщение совместно полученного эмпирического опыта [3]. В процессах сотрудничества

¹ В Швейцарии преподаватели, обучающие студентов на стажировке, называются «Praxislehrpersonen» преподавателями практики (аналог русского «руководитель практики» – прим. переводчика), в то время как в Германии они зовутся менторами.

могут различаться просто обмен учебными материалами, кооперация действий с разделением функций, а также со-конструирование [15].

Со-конструирование определяется здесь в соответствии с Рёссер [29] как ориентированное на продуктивный диалог внутри команды, ведущий к социально разделенному познанию. Под работой со-конструирования понимается, что стороны совместно интенсивно уточняют общую задачу, их индивидуальные знания и опыт связаны друг с другом, они учатся друг у друга, вырабатывая общие решения для задач и проблем. С помощью со-конструирования могут быть расширены совместный опыт и индивидуальные компетенции. Со-конструирование предупреждает «деприватизацию» занятий¹ [7]. Последнее означает, что уроки могут рассматриваться как личностное, но не как частное дело. Взаимное доверие в этом процессе имеет большое значение, хотя критика и отрицание здесь также возможны. Поэтому Грезель и др. также говорят о сложности кооперации, которая содержит потенциальный конфликт [15]. При совместном планировании занятие или, по крайней мере, его часть конструируются коллегиально. Со-конструированию приписывается сильное профессионализирующее действие за счет новых совместно полученных знаний и повседневной практики.

2.2.2. Профессионализация с помощью коллективной рефлексии

Беркенмейер, Ярвинен, Отто и Бос [5] постулируют, что профессионализация в смысле задачи профессионально-личностного развития [35] возможна только через обучение. Рефлексия практического опыта играет решающую роль в дальнейшем профессиональном развитии учителей [33; 36]. Таким образом, речь идет об осмыслении предметных теорий, поиске разумных решений проблем на практике, апробации альтернативных способов действий и, следовательно, устойчивом изменении на пути от новичка до эксперта [36].

Опыт показывает, что способные к рефлексии учителя являются лучшими [4; 5]. Они наблюдают свои действия, интерпретируют их и контролируют вытекающие из них последствия. Рефлексия в смысле последующего размышления «над школьной практикой и структурой своих действий» [5, с. 234] проходит различные уровни [22].

1. Первый уровень соответствует описанию объекта рефлексии. Для этой цели объект сначала должен быть признан, определен и выбран в качестве темы для рефлексии [33]. В школьном контексте в этом ряду центральной темой является учащийся [10].

2. На втором, сравнительном, уровне находится переосмысление объекта рефлексии в свете альтернативных точек зрения. В ходе так называемого рамочного анализа преподаватели делятся рефлексивным опытом, построенным на собственных мнениях.

3. На третьем, критическом, уровне в центре внимания находятся исторические, социально-политические и этические значения объекта рефлексии, открывающие дополнительные перспективы [22]. С достижением третьего уровня процесс рефлексии не завершается; по мнению Шона,

¹ В оригинале «Deprivatisierung des Unterrichts» – прим. переводчика.

рефлексивная спираль продолжается, и три уровня с каждой новой темой рефлексии проходятся заново [33].

Эти различные уровни могут быть использованы в профессиональных обучающих сообществах, например в ходе коллегиальной рефлексии при совместном преподавании.

Джей и Джонсон (2002) подчеркивают, как и многие другие, например, Шон, Зиланд и Рам, Висс [33; 34; 39], большое преимущество коллегиальной рефлексии. Принятию различных точек зрения способствует наличие различных партнеров по диалогу и различные формы восприятия, а работа над проблемой осуществляется группой.

Беркемайер и др. отмечают, что в ходе групповой рефлексии происходит дистанцирование (остранение) от самого себя [5]. С помощью группы в собственных педагогических действиях становятся видимыми «слепые пятна». Кроме того, следует добавить, что слепые пятна проявляются на описательном уровне, особенно в совместном преподавании, где они могут стать предметом рефлексии, к которой учитель побуждается своим партнером по команде. Зиланд и Рам отмечают, что в ходе совместной рефлексии с партнером по диалогу возможно «субъективное несоответствие» [34, с. 249].

