

# Влияние «обучения через наблюдение» на отношение учителей к методикам социально активного преподавания

**Алия Кушабекова, Райна Жапарова**

Статья поступила  
в редакцию  
в марте 2015 г.

---

## **Кушабекова Алия**

(Aliya Kuzhabekova) — PhD в политике и администрировании в области высшего образования (Университет Миннесоты, США); ассистент Высшей педагогической школы Университета Назарбаева (Казахстан). E-mail: aliya.kuzhabekova@nu.edu.kz

## **Жапарова Райна**

(Raina Zhararova) — магистр инвестиционно-банковской деятельности и финансов (Университет Глазго, Великобритания); учитель экономики и социологии в Интеллектуальной школе Назарбаева (Казахстан). E-mail: raina.zhararova@nu.edu.kz

Адрес: Казахстан, 010000, Астана, проспект Кабанбай-батыра, 53.

**Аннотация.** В последней версии Национальной программы развития образования в Казахстане особое внимание уделено преподаванию по модели активного обучения как педагогическому подходу более осмысленному, по сравнению с традиционными методами, и способствующему более глубокому пониманию изучаемого предмета. Для его продуктивного примене-

ния в школе прежде всего необходимо разъяснить суть методов активного обучения и особенностей их применения учителям. Проведен опрос с целью оценить эффективность «обучения через наблюдение» у молодых и опытных учителей — слушателей курса последипломного образования, в котором применялись методы активного обучения. Результаты подтвердили гипотезу, что «обучение через наблюдение» оказывает влияние на преподавателей не только в ходе начальной педагогической подготовки, но и на более поздних этапах карьеры, когда они повышают квалификацию или обучаются по модели непрерывного образования. Наиболее сильное влияние «обучение через наблюдение» оказало на преподавателей, еще не занимавшихся или мало занимавшихся повышением квалификации.

**Ключевые слова:** активное обучение, обучение через наблюдение, повышение квалификации учителей, обучение преподавателей без отрыва от работы.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2016-2-208-228

---

## **Методы активного обучения в школах Казахстана**

Под активным обучением понимается любая методика преподавания, включающая учащихся в осмысленную учебную деятельность и дающая им возможность обдумать свои действия [Bonwell, Eison, 1991]. Считается, что такая методика обеспечивает более осознанное отношение учащихся к обучению [Dewey, 1916; Piaget,

1952; 1954; Kelly, 1991; Vygotsky, 1978] по сравнению с традиционными лекциями и механическим запоминанием, когда учащиеся выступают лишь пассивными реципиентами информации [Pedersen, Liu, 2003]. Множество эмпирических исследований свидетельствует о положительном влиянии активного обучения на успеваемость учащихся, даже при контроле других показателей, в том числе социального происхождения и предыдущих достижений учащихся [Barron, Darling-Hammond, 2008; Michael, 2006; Омоева, 2011; Prince, 2004]. Н. Лестер и С. Оноре установили, что реализация преимуществ активного обучения зависит от того, придерживается ли учитель конструктивистского подхода и достаточно ли уверенно он владеет методами активного обучения [Lester, Onore, 1990].

Активное обучение и преподавание, ориентированное на ребенка, стали предметом широкого обсуждения в ходе проведения реформы образования в Казахстане. Так, например, изменение «роли учащегося в процессе обучения <...> от пассивного реципиента информации к активному участнику образовательного процесса» было заявлено в качестве одной из целей в Национальной программе развития образования на 2005–2010 гг.<sup>1</sup> Несмотря на высокую степень консолидации образовательного сообщества, принявшего провозглашенные цели реформы, практическое применение этого подхода в Казахстане не увенчалось особым успехом — и тому есть целый ряд причин. Во-первых, подготовка преподавателей в стране все еще основывается на советской учебной программе, более традиционной, ориентированной в большей мере на учителя, чем на ребенка, и обучение по этой программе ведут авторитарные педагоги, воспитанные в той же советской традиции [Burkhalter, Shegebayev, 2012; Burkhalter, 2013; DeYoung, 2006; Long, Long, 1999]. Во-вторых, обучение преподавателей без отрыва от работы в постсоветской Центральной Азии хронически недофинансируется, так что о равных и регулярно предоставляемых возможностях для профессионального развития учителей говорить не приходится, а существующие программы представляют собой случайный набор практических занятий, семинаров и курсов, которые скорее помогают обновить знания по предмету, чем получить новые навыки [DeYoung, 2006]. Система повышения квалификации учителей в Казахстане подвергается обоснованной критике. Для ее совершенствования был учрежден национальный центр повышения квалификации научно-педагогических работников «Орлеу». С его созданием появились первые признаки более систематического подхода к подготовке преподавателей и внимания к обучению их применению иннова-

Kuzhabekova A., Zhabarova R. The Effects of Apprenticeship of Observation during Graduate Studies on Teachers Attitudes towards Active Learning Instruction (пер с англ. Л. Трониной).

<sup>1</sup> Government of the Republic of Kazakhstan (2004) National Education Strategy 2005–2010. <http://ru.government.kz/resources/docs/doc8>

ционных методов, но в какой мере будут реализованы поставленные перед «Орлеу» цели, все еще неясно.

Учителя в Казахстане не только ощущают недостаток специализированной подготовки по инновационным методам преподавания, но и не имеют возможности использовать эти методы в классе, не получают поддержки в этой работе. Страна испытывает серьезную нехватку учителей, как следствие, на работающих ложится чрезмерная учебная нагрузка, один учитель нередко преподаёт несколько предметов, эти условия неизбежно снижают мотивацию к педагогическому творчеству [Silova, 2009]. Дополнительно ограничивают гибкость и динамичность учителя во время работы в классе централизованный контроль учебного плана и системы оценивания [Furlong, 2005], а также все возрастающее давление подотчетности и бюрократической волокиты [Steiner-Khamsi, Silova, Johnson, 2006; Whitty, 2006].

Наконец, сопротивление самих преподавателей переменам — еще один фактор, препятствующий использованию методов активного обучения в классе [Burkhalter, Shegebayev, 2012; Burkhalter, 2013]. Даже пройдя специализированное обучение по применению инновационных конструктивистских методик, преподаватели продолжают пользоваться старыми приемами обучения, в которых учитель остается центральной фигурой в классе. Н. Буркхальтер и М. Шегебаев [Burkhalter, Shegebayev, 2012] видят причину такого поведения учителей в социально-культурном влиянии прежней советской и нынешней авторитарной культуры в Казахстане, которая не способствует формированию у учителей критического образа мышления и не может не сказываться на их способности применять методы активного обучения в своей работе. Н. Буркхальтер [Burkhalter, 2013] утверждает, что образовательный опыт, который получили казахстанские учителя в советской системе, в значительной степени был основан на страхе, а это чувство «непроницаемо для когнитивного контроля», действует автоматически и запускается произвольно [Ohman, Mineka, 2001. P. 483]. Из-за такой «автоматической» природы реакции страха изменить привычное поведение учителей оказывается очень трудно.

