

РЪКОВОДСТВО
ЗА НАБЛЮДАТЕЛИ

Teach ECE

ОБРАЗОВАНИЕ И ГРИЖА В РАННА ДЕТСКА ВЪЗРАСТ



WORLD BANK GROUP
Education



Teach ECE

ОБРАЗОВАНИЕ И ГРИЖА В РАННА ДЕТСКА ВЪЗРАСТ

РЪКОВОДСТВО ЗА НАБЛЮДАТЕЛИ



WORLD BANK GROUP
Education

© 2021 Международна банка за възстановяване и развитие / Световна банка
Адрес: 1818 H Street NW, Washington DC 20433
Телефон: 202-473-1000
Интернет: www.worldbank.org

Някои права са запазени.

Настоящата работа е дело на служители на Световната банка с принос на външни участници. Констатациите, тълкуванията и заключенията, съдържащи се в разработката, не отразяват непременно гледните точки на Световната банка, нейния Съвет на изпълнителните директори или правителствата, които те представляват. Световната банка не гарантира точността на данните, включени в разработката.

Нито един елемент от настоящата публикация не представлява и не следва да се счита за ограничаващ или отменящ привилегиите и имунитетите на Световната банка, които са специално запазени в тяхната цялост.

Права и разрешителни режими



Настоящата разработка е достъпна в рамките на лиценза Криейтив Комънс Атрибушън (Creative Commons Attribution) 4.0 IGO license (CC BY 4.0 IGO) <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Съгласно лиценза Криейтив Комънс Атрибушън можете свободно да копирате, разпространявате, предавате и адаптирате настоящата работа, включително за търговски цели, при следните условия:

Указания за авторство – Моля, цитирайте работата по следния начин: World Bank. (2021). Teach ECE (First Edition) version 1.1, September 2021. Washington, DC: The World Bank. License: Creative Commons Attribution CC BY 4.0 IGO.

Преводи – Ако правите превод на настоящата разработка, моля добавете следния отказ от отговорност наред с указанието за авторство: Този превод не е дело на Световната банка и не следва да се счита за официален превод на Световната банка. Световната банка не носи отговорност за съдържанието или грешките в превода.

Съдържание с авторски права на трети страни – Световната банка не е непременно носител на авторските права върху всички части от съдържанието на настоящата работа. Ето защо Световната банка не гарантира, че използването на отделни части, авторските права върху които са собственост на трети страни, няма да наруши правата на тези трети страни. Рискът от претенции, произтичащи от подобни нарушения, пада единствено върху вас. Ако желаете да използвате дадена част от разработката, отговорността да установите дали е необходимо разрешение от собственика на авторските за подобна повторна употреба права е изцяло ваша. Подобни части могат да включват таблици, фигури или изображения, без да се ограничават единствено и само до тях.

Всички запитвания относно авторските права и лицензите следва да бъдат адресирани до Teach, Група на Световната банка, адрес: 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, USA; електронна поща: teach@worldbank.org.

Дизайн на корицата и тялото: Даниел Уилис, Вашингтон, окръг Колумбия, САЩ.

СЪДЪРЖАНИЕ

ПРЕДГОВОР	vi
ПРОЦЕДУРИ ЗА КОДИРАНЕ	1
РЪКОВОДСТВО ЗА НАБЛЮДАТЕЛИ	9

ВРЕМЕ, ПРЕКАРАНО В ОБРАЗОВАТЕЛНИ ДЕЙНОСТИ

ВРЕМЕ ЗА ОБРАЗОВАТЕЛНИ ЗАДАЧИ	13
-------------------------------------	----

КАЧЕСТВО НА ПРЕПОДАВАТЕЛСКИТЕ ПРАКТИКИ

КУЛТУРА НА КЛАСНАТА СТАЯ 15

ПОДКРЕПЯЩА ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА	16
ПОЗИТИВНИ ПОВЕДЕНЧЕСКИ ОЧАКВАНИЯ	18

ПЕДАГОГИЧЕСКО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ (НАПРАВЛЯВАНО УЧЕНЕ) 19

ФАСИЛИТИРАНЕ/ВОДЕНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА ДЕЙНОСТ	20
ПРОВЕРКИ ЗА НИВОТО НА РАЗБИРАНЕ	21
ОБРАТНА ВРЪЗКА	22
КРИТИЧНО МИСЛЕНЕ	23

СОЦИАЛНО-ЕМОЦИОНАЛНИ УМЕНИЯ 25

АВТОНОМНОСТ	26
ПОСТОЯНСТВО	27
СОЦИАЛНИ УМЕНИЯ И УМЕНИЯ ЗА СЪТРУДНИЧЕСТВО	28

ЧЕСТО ЗАДАВАНИ ВЪПРОСИ (ЧЗВ)	29
------------------------------------	----

ПРЕДГОВОР

Множество изследвания сочат, че инвестициите в ранното детство водят до положителни резултати в по-късните етапи на живота по отношение на образованието, здравето и пр.¹ Освен за децата и техните семейства, предоставянето на качествено ранно детско образование и грижа (ОГРДВ) носи ползи за обществата, за икономиката на страните и има положително отражение върху човешкия капитал. Въз основа на тези доказателства, множество правителства инвестираха в увеличаване на достъпа до образование и грижа в ранна детска възраст. В глобален план нетният коефициент на записаните в ОГРДВ е почти удвоен през последните 20 години, като най-голям ръст бе отбелязан в страните с ниски и средни доходи (СНСД).²

Същевременно обаче е важно да се отбележи, че формалното записване в образователни дейности и ученето (натрупването на знания, умения и компетентности) не са еднозначни.³ При почти универсални нива на записване в началното образование сме свидетели на постоянна криза с ученето, като над половината от 10-годишните деца в СНСД не умеят да четат и разбират елементарен текст.⁴ При настоящото разширяване на обхващането на децата в ОГРДВ подобен компромис между качество и количество не трябва да се допуска отново. Разширяването на достъпа до ОГРДВ без паралелни подобрения в качеството би довело в най-добрия случай до пропиляване на системни ресурси, а в най-лошия би заплашило да намали когнитивните и социално-емоционалните постижения на децата.⁵

Критично важен аспект на качеството на ОГРДВ е качеството на взаимодействието учител-дете в класната стая. Известно още като качество на процеса, то се отнася до динамичните взаимодействия с учители, връстници и образователни материали, които децата осъществяват във форманите форми за ранно образование. Качеството на процеса може да се отнася също така и до начина, по който учителят организира дейностите в класната стая, управлява поведението на децата и откликва на техните нужди.⁶ Изследванията установяват, че тези взаимодействия са най-важният фактор, допринасящ за положителното когнитивно и социално-емоционално развитие на децата.⁷

Учителите са най-важният определящ фактор за качеството на процеса в ранното детско образование. Ранното образование и благополучие на децата зависят от способността на учителите в ОГРДВ да направляват качествените взаимодействия в класната стая. Въпреки това, изискванията за назначаване и подготовка на учители в ОГРДВ обикновено са най-ниски в цялата система на образованието. В страните с ниски доходи по-малко от половината учители в ОГРДВ отговарят на съществуващите в техните страни минимални образователни изисквания за взаимодействие на деца в ранна възраст при 72 процента съответствие сред началните учители.⁸ Съществува ясно несъответствие между потенциала и възможностите, които ранното детско образование предоставя и подкрепата, оказвана на учителите от системата на ОГРДВ.

Какво може да се направи, имайки предвид тази действителност?

За да се предприемат стъпки към подобряване на качеството на преподаване в ОГРДВ, е необходимо първо да се формулират обща визия и организационна рамка по отношение на качеството. Стандартизираното проследяване на качеството на ОГРДВ в класната стая може да послужи като общ език за стимулиране на диалог за политиката и да помогне в разработването на интервенции, насочени към подобряване на качеството на РДО.

Teach ECE е свободно достъпен инструмент за наблюдение на класната стая с отворен код, който има за цел проследяване на качеството на взаимодействието учител-дете в ранното детско образование. Той позволява холистично измерване на случващото се в класната стая, отчитайки не само времето, прекарано в учене, но и което е по-важно - качеството на преподавателските практики. В допълнение към улавянето на практики, които подхранват когнитивните и социално-емоционалните умения на децата, *Teach ECE* служи за измерване и на такива междусекторни теми като приобщаване, езикова подкрепа и развитие и ориентирано към детето взаимодействие. Инструментът използва базирани на доказателства практики за преподаване от страни по целия свят и е приложен и тестван в различни контексти. Поддържа се с пакет от допълнителни ресурси, които улесняват събирането на данни, анализа и валидирането на резултатите.

Teach ECE може да има различно предназначение в зависимост от контекста в конкретната страна и целите на изпълнявания проект. Инструментът може да служи за системна диагностика, позволяваща на правителствата да получат ясна снимка на текущото състояние на преподавателските практики и качеството на преподаване в класните стаи. *Teach ECE* може да се използва и като част от системата за професионално развитие на екипите от преподаватели за идентифициране на силните и слабите страни на учителите и предоставяне на целенасочена подкрепа за тяхното развитие. Разширяването на ОГРДВ в световен мащаб представлява както възможност, така и предизвикателство в усилията за гарантиране, че децата ще могат да се възползват от потенциала и предимствата на образованието и грижата в ранна възраст. Надяваме се, че инструментът *Teach ECE* ще бъде полезен на образователните системи за проследяване на качеството на преподавателските практики в ранното детско образование и грижа и ще помогне на страните да подобрят подкрепата, предоставяна на учителите от ОГРДВ, допринасяйки по този начин към усилията да се гарантира, че разширяването на достъпа до ранно детско образование ще бъде съпътствано от все по-силен акцент върху качеството.



Омар Ариас

Ръководител практика, Екип за глобални знания и иновации

ПРОЦЕДУРИ ЗА КОДИРАНЕ

Протокол

Преди, по време на наблюдението и след него наблюдателите трябва да познаят и да се съобразяват с училищната среда, следвайки този протокол:

ПРЕДИ

МАТЕРИАЛИ:

Трябва да разполагате с ръководството, пакета за наблюдението⁹ и хронометър (часовник/телефон) за засичане на времето на сегментите (периодите на наблюдение)

ПРИСТИГАНЕ:

Представете се на директора и застанете пред определената класна стая поне 10 минути преди началото на часа.

Представете се на учителя, обяснете целта на посещението и напомнете на учителя за конфиденциалния характер на наблюдението:

„Добро утро, г-н/г-жо [фамилия на учителя], работя в [сродна организация]. Вашето предучилищно заведение е избрано на случаен принцип да участва в проучване, което включва наблюдения в класната стая. Целта на проучването е да разберем какви преподавателски практики съществуват в [име на район/град]. Аз съм тук просто да го науча чрез Вас – наблюденията няма да се използват с цел оценяване, а Вашата самоличност ще остане напълно анонимна. Моля да продължите с обичайната си работа.“

НЕСЪГЛАСИЕ:

Ако някой учител не иска да бъде наблюдаван, учтиво му напомнете, че наблюдението не е оценка, самоличността му ще остане анонимна, а информацията от наблюдението няма да се предоставя на училищното ръководство. Ограничете се до учтиво напомняне, защото никой учител не може да бъде принуден да участва в наблюдение; ако учителят все пак откаже, излезте от класната стая и документируйте случилото се в картата за наблюдението.