Переживание, восприятие и признание проблемы могут быть поддержаны наличием альтернативных точек зрения и критической обратной связи. Обучающееся сообщество также имеет то преимущество, что готовность к изменениям здесь может поддерживаться посредством целенаправленного отражения профессиональных действий, что является центральным, так как предполагается, что изменения в процессе преподавания не происходят в один день [1]. Кроме того, двойная спираль обучения (*double-loop-learning*) описана как особо значимая, поскольку в этом случае изменениям в модели поведения, основанным на том, что базовые схемы и ценности ставятся под сомнение, способствовали альтернативные точки зрения [34]. В контексте коллегиальной рефлексии возникают различные проблемы.

Коллективная рефлексия совместного обучения не дается сама по себе, потому что готовность и способность к ней требуют включения [34]. Участники совместного преподавания часто сами не могут определить, находится ли рефлексия в фокусе профессионального развития, это остается дискуссионным. Кроме того, степень и поле автономных действий отдельных учителей формируют процесс работы. Сопутствующая задача автономии с точки зрения деприватизации практики является одной из центральных особенностей совместного преподавания [7], [26]. Она требует от участников преподавательской команды определенной ориентировки, и в этом смысле деприватизации дискуссии о методах преподавания, философии и т. д.

Суммируя сказанное, можно отметить, что профессионализация в совместном преподавании становится возможной, если участники тандема преподавателей в равной степени ориентированы на совместную работу по решению проблемы и у них есть время для совместного планирования. Таким путем можно прийти к со-конструированию. Занятия должны проводиться

совместно и впоследствии подвергаться совместной рефлексии на разных уровнях.

3. Совместное преподавание опытными учителями

Как именно осуществляется рефлексия и со-конструирование, изучалось в качественном исследовании с участием опытных учителей, которые наблюдались в ситуации планирования совместных занятий.

3.1. Цель исследования

Поскольку в процессе планирования процессы сотрудничества проявляются в концентрированной форме [24], анализировался не весь процесс совместного преподавания, а только обсуждение планирования. Целью данного исследования стали описание и анализ того, как рефлексия и со-конструирование реализуются в процессе совместного планирования опытными преподавателями¹.

3.2. Участники исследования

В рамках представляемого поискового исследования четыре тандема преподавателей начальной школы из северо-западной Швейцарии добровольно изъявили желание принять участие в эксперименте. Условием было наличие у всех участников учительского диплома и проведение ими минимум 4 занятий в неделю в течение 6 месяцев в форме совместного преподавания. Все учителя проходили обучение в то время, когда существующей сегодня в Институте начального обучения Педагогического университета северо-запада Швейцарии концепции профессиональной практики еще не было.

3.3. Инструменты сбора данных и методы оценки

Дискуссия по планированию каждой пары фиксировалась на видео. Средняя продолжительность обсуждения составляла 30 минут (от 37 мин. 20 сек. до 22 мин. 21 сек.). Анализ данных проводился с использованием структурированного анализа качественного контента [27] с использованием программного обеспечения MAXQDA Version 11. В центре исследования находились смысловые структуры, составляющие метауровень. Используемая категориальная система разработана на основе дедуктивно-индуктивного метода, где могли быть использованы хорошо структурированные теоретические знания.

На основании эмпирических наблюдений были выделены и дифференцированы категории. Первая версия категориальной системы разработана на основе повторения четырех случаев (кейсов), закрепленных и неоднократно апробированных с последовательным привлечением дополнительных данных, в дальнейшем изучение дополнительных эмпирических данных не внесло каких-либо принципиальных изменений в эту систему категорий.

В качестве минимальной единицы кодирования было установлено утверждение (высказывание). Весь материал интервью по возможности был закодирован. Допускалось перекрытие кодов из-за сложности некоторых

¹ Далее следует кросс-кейс анализ, детали которого здесь не приводятся. Авторы охотно предоставят дополнительную информацию по запросу.