**«Обучение через наблюдение» в школе, в вузе и в ходе непрерывного образования**

Альтернативное объяснение сопротивления преподавателей методам активного обучения основано на понятии «обучение через наблюдение», которое впервые ввел Д. Лорти [Lortie, 1975]. Он считает, что опыт, приобретаемый в раннем возрасте, когда учитель сам был учеником и наблюдал поведение учителя в классе, является определяющим для последующего формирования его представлений о преподавании и учении и философии обучения вообще. Развивая эту идею, С. Чонг, И. Вонг и К. Ланг [Chong, Wong, Lang, 2010. P. 1] утверждают: «Как мы видим, лишённые оснований убеждения, с которыми студенты приходят

в педагогические вузы, влияют на то, чему и как они учатся». Другими словами, модель работы педагога, которую будущие учителя наблюдали в детском и юношеском возрасте, определяет в дальнейшем их отношение к теоретическому методологическому обучению и влияет на педагогический подход, которым они пользуются в профессиональной деятельности.

Чтобы читателю была понятна последующая критика идей Лорти, следует привести здесь разъяснение понятия «обучение через наблюдение», которое он дал в одной из первых публикаций на эту тему. Воспользовавшись метафорой «ученичества» для описания того, как наблюдение методов и приемов работы учителей влияет в дальнейшем на представления учащихся о преподавании, если они решают стать учителями, Лорти заметил, что в такой интерпретации этот термин находится в «резком противоречии с традиционным понятием ученичества как обучения профессии, которое предполагает, что ученик посвящен в мысли и доводы мастера, когда наблюдает того за работой <...> [потому что] в классе учащиеся <...> не в том положении, чтобы размышлять и анализировать то, что они видят, да и не всегда у них есть для этого повод» [Mewborn, Tyminski, 2006. P. 30].

Последующая критика идеи Лорти, а также исследования вопроса, как можно преодолеть последствия «обучения через наблюдение», исходили из различных предположений относительно того, в какой степени учащиеся действительно размышляют или могут размышлять о методах и приемах работы учителя в классе, находясь в позиции наблюдателей. Д. Мьюборн и Э. Тыминский, исследуя влияние предыдущего опыта обучения на начальную педагогическую подготовку и педагогические практики, установили, что некоторые будущие преподаватели в ходе получения профессионального образования критически анализируют свой предшествующий опыт обучения [Ibid.]. К. Цайхнер и Д. Гор предположили, что некоторые будущие учителя «могут более целенаправленно сосредоточиться на собственном опыте учеников и сознательно пытаться обеспечить в своей работе условия, которых не было в их собственном обучении» [Zeichner, Gore, 1990. P. 333]. Э. Росс [Ross, 1987] утверждает, что на начальном этапе профессиональной подготовки преподаватели «крайне придирчиво отбирают для себя модели среди всех им известных, чтобы объединить несколько практик и стать учителем определенного склада» (цит. по [Mewborn, Tyminski, 2006. P. 32]).

Ряд исследований в области педагогического образования посвящен способам преодоления негативных последствий «обучения через наблюдение». Некоторые авторы утверждают: для того чтобы педагогическая подготовка была продуктивной, студенту необходимо отразиться и проанализировать собственные убеждения относительно эффективных и неэффективных способов обучения, опираясь на свой ранний опыт [Calderhead, Robson,

1991; Fang, 1996; Feiman-Nemser, Buchman, 1987]. В более поздних работах проводится мысль, что анализ собственных педагогических практик и полученного опыта обучения должен составлять ядро подготовки преподавателя [Kennedy, 1989; Loughran, 1995; Richardson, 1990; Ross, 1989; Smyth, 1989; Wildman et al., 1990], потому что отличие опытного учителя от новичка заключается в способности к саморефлексии и в ее глубине [Cruikshank et al., 1981; Frieberg, Waxman, 1990; Van Manen, 1977; 1991; Wildman et al., 1990]. П. Гроссман подчеркивает, что учащимся необходимо дать представление о сути явления «обучение через наблюдение» и о том, какое влияние оно может оказать на их собственное преподавание. «Гиперкоррекцию» с помощью «демонстрации ярких примеров использования инновационных практик» она считает одним из возможных способов преодоления последствий негативного опыта [Grossman, 1991. P. 350].

Осуществить данное исследование нас побудила убежденность в том, что сосредоточение имеющихся работ, посвященных «обучению через наблюдение», исключительно на анализе влияния раннего опыта обучения не является оправданным. Мы полагаем — ведь образование продолжается в течение всей жизни, — что влияние «обучения через наблюдение» не следует ограничивать первыми годами обучения. Как изменились бы убеждения и практики преподавания у учителя, испытавшего негативное влияние обучения в советской школе, в которой учитель был в классе центральной фигурой, если бы этот учитель прошел последипломное обучение под руководством специалиста, умело использующего методы активного обучения? Изменило бы это новое «ученичество через наблюдение» мнение учителя о конструктивистской педагогике, начал бы он применять активное обучение?

**Организация  
опроса  
слушателей  
курса  
«Образователь-  
ный контекст  
и реформы  
в Казахстане»**

Наше исследование основывается на анализе совершенно уникального для Казахстана явления — первого учебного курса первой программы последипломного обучения для подготовки руководящих кадров в области образования, которая создана в недавно открытом Университете Назарбаева. Первый поток студентов состоял почти исключительно из преподавателей Интеллектуальных школ Назарбаева, которым нужно было пройти обучение по программе для руководителей, осуществляющих реформу образования. Первым учебным курсом в рамках программы стал «Образовательный контекст и реформы в Казахстане» — дискуссионный курс, организованный в соответствии с принципами конструктивистской философии. Студентам не преподавали методы активного обучения эксплицитно, но эти методы постоянно использовали во время занятий в аудитории, предоставляя учащимся возможность «учиться через наблюдение». В частности, на занятиях применялись построение интеллект-

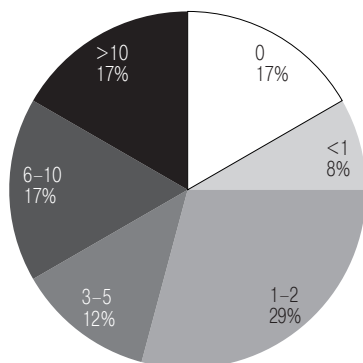
карт; аудиторные задания на рефлексивное письмо; обсуждения в небольших группах; обсуждения в больших группах в форме сократических диалогов; совместный поиск информации в Интернете; групповое выполнение небольших проектов, таких как анализ и оценка тех или иных политических решений; групповые презентации по материалам заданий по чтению; практические задания для небольших групп, такие как выработка предложений по составу школьного совета и положения о школьном совете и т. д.