ПО ВРЕМЕ НА

ОРГАНИЗАЦИЯ:

Седнете в задната част на класната стая, за да виждате целия клас; не трябва да закривате гледката на децата към учителя или дейността.

Ако посещавате класната стая с друг наблюдател, не сядайте до него и избягвайте да си говорите по време на цялото наблюдение.

Трябва да сте изключили звука на телефона си; избягвайте да пишете съобщения, да говорите по телефона, да преглеждате Facebook/Twitter, да правите снимки или други дейности, които Ви разсейват.

НАБЛЮДЕНИЕ:

Започнете наблюдението със започването на часа; ако учителят закъсне, изчакайте да дойде и отбележете времето в картата за наблюдението.

Ако в класната стая **се помещават повече от 1 клас**, проведете наблюдението както при един клас и документируйте факта в картата за наблюдението.

В случай на **повече от 1 учител в класната стая**, при работа с целия клас (включително игра) наблюдавайте целия клас – т.е. всички възрастни, които работят с децата. Ако децата работят по групи и всеки възрастен работи с 1 група (например по маси или по центрове за учене), тогава наблюдавайте само групата на водещия учител. Можете да се преместите по-близо до групата на водещия учител.

ВЪЗДЪРЖАНЕ ОТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ:

Избягвайте да общувате или разсейвате децата или учителя и не участвайте в дейностите в класната стая, дори изрично да Ви помолят за това.

Не проверявайте учебниците, работните листове, тетрадките или други писмени работи на децата.

Избягвайте положителните или отрицателните невербални прояви и излъчвайте неутрална нагласа, за да избегнете неволно разсейване на учителя.

Пренасочете вниманието на учителя и децата обратно към заниманието, ако започнат да задават въпроси или се концентрират върху присъствието Ви.

СЛЕД

ЗАКЛЮЧЕНИЕ:

Благодарете на учителя за възможността да извършите наблюдението.

След приключване на наблюдението направете среща с учителя или друг административен персонал, за да попълните останалите части от контролния списък: демография на класната стая, организация и материали, безопасност и хигиена.

ДИСКРЕТНОСТ:

Избягвайте да обсъждате каквито и да било оценки с учителя. Ако някой учител попита как се е представил, можете учтиво да му напомните, че не става въпрос за оценка на работата му. Например:

„Целта на наблюдението беше да разбера какви преподавателски практики използвате; бележките от наблюдението ще се използват като част от по-голямо проучване на практиките на преподаване в [име на район/град]. Беше ми много приятно да наблюдавам Вашия час и благодаря, че ме допуснахте в класната стая.“

Избягвайте да обсъждате оценките от наблюдението с когото и да било. Ако учителят настоява, можете да дадете телефонния номер на прекия си ръководител.

Избягвайте да обсъждате случилото се по време на наблюдението по шеговит или неуважителен начин. Това може да се отрази на доверието към Вас в ролята Ви на наблюдател

Продължителност на наблюдението

Наблюденията са разделени на два сегмента, всеки по 15 минути¹⁰. Първият сегмент на наблюдение започва с началото на часа според седмичното разписание; ако обаче учителят или децата закъснеят за началото на часа, както е по седмичното разписание, или ако началото на часа се забави по някаква причина, наблюдението започва с влизането на учителя в класната стая. След всеки 15-минутен сегмент наблюдателите трябва да отделят 10–15 минути за оценки на наблюдението в зависимост от продължителността на часа. Например при час от 45 минути първият сегмент на наблюдението започва с началото на часа по програма и продължава 15 минути. След това наблюдателят спира (въпреки че часът продължава) и в следващите 15 минути дава оценки на сегмент 1. После прекарва оставащите 15 минути от часа в наблюдение на сегмент 2. След края на часа наблюдателят отделя още 15 минути за оценки на сегмент 2. Наблюдателите винаги записват продължителността на всеки сегмент в картата за наблюдението. Ако часът свърши преди предварително определената продължителност на наблюдението, наблюдателите все пак кодират (документират) сегмента. Важно е точно да се запише информацията за продължителността на сегмента, закъснялото начало и ранното приключване, тъй като това ще се използва в анализа на данните. След като приключи с кодирането на двата сегмента, наблюдателят попълва останалата част от пакета за наблюдението (демографска част, организация на класната стая и материали, както и частта за безопасност и хигиена). За всяка наблюдавана класна стая се попълва един пакет. Може да се наложи разговор с главен учител, с някой друг учител или административен служител, за да се събере цялата информация – особено демографските данни.

Водене на записки

След като наблюдението започне, наблюдателят използва бланката за водене на записки, за да документира какво казва учителят, като отбелязва конкретно поведение, въпроси, инструкции и действия. Тези записки са от основно значение за обективното и надеждно кодиране, защото предоставят доказателства за избраните оценки. При воденето на записки е важно наблюдателят да е възможно най-описателен. Той ще използва записките си, за да ги сравни с описанията в ръководството, да определи нивото на качество на поведението и да постави обща комбинирана оценка за всеки елемент. Щом приключи с наблюдението, наблюдателят преглежда записките си и започва да съставя оценки. Всяка оценка трябва да е подкрепена с доказателства от наблюдението.

При воденето на записки е важно да се следи конкретно поведение на децата или учителя, изрично включено в инструмента. Всеки наблюдател трябва да разработи своя система за водене на записки, която му върши работа; по-долу са дадени някои полезни техники за водене на записки¹¹.

ТЕХНИКА	КАКВО Е НАБЛЮДАВАНО	КАКВО Е ЗАПИСАНО
РЕПЛИКИ: цитати на учители (У) или деца (Д)	След урок за съставяне на изречения в минало време учителят иска от децата да направят връзка между действие в сегашно време и такова в минало чрез глаголи за действие, като съставят изречение с помощта и на двете стратегии. Задава въпрос: „Кой може да състави изречение в минало свършено време с някой от глаголите от вчерашния урок?“. Едно дете вдига ръка и отговаря: „Амна прескочи локвата.“	У: Кой може да състави изречение в минало свършено време с някой от глаголите от вчерашния урок? Д: Амна прескочи локвата.
УСЛОВНИ ЗНАЦИ: съкратени записи на често употребявани думи или фрази	В хода на урока учителят използва фразата „много добре“ 8 пъти като реакция на участието и отговорите на децата.	„Много добре“ ✓✓✓✓✓✓✓✓
СТЕНОГРАФИРАНЕ: специфични символи или букви за описване на дадено поведение	Учителят преглежда написания от детето параграф и дава обратна връзка (ОВ) с думите: „Чудесно си се справил/а с първия параграф. Това, че започваш с лична история, звучи много убедително.“	ОВ - У: началният параграф звучи убедително, има лична история
СЛУЧКИ/АНЕКДОТИ: обобщение на нещо видяно или чуто	В началото на урока учителят пита дали всички имат учебници. Шестима вдигат ръка, за да покажат, че нямат. Учителят продължава да преподава на дъската. В същото време 3 деца си играят с топка хартия и разсейват останалите.	б Д без учебник, У пише на дъска, 3 Д си играят (пречат).

Инструментът се използва единствено и само в комбинация с (или заедно с) ръководството за наблюдатели; инструментът е съставен от ръководството за наблюдатели и картата за наблюдението; наблюдателите трябва активно да ползват ръководството и да го прочетат, за да определят оценките.

Измерване на времето, прекарано в образователни дейности

За елемента „време, прекарано в образователни дейности“ се изисква наблюдателите да направят 3 „моментни снимки“ – това е обхващане с поглед на цялата класна стая за 1-10 секунди – като използват само информацията, събрана при сканирането, за да кодират поведението. За първото поведение наблюдателите записват дали учителят провежда образователна дейност с повечето деца, като отбелязват „не“ (ако учителят не провежда образователна дейност) и „да“ (ако провежда). Ако учителят провежда образователна дейност, огледайте класната стая отляво надясно, за да прецените дали децата са ангажирани със задачата. Ако по-малко от 25% от децата не са ангажирани, поставете висока (В) оценка на второто поведение. Ако между 25% и 50% от децата не са ангажирани, поставете средна (С) оценка. Ако над 50% от целия клас не е ангажиран, отбележете ниска (Н) оценка. Ако учителят не провежда образователна дейност с повечето деца, отбележете „неприложимо“ (Н/П) за второто поведение и продължете да кодирате останалите елементи на инструмента. Вж. стр. 11 за повече подробности относно метода на моментната снимка и как да кодирате този елемент.

0. ВРЕМЕ ЗА ОБРАЗОВАТЕЛНИ ЗАДАЧИ	1 ^{ва} моментна снимка (4-5 мин.)			2 ^{ва} моментна снимка (9-10 мин.)			3 ^{та} моментна снимка (14-15 мин.)					
0.1 Учителят ангажира с образователни задачи повечето деца	ДА	НЕ		ДА	НЕ		ДА	НЕ				
0.2 Децата са ангажирани с поставени задачи	Н/П	Н	С	В	Н/П	Н	С	В	Н/П	Н	С	В

Измерване качеството на педагогическите практики

(i) Определяне нивото на качеството на всяко поведение

С цел постигане на максимално обективната оценка ръководството описва всяко поведение в три нива на качеството: ниско, средно и високо. Те представляват подробни описания и включват примери, които да помогнат на наблюдателите да решат коя оценка за качеството е най-подходяща за всеки елемент. След приключване на първия сегмент на наблюдение, наблюдателят поставя „ниска, средна или висока“ оценка за всяко поведение. За тази цел е необходимо да се прочетат записките и те да се сравнят с описанията, посочени в ръководството. Много важно е наблюдателите да се придържат към ръководството колкото могат повече, дори да не са съгласни с него. Символът ? показва, че даденото поведение е споменато в често задаваните въпроси (ЧЗВ); наблюдателите трябва да се запознаят подробно с ЧЗВ преди да извършат наблюдения и да правят справка с тях при кодирането, ако не са наясно с нещо.