утверждений. Для проверки межэкспертной надежности было проведено двойное кодирование дискуссий по планированию двумя кодерами. Средний процент согласованных кодировок составил в среднем 70–80 %, что, согласно Босу, считается хорошим показателем [8]. В случае различных оценок согласованное решение об отнесении к той или иной категории принималось после повторного обсуждения [32].

Были проанализированы потенциалы, способные привести к уменьшению нагрузки и усилению профессионализации. Поскольку эффект со-конструирования и рефлексия имеют решающее значение для профессионализации, на двух этих элементах и сосредоточено внимание в данной работе.

Следует отметить и некоторые критические стороны в построении исследования. Можно предположить, что на процесс коммуникации при обсуждении планирования [31] оказала влияние ситуация видеозаписи, в силу чего преподаватели избегали углубленной рефлексии. Пребывание под наблюдением в течение длительного периода во многом затрудняет возвращение к обычной модели поведения после фазы возбуждения.

3.4. Результаты и обсуждение

В следующих разделах результаты описания четырех записанных на видео обсуждений планирования урока будут представлены в рамках рефлексии и со-конструирования.

3.4.1. Реализация коллективной рефлексии

При кодировании компонентов рефлексии они были дифференцированы, с одной стороны, по предмету рефлексии, с другой – по уровню рефлексии. В рассмотренных обсуждениях вопросов планирования в качестве предмета рефлексии доминировали обучение или поведение учащихся (по сравнению с рефлексией совместного преподавания и саморефлексией). В общей сложности в ходе четырех обсуждений рефлексия по поводу учащихся встретилась 40 раз. Эта тематика обнаруживается у всех команд, хотя в значительной степени она ограничена описательным уровнем: например, обсуждаются некоторые моменты развития, обучения или поведения отдельных учащихся.

Наблюдения, сделанные одним учителем, часто не комментируются другим, только подтверждаются кивком или принимаются к сведению. В этом смысле они остаются большей частью на уровне восприятия. Редко из наблюдений вытекает возможная стратегия действий, если да, то в смысле альтернативной возможности осуществления. Это наблюдалось в рамках всех четырех обсуждений в общей сложности дважды. Расширение действий не обсуждалось или их обсуждение откладывалось на последующий период. При обмене взаимными наблюдениями осуществлялся их анализ, но не обсуждались варианты действий... При отсутствии сравнительной или критической рефлексии все наблюдения за учащимися и их интерпретации сводились к припоминанию вариантов.

В отношении второго объекта рефлексии, совместного процесса преподавания, во всем материале могут быть найдены только два примера. В обоих на первом плане находится распределение порядка действий в процессе

обучения и использования учебных материалов. Саморефлексия, оказывающая влияние на педагогические действия учителей, зафиксирована в массиве данных только дважды. В обоих эпизодах внимание фокусируется на организационной стороне педагогической деятельности. Ни в одном из случаев нет анализа собственных навыков преподавания на уровне сравнительной или критической саморефлексии, где бы собственные профессиональные действия обсуждались всесторонне и критически.

3.4.2. Реализация со-конструирования. Со-конструирование использовалось при совместном обсуждении способов обмена, разделения действий и в отдельных случаях было сосредоточено на рефлексии обучения и поведения учащихся. Со-конструирование находит свое отражение в общем проблемно-ориентированном детальном планировании дальнейших шагов на занятии в отношении целей, содержания, методов, материалов, механизмов и т. д. Например, тандем подробно обсуждает следующий урок математики по расширению числового пространства с использованием пособия «Tausenderbuch». Одна из учительниц делает прозрачными свои мысли об использовании совместного преподавания, рассуждая, имеет ли смысл использование параллельного преподавания при планировании хода занятия. Кроме того, обсуждаются такие методические элементы, как размер учебных групп и возможная помощь в обучении. Разработка конкретных заданий для учеников включает со-конструирование, поскольку другая учительница продолжает и уточняет высказывание своей коллеги:

А: Итак, у нас же есть, у меня есть две большие Tausenderbücher.

Б: Мм...

А: Ты не знаешь, умеет ли кто-то работать с большими книгами?.. Что если мы вместе сделаем вступление, а потом разделим класс, чтобы они, например, мне показали...