По окончании курса студенты приняли участие в опросе, направленном на оценку влияния обучения по программе курса, в котором широко использовались методы активного обучения, на их представления об этих методах и готовность использовать их в собственной работе. Все студенты получили бланки опросника, который включал четыре блока вопросов, предназначенных для оценки: 1) предыдущего опыта преподавания и хода профессионального развития участников; 2) восприятия учащимися частоты и эффективности применения методов активного обучения в классе; 3) степени, в которой «обучение через наблюдение» изменило представления учащихся о методах активного обучения и повлияло на их готовность применять эти методы в своей работе; 4) мнений учащихся об эффективности конкретных методов активного обучения в классе. В заключение опроса участников спрашивали, есть ли у них желание продолжить участие в исследовании: мы намерены продолжить исследование, чтобы установить, в какой степени участники действительно расширят применение методов активного обучения, когда будут вести занятия.

Условия проведения данного исследования содержат три важных ограничения. Во-первых, оно основано только на одном источнике данных — отчетах учащихся об их образовательном опыте в классе: это лишь одна точка зрения на явление «обучения через наблюдение», и она может быть необъективной. Чтобы снять это ограничение, следовало бы проверить полученные данные, проведя исследование, в ходе которого использовался бы какой-либо альтернативный способ сбора данных, например наблюдение в классе или дневники преподавателя или учащихся. Во-вторых, опрос проводился только в одной группе студентов и охватил очень небольшую выборку. Результаты исследования нельзя обобщить и распространить на более широкую совокупность учащихся в Казахстане. В-третьих, оценивались только непосредственные изменения в восприятии и установках студентов по окончании курса. Важно оценить изменения в отношении к методам активного обучения и их фактическое применение прошедшими данным курс преподавателями в длительной перспективе.

Хотя дизайн исследования имеет несколько ограничений, его результаты тем не менее пригодны для первоначальной проверки нашей гипотезы, которая состоит в следующем: «обучение через

Рис. 1. **Опыт преподавания**  
(лет)



наблюдение» может оказать влияние на преподавателя не только в период обучения в вузе или начала работы в школе, но и на более поздних этапах его профессионального развития. Чтобы всесторонне оценить эту гипотезу, необходимо провести лонгитюдное исследование с применением более широкого спектра методов и с привлечением более многочисленной и более репрезентативной выборки участников.

#### **Отношение слушателей курса к методам активного обучения**

В опросе участвовали 24 учащихся. Более половины из них составляли молодые специалисты: четверо (17%) из них не имели опыта преподавания, двое (8%) преподавали менее года, семеро (29%) — от одного до двух лет. Трое учащихся (12%) преподавали от трех до пяти лет, и восемь учащихся (34%) — более шести лет. Большинство — 17 учащихся (85%) — преподавали английский язык в Казахстане (рис. 1). 75% участников опроса прошли специализированную педагогическую подготовку во время учебы в университете.

54% опрошенных располагали крайне ограниченными возможностями для профессионального развития и прошли обучение лишь по двум или даже меньшему числу курсов повышения квалификации (среди них 8% не прошли ни одного). 21% опрошенных изучили три-пять дополнительных курсов после начальной педагогической подготовки. Четверть учащихся прошли шесть или более курсов переподготовки, в том числе 8% — более десяти.

Учащиеся оценивали степень влияния предыдущих наблюдений за работой учителя и опыта собственного профессионального обучения на текущие педагогические практики. Ответы представлены на рис. 2–7.

Половина (52%) из 20 участников исследования, которые сочли этот вопрос уместным, ответили, что школьный учитель не ока-



Рис. 2. Влияние школьного учителя

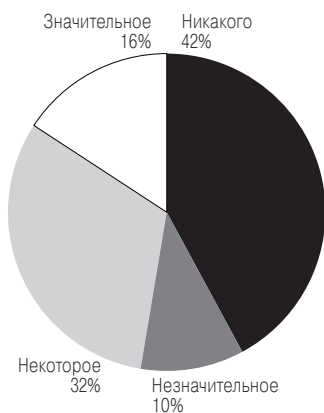


Рис. 3. Влияние преподавателя университета

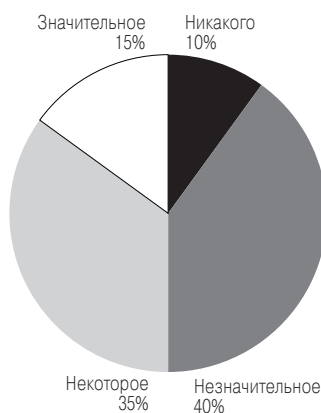


Рис. 4. Влияние наблюдения за работой коллег-педагогов

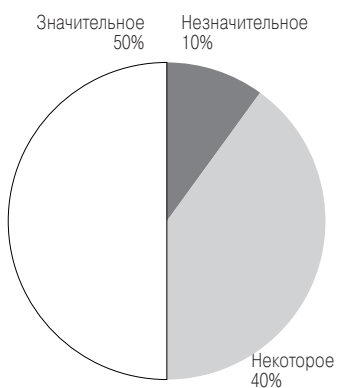


Рис. 5. Влияние самостоятельного чтения методической литературы

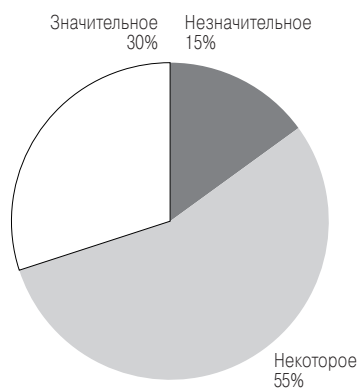


Рис. 6. Влияние университетской подготовки в области методов преподавания

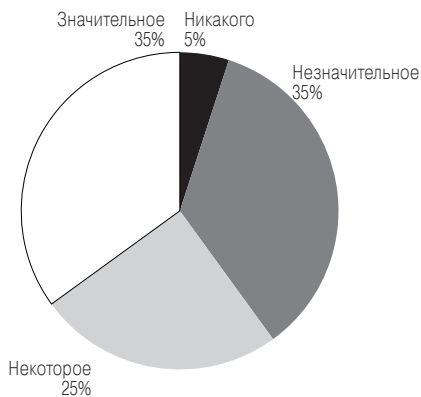
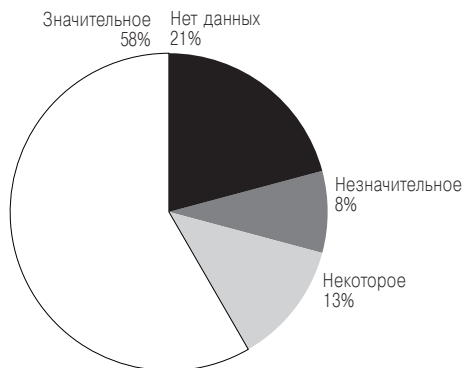