Много е важно наблюдателите да дадат 1 оценка за всяко поведение. Ако искат да променят даден отговор, трябва ясно да премахнат невалидната оценка, като я изтрият напълно или я задраскат. Някои поведения могат да не подлежат на наблюдение. При тях ръководството дава възможност да се напише „Н/П“. Наблюдателите могат да оценят с „Н/П“ само ако имат тази опция в листа за оценяване (0.2, 1.3, 4.2). Ако едно поведение е оценено с „Н/П“, то не трябва да влияе на общата оценка за съответния елемент. Следният пример показва как би изглеждало това на практика:

4. ПРОВЕРКА ЗА НИВОТО НА РАЗБИРАНЕ	1	2	3	4	5
4.1 Учителят използва въпроси, подсказки или други стратегии, за да определи нивото на разбиране на децата	Н		С		В
4.2 Учителят наблюдава повечето деца по време на самостоятелна/групова дейност, вкл. свободна игра	Н		С		В
4.3 Учителят адаптира начина си на преподаване спрямо нивото на децата	Н		С		В

(ii) Поставяне на оценки за всеки елемент

След определяне на нива на качеството за поведенията трябва да се вземе решение каква оценка да се даде на елементите в съответствие с цялостното качество на всеки елемент. Оценките са от 1 до 5, като 1 е най-ниската, а 5 – най-високата. Необходимо е да се прочетат внимателно описанията на различните нива на поведение и да се постави такава оценка на елемента, каквато описва най-добре наблюдаваната ситуация в класната стая. Докато окончателната оценка трябва да е сформирана в резултат на оценките, изчислени на база поведенията, наблюдателите трябва винаги да се връщат и препрочитат описанието на елемента и съответстващите му поведения, за да преценят дали оценката отговаря на цялостното описание на елемента. Например наблюдателите могат да дадат оценка 4 на един елемент дори когато той съдържа оценки за поведение „високо“, „средно“ и „ниско“, ако наблюдаваното в класната стая надвишава общите характеристики на средното ниво, но не съставлява високо ниво. Крайната оценка не трябва да е математически изчислена, а да отразява доказателствата, представени в целия сегмент.

2. ПОЗИТИВНИ ПОВЕДЕНЧЕСКИ ОЧАКВАНИЯ		1	2	3	4	5	4
2.1	Учителят поставя ясни очаквания относно поведението при провеждането на дейностите в класната стая	Н	С	С	4	В	В
2.2	Учителят разпознава и оценява позитивното поведение на децата	Н	С	С	В	В	Н
2.3	Учителят пренасочва неподходящо поведение и се фокусира върху очакваното, а не върху нежеланото поведение	Н	С	С	В	В	С

(iii) Поставяне на оценки за поведение 1.4

След поставяне на оценка „високо“, „средно“ и „ниско“ на качеството отделно за под-поведение 1.4а и под-поведение 1.4б, може да се вземе решение за обща оценка на качеството на педагогическите практики 1.4. При определянето ѝ трябва да се имат предвид следните насоки за различни комбинации при оценяването на под-поведенията:

Ако 1.4а и 1.4б получат еднаква оценка на качеството, тогава същата оценка ще представлява и общата оценка на качеството за поведението. Например: ако 1.4а и 1.4б имат оценка „високо“, тогава общата оценка на качеството за поведение 1.4 остава „високо“.

1.4	Учителят не проявява предубеждения и се противопоставя на стереотипите в класната стая	а. по пол б. по увреждания	Н С В Н С В	междинна оценка	Н Н	Отразете крайната оценка тук	Н	С	В	Н
1.4	Учителят не проявява предубеждения и се противопоставя на стереотипите в класната стая	а. по пол б. по увреждания	Н С В Н С В	междинна оценка	С С	Отразете крайната оценка тук	Н	С	В	С
1.4	Учителят не проявява предубеждения и се противопоставя на стереотипите в класната стая	а. по пол б. по увреждания	Н С В Н С В	междинна оценка	В В	Отразете крайната оценка тук	Н	С	В	В

Ако на 1.4а или 1.4б е поставена оценка „ниско“, тогава общата оценка на поведението ще остане „ниско“ – независимо от комбинацията. Например: ако 1.4б има оценка „ниско“, то тя ще има превес при решението за общата оценка, дори оценката на 1.4а да е „средно“ или „високо“.

1.4	Учителят не проявява предубеждения и се противопоставя на стереотипите в класната стая	а. по пол б. по увреждания	Н С В Н С В	междинна оценка	Н С	Отразете крайната оценка тук	Н	С	В	Н
1.4	Учителят не проявява предубеждения и се противопоставя на стереотипите в класната стая	а. по пол б. по увреждания	Н С В Н С В	междинна оценка	Н В	Отразете крайната оценка тук	Н	С	В	Н

Ако едното под-поведение е оценено с „високо“, а другото – със „средно“, то тогава превес ще има високата оценка. Например: ако 1.4а има „високо“, а 1.4б – „средно“, тогава общата оценка на поведението за 1.4 ще е „високо“.

1.4	Учителят не проявява предубеждения и се противопоставя на стереотипите в класната стая	а. по пол б. по увреждания	Н С В Н С В	междинна оценка	С В	Отразете крайната оценка тук	Н	С	В	В
-----	--	-------------------------------	----------------	--------------------	--------	------------------------------	---	---	---	---

Обичайни предизвикателства при наблюденията в класната стая

Преди да се кодира с инструмента за наблюдение в класната стая е изключително важно да се разбере значението на т.нар. „надеждност между оценителите“: тя описва степента, до която наблюдателите са на едно мнение с оценките, свързани с конкретно наблюдение. Така например, дадено наблюдение е надеждно, ако 2 наблюдатели са използвали инструмента, за да наблюдават един и същ учител и стигат до еднакви (или почти еднакви) оценки.

Наблюдателите трябва да са наясно с няколко предизвикателства при провеждането на наблюдение в класната стая, които имат потенциал да се отразят неблагоприятно върху обективността и надеждността при използването на инструмента:

Личният опит

В някои случаи миналият опит и личните мнения влияят върху начина, по който наблюдателите оценяват наблюдаваното. Това е особено проблематично при хора с вече изградени представи за това какво е „добро преподаване“. Освен това опитът им в използването на различни стилове на преподаване може да повлияе на надеждността им. Например някои наблюдатели могат да си помислят: „По мое време учихме така в училище“ или „Учителката на дъщеря ми прави така“. Въпреки миналия опит, важно е да се помни, че кодовете трябва да се основават единствено на наръчника независимо от мнението или опита.

Допълнителна информация

В някои случаи наблюдателите коригират оценките си въз основа на допълнителна или предварително съществуваща информация, която имат относно учителя, училището или децата. Понякога те също дефинират някакво поведение, като правят погрешни догадки за намеренията на учителя. Например: „Ще дам на тази учителка петица за позитивната среда, защото макар и да беше нетърпелива с детето, аз знам, че това е така, понеже тя работи двойна смяна днес.“ Тази допълнителна информация не трябва да влияе върху оценката, тъй като кодовете трябва да отразяват единствено това, което се случва в класната стая в рамките на определеното за наблюдението време.

Сравнение

Наблюдателите често провеждат по няколко наблюдения в рамките на кратък период от време и сравняват наблюдаваните преподавателски стилове и умения — това в крайна сметка влошава надеждността на инструмента. Например някой наблюдател може да даде по-ниска оценка за дадено поведение на учител само защото при предишно наблюдение е видял как същият или друг учител използва по-добра стратегия за преподаване на същия материал. Необходимо е всеки сегмент да бъде наблюдаван самостоятелно и да не се правят сравнения с други ситуации или учители, за да се запази надеждността на наблюдението.

Разделяне на елементи

В някои случаи разделянето на съдържанието на елементите може да изглежда неестествено, защото всичко случващо се в класната стая е взаимосвързано; т.е. наблюдателите може да са убедени, че дадено действие попада в обхвата на повече от един елемент. Някое от наблюдаваните действия може да служи като доказателство за повече от едно поведение или елемент в рамките на Teach!, но всяко от тях трябва да бъде самостоятелно оценено. Например учителят може да даде обратна връзка по време на някоя дейност, за да могат децата да разсъждават върху грешките си. Тази обратна връзка може да насърчи децата да мислят критично; това обаче не означава, че учителят автоматично получава висока оценка за елемента критично мислене, тъй като други поведения от елемента за критичното мислене може да липсват. В този случай наблюдателите трябва да разглеждат двата елемента поотделно и да ги оценяват самостоятелно.

Претегляне на конкретни събития или първи впечатления

В някои случаи наблюдателите могат да станат свидетели на ситуация, която ги изненадва или поражда отрицателно или положително впечатление. Това може да се отрази на оценката на цялото наблюдение. С оглед запазването на надеждността е важно случаят да бъде разгледан в по-широк контекст на наблюдението и да не бъде допуснато първите впечатления или значими събития да окажат непропорционално влияние върху общата оценка. Ето защо наблюдателите трябва да си водят подробни записки за наблюдението, за да преценят каква тежест да дадат на конкретно събитие.

Освен това всеки сегмент трябва да се разглежда сам за себе си и наблюдателите трябва да се съсредоточат върху това, което се случва в текущия сегмент. Така например, дори учителят да възнамерява да проведе някаква дейност по-късно в часа, за наблюдателя е важно да оцени само това, което действително се случва в този сегмент, вместо да надуват оценката на едно от поведенията въз основа на неосъществено намерение. Това е особено приложимо за разграничаване на случващото се в сегмент 1 спрямо сегмент 2 (т.е. наблюдаваното в сегмент 1 може да не се разглежда с цел оценяване в сегмент 2 и обратно).

Склонност към средно оценяване

В някои случаи наблюдателите поставят оценки на средно ниво по-често, отколкото е необходимо. Това неохотно поставяне на високи или ниски оценки се появява: (i) когато наблюдателите не са уверени в способността си да определят правилното ниво или смятат, че високите или ниски оценки са рядкост и до голяма степен непостижими; или (ii) поради страх (за тях самите или за учителя) от поставяне на по-крайни оценки. Важно е наблюдателите да оценяват поведенията точно както са определени в ръководството, без да се влияят от това как биха могли да се използват оценките или как ще се отразят на наблюдателя или учителя.

Сертифициране на наблюдателите и изпит за надеждност

Всеки участник в обучението трябва да издържи изпита за надеждност на Teach ECE, преди да стане правоспособен надежден наблюдател по Teach ECE. Сертифицирането на наблюдателите осигурява контрол на качеството и повишава надеждността на инструмента Teach ECE сред наблюдателите. То гарантира, че всички правоспособни наблюдатели могат да използват инструмента за прецизното и принципно оценяване на наблюденията в класната стая в съответствие със скълата на Teach ECE. Изпитът за надеждност на Teach ECE включва гледане на три 15-минутни видеосегмента и оценяването им съгласно категориите на Teach ECE. Участниците разполагат с 15 минути за кодирането на всеки сегмент, като по време на изпита не могат да спират, превъртат или гледат повторно видеото. За да издържат изпита, участниците трябва да са оценили надеждно поне 8 от 10 елемента във всеки сегмент. Например ако наблюдател изкара 100% на първия сегмент, 100% на втория сегмент и 70% на третия сегмент, няма да издържи изпита. При елемента „време за учене“ участниците се смятат за надеждни, ако постигнат пълно съвпадение с оценката, която служи за стандарт, при 2 от общо 3те моментни снимки. За всички други елементи участниците ще бъдат считани за надеждни, ако оценките им се разминават с максимум 1 точка от оценката-стандарт. Участниците, неуспели да вземат изпита от първия опит, ще получат обратна връзка и един допълнителен опит да изкарат изпита. Вторият изпит ще се състои от три различни видеоматериала. Ако участниците не успеят и втория път, няма да бъдат сертифицирани като наблюдатели по Teach ECE. Сертификатът за Teach ECE е със срок на валидност от една година.