Б: Мм.

А: Они показывают места. Я могу с большой книгой работать. Сначала только я, потом должны они, потом они втроем с большой книгой...

Б: Мм.

А: Ты знаешь, у меня же есть цифры, можно к примеру...

Б: Они их найдут вместе и...

А: Я могу, например, сделать стикеры, и они наклеят их в нужное место.

Б: Мм... И тогда они, что они тогда, возникает вопрос, что вы заметили?

А: Точно.

Б: Итак.

А: Я хотела бы с ними это проработать. И с тобой, и это независимо от работы... Это имеет смысл?

Б: Я нахожу, что это выстраивается.

А: Да, выстраивается.

При элементах со-конструирования у разных тандемов установлены расхождения. В двух тандемах на общую детализацию планирования ушло в два раза больше времени. В двух других подробное планирование отдельных шагов практически не обсуждалось. Возможно, этот факт явился причиной разного объема времени, в целом потраченного на планирование занятий. Итак,

для двух тандемов со-конструирование увеличивало временные ресурсы для планирования.

4. Подведение итогов и обсуждение

Как для упомянутых студенческих тандемов, так и для опытных преподавателей самой обсуждаемой темой в ходе рефлексии стало обучение и поведение учащихся. Рефлексивный элемент был представлен в плане изучения прогресса в обучении учащихся, в результате чего предложены возможные варианты действий, способствующих развитию учебного процесса. Тем не менее односторонние предложения редко выливались в конструктивный диалог, например в теоретически обоснованный анализ причин или вариантов действий. Сравнительный и критический анализ отсутствовал и в случае профессионально работающих тандемов. Размышления о своей собственной педагогической практике и анализ собственных навыков преподавания обнаруживались с трудом.

Отсутствие систематической, теоретически подкрепленной и опережающей рефлексии показывает, что потенциал использования со-конструирования должен быть расширен. Совместное планирование слабо просматривалось в четырех сессиях, даже там, где регламент совместного преподавания предусматривал для этого время. Это особенно удивительно, так как преподаватели добровольно выразили готовность принять участие в исследовании. Нуждается в доказательстве вопрос о том, приведет ли систематическое предоставление объема времени для совместного планирования к укреплению со-конструирования.

5. Использование результатов для работы со студентами

Как и при изучении совместного планирования опытных учителей, выводы применительно к студентам можно сделать лишь в ограниченной мере. Например, о том, что в ходе обучения студенты на основе социальной целесообразности и в связи с исследованием могут развивать приобретенные навыки рефлексии. Кроме того, они и их преподаватели практики имеют время для совместного планирования. Такая концепция профессиональной практики на основе исследований в настоящее время реализуется в Институте начального обучения Педагогического университета северо-запада Швейцарии, где вводятся «тренинг и тестирование навыков конкретных действий (know-how, знаю как) так же, как обсуждения и пострефлексия практики (knowing-why, знаю, почему так)» [28, с. 6]. Это в дополнение к стажировке в школах и детских садах с подготовленными преподавателями практики, в рефлексивных семинарах с преподавателями в университете, в небольших проектах в смысле практических исследований, путем индивидуального сопровождения наставниками и портфолио, которое документирует процесс профессионализации [28]. Тем не менее эти понятия пока еще молоды. Авторы статьи, которые сами активны в опыте проведения профессиональных практических занятий, убедились на рефлексивных семинарах и в ходе ментората, что рефлексия и со-конструирование действительно являются неотъемлемой частью подготовки, однако требуют дальнейшего развития и изучения.

В зависимости от фокусировки внимания на уровне: а) учащихся как акторов процесса обучения; б) на классе как группе и пространстве социализации; в) учителей-предметников в школе; г) отдельной школы как системы и их референтной системы, согласно предлагаемой концепции, выбор объекта рефлексии варьируется. Это замечание касается не только подбора и удержания учителей, но также их действий и реакции, с учетом концентрации на процессе обучения. Кроме того, также нужно изучать, например, исторически сложившиеся структуры и культурные контексты. Степень реального сильного воздействия на студента практики пока не доказана. В любом случае есть необходимость оптимизации совместной деятельности за счет включения рефлексии на сравнительном и критическом уровнях, само собой разумеется, с использованием профессионального языка и теории.