Рис. 7. Влияние изучения методов преподавания на курсах повышения квалификации





зал никакого влияния или мало повлиял на текущий стиль их преподавания, при этом 48% считают, что школьный учитель повлиял в некоторой степени или значительно. Половина участников также полагают, что университетские преподаватели не оказали никакого или оказали слабое влияние на них как учителей. Наблюдение за работой коллег-педагогов, по-видимому, наиболее действенно: 90% участников исследования сообщили, что на них оно произвело некоторый или значительный эффект. Непосредственное обучение или самообразование респонденты считают более значимым, чем пример своих учителей. 85% студентов отметили, что самостоятельное чтение специальной литературы оказало некоторое или значительное влияние на текущую практику их преподавания. 60% педагогов так же оценили роль обучения методам преподавания в университете. И наконец, 71% участников исследования полагают, что курсы повышения квалификации повлияли на них как на педагогов до некоторой степени или существенно.

Базовому уровню подготовки участников исследования в области методов активного обучения был посвящен специальный блок вопросов. С его помощью было установлено, что 8% опрошенных никогда не посещали курсы повышения квалификации или семинары, посвященные методике активного обучения, 37% прошли обучение на одном или двух таких курсах. Четверть студентов занимались методиками активного обучения на трех-пяти курсах, 17% — на шести-десяти курсах, и 13% — более чем на десяти.

Одно дело — курсы повышения квалификации, на которых слушателям рассказывают о методиках активного обучения, и совсем другое — курсы, дающие возможность применять их на практике. Примерно у половины студентов опыт обучения на курсах повышения квалификации, где применялись методы активного обучения, оказался весьма скромным: 4% никогда не проходили такие курсы, 42% прошли обучение 1–2 раза. 37% опрошенных участвовали в работе таких курсов 3–5 раз, 4% студентов получили такую возможность 6–10 раз, и 13% участников исследования более 10 раз практиковались в применении методов активного обучения.

На вопрос, в каком объеме они используют в своей работе методики активного обучения (по сравнению с другими подходами), большинство студентов (65%) ответили, что инновационные методы применяют наравне с прочими. Только 20% респондентов считают активное обучение своей основной методикой, тогда как 15% применяют инновационные подходы реже, чем традиционные методы обучения. Ни один опрошенный не ответил на этот вопрос «никогда».

Студентов просили также оценить, насколько эффективно по сравнению с другими приемами, по их собственному мнению, они используют методы активного обучения в своей работе.

Большинство опрошенных (73%) считают, что использовали методы активного обучения достаточно продуктивно. 18% участников исследования полагают, что активное обучение осуществляют менее успешно, чем применяют другие методики, и только 9% пришли к заключению, что ведут активное обучение с полной отдачей. Не нашлось ни одного респондента, который счел бы применение данных методов в своей работе абсолютно неэффективным.

Прежде чем оценивать, как изменилось в результате обучения на курсе «Образовательный контекст и реформы в Казахстане» отношение студентов к конструктивистским подходам в обучении, понимание ими сути активных методов обучения и степень готовности к использованию их в будущей работе, проанализируем восприятие ими методов, которые использовались в ходе этого курса. На вопрос «В какой мере методы активного обучения использовались в текущем курсе?» 67% студентов ответили, что эти методы составляли основу курса, 25% — что они применялись наравне с другими педагогическими приемами, 8% — что они использовались меньше, чем другие средства обучения. Ни один слушатель не счел, что методы активного обучения не использовались.

**Динамика установок слушателей в результате обучения**

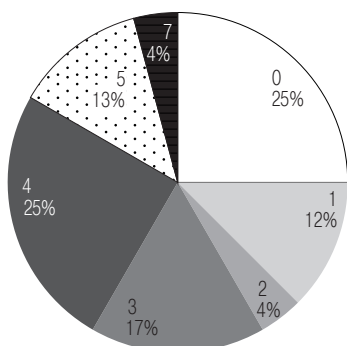
Участников исследования также просили оценить эффективность работы преподавателя, который обучал их в ходе данного курса, — эффективность применения им методов активного обучения и его навыки в использовании этих методов. Более половины студентов (58%) полагают, что преподаватель вел активное обучение весьма эффективно; 38% дали ответ «достаточно эффективно», 4% — «малоэффективно». 67% студентов сочли, что навыки активного обучения у педагога хорошо развиты, еще четверть респондентов оценила навыки преподавателя как отличные, 8% — как «базовые».

Четверть участников исследования сообщили, что в ходе пройденного курса значительно лучше поняли суть активного обучения. Большинство студентов (63%) сказали, что улучшили знание методов активного обучения в достаточной степени. Слабым свой прогресс в этом отношении сочли 12% респондентов. 95% студентов освоили три и более методов активного обучения в ходе курса; четверть респондентов сообщили, что новыми методами не овладели (рис. 8).

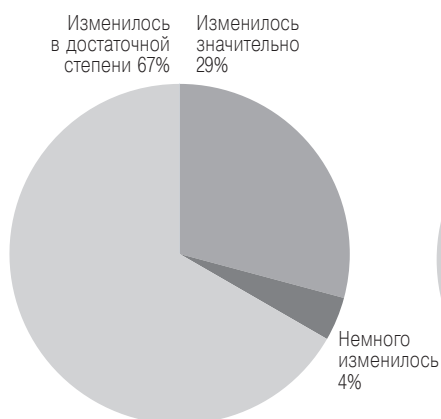
Каждый участник исследования также оценивал, насколько после прохождения курса обучения изменилось отношение к методикам активного обучения у него как у ученика и как у учителя (рис. 9, 10).

Почти треть студентов (29%) пришли к выводу, что в качестве учеников в результате пройденного курса они стали относиться

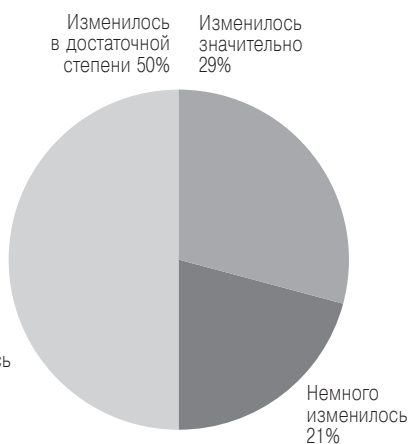
**Рис. 8. Сколько методов активного обучения Вы освоили?**



**Рис. 9. Изменение отношения к методам активного обучения с позиции ученика**



**Рис. 10. Изменение отношения к методам активного обучения с позиции учителя**



к активному обучению значительно лучше, 67% студентов полагают, что их отношение улучшилось в достаточной степени. Ни один студент не сказал, что его отношение не изменилось, и только 4% сообщили, что отношение изменилось незначительно.