TEACH ESE – СЪДЪРЖАТЕЛНА РАМКА

ОБРАЗОВАНИЕ И ГРИЖА В РАННА ДЕТСКА ВЪЗРАСТ

**ВРЕМЕ, ПРЕКАРАНО
В ОБРАЗОВАТЕЛНИ
ДЕЙНОСТИ**

+

**КАЧЕСТВО НА
ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ
ПРАКТИКИ**



Бележки

- 1 Shafiq et al., 2018; Corcoran et al., 2018; Engle et al., 2011
- 2 UIS 2020
- 3 Pritchett 2013; World Bank 2018
- 4 World Bank 2019
- 5 Biersteker et al., 2016; Britto et al., 2011; Rao et al., 2012
- 6 Pianta et al., 2005
- 7 Yoshikawa et al., 2013; Mashburn et al., 2008
- 8 OECD 2018
- 9 Protocol to enter the classroom may vary from context to context; however, it is important to have the necessary approvals in place before arriving at the school.
- 10 Тази продължителност може малко да се различава в зависимост от конкретния контекст.
- 11 Адаптирани от: Archer, Jeff, et al. 2016. "Better Feedback for Better Teaching: A Practical Guide to Improving Classroom Observations." San Francisco, CA: Jossey-Bass.

РЪКОВОДСТВО ЗА НАБЛЮДАТЕЛИ

Анонимизиран номер на наблюдавания учител: _____	Начален час на наблюдението: : :	Краен час на наблюдението: : :	СЕГМЕНТ 1
Какви дейности/ рутинни процедури наблюдавате? (отбележете всички наблюдавани)	__език/грамотност __математика/смятане __изкуства __музика/танци/движение __игра __здраве/науки __лична хигиена/грижа за себе си __хранене/закуска __други		Продължителност на сегмента: _____ мин.
Формат: (отбележете всички наблюдавани)	__цялата група/клас __малки групи __работа по двойки __самостоятелна работа/игра		

ВРЕМЕ, ПРЕКАРАНО В ОБРАЗОВАТЕЛНИ ДЕЙНОСТИ

0. ВРЕМЕ ЗА ОБРАЗОВАТЕЛНИ ЗАДАЧИ	1 ^{ва} моментна снимка (4-5 мин.)				2 ^{ва} моментна снимка (9-10 мин.)				3 ^{ва} моментна снимка (14-15 мин.)			
	ДА	НЕ			ДА	НЕ			ДА	НЕ		
	Н/П	Н	С	В	Н/П	Н	С	В	Н/П	Н	С	В
0.1 Учителят осигурява с образователни задачи повечето деца												
0.2 Децата са ангажирани с поставени задачи												

КАЧЕСТВО НА ПРЕПОДАВАТЕЛСКИТЕ ПРАКТИКИ

Области/Елементи/Поведения	Оценка в диапазон (ниска - Н, средна - С, висока - В)	Крайна оценка
----------------------------	---	---------------

А. КУЛТУРА НА КЛАСНАТА СТАЯ

1. ПОДКРЕПЯЩА ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА	1	2	3	4	5	
1.1 Учителят се отнася с уважение към всички деца	Н	С	В			
1.2 Учителят използва позитивен език с децата	Н	С	В			
1.3 Учителят откликва на потребностите на децата	Н	С	В			
1.4 Учителят не проявява предубеждения и се противопоставя на стереотипите в класната стая	а. по пол б. по увреждания	Н С В	междинна оценка	▶	Отразете крайната оценка тук	▶

2. ПОЗИТИВНИ ПОВЕДЕНЧЕСКИ ОЧАКВАНИЯ

	1	2	3	4	5	
2.1 Учителят поставя ясни очаквания относно поведението при провеждането на дейностите в класната стая	Н	С	В			
2.2 Учителят разпознава и оценява позитивното поведение на децата	Н	С	В			
2.3 Учителят пренасочва неподходящо поведение и се фокусира върху очакваното, а не върху нежеланото поведение	Н	С	В			

В. ПЕДАГОГИЧЕСКО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ/ НАПРАВЛЯВАНО УЧЕНЕ

3. ФАСИЛИТИРАНЕ/ВОДЕНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА ДЕЙНОСТ	1	2	3	4	5	
3.1 Учителят изрично формулира целите на педагогическите дейности	Н	С	В			
3.2 Учителят обяснява понятията и/или провежда образователни дейности, като използва различни начини за представяне	Н	С	В			
3.3 Учителят прави връзки с други понятия или с аспекти от ежедневието на децата	Н	С	В			
3.4 Учителят моделира чрез поведението си и чрез говорене/разсъждаване на глас	Н	С	В			

4. ПРОВЕРКА ЗА НИВОТО НА РАЗБИРАНЕ

	1	2	3	4	5	
4.1 Учителят използва въпроси, подсказки или други стратегии, за да определи нивото на разбиране на децата	Н	С	В			
4.2 Учителят наблюдава повечето деца по време на самостоятелна/групова дейност, вкл свободна игра	Н/П	Н	С	В		
4.3 Учителят адаптира начина си на преподаване спрямо нивото на децата	Н	С	В			

5. ОБРАТНА ВРЪЗКА

	1	2	3	4	5	
5.1 Учителят прави конкретни коментари или подсказки, които спомагат за изясняване на неразбраното от децата	Н	С	В			
5.2 Учителят прави конкретни коментари или подсказки, които спомагат за определяне на успехите на децата	Н	С	В			

6. КРИТИЧНО МИСЛЕНЕ

	1	2	3	4	5	
6.1 Учителят задава отворени въпроси	Н	С	В			
6.2 Учителят задава мисловни задачи	Н	С	В			
6.3 Децата задават отворени въпроси или изпълняват мисловни задачи	Н	С	В			

С. СОЦИАЛНО-ЕМОЦИОНАЛНИ УМЕНИЯ

7. АВТОНОМНОСТ	1	2	3	4	5	
7.1 Учителят предоставя на децата възможност за избор	Н	С	В			
7.2 Учителят предоставя възможности на децата да поемат роли в класната стая	Н	С	В			
7.3 Децата сами изразяват желание за участие в дейности в класната стая	Н	С	В			

8. ПОСТОЯНСТВО

	1	2	3	4	5	
8.1 Учителят признава усилията на децата	Н	С	В			
8.2 Учителят реагира позитивно на предизвикателствата, които децата срещат	Н	С	В			
8.3 Учителят насърчава планирането в класната стая	Н	С	В			

9. СОЦИАЛНИ УМЕНИЯ И УМЕНИЯ ЗА СЪТРУДНИЧЕСТВО

	1	2	3	4	5	
9.1 Учителят насърчава сътрудничеството между децата по време на взаимодействието между тях	Н	С	В			
9.2 Учителят насърчава вътреличностните и междуличностните умения на децата	Н	С	В			
9.3 Децата си сътрудничат, когато взаимодействат едно с друго	Н	С	В			

Анонимизиран номер
на наблюдавания учител _____:

СЕКМЕНТ 1

0.1

0.2

1.1

1.2

1.3

1.4a

1.4b

2.1

2.2

2.3

3.1

3.2

3.3

3.4

4.1

4.2

4.3

5.1

5.2

6.1

6.2

6.3

7.1

7.2

7.3

8.1

8.2

8.3

9.1

9.2

9.3

РЪКОВОДСТВО ЗА НАБЛЮДАТЕЛИ

ВРЕМЕ, ПРЕКАРАНО В ОБРАЗОВАТЕЛНИ ДЕЙНОСТИ

ВРЕМЕ, ПРЕКАРАНО В ОБРАЗОВАТЕЛНИ ДЕЙНОСТИ

Учителят увеличава максимално времето, прекарано в образователни дейности.

Учителят увеличава максимално времето за учене като следи за това повечето деца да са ангажирани с поставените задачи и през по-голяма част от времето да участват в образователни дейности. Това може да се наблюдава в класната стая чрез следните поведения:

ДА

НЕ

0.1 ?

Учителят осигурява с образователни задачи повечето деца

ОБРАЗОВАТЕЛНИ ДЕЙНОСТИ:

Това включва всяка дейност, която е свързана с учебното съдържание, независимо от качеството ѝ.

Например: децата са ангажирани с игра, децата изпълняват отделни дейности или учителят преподава и/или моделира определено поведение. Това включва и рутинни задачи като самообслужването. Храненето и следобедният сън се смятат за образователни дейности само ако в тях изрично е заложена образователна дейност. Имайте предвид, че ако учителят напусне класната стая, но е възложил на децата образователна дейност, това се брои за образователна дейност.

ДЕЙНОСТИ, КОИТО НЕ ПОПАДАТ В ГРУПАТА НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ДЕЙНОСТИ:

Това включва всяка дейност, която не е свързана с учебното съдържание, включително дейности за управление на класната стая, при които децата са оставени да бездействат и чакат и не им се преподава. При трансфер от едни образователни дейности към други, това също се брои за необразователна дейност.

Например: когато подготвя началото на нова дейност, учителката чете плана за деня и отделя време да събере необходимите материали без да е възложила на децата да правят нещо. Други примери за необразователни дейности включват напр. проверка на присъстващите, когато учителката чете имената на децата едно по едно; също когато някой нарушава дисциплината и учителката спира да преподава, за да види какво се случва, или когато проверява домашните и го прави индивидуално, докато останалите деца седят и няма какво да правят. Рутинни дейности като хранене и следобеден сън са необразователни дейности (освен ако в тях изрично не е заложена образователна дейност).

НИСКО

СРЕДНО

ВИСОКО

0.2 ?

Децата са ангажирани с поставената задача¹

По-малко от половината деца изпълняват задачата

Между половината и три четвърти от децата изпълняват задачата

Над три четвърти от децата изпълняват задачата

Неангажирани със задача деца:

Холистична оценка на неангажираните деца може да се направи чрез оглед дали/колко деца видимо не са ангажирани с образователната дейност (т.е. не гледат учителката по време на занимания с целия клас, не са фокусирани върху задачата или връстниците си по време на заниманията в малки групи или игри). Децата също така се считат за неангажирани със задачата, ако се държат по начин, който пречи на класа (т.е. вдигат шум, правят отявлени движения, които прекъсват заниманията, хвърлят разни вещи и т.н.). И накрая, за неангажирани със задачата деца могат да се смятат и тези, които вършат друга задача – различна от тази, която учителката е възложила в този момент.

¹ Това поведение се оценява с Н/П, ако учителят не преподава или не е възложил образователна дейност (т.е., оценката на 0.1 е Н/П).

РЪКОВОДСТВО ЗА НАБЛЮДАТЕЛИ

КАЧЕСТВО НА ПРЕПОДА- ВАТЕЛСКИТЕ ПРАКТИКИ

КУЛТУРА НА КЛАСНАТА СТАЯ

ПОДКРЕПЯЩА ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА
ПОЗИТИВНИ ПОВЕДЕНЧЕСКИ ОЧАКВАНИЯ



Учителят създава подкрепяща образователна среда.