Профессионализация студентов в тандемной практике требует, чтобы их преподаватели в школах и университетах были компетентны в групповой рефлексии и со-конструировании. В этом случае повышение квалификации для руководителей рефлексивных семинаров и преподавателей практики должно быть сосредоточено на роли совместного преподавания. В содержании такой подготовки должны быть актуализированы наблюдение, коучинг и совместная работа; то, как рефлексия различных уровней и со-конструирование с использованием профессиональной лексики и теоретических знаний могут быть реализованы в команде.

Итак, профессионализация рефлексии находится в центре внимания [14]. Однако на таких занятиях не может быть обеспечено построение знаний, соответствующих профессии. Тем не менее в ходе совместной работы имеющийся у каждого члена команды запас знаний может быть непосредственно активирован для текущей задачи и стать основой знания для всех участников совместного преподавания. Вопрос о путях формирования компетентности в области рефлексии рассматривали Джей и Джонсон, Валдис и Вис [22; 37; 39]. Как показывает наш опыт, для продвижения процессов со-конструирования в тандемной практике могут быть использованы результаты исследований в области творчества [19].

С точки зрения эффективности в рамках повышения экономизации образования [6] вопрос, является ли совместное обучение оправданным в плане соотношения затрат и выгод, является спорным. Тем не менее, если временные ресурсы будут компенсированы за счет интенсификации обучения школьников и сопутствующей профессионализации учителей на основе коллективной рефлексии, полученный результат может привести к увеличению исходного вклада. Кроме того, в экономическом плане существует преимущество использования тандема, потому что при наличии в классе двух студентов расходы на преподавателей в целом снижаются [2].

Список литературы

1. Argyris C., Schön D. A. Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta, 2002.
2. Baeten M., Simons M. Student teachers' team teaching: models, effects, and conditions for implementation // Teaching and Teacher Education. 2014. № 41. P. 92–110.

3. Bastian J., Combe A., Reh S. Professionalisierung und Schulentwicklung // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2002. № 5 (3). P. 417–435.
4. Benke G. Reflexion und Vernetzung als Gestaltungselement der Lehrerfortbildung. Das Projekt IMST // F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, J. Mayr (Hrsg.). Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, 2010. S. 145–160.
5. Berkemeyer N., Järvinen H., Otto J., Bos W. Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken // W. Helsper, R. Tippelt (Hrsg.). Pädagogische Professionalität (Bd. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57). Weinheim: Beltz, 2011.
6. Bensen M., Hübner-Schwartz C., Mitas O. Teamqualität in der Schule – Lehrerkooperation als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung // M. Keller-Schneider, S. Albisser, J. Wissinger (Hrsg.). Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2013. S. 105–122.
7. Bensen M., Rolff H.-G. Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern // Zeitschrift für Pädagogik. 2006. № 52 (2). P. 167–184.
8. Bos W. Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse // W. Bos, C. Tarnai (Hrsg.). Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster: Waxmann, 1989. S. 61–72.
9. Cook L., Friend M. Coteaching: Guidelines for creating effective practices // Focus on Exceptional Children. 1995. № 28 (3). P. 1–16.
10. Dehnbostel P. Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann, 2007.
11. Forneck H. J. Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel // Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 2015. № 3. P. 345–355.
12. Fraefel U., Bernhardsson-Laros N., Bäuerlein K. Partnerschaftliches Problemlösen angehender Lehrpersonen im Schulfeld. Von der didaktisierten Problemorientierung zum erfolgreichen Bewältigen realer Probleme // Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 2016. № 11 (3).
13. Friend M., Cook L. Interactions: Collaboration Skills for School Professionals. Boston, MA: Pearson College Div, 2012.
14. Göhlich M. Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung // Beiheft. 2011. № 57. P. 138–152.
15. Gräsel C., Fussangel K., Pröbstel C. Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? // Zeitschrift für Pädagogik. 2006. № 52 (2). P. 205–219.
16. Halfhide T., Frei M., Zingg C. Teamteaching. Wege zum guten Unterricht. Zürich: Lehrmittelverlag, 2002.
17. Helsper W. Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf // E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag, 2011.
18. Hildebrandt E., Stommel S., Marty A. Teamteaching – Eine Übersicht über internationale empirische Forschung I // Lebensbegleitendes Lernen. 2015. № 2 (10).
19. Hildebrandt E. «Ich verstehe mich heute selber besser...» – Evaluationsstudie zu Teamkreativität in der Lehrerbildung // JOURNAL für lehrerInnenbildung. 2016. 1/2016. P. 28–31.
20. Höke J. Professionalisierung durch Kooperation: Chancen und Grenzen in der Arbeit von Kindergarten und Grundschule. Münster: Waxmann, 2013.
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. Jay J. K., Johnson K. L. Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education // Teaching and Teacher Education 2002. № 18 (1). P. 73–85.
23. Košinár J. Das Problem asymmetrischer Beziehungen für Kooperation im Referendariat // M. Keller-Schneider, S. Albisser, J. Wissinger (Hrsg.), Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013. S. 227–244.
24. Kullmann H. Der Zusammenhang von Lehrerkooperation und Schulleistung – Zentrale Befunde und Perspektiven für die Forschung // M. Keller-Schneider, S. Albisser, J. Wissinger