79% респондентов сообщили, что как учителя они стали относиться к методам активного обучения гораздо лучше или изменили свое отношение к лучшему в достаточной степени. 21% участников отметили, что их отношение улучшилось лишь незначительно. 58% участников исследования намерены в дальнейшем чаще использовать методы активного обучения в своей работе, 25% сообщили, что будут использовать их в прежнем объеме, 17% не планируют заниматься преподаванием.

Два вопроса были нацелены на выявление изменений в эффективности использования методов активного обучения в собственной работе.

Половина участников исследования не считают, что в результате прохождения курса они стали более умелыми пользователями методов активного обучения: их самооценка в качестве учителя, применяющего конструктивистский подход, не изменилась. 34% респондентов в результате обучения осознали, что применяют эти методы недостаточно профессионально. И только 4% студентов отметили, что теперь оценивают успешность использования методов активного обучения в собственной работе выше, чем раньше. 8% респондентов ответили, что не используют данные методы в преподавании, 4% не дали ответа.

Все участники исследования отметили, что после прохождения курса стали использовать методы активного обучения эффективнее — в той или иной степени. Только 13% студентов сочли, что продуктивность их использования повысилась лишь незначительно, 8% респондентов сообщили, что в их случае она возросла существенно. 67% полагают, что достигли прогресса «в некоторой степени» (12% после обучения не занимались преподаванием).

По мнению студентов, среди использовавшихся в курсе «Образовательный контекст и реформы в Казахстане» методов активного обучения наиболее эффективными были: 1) групповые дискуссии в больших и малых группах; 2) использование интеллект-карт и других способов визуального представления информации для организации групповой работы и подготовки учащихся к дискуссиям в больших группах; 3) групповые проекты, требующие поиска информации в Интернете: учащимся предлагается изучить определенную проблему, опираясь на научные материалы и используя сведения, найденные в Сети.

Кросс-табуляция результатов опроса показала, что «обучение через наблюдение» в ходе данного курса в большей степени повлияло на менее опытных учителей, у которых и срок педагогической практики, и возможности для повышения квалификации были небольшими. До участия в проекте эти педагоги считали себя недостаточно эффективным и компетентными в использовании методов активного обучения, а после прохождения курса их оценка собственной эффективности в применении этих методов снизилась значительно, чем у остальных. Менее опытные учителя больше других продвинулись в понимании сути методов активного обучения, они более позитивно — и как ученики, и как педагоги — оценивают конструктивистский подход в обучении и с большой долей вероятности продолжают использовать методы активного обучения в своей дальнейшей работе. Более опытные учителя, у которых было больше возможностей повысить квалификацию, напротив, чувствовали себя более компетентными и более уверенными в том, что умеют использовать методы ак-

тивного обучения. Соответственно они считали, что прослушанный ими курс не особенно повлиял на их восприятие и понимание методов активного обучения, на их оценку эффективности собственной деятельности и желание использовать эти методы в дальнейшей работе. Не выявлено взаимосвязи между степенью, в которой на профессиональную деятельность респондентов повлияли их школьные или университетские преподаватели, а также наблюдение за работой коллег, с одной стороны, и тем воздействием, которой оказало на них «обучение через наблюдение» в ходе данного курса — с другой.

**Механизмы  
влияния  
«обучения через  
наблюдение»**

Судя по данным проведенного опроса, наблюдение за работой педагогов в школе и университете повлияло на стиль преподавания будущих учителей только в половине случаев. Этот вывод согласуется с мнениями, которые высказывали критики концепции «обучения через наблюдение» Д. Лорти. Утверждение, что учителя в своей профессиональной деятельности следуют примеру собственных педагогов, верно для разных учителей в разной степени. Одно из возможных объяснений различий в степени подверженности влиянию раннего образовательного опыта состоит в том, что возможности критически переоценить школьный опыт, возникшие во время обучения в педагогическом вузе, были у студентов, принимавших участие в исследовании, также различными. К тому же люди в разной степени способны к саморефлексии, и те, кто был способен самостоятельно критически оценивать влияние своих университетских преподавателей, становились менее восприимчивыми к «обучению через наблюдение» на старших курсах.

Полученные нами оценки степени влияния раннего образовательного опыта на стиль преподавания будущих учителей ставят под вопрос однозначность интерпретации данных, которую представили в своем исследовании, проведенном в Казахстане и основанном на данных наблюдений, Н. Буркхальтер и М. Шегебаев [Burkhalter, Shegebayev, 2012]. Они утверждают, что курсы повышения квалификации, посвященные современным методикам обучения, не смогут изменить стиль работы педагогов, поскольку они испытывают сильное влияние опыта, полученного в годы своего ученичества. Влияние прошлого опыта в том, что касается работы учителей, возможно, не так значительно, как полагают Буркхальтер и Шегебаев; ответ на вопрос, почему педагоги не используют инновационные методики, кроется в другом. Причинами могут быть отсутствие поддержки, сопротивление переменам и система поощрения, не ориентированная на инновации. Наше исследование показало также, что учителя считают наблюдение за работой коллег фактором, оказывающим самое сильное влияние на их стиль преподавания. Именно ему следу-

ет уделять особое внимание в процессе повышения квалификации педагогов.

В ходе нашего в значительной мере описательного исследования отчасти подтвердилась гипотеза о том, что «обучение через наблюдение» оказывает влияние не только на студентов вузов и молодых педагогов, проходящих начальную подготовку по месту работы, но и на учителей, уже имеющих опыт педагогической деятельности. Очевидно, что новый опыт — обучение в качестве студентов по программе с интенсивным использованием методов активного обучения — повлиял на педагогов. Курс, построенный на активном обучении, подтолкнул к переменам большинство студентов. В качестве одного из возможных объяснений того, почему наш курс оказался столь эффективным, можно вспомнить тезис П. Гроссман [Grossman, 1991]: «гиперкоррекция» и «демонстрация ярких примеров использования инновационных практик» может нейтрализовать негативное влияние «обучения через наблюдение» в период школьного обучения. В курсе последипломного обучения «Образовательный контекст и реформы в Казахстане» методы активного обучения были главным приемом преподавания, при этом применялся широкий спектр разнообразных методов. Конечно, речь не идет о том, чтобы учитель, работающий по стандартной программе в средней школе, использовал методы активного обучения так интенсивно. Следовательно, в некотором смысле наш курс явился тем самым «ярким примером» инновационных практик, о котором говорила П. Гроссман.