Учителят създава в класната стая среда, в която децата се чувстват емоционално сигурни и подкрепени. Освен това всички деца се чувстват радушно приети, тъй като учителят се отнася с уважение към тях. Това може да се наблюдава в класната стая чрез следните поведения:

Оценка	1	2	3	4	5	
	НИСКО		СРЕДНО		ВИСОКО	
Ниво на качеството на поведението	<p>В тази класна стая учителят не е ефективен в създаването на подкрепяща образователна среда.</p>		<p>В тази класна стая учителят е донякъде ефективен в създаването на подкрепяща образователна среда</p>		<p>В тази класна стая учителят е ефективен в създаването на подкрепяща образователна среда.</p>	
1.1 ? Учителят се отнася с уважение към всички деца	<p>Учителят не се отнася с уважение към всички деца.</p> <p>Например: възможно е учителят да вика на някои деца, да им се кара, да ги осмива/подиграва, или да използва физическо наказание за налагане на дисциплина.</p>		<p>Учителят се отнася донякъде с уважение към всички деца.</p> <p>Например: учителят не се държи с децата неуважително (напр. не им вика и не се отнася подигравателно), но също така не показва видими знаци на уважение към децата (напр. не се обръща към децата с имената им, не казва на детето нищо преди внимателно да го премести/хване/вдигне, не казва „моля“, „благодаря“ или не показва други културно приети знаци на уважение.)</p>		<p>Учителят се отнася с уважение към всички деца.</p> <p>Например: учителят се обръща към децата по име, казва „моля“ и „благодаря“, физически слиза до нивото на децата или показва друг културно приемлив знак за уважение.</p>	
1.2 ? Учителят използва позитивен език с децата ²	<p>Учителят не използва позитивен език в общуването си с децата.</p>		<p>Учителят използва до известна степен позитивен език в общуването си с децата.</p> <p>Например: учителят може да каже „браво“ или „много добре“, макар това да не се случва често.</p>		<p>Учителят систематично използва позитивен език в общуването си с децата.</p> <p>Например: учителят систематично използва насърчителни изрази като „Чудесно се справиш!“, когато децата му показват работата си, или пък окуражава с „Можеш да се справиш!“</p>	
1.3 ? Учителят откликва на потребностите на децата ³	<p>Учителят не е наясно с потребностите на децата ИЛИ не реагира на изразените потребности.</p> <p>Например: някое дете среща трудности при изпълнението на дадена задача и започва да нервничи, но учителят не обръща внимание или казва на детето „Нищо не е станало“ или „Не обръщай внимание“. По време на работа с цялата група, някое дете се приближава до учителя и изглежда, че се нуждае от помощ за нещо (напр. трябва да отиде до тоалетната), но учителят продължава с урока без да му обърне внимание или да отговори на потребностите на детето.</p>		<p>Учителят откликва на потребностите на децата, но може да не реши непосредствения проблем.</p> <p>Например: по време на игра някое момиченце идва разплакано при учителката, защото друго дете ѝ е взело кубчето. Учителката отива в зоната за игри и подава на момиченцето друго кубче, без да попита или коментира как се чувства детето. По време на работа с цялата група, учителката казва на някое дете: „Виждам, че нямаш работна тетрадка“ и продължава да преподава без да реагира на материалната потребност на детето. Или ако някое дете иска да отиде до тоалетна, учителката му обръща внимание, но казва: „Един момент“ и продължава да преглежда някакви административни документи без да отговори на физическата нужда на детето.</p>		<p>Учителят откликва незабавно на потребностите на децата и то по начин, който разрешава ВСИЧКИ непосредствени проблеми.</p> <p>Например: по време на игра някое момиченце идва разплакано при учителката, защото друго дете ѝ е взело кубчето. Учителката казва: „Виждам, че си разстроена. Хайде сега да ти помогна да се успокоиш, за да отидем при твоя приятел и да поговорим за кубчето“, като така обръща внимание на чувствата на детето и решава непосредствения проблем. По време на работа с цялата група, учителката казва на някое дете: „Виждам, че нямаш работна тетрадка“ и прави пауза, за да може детето да седне и да гледа от тетрадката на друго дете. Ако някое дете иска да отиде до тоалетна, учителката обръща внимание на физическата му нужда и му позволява да отиде.</p> <p>Или пък някое дете може да не вижда добре дъската – тогава учителката написва отново по-големи цифри и/или намира начин детето да получи информацията (на отделен лист или устно).</p>	

² Само вербалното общуване се смята за положителен език; невербалните прояви на положителен език не се причисляват към това поведение.

³ Това поведение се оценява като Н/Г, ако няма забележими емоционални, материални или физически потребности.

A.1 продължение

КУЛТУРА НА КЛАСНАТА СТАЯ

ПОДКРЕПЯЩА ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА

Учителят създава подкрепяща образователна среда.

Учителят създава в класната стая среда, в която децата се чувстват емоционално сигурни и подкрепени. Освен това всички деца се чувстват радушно приети, тъй като учителят се отнася с уважение към тях. Това може да се наблюдава в класната стая чрез следните поведения:

Оценка

1

2

3

4

5

Ниво на качеството на поведението

НИСКО

СРЕДНО

ВИСОКО

В тази класна стая учителят **не е ефективен** в създаването на подкрепяща образователна среда.

В тази класна стая учителят **е донякъде ефективен** в създаването на подкрепяща образователна среда

В тази класна стая учителят **е ефективен** в създаването на подкрепяща образователна среда.

1.4 ?

Учителят не проявява предубеждения и се противопоставя на стереотипите в класната стая

Учителят **демонстрира предубеждения** или затвърждава стереотипите в класната стая.

Учителят **не показва предубеждения, но и не се противопоставя** на стереотипите.

Учителят **не показва предубеждения И СЪЩО ТАКА** се противопоставя на стереотипите в класната стая.

1.4a

Предубеждения спрямо пола

Учителят би могъл да покаже това, като не дава равни възможности на децата да участват в заниманията в класната стая или като проявява различни очаквания към поведението или способностите на децата.

Например: учителят *слага момичетата да седят само в края на класната стая или иска само момчетата да споделят с останалия клас какво са направили.*

Друг пример: учителят подканва еднакво децата от всички полове да споделят работите си, но възлага само на момичетата да подредят стаята.

Учителят дава на децата от всички полове еднакви възможности да участват в класната стая и има сходни очаквания към всички деца.

Например: учителят подканва децата от всички полове да подредят стаята и иска от всички полове еднакво да отговорят на въпросите в час.

Учителят хвали и/или дисциплинира децата от всички полове по същия начин като останалите деца в класната стая.

Например: учителят възлага задачи за почистване на децата от всички полове и подканва всички деца да участват еднакво в дейностите в класната стая. Освен това учителят използва примери и обяснения, които показват момичетата и момчетата в нестереотипни области (т.е. жени учени и мъже готвачи.)

1.4b

Предубеждения спрямо уврежданията

Учителят може да не дава на децата равни възможности да участват в образователните дейности, да използва заклеймяващи изрази или да демонстрира ниски очаквания по отношение на поведението или способностите на децата.

Например: учителят *слага децата с увреждания да седят отделно от останалите деца.*

Учителят може да използва заклеймяващи думи за хората с увреждания като цяло или да показва предубеждение към децата с увреждания в класната стая чрез ниски очаквания към тяхното поведение или способности.

Учителят дава равни възможности на деца с всякакви нива на способности да участват в дейностите в класната стая.

Например: учителят прави така, че децата с увреждания да могат да работят със съучениците си по време на групова работа или свободна игра.

Друг пример: учителят хвали и/или дисциплинира децата с увреждания по същия начин като останалите деца в класната стая.

Например: учителят прави така, че децата с увреждания да работят със съучениците си по време на групови занимания или свободни игри **И СЪЩО ТАКА** включва в образователните дейности примери (снимки, книги, песни и т.н.), изобразяващи хора с увреждания във важни роли.

Учителят насърчава позитивното поведение в класната стая.

Учителят насърчава позитивното поведение, като отдава дължимото на поведението, което отговаря на очакванията и ги надхвърля. Освен това учителят залага ясни очаквания към поведението при различните образователни дейности. Това може да се наблюдава в класната стая чрез следните поведения:

Оценка

1

2

3

4

5

Ниво на
качеството на
поведението

НИСКО

СРЕДНО

ВИСОКО

В тази класна стая учителят **не е ефективен** в насърчаването на позитивно поведение.

В тази класна стая учителят **е донякъде ефективен** в насърчаването на позитивно поведение.

В тази класна стая учителят **е ефективен** в насърчаването на позитивно поведение.

2.1 ?

Учителят поставя ясни очаквания относно поведението при провеждането на дейностите в класната стая

Учителят **не поставя ясни и конкретни очаквания към поведението** за осъществяване на дейностите и/или рутинните процедури в класната стая.

Например: учителят казва: „Иди при своята групичка“, „Работи с твоите цветни моливи“ или „Подредете се в редичка“, без да дава ясни и конкретни инструкции относно очакваното поведение по време на образователната дейност или рутинен процес.

Учителят **поставя неясни или повърхностни очаквания относно поведението** за дейностите и/или рутинните процеси в класната стая.

Например: когато започва дейност по групички, учителят казва: „Моля да седнете“, „Не говорете високо“ или „Слушайте“. Тези изречения обаче са по-скоро кратки и повърхностни инструкции за поведение.

По време на самостоятелна работа учителят казва: „Дръж се прилично“, „Бъди готов“ или „Направи го както трябва“, без да дава ясни и конкретни инструкции относно очакваното поведение по време на образователната дейност.

Учителят може да даде конкретни инструкции за свободна игра като: „Не забравяйте да споделите пастелите и да използвате тих глас на закрито, когато говорите с приятелите си“, но това се случва рядко.

Учителят **поставя ясни и конкретни очаквания към поведението** през цялото наблюдение по отношение на дейностите и/или рутинните процеси в класната стая.

Например: когато започва групова дейност в класа, учителят изрично посочва какво поведение се очаква от групата - например: „Нека краката ви да са на пода. Говорете тихо, а не като навън, и се сменяйте като използвате пастелите“.

Ако децата работят самостоятелно, учителят дава ясни насоки за дейността. Казва: „Вдигнете ръка, ако искате да кажете нещо, и изчакайте да ви дам думата.“ Освен това учителят може да даде ясни насоки на децата какво да правят когато приключат с някоя дейност: „Ако сте готови с рисунката, донесете ми я и изберете на какво да играете, докато чакате останалите да свършат“.

Друг вариант: не се наблюдава поставяне на ясни очаквания от учителя относно поведението, но децата са с добро поведение⁴ през цялото наблюдение.

2.2 ?

Учителят разпознава и оценява позитивното поведение на децата

Учителят **не показва, че оценява поведението** на децата, което отговаря на или надхвърля очакванията.