- (Hrsg.), Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013. S. 123–137.
25. Kwakman K. Factors affecting teacher's participation in professional learning activities // Teaching and Teacher Education. 2003. № 19 (2). P. 149–170.
26. Louis K. S., Kruse S. D., Bryk A. S. An emerging framework for analyzing schoolbased professional community // K. S. Louis, S. D. Kruse (Hrsg.). Professionalism and community: perspectives on reforming urban schools. Thousand Oaks Calif: Corwin Press, 1995. S. 23–44.
27. Mayring P. Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken. (11., aktual. und überarb. Aufl). Weinheim: Beltz, 2010.
28. PH FHNW (Pädagogische Hochschule an der Fachhochschule Nordwestschweiz) (2009). Rahmenkonzept Berufspraktische Studien. URL: <http://web.fhnw.ch/ph/praxis/konzept/pdf-konzept/Rahmenkonzept%20BpSt.pdf> (дата обращения 11.10.2016).
29. Reusser K. Co-constructivism in educational theory and practice // N. J. Smelser, P. B. Baltes (Hrsg.). International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Oxford: Pergamon/Elsevier Science, 2001. S. 2058–2062.
30. Roth W.-M., Carambo C., Dalland C., Tobin K. Creating resources for learning and learning to teach chemistry in urban high schools // Journal of Research in Science Teaching. 2004. № 41 (9). P. 882–904.
31. Sager S. F. Formen und Probleme der technischen Dokumentation von Gesprächen // K. Brinker (Hrsg.). Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: Walter de Gruyter, 2001. S. 1022–1033.
32. Schmidt C. Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews // B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 2010. S. 473–486.
33. Schön D. A. The reflective practitioner: how professionals think in action ([5th print.], Bd. 5126). New York: Basic Books, 1983.
34. Sieland B., Rahm T. Reale und virtuelle professionelle Lerngemeinschaften für reflektierende Praktikerinnen und Praktiker // F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, J. Mayr (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, 2010. S. 245–259.
35. Terhart E. Lehrerberuf und Lehrerbildung – Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz, 2001.
36. Wahl D. Lernumgebungen erfolgreich gestalten: vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln (3. Aufl). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013.
37. Waldis M., Wyss C. Förderung historischer Kompetenzen im Geschichtsunterricht – Erfahrungen einer videogestützten Lehrerweiterbildung // Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 2014. № 32 (2). P. 221–234.
38. Wyss C. Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson // Bildungsforschung. 2008. № 5 (2). P. 1–15.
39. Wyss C. Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften, Bd. 44. Münster: Waxmann, 2013. 331 p.
40. Zumwald B. Teamteaching in der Basisstufe. Kooperative Unterrichtsorganisation in der altersgemischten Klasse. Bremen, 2013.