Тот факт, что курс оказался особенно полезным для учителей с небольшим опытом профессиональной деятельности и профессиональной переподготовки, вероятно, объясняется феноменом саморефлексии. Опытные педагоги, возможно, в меньшей степени подвержены влиянию «обучения через наблюдение» в период школьного обучения, поскольку с тех пор у них было много возможностей критически переосмыслить собственный опыт, и к тому же, по-видимому, они уже накопили в своем арсенале больше инновационных методик, чем молодые учителя. Соответственно пройденный курс не был для них таким же откровением и катализатором перемен, как для начинающих педагогов.

Самыми эффективными из использовавшихся методов активного обучения студенты сочли интеллект-карты, групповые дискуссии и проекты, требующие поиска данных в Интернете. Предпочтение, отданное студентами именно этим методам, объясняется прежде всего тем, что они применялись чаще других и использовались в сочетании друг с другом. Дискуссии в малых группах проводились на каждом занятии с целью помочь студентам понять и усвоить сложные темы, изученные самостоятельно, а также дать возможность провести их критический анализ. Студенты составляли интеллект-карты по результатам дискуссий в малых группах (мы обеспечили их необходимыми инстру-

ментами), чтобы облегчить восприятие материала для студентов-визуалов, помочь тем, кто не очень хорошо знает английский язык, сформулировать и выразить свои идеи, а также чтобы подготовиться к дальнейшему обмену мнениями в ходе обсуждений в больших группах. Поскольку количество специальных научных работ об образовании в Казахстане весьма ограничено, мы предоставили студентам обобщающие научные работы о педагогическом опыте в других странах, и после дискуссий в малых группах студенты искали в Интернете информацию о других образовательных проектах с целью выяснить, как сформулированные в этих статьях идеи реализуются в условиях Казахстана. В качестве примера студенты брали различные казахстанские и зарубежные образовательные организации и изучали их веб-сайты. Использование этих трех видов деятельности в сочетании вызвало у студентов позитивный отклик.

Объяснение сильного влияния, которое «обучение через наблюдение» оказывает на студентов, с нашей точки зрения, следует искать в механизмах метапознания. В вузе или на курсах повышения квалификации учителя (и будущие учителя) изучают закономерности протекания у людей процессов мышления и обучения. Преподаватели объясняют будущим педагогам, как работает и какое воздействие оказывает тот или иной метод обучения. В некоторых случаях студентам предоставляют возможность практиковать эти методы — с другими студентами. При этом они сами становятся субъектами применения педагогических методов, однако подходы к обучению педагогов и повышению их квалификации в Казахстане весьма консервативны, в основном используются старые приемы, и не так уж много студентов, по-видимому, сталкиваются с методами активного обучения.

От других образовательных программ, которые проходили студенты, рассматриваемый курс отличался тем, что саму методику обучения слушателям не преподавали. Содержание курса было иным, но в нем использовались методы активного обучения, т. е. участникам исследования представилась возможность испытать их воздействие на себе. Некоторые отклики свидетельствуют о том, что студенты осознали, насколько сильно влияние, оказываемое данными методами на их собственный процесс обучения. Они поняли, как можно организовать собственное обучение более эффективно, т. е. произошел акт метапознания. Практический вывод таков: на курсах повышения квалификации и в ходе обучения педагогов без отрыва от работы нужно не просто рассказывать об активном обучении, не просто преподавать эту методику в теории, но использовать ее, моделировать ситуации ее использования, насколько это возможно в рамках конкретного курса. Если в ходе образовательного курса педагоги — будущие или практикующие — в качестве студентов переживут опыт, который заставит их изменить свои взгляды, если у них будет возмож-



ность наблюдать за работой опытного преподавателя, это окажет на них большее влияние, чем простое объяснение, что такое активное обучение и как эту методику можно использовать в классе.

На основании полученных результатов можно дать некоторые рекомендации тем, кто продолжит изучение данной темы. Прежде всего следует оценить долгосрочный эффект «обучения через наблюдение» в ходе последиplomного обучения, проводя для этого повторные исследования. В них нужно попытаться охватить более широкую и репрезентативную выборку респондентов и оценить корреляции всех значимых факторов, насколько это возможно. Важно также рассмотреть, какое влияние на степень восприимчивости к «обучению через наблюдение» оказывает саморефлексия.

1. Barron B., Darling-Hammond L. (2008) How Can We Teach for Meaningful Learning? // L. Darling-Hammond, B. Barron, P. D. Pearson, A. H. Schoenfeld, E. K. Stage, T. D. Zimmerman (eds) *Powerful Learning: What We Know about Teaching for Understanding*. San Francisco, CA: Jossey Bass. P. 11–70.
2. Bonwell C. C., Eison J. A. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHEERIC Higher Education Report No 1. Washington, DC: George Washington University.
3. Burkhalter N. (2013) Overcoming Resistance in Post-Soviet Teacher Trainees in Kazakhstan // *The Asian EFL Journal Quarterly*. Vol. 15. No 3. P. 248–279.
4. Burkhalter N., Shegebayev M. (2012) Critical Thinking as Culture: Teaching Post-Soviet Teachers in Kazakhstan // *International Review of Education*. Vol. 58. No 1. P. 55–72.
5. Calderhead J., Robson M. (1991) Images of Teaching: Student Teachers' Early Conceptions of Classroom Practice // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 7. No 1. P. 1–8.
6. Chong S., Wong I., Lang Q. C. (2005) Pre-service Teachers' Beliefs, Attitudes and Expectations: A Review of the Literature // *Proceedings of the Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice Conference*. Singapore, May-June 2005. <http://hdl.handle.net/10497/138>
7. Cruickshank D. R., Kennedy J., Williams J., Holton J., Deborah E. (1981) Evaluation of Reflective Teaching Outcomes // *The Journal of Educational Research*. Vol. 75. No 1. P. 26–32.
8. Dewey J. (1916) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY: The Macmillan Company.
9. DeYoung A. (2006) Problems and Trends in Education in Central Asia since 1990: The Case of General Secondary Education in Kyrgyzstan // *Central Asian Survey*. Vol. 25. No 4. P. 499–514.
10. Fang Z. (1996) A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices // *Educational Research*. Vol. 38. No 1. P. 47–65.
11. Feiman-Nemser S., Buchmann M. (1987) When is Student Teaching Teacher Education? // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 3. No 4. P. 255–273.
12. Frieberg H. J., Waxman H. C. (1990) Reflection and the Acquisition of Technical Teaching Skills // R. T. Clift, W. R. Houston, M. C. Pugac (eds) *Encouraging Reflective Practice in Education*. New York: Teachers College. P. 20–38.