Учителят **показва, че оценява поведението на децата, но не е конкретен по отношение на очакваното им поведение.**

Например: ако дадена група отговаря на очакванията за поведение, учителят казва: „Тази група се държи добре“ без да пояснява защо или как.

Учителят **показва, че оценява позитивното поведение на децата, което отговаря или надхвърля очакванията, и е конкретен по отношение на очакваното им поведение.**

Например учителят казва на класа: „Виждам, че във вашата групичка всеки изчаква реда си да каже нещо и всички работят заедно, за да решат загатката.“

2.3 ?

Учителят пренасочва неподходящо поведение и се фокусира върху очакваното поведение, а не върху нежеланото поведение⁴

Пренасочването на неподходящото поведение е фокусирано върху самото лошо поведение, а не върху очакваното поведение **И ОСВЕН ТОВА не е ефективно.**

Например: ако учителят забележи някое дете да хвърля предмет, прекъсва урока и извиква детето по име, като му задава въпроса: „Защо си хвърляш молива?“

Друг пример: учителят игнорира детето, което не внимава, като така кара целия клас да отклони вниманието си от образователната дейност и да го насочи към детето, което пречи на останалите.

Пренасочването на неподходящото поведение е фокусирано върху самото лошо поведение, а не върху очакваното поведение, **НО е ефективно.** Или пък пренасочването на лошото поведение е донякъде ефективно и фокусирано върху очакваното поведение.

Например: учителят забелязва, че две деца рисуват по масата и казва: „Вие двамата веднага престанете да рисувате по мебелите!“. Тези думи се фокусират върху отрицателното поведение, а не върху това, което се очаква от тях. Следователно децата спират да рисуват по масата. Или пък когато вижда децата да рисуват по масата, учителят казва: „Не забравяйте да рисувате върху листовците!“. Макар учителят да е фокусиран върху положителното поведение, което очаква от децата, те продължават да рисуват по масата.

Когато възникне проблем, пренасочването на неподходящото поведение е ефективно и бързо адресира проблема и насочва вниманието на децата към очакваното поведение.

Например: ако децата са шумни и пречат на провеждането на образователната дейност, учителят казва: „Помнете – използваме тихи гласове и кратки ръце.“ Обстановката се успокоява.

Или пък **не се наблюдава пренасочване на поведението** на децата от учителя, но децата са с добро поведение през цялото наблюдение.

⁴ Неподходящо поведение е това, при което детето причинява смут в класната стая, с което нарушава хода на дейността, разсейва другите деца или учителят е видимо изнервен от поведението.

ПЕДАГОГИЧЕСКО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ (НАПРАВЛЯВАНО УЧЕНЕ)

ФАСИЛИТИРАНЕ/ВОДЕНЕ НА ОБУЧЕНИЕТО

ПРОВЕРКИ ЗА НИВОТО НА РАЗБИРАНЕ

ОБРАТНА ВРЪЗКА

КРИТИЧНО МИСЛЕНЕ



Учителят фасилитира (подпомага) образователните дейности, за да подобри разбирането.

Учителят фасилитира образователните дейности, за да подобри разбирането, като изрично посочва целите, дава ясни обяснения на понятията, използва различни форми на представяне и прави връзка между материала и други изучени теми или опитност на децата. Това може да се наблюдава в класната стая чрез следните поведения:

Оценка

1

2

3

4

5

Ниво на
качеството на
поведението

НИСКО

В тази класна стая учителят **не е ефективен** във фасилитирането на образователната дейност, за да подобри разбирането.

СРЕДНО

В тази класна стая учителят **е донякъде ефективен** във фасилитирането на образователната дейност, за да подобри разбирането.

ВИСОКО

В тази класна стая учителят **е ефективен** във фасилитирането на образователната дейност, за да подобри разбирането.

3.1 ?

Учителят изрично формулира целите на образователната дейност

Учителят **не посочва образователната дейност, с която ще се занимават децата, нито пък целта на тази дейност.**

Например: учителят раздава на децата пластилин без да обясни какво да правят с него или защо се занимават с тази образователна дейност.

Учителят **посочва с каква образователна дейност ще се занимават децата, но не посочва изрично целта на тази дейност.** (макар че целта може да се подразбира).

Например учителят казва: „Днес ще правим животни от пластилин“ и работи заедно с децата. Не споменава „защо“, но може да се заключи, че децата учат какви животни се отглеждат във фермата и/или упражняват фината моторика. Друг вариант – учителят казва: „Хайде да направим експеримент“ и показва какво се случва когато течности с различни цветове се смесят с вода, но не посочва изрично каква е целта на образователната дейност.

Учителят **изрично посочва с каква образователна дейност ще се занимават децата И СЪЩО ТАКА** целта на тази дейност.

Например учителят казва: „Днес ще правим животни от пластилин“ и малко по-късно напомня на децата: „Нали помните – правим животни, защото учим какви видове животни се отглеждат във фермата“. Или преди часа по музика учителят казва: „Днес ще упражняваме народни хора, защото все още се учим да работим в екип за фестивала на различните култури“. Посочва се какви дейности ще извършват децата и какви са целите на дейностите. Друг пример: учителят дава възможност на децата да са ангажирани със свободни игри.

3.2 ?

Учителят обяснява понятията и/или провежда образователни дейности, като използва множество различни начини на представяне

Учителят **обяснява понятията и/или провежда образователни дейности, използвайки ЕДНА форма на представяне, ИЛИ просто не обяснява новите понятия или дейности.**

Например учителят казва: „Мотив означава някакъв елемент, който се повтаря в рисунка или мелодия“, без да даде примери, за да помогне на децата да разберат понятието. Учителят чете на глас някой разказ и не спира, за да поясни нещо, да зададе въпроси или да обясни някое понятие с помощта на писмена, визуална или друга форма на представяне.

Или пък учителят **не обяснява понятията и/или образователните дейности.**

Учителят **обяснява понятията и/или провежда образователни дейности, използвайки ДВЕ форми на представяне.**

Например учителят казва: „Мотив означава някакъв елемент, който се повтаря в рисунка или мелодия“, като показва на децата флашкарти с изображения на различни повтарящи се форми.

Докато чете на глас за домашните любимци, учителят спира и обяснява: „Кучето изглежда тъжно“ и показва на децата рисунката с тъжното куче в книжката.

Учителят **обяснява понятията и/или провежда образователни дейности, използвайки ТРИ ИЛИ ПОВЕЧЕ форми на представяне.**

Например: по време на дейност, свързана с понятието „мотив“, учителят обяснява: „Мотив означава някакъв елемент, който се повтаря в рисунка или мелодия“, като рисува примерен елемент на дъската, за да го видят всички деца. Малко по-късно кара децата да повторят мотив с пласкане на ръце.

Докато чете на глас някакъв разказ, учителят непрекъснато спира и показва на децата рисунките в книжката, за да наблегне на основните понятия. По-късно възлага на децата да изплет песен и да изиграят танц за главния герой на разказа.

3.3 ?

Учителят прави в хода на деня връзки с други понятия или с аспекти от ежедневието на децата

Учителят **не прави връзка между това, което се преподава и други понятия или теми от ежедневието на децата.**

Например: когато използва флашкарти, за да научи децата на цветовете, учителят показва „синьо“, но не прави връзка между този цвят и предмети, които обикновено присъстват в домовете на децата (синя училищна униформа) или в класната стая (син стол). Друг пример: по време на свободна игра някое дете казва: „Виждам слънцето!“, но учителят не подчертава връзката с други понятия, които е учило детето.

Учителят **се опитва да прави връзки с други понятия или с теми от ежедневието на децата, но тези връзки са повърхностни, объркващи или неясни.**

Например: когато използва флашкарти, за да научи децата на цветовете, учителят показва една карта и казва „синьо“. След това продължава: „Има други предмети в стаята ни, които са сини“, но не казва кои. Или пък по време на свободна игра някое дете казва: „Виждам слънцето!“, а учителят отговаря: „Да, помниш ли вчера как учихме за геометричните форми?“, но не прави връзка между понятието за форма („кръг“) и слънцето.

Учителят **прави логически връзки с други понятия или паралели с ежедневието на децата.**

Например: когато използва флашкарти, за да научи децата на цветовете, учителят прави връзка между цветовете и ежедневието на децата с думите: „Имаме сини тетрадки, а униформите ви също са сини“. Или пък по време на свободна игра някое дете казва: „Виждам слънцето!“, а учителят отговаря: „Да, помниш ли вчера как учихме за геометричните форми? Слънцето е с форма на кръг“. Връзката между текущата дейност и/или ежедневието на децата е ясна.

3.4 ?

Учителят моделира чрез поведението си и чрез говорене/разсъждаване на глас⁵

Учителят **не моделира (не дава пример) за дейността чрез поведението си ИЛИ оказване на съдействие ИЛИ разказване/разсъждаване на глас.**

Учителят **моделира частично минимум една образователна дейност чрез поведението си ИЛИ оказване на съдействие на децата във всички части на процеса, но НЕ разказва/разсъждава на глас.**

Например: по време на въображаема игра, учителят показва как се берат (въображаеми) плодове в градината, но не разказва / не разсъждава на глас. Друг пример: учителят може да помогне на някое дете, което се затруднява да държи молива правилно, като насочва ръката му докато пише, но не разказва нищо / не разсъждава на глас.

Учителят **моделира пълноценно минимум една образователна дейност чрез поведението си ИЛИ оказване на съдействие на децата във всички части на процеса И СЪЩО ТАКА разказва/разсъждава на глас.**

Например: докато някои деца се преструват, че са земеделци, учителят се включва чрез имитиране на земеделските процеси и разсъждения на глас: „Бера плодовете с най-ярките цветове. Ще откъсна тези жълти банани, защото са зрели“. Друг пример: учителят може да помогне на някое дете, което се затруднява да държи молива правилно, като насочва ръката му докато пише, и казва: „Правиш с молива чертичка надолу и после две кръгчета, за да получиш буквата „в“. Учителят може да дава пример при песнички с движения на ръцете и/или тялото (напр. „Хей ръчички, хей ги две“).

⁵ Даването на примери може да се случи по всяко време на дейността (включително в края).

Учителят проверява какво са разбрали повечето деца.

Учителят проверява нивото на разбиране, за да е сигурен, че повечето деца са усвоили съдържанието на това, което им се преподава. Освен това учителят наглася темпото на дейността така, че да даде на децата допълнителни възможности за учене. Това може да се наблюдава в класната стая чрез следните поведения:

Оценка

1

2

3

4

5

Ниво на
качеството на
поведението

НИСКО

В тази класна стая учителят не проверява какво е разбрало нито едно дете.

СРЕДНО

В тази класна стая учителят е ефективен в проверката на това какво са разбрали само няколко деца.

ВИСОКО

В тази класна стая учителят е ефективен в проверката на това какво са разбрали повечето деца.

4.1 ?

Учителят използва въпроси, подсказки или други стратегии, за да определи нивото на разбиране на децата⁶

Учителят **или изобщо не задава въпроси/подсказки на децата, ИЛИ задава въпроси само на целия клас и не се опитва да установи допълнително какво са разбрали отделни деца.**

Например: когато показва някоя нова игра, учителят пита: „Всички ли знаете как се играе? Децата отговарят в хор: „Да”. Друг пример: когато проверява отсъстващите, учителят пита целия клас: „Знаете ли с коя буква започва името ви?”, но не проверява допълнително дали конкретни деца знаят с коя буква започва името им.

Учителят **използва въпроси, подсказки или други ефективни стратегии за определяне на нивото на разбиране само на няколко деца.**

Например учителят пита: „Знаете ли с коя буква започва името ви?”, след което посочва 1-2 деца да отговорят.

Учителят **използва въпроси, подсказки или други ефективни стратегии за определяне на нивото на разбиране на повечето деца.**

Например учителят казва: „Моля да вдигнете ръка и да ми покажете цифрите 3 и 7, и числото 10.” Друг пример: учителят казва на целия клас: „Да станат прави тези, чиито имена започват с А/Б/В”, като така определя нивото на разбиране на отделни деца. Или пък иска всички деца да участват в проект по рисуване или да изпеят песен с движения, което ще даде на учителя информация доколко всяко дете е овладяло дейността.

4.2 ?

Учителят наблюдава повечето деца по време на провеждане на самостоятелни / групови образователни дейности, вкл. свободни игри^{6/7}

Учителят **не наблюдава децата** когато са ангажирани в образователни дейности самостоятелно / по групи, вкл. свободни игри.

Например: учителят си стои на бюрото или остава прав пред класа, докато децата са ангажирани в образователни дейности самостоятелно / по групи, вкл. свободни игри. Не внимава какво правят повечето деца/групици в класната стая и не наблюдава работата на децата, не обяснява различни понятия, нито задава въпроси.

Учителят **наблюдава някои деца** когато са ангажирани в образователни дейности самостоятелно / по групи, вкл. свободни игри.

Например: учителят се движи из класната стая и наблюдава някои деца, докато те се занимават със самостоятелни/групови образователни дейности, вкл. при свободни игри. Може да наблюдава отделни деца/групи в класната стая, като обръща внимание на работата им, обяснява понятия и/или задава въпроси. Обаче не прави систематично наблюдение.

Учителят **наблюдава систематично децата** когато са ангажирани в образователни дейности самостоятелно / по групи, вкл. свободни игри

Например: учителят се движи из класната стая и се спира при отделни деца/групици по систематичен начин. Наблюдава повечето деца в класната стая, като обръща внимание на работата им, обяснява понятия и/или задава въпроси.

4.3 ?

Учителят адаптира начина си на преподаване спрямо нивото на децата

Учителят **не адаптира начина си на преподаване според нивото на децата.**⁸

Учителят **адаптира преподаването, но го прави в ниска степен и повърхностно.**

Например: по време на дейност, при която децата трябва да напишат първата буква от името си, учителят забелязва, че едно дете е готово, и го моли да напише отново буквата. Друг пример: когато децата пеят песничка с показване на движения (напр. „Рамене и колене”, „Ако си щастлив” и т.н.), и някое дете изоставя, учителят пуска песента отначало. Друг пример: учителят би могъл малко да разшири речника на децата – ако дадено дете каже, че има крака, учителят може да коригира: „Точно така, имаш 2 крака”.

Учителят **съществено адаптира преподаването спрямо нивото на децата.**

Например: по време на дейност, при която децата трябва да напишат първата буква от името си, учителят забелязва, че едно дете се справя много бързо и добре. Тогава казва: „А сега да пороботим върху цялото име!”. Друг пример: по време на някоя песен с показване на движения, учителят забелязва, че едно дете се затруднява да следва действията. Тогава реагира със следните думи: „Хайде да направим само първите 3 движения заедно”.

Или пък учителят **адаптира преподаването си чрез разширяване на езика на децата.**

Например: някое дете казва, че има два крака, а учителят отвръща: „Точно така, имаш 2 крака и 10 пръсти на краката. Твоите пръсти са по-малки от моите”. Ако някое дете сподели, че според него пеперудите са красиви, учителят реагира: „Да, пеперудите са красиви. Крилата им имат много цветни мотиви”.

6 Наблюдателите трябва да спазват следните инструкции, когато кодират 4.1 и 4.2: ниско = не пита/наблюдава; средно = по-малко от половината деца; високо = повече от половината деца

7 Това поведение се отбелязва с Н/П, ако няма видима групово или самостоятелна работа.

8 Дори да няма очевидна нужда от адаптиране, ако учителят не го прави, това поведение се оценява с „ниско”.

Учителят дава обратна връзка, за да задълбочи разбирането у децата.

Учителят прави конкретни коментари или използва подсказки и насърчава, за да определи къде има неразбиране на материала, да помогне успехите да бъдат разпознати, както и да води мисловните процеси у децата, за да подпомага ученето им. Това може да се наблюдава в класната стая през следните поведения:

Оценка

1

2

3

4

5

Ниво на
качеството на
поведението

НИСКО

В тази класна стая учителят **не е ефективен** в предоставянето на обратна връзка с цел задълбочаване на разбирането на децата

СРЕДНО

В тази класна стая учителят **е донякъде ефективен** в предоставянето на обратна връзка с цел задълбочаване на разбирането на децата

ВИСОКО

В тази класна стая учителят **е високо ефективен** в предоставянето на обратна връзка с цел задълбочаване на разбирането на децата.

5.1 ?

Учителят прави конкретни коментари или подсказки⁹, които спомагат за изясняване на неразбраното от децата

Учителят **не предоставя на децата коментари/подсказки** относно нещо неразбрано от тях **ИЛИ** направените коментари са елементарни оценъчни твърдения (напр. „Това не е вярно“).

Например: когато някое дете отговори неправилно на въпрос на учителя, той реагира с думите: „Това не е вярно“ и продължава нататък.

Учителят **предоставя на децата общи или повърхностни коментари/подсказки** относно това, което **не са разбрали**.

Например: при упражняване на цифрите учителят казва: „Изпуснал си цифрата 3“ без да дава допълнителна информация или подсказка. Друг пример: по време на сензорна игра едно дете обърква камъче и го нарича „мънисто“. Учителят казва: „Това са камъчета, те нямат дупки“, но не дава допълнителна информация, която да помогне на детето да разбере грешката си.

Учителят **предоставя на децата конкретни коментари/подсказки, които съдържат съществена информация за коригиране на това, което не са разбрали**.

Например учителят казва: „Помниш ли коя цифра идва след 2, но е преди 4? Хайде да видим таблицата с цифрите на дъската. А сега да видим твоя отговор. Какво липсва при теб?“. Друг пример: по време на сензорна игра едно дете обърква камъче и го нарича „мънисто“. Учителят казва: „Камъчетата са малки като мънистата, но не са мъниста. Възщност те представляват вид малки скали. Освен това спомни си, че обикновено вкарваме конец през мънистата“.

5.2 ?

Учителят прави конкретни коментари или подсказки, които спомагат за определяне на успехите на децата

Учителят **не предоставя на децата коментари/подсказки** относно **успехите им ИЛИ** ако детето отговори правилно на въпрос, учителят реагира с „правилно“ и продължава нататък.

Учителят **предоставя на децата общи или повърхностни коментари/подсказки** относно **успехите им**.

Например: ако децата правят рисунки по някоя приказка, учителят казва: „Много добре сте нарисували героя“ без да конкретизира какво точно са направили добре децата. По време на игра на въобразяем пазар учителят казва: „Много добре продаде храната от твоята ферма на клиентите“, но не пояснява защо и как детето се е справило добре.

Учителят **предоставя на децата конкретни коментари/подсказки, които съдържат съществена информация, за да могат децата да разпознаят успехите си**.

Например: ако децата трябва да обобщат някоя приказка с рисунка, учителят казва: „Много добре си показал как мислиш, че се чувства героят в приказката – нарисувал си щастливо лице. Тази рисунка показва, че според теб героят е щастлив“. По време на игра на въобразяем пазар учителят казва: „Много добре продаде храната от твоята ферма на клиентите. Хареса ми как обясни на клиента колко струва храната и като ти плати, му върна ресто“.

⁹ Подсказките представляват някаква информация, като например насочващи въпроси, които учителят дава с цел да насърчи децата да помислят какво не са разбрали или да разпознаят успеха си.

Учителят изгражда умения за критично мислене у децата.

Учителят изгражда уменията за критично мислене у децата, като ги насърчава да анализират активно съдържанието. Това може да се наблюдава в класната стая чрез следните поведения:

Оценка

1

2

3

4

5

Ниво на
качеството на
поведението

НИСКО

СРЕДНО

ВИСОКО

В тази класна стая учителят **не е ефективен** в развитието на умения за критично мислене.

В тази класна стая учителят е **донякъде ефективен** в развитието на умения за критично мислене.

В тази класна стая учителят е **ефективен** в развитието на умения за критично мислене.

6.1 ?

Учителят задава отворени въпроси,

които изискват от децата да разсъждават, обясняват или обобщават, или имат повече от 1 верен отговор

Учителят **не задава отворени въпроси ИЛИ задава само по един отворен въпрос. Учителят не задава доуточняващи въпроси.** Понякога учителят задава въпроси с предварително определен отговор.

Например учителят пита: „Как си?“ (въпрос със свободен отговор) в началото на часа, но през останалата част от наблюдението си служи с въпроси като: „Кой е главният герой в този разказ?“ или „На колко години е братчето ти?“, или „Кое число е по-голямо - 4 или 6?“.

Учителят **задава на децата минимум два различни отворени въпроса, но не надгражда отговорите на децата, ИЛИ задава два отворени въпроса, като единият от тях е продължение на отговора на друг въпрос на децата, ангажирайки ги в обсъждане, като така те трябва да обосноват разсъжденията си, да обясняват допълнително или да поясняват идеите си.**

Например: учителят задава два въпроса със свободен отговор, които могат да нямат връзка помежду си, като например: „Какво ще стане според теб, ако сложиш големия куб върху малкия?“ и „Защо според теб пожарните камиони имат стълби?“. Друг пример: учителят пита „Какво прави през уикенда?“ с последващ въпрос „Какво харесваш най-много във футбола?“.

Учителят **задава на децата три или повече различни отворени въпроси И поне един от тях надгражда отговорите на децата, ангажирайки ги в обсъждане, като така те трябва да обосноват разсъжденията си, да обясняват допълнително или да поясняват идеите си.**

Например учителят пита: „Как според теб трябва да се подготвят главните герои за състезанието?“. Детето отговаря, а учителят задава последващ въпрос: „Защо мислиш така?“. След това пита друго дете: „Как мислиш, какво се случва после?“. На по-късен етап от наблюдението учителят пита: „Какво би направила, ако домашният ти любимец избяга?“. Освен това въпроси със свободен отговор могат да се задават и по време на неформални разговори с децата. Така например учителят пита: „Какво прави през уикенда? Какво ти хареса най-много в мача? А ако другия уикенд вали, какво ще правиш?“.