## Литература

13. Furlong J. (2005) *New Labour and Teacher Education: The End of an Era* // *Oxford Review of Education*. Vol. 31. No 1. P. 119–134. <http://dx.doi.org/10.1080/0305498042000337228>
14. Grossman P. (1991) *Overcoming the Apprenticeship of Observation in Teacher Education Coursework* // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 7. No 4. P. 345–357.
15. Kelly G. A. (1991) *The Psychology of Personal Constructs: A Theory of Personality*. London: Routledge.
16. Kennedy M. M. (1989) *Reflection and the Problem of Professional Standards* // *NCRTE Colloque*. Vol. 2. No 2. P. 1–6.
17. Lester N. B., Onore C. S. (1990) *Learning Change: One School District Meets Language across the Curriculum*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
18. Long D., Long R. (1999) *Education of Teachers in Russia*. Westport, CT: Greenwood.
19. Lortie D. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago.
20. Loughran J. (1995) *Windows into the Thinking of an Experienced Teacher. Exploring the Influence of Spontaneous 'Talk Aloud' in Practice*. Paper presented at the Annual Convention of the American Association of Research in Education, San Francisco, April 1995.
21. Mewborn D., Tyminski A. (2006) *Lortie's Apprenticeship of Observation Revisited* // *For the Learning of Mathematics*. Vol. 26. No 3. P. 30–32.
22. Michael J. (2006) *Where's the Evidence that Active Learning Works?* // *Advances in Physiology Education*. Vol. 30. No 4. P. 159–167.
23. Omoyeva C. (2011) *Active Learning Instructional Methods in Mathematics and Science: A Comparative Analysis of Post-Soviet Countries using TIMSS2007 data* // I. Silova (ed.) *Globalization on the Margins: Education and Post-Socialist Transformations in Central Asia*. Charlotte, NC: Information Age. P. 313–344.
24. Ohman A., Mineka S. (2001) *Fears, Phobias, and Preparedness: Toward an Evolved Module of Fear and Fear Learning* // *Psychological Review*. Vol. 108. No 3. P. 483–522.
25. Pedersen S., Liu M. (2003) *Teachers' Beliefs about Issues in the Implementation of a Student-Centered Learning Environment* // *Educational Technology Research and Development*. Vol. 51. No 2. P. 57–76.
26. Piaget J. (1952) *The Origin of Intelligence in Children*. New York, NY: Intern. Universities.
27. Piaget J. (1954) *Construction of Reality in the Child*. New York, NY: Basic Books.
28. Prince M. (2004) *Does Active Learning Work: A Review of Research* // *Journal of Engineering Education*. Vol. 93. No 3. P. 223–231.
29. Richardson V. (1990) *The Evolution of Reflective Teaching and Teacher Education* // R. T. Clift et al. (eds) *Encouraging Reflective Practice in Education*. New York, NY: Teachers College. P. 3–19.
30. Ross E. W. (1987) *Teacher Perspective Development* // *Theory and Research in Social Education*. Vol. 15. No 4. P. 225–243.
31. Ross E. W. (1989) *First Steps in Developing a Reflective Approach* // *Journal of Teacher Education*. Vol. 40. No 2. P. 22–30.
32. Silova I. (2009) *The Crisis of the Post-Soviet Teaching Profession in the Caucases and Central Asia* // *Research in Comparative and International Education*. Vol. 4. No 4. P. 366–383.
33. Smyth J. (1989) *Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education* // *Journal of Teacher Education*. Vol. 40. No 2. P. 2–9.

34. Steiner-Khamsi G., Silova I., Johnson E. (2006) Neo-Liberalism Liberally Applied: Educational Policy Borrowing in Central Asia // J. Ozga, T. Popkewitz, T. Seddon (eds) Education Research and Policy: Steering the Knowledge-Based Economy. New York: Routledge. P. 217–245.
35. Van Manen M. (1977) Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical // Curriculum Inquiry. Vol. 6. No 3. P. 205–228.
36. Van Manen M. (1991) The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. New York: State University of New York.
37. Vygotsky L. S. (1978) Mind in Society—The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University.
38. Whitty G. (2006) Teacher Professionalism in a New Era. Paper Presented at First General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast.
39. Wildman T. M., Niles J. S., Magliaro S. G., McLaughlin R.A. (1990) Promoting Reflective Practice among Beginning and Experienced Teachers // R. T. Cliff et al. (eds) Encouraging Reflective Practice in Education. New York, NY: Teachers College. P. 139–162.
40. Zeichner K., Gore J. (1990) Teacher Socialization // W. Houston (ed.) Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan Publishing Company. P. 329–348.

## The Effects of Apprenticeship of Observation on Teachers Attitudes towards Active Learning Instruction

Authors **Kuzhabekova Aliya**

PhD in Higher Education Policy and Administration (University of Minnesota, USA); Assistant Professor, Graduate School of Education, Nazarbayev University (Kazakhstan). E-mail address: aliya.kuzhabekova@nu.edu.kz

**Zhaparova Raina**

Master of Science in Investment Banking and Finance (Glasgow University, UK); Teacher of Economics and Social Studies at Nazarbayev Intellectual School of Astana city. E-mail address: raina.zhaparova@nu.edu.kz

Address: 53 Kabanbay Batyr Avenue, 010000, Astana, Kazakhstan.

**Abstract** Active learning instruction is promoted by the most recent version of the National Program for the Development of Education in Kazakhstan as it is believed to provide more meaningful learning and deeper understanding compared to traditional instruction. In order to achieve greater utilization of the instructional approach at schools, teachers must be aware of active learning techniques and know how to use them. The paper studies whether 'apprenticeship of observation' during a graduate course using active learning techniques had an impact on novice and experienced teachers' attitudes towards active learning instruction. The study used data from a survey of students taking the course, which was focused on educational issues rather than methodological training. The results of the study confirmed the hypotheses that 'apprenticeship of observation' has an influence on teachers not only during pre-service training, but also at later stages of their careers, when they become involved in professional development or continuing education. This influence was especially obvious for teachers with no or little exposure to professional development. Based on these results the paper also suggests some practical implications. Limitations and biases that could affect results are also mentioned.

**Keywords** active learning instruction, apprenticeship of observation, professional development of teachers, in-service training of teachers

- References**
- Barron B., Darling-Hammond L. (2008) How Can We Teach for Meaningful Learning? *Powerful Learning: What We Know about Teaching for Understanding* (eds L. Darling-Hammond, B. Barron, P. D. Pearson, A. H. Schoenfeld, E. K. Stage, T. D. Zimmerman), San Francisco, CA: Jossey Bass, pp. 11–70.
- Bonwell C. C., Eison J. A. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHEERIC *Higher Education Report No 1*. Washington, DC: George Washington University.
- Burkhalter N. (2013) Overcoming Resistance in Post-Soviet Teacher Trainees in Kazakhstan. *The Asian EFL Journal Quarterly*, vol. 15, no 3, pp. 248–279.
- Burkhalter N., Shegebayev M. (2012) Critical Thinking as Culture: Teaching Post-Soviet Teachers in Kazakhstan. *International Review of Education*, vol. 58, no 1, pp. 55–72.
- Calderhead J., Robson M. (1991) Images of Teaching: Student Teachers' Early Conceptions of Classroom Practice. *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, no 1, pp. 1–8.
- Chong S., Wong I., Lang Q. C. (2005) Pre-service Teachers' Beliefs, Attitudes and Expectations: A Review of the Literature. Proceedings of the *Redesign-*

- ing Pedagogy: Research, Policy, Practice Conference. Singapore, May-June 2005.* <http://hdl.handle.net/10497/138>
- Cruickshank D. R., Kennedy J., Williams J., Holton J., Deborah E. (1981) Evaluation of Reflective Teaching Outcomes. *The Journal of Educational Research*, vol. 75, no 1, pp. 26–32.
- Dewey J. (1916) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education.* New York, NY: The Macmillan Company.
- DeYoung A. (2006) Problems and Trends in Education in Central Asia since 1990: The Case of General Secondary Education in Kyrgyzstan. *Central Asian Survey*, vol. 25, no 4, pp. 499–514.
- Fang Z. (1996) A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices. *Educational Research*, vol. 38, no 1, pp. 47–65.
- Feiman-Nemser S., Buchmann M. (1987) When is Student Teaching Teacher Education? *Teaching and Teacher Education*, vol. 3, no 4, pp. 255–273.
- Friberg H. J., Waxman H. C. (1990) Reflection and the Acquisition of Technical Teaching Skills. *Encouraging Reflective Practice in Education* (eds R.T. Clift, W. R. Houston, M. C. Pugac), New York: Teachers College, pp. 20–38.
- Furlong J. (2005) New Labour and Teacher Education: The End of an Era. *Oxford Review of Education*, vol. 31, no 1, pp. 119–134. <http://dx.doi.org/10.1080/0305498042000337228>
- Grossman P. (1991) Overcoming the Apprenticeship of Observation in Teacher Education Coursework. *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, no 4, pp. 345–357.
- Kelly G. A. (1991) *The Psychology of Personal Constructs: A Theory of Personality.* London: Routledge.
- Kennedy M. M. (1989) Reflection and the Problem of Professional Standards. *NCRTE Collogue*, vol. 2, no 2, pp. 1–6.
- Lester N. B., Onore C. S. (1990) *Learning Change: One School District Meets Language across the Curriculum.* Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Long D., Long R. (1999) *Education of Teachers in Russia.* Westport, CT: Greenwood.
- Lortie D. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study.* Chicago: University of Chicago.
- Loughran J. (1995) *Windows into the Thinking of an Experienced Teacher. Exploring the Influence of Spontaneous 'Talk Aloud' in Practice.* Paper presented at the Annual Convention of the American Association of Research in Education. San Francisco, April 1995.
- Mewborn D., Tyminski A. (2006) Lortie's Apprenticeship of Observation Revisited. *For the Learning of Mathematics*, vol. 26, no 3, pp. 30–32.
- Michael J. (2006) Where's the Evidence that Active Learning Works? *Advances in Physiology Education*, vol. 30, no 4, pp. 159–167.
- Omoyeva C. (2011) Active Learning Instructional Methods in Mathematics and Science: A Comparative Analysis of Post-Soviet Countries using TIMSS2007 data. *Globalization on the Margins: Education and Post-Socialist Transformations in Central Asia* (ed. I. Silova), Charlotte, NC: Information Age, pp. 313–344.
- Ohman A., Mineka S. (2001) Fears, Phobias, and Preparedness: Toward an Evolved Module of Fear and Fear Learning. *Psychological Review*, vol. 108, no 3, pp. 483–522.
- Pedersen S., Liu M. (2003) Teachers' Beliefs about Issues in the Implementation of a Student-Centered Learning Environment. *Educational Technology Research and Development*, vol. 51, no 2, pp. 57–76.
- Piaget J. (1952) *The Origin of Intelligence in Children.* New York, NY: Intern. Universities.
- Piaget J. (1954) *Construction of Reality in the Child.* New York, NY: Basic Books.

- Prince M. (2004) Does Active Learning Work: A Review of Research. *Journal of Engineering Education*, vol. 93, no 3, pp. 223–231.
- Richardson V. (1990) The Evolution of Reflective Teaching and Teacher Education. *Encouraging Reflective Practice in Education* (eds R. T. Clift et al.), New York, NY: Teachers College, pp. 3–19.
- Ross E. W. (1987) Teacher Perspective Development. *Theory and Research in Social Education*, vol. 15, no 4, pp. 225–243.
- Ross E. W. (1989) First Steps in Developing a Reflective Approach. *Journal of Teacher Education*, vol. 40, no 2, pp. 22–30.
- Silova I. (2009) The Crisis of the Post-Soviet Teaching Profession in the Caucasus and Central Asia. *Research in Comparative and International Education*, vol. 4, no 4, pp. 366–383.
- Smyth J. (1989) Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol. 40, no 2, pp. 2–9.
- Steiner-Khamsi G., Silova I., Johnson E. (2006) Neo-Liberalism Liberally Applied: Educational Policy Borrowing in Central Asia. *Education Research and Policy: Steering the Knowledge-Based Economy* (eds J. Ozga, T. Popkewitz, T. Seddon), New York: Routledge, pp. 217–245.
- Van Manen M. (1977) Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, vol. 6, no 3, pp. 205–228.
- Van Manen M. (1991) *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. New York: State University of New York.
- Vygotsky L. S. (1978) *Mind in Society — The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Whitty G. (2006) *Teacher Professionalism in a New Era*. Paper Presented at First General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast.
- Wildman T. M., Niles J. S., Magliaro S. G., McLaughlin R. A. (1990) Promoting Reflective Practice among Beginning and Experienced Teachers. *Encouraging Reflective Practice in Education* (eds R. T. Clift et al.), New York, NY: Teachers College, pp. 139–162.
- Zeichner K., Gore J. (1990) Teacher Socialization. *Handbook of Research on Teacher Education* (ed. W. Houston), New York: Macmillan Publishing Company, pp. 329–348.