6.2 ?

Учителят дава мисловни задачи,

които изискват от децата да анализират активно съдържанието, а не просто да получават информация или да трупат знания (т.е. да наизустяват)

Учителят **не възлага мисловни задачи** на децата. Класни стаи без мисловни задачи са такива, в които учениците просто слушат учителя и изпълняват задачите механично, като повтарят и без да се налага да разсъждават.

Примери за това са дадени с таблиците с мисловните задачи на следващата страница.

Учителят **възлага повърхностни и незадълбочени мисловни задачи.**

Такива задачи са за определяне на концепции или ключови понятия. Такива задачи са също и тези, които изискват прилагане на научени техники близки до тези, които учителят вече е демонстрирал.

Примери за това са дадени с таблиците с мисловните задачи на следващата страница.

Учителят **възлага високостойностни мисловни задачи.** Такива задачи са: да правиш предположения, да установяваш модели, да разсъждаваш, да правиш връзки, да интерпретираш информация. Те също включват прилагането на наученото или на такива техники към новите задачи, които учителят не е демонстрирал. „Пиесата“ („Сценката“) е съществена мисловна задача, която включва много от елементите, посочени по-горе.

Примери за това са дадени с таблиците с мисловните задачи на следващата страница.

6.3 ?

Децата задават отворени въпроси или изпълняват мисловни задачи

Децата не задават отворени въпроси, нито изпълняват мисловни задачи.

Примери за това са дадени в таблицата с мисловните задачи на следващата страница.

Децата не задават отворени въпроси; обаче изпълняват елементарни повърхностни мисловни задачи.

Примери за това са дадени в таблицата с мисловните задачи на следващата страница.

Децата задават отворени въпроси като например: „Кой е любимият ти цвят?“, „Кое е най-бързото животно?“ или „Какво ще стане, ако смесим двата цвята?“.

Друга възможност е децата да изпълняват съществени мисловни задачи, които са подходящи за възрастта им.

Примери за това са дадени в таблицата с мисловните задачи на следващата страница.

Таблица с мисловни задачи

Целта на тези примери е да помогнат на наблюдателите да определят в какво се състои една мисловна задача и да правят разлика между нивата на качество. Важно е да се отбележи, че тези примери не са изчерпателни. Освен това контекстът и нивата на учене на децата имат своята съществена тежест при оценяването на 6.2 и 6.3.

	НИСКО	СРЕДНО	ВИСОКО
1. Изкуство/ занаят	По време на дейност, свързана със занаяти, от децата се очаква да построят къща и за целта получават изрязани фигури, представляващи различни елементи на къщата, както и снимки на завършената къща. Учителят показва на децата процеса на изграждане на къща стъпка по стъпка, а децата трябва да спазват последователността и метода, показан от учителя. Например учителят казва: „Правоъгълникът ще е вратата, поставяме го след триъгълния покрив“.	По време на дейност, свързана със занаяти, от децата се очаква да построят къща и за целта получават изрязани фигури, представляващи различни елементи на къщата, както и снимки на завършената къща, които да гледат. Учителят може да даде базови инструкции/ пример за дейността, но от децата се иска да мислят самостоятелно как да поставят и да познаят фигурите, които образуват къщата – покрив, врати, прозорци и т.н.	По време на дейност, свързана със занаяти, от групата се очаква да построи къща. Децата получават изрязани картонени форми. След това учителят иска от децата да направят къща от различните раздадени форми.
2. Децата учат буквите	Учителят показва буквата „А“ на флашкарта и кара децата да повторят звука „А“.	Учителят иска от децата да разпознаят и да съпоставят буквите от азбуката с картинки на предмети, които започват със съответната буква.	Учителят иска от децата да станат прави, ако името им започва с буквата „А“. Децата слушат учителя да изброява различни букви/звуци и стават прави щом чуят буквата/звука на своето име.
3. Време за приказки	Децата слушат как учителят чете приказка.	Докато чете приказка, учителят задава на децата затворени въпроси и/или иска от тях да разпознаят някои основни елементи от приказката – например главния герой (Как се казва момичето?), мястото на действието (Къде обича да играе футбол?) и последователността на събитията (Какво става след като изгубва футболната топка?). Децата отговарят на въпросите на учителя с конкретни подробности от книгката.	Докато чете приказка, учителят казва: „Сега искам да отгатнете какво може да се случи по-нататък в приказката“ или „Защо според вас момчето се разплака на тренировката по футбол?“. Децата отговарят на тези отворени въпроси, които са техните предположения: „Мисля, че на момчето ще му хареса да играе футбол“ или обясняват идеите си: „Момчето се разплаква, защото е загубило топката“.
4. Научен експеримент	Учителят показва научен експеримент - пълни един буркан с вода и покрива отвора му с парче плат. Обръща буркана наопаки и обяснява, че водата изтича през плата, защото в него има дупчици. Децата наблюдават експеримента, но нямат възможност да пипат или да извършват експеримента самостоятелно. Учителят не им задава въпроси.	Учителят показва научен експеримент - пълни един буркан с вода и покрива отвора му с парче плат. Обръща буркана наопаки, за да покаже какво се случва с водата когато „капачката“ е от плат. На децата е позволено да пипат плата; следват прости въпроси (т.е. „Мокро ли е или сухо?“). След това учителят обяснява, че водата изтича през платнената „капачка“, защото има дупчици. Децата наблюдават как се прави експеримента, изследват чрез пипане на буркана и плата, и описват на учителя какво са установили („Капачката е мокра!“). Нямат възможност да разширят наблюденията си или да правят предположения.	Учителят показва научен експеримент - пълни един буркан с вода и покрива отвора му с парче плат. Децата споделят и обсъждат идеи, и правят предположения какво ще стане ако учителят обърне буркана с дъното нагоре. Той обръща буркана, а децата наблюдават и проверяват предположенията си чрез пипане на буркана и платнената „капачка“. После учителят работи с децата, като прави същия експеримент, но с различни капачки (платнена, хартиена и метална). Децата дават предположения, повтарят експеримента, след което наблюдават и сравняват констатациите си. Учителят подканва децата да обяснят защо според тях водата минава през някои материали, а през други – не.
5. Фина моторика	По време на дейност за развиване на фината моторика, учителят моделира от пластилин едно крокодилче, докато децата гледат. Той може да опише процеса на моделиране, но не дава на децата възможност да пипат/ направят сами фигурката.	По време на дейност за развиване на фината моторика учителят прави крокодилче от пластилин. Децата повтарят и правят крокодилчета от своя пластилин.	По време на дейност за развиване на фината моторика децата работят с пластилин и трябва да моделират крокодилче. От тях се очаква да си представят как изглежда то и да оформят пластилина по този начин.
6. Форми и размери	Учителят показва на децата 10 пръчици с различна големина. Подреджда пръчиците и обяснява как едната е по-голяма от другата. Децата нямат възможност сами да ги подредят.	На децата се раздават 10 пръчици с различна големина. Учителят показва как да се подредят от най-малката към най-голямата. След това децата ги подреджат, както е показал учителят.	На децата се раздават 10 пръчици с различна големина. Учителят иска от тях да ги подредят от най-малката към най-голямата.
7. Цветове	Учителят сочи предмети или използва флашкарти, за да покаже „червено“. Децата повтарят: „червено“.	Докато говори за цветовете, учителят вдига флашкарти и децата назовават цветовете, които са научили.	Учителят иска от децата да намерят червен цвят в обкръжаващата ги среда / класната стая.
8. Числа и броене	Учителят показва на децата картинка с 6 момичета и 3 момчета. Брои всяко дете на картинката и обяснява, че има повече момичета, отколкото момчета. Децата слушат без да имат възможност да преброят.	Учителят показва на децата картинка с 6 момичета и 3 момчета. Брои всяко дете на картинката и обяснява, че има повече момичета, отколкото момчета. После дава на всяко дете работен лист със същата картинка. Дава инструкции на децата да преброят всяко дете на работния лист и да кажат дали има повече момичета или момчета.	Учителят иска от децата да преброят стучениците си и да посочат дали в класната стая има повече момичета или повече момчета.
9. Категории и сортиране	Учителят показва на класа флаш карти на различни предмети, докато ги описва като „твърди“ или „меки“ (напр. Тази кола е твърда. Тази риза е мека.)	Учителят раздава работен лист с различни предмети на него и инструктира децата да оцветят „твърдите“ предмети в оранжево и „меките“ предмети в жълто.	Учителят моли децата да идентифицират предмети в заобикалящата ги среда/класната стая и им поставят етикети „твърдо“ или „меко“.
10. Поредици	Учителят рисува на дъската поредица от повтарящи се елементи и обяснява как се разпознава такъв модел. Децата не повтарят и не създават свой собствен модел.	Учителят казва: „Хайде да направим поредица от движения“ и показва на децата как се прави „скок, стъпка, скок, стъпка“. Децата гледат и правят движенията по модела заедно с учителя.	Учителят казва: „Хайде да направим поредица от движения“. Децата разширяват показаната от учителя поредица (скок, стъпка, скок, стъпка, скок, стъпка) или измислят свой модел (скок, стъпка, стъпка, скок). Децата биха могли също така да обяснят своя модел или да го покажат на някое дете от класа.

СОЦИАЛНО- ЕМОЦИОНАЛНИ УМЕНИЯ

АВТОНОМНОСТ

ПОСТОЯНСТВО

СОЦИАЛНИ УМЕНИЯ И УМЕНИЯ ЗА СЪТРУДНИЧЕСТВО



Учителят дава на децата възможности сами да правят избор и ги насърчава да участват в класната стая.

Учителят дава на децата възможности да избират сами и да заемат пълноценни роли в класната стая. Децата се възползват от тези възможности, като доброволно поемат роли и изразяват идеите и мненията си. Това може да се наблюдава в класната стая чрез следните поведения:

Оценка

1

2

3

4

5

Ниво на качеството на поведението

НИСКО

В тази класна стая учителят не е ефективен в развиването на автономност у децата.

СРЕДНО

В тази класна стая учителят е донякъде ефективен в развиването на автономност у децата.

ВИСОКО

В тази класна стая учителят е ефективен в развиването на автономност у децата.

7.1 ?

Учителят предоставя на децата възможност за избор

Учителят не дава на децата възможност да избират сами дейността, материалите или къде и как да играят или участват в дейностите в класната стая. Учителят решава как да се провеждат дейностите без да дава различни възможности на децата да имат свой подход към задачата.

Например: когато учат геометричните фигури, всички деца трябва да рисуват една и съща фигура. Друг пример: децата трябва да седят до края на дейностите в класната стая или нямат избор за игри. В тази класна стая учителят е този, който решава коя песен да се пее.

Учителят изрично дава на децата възможност да направят минимум един избор, като има два варианта, между които да избират.

Например: децата учат геометричните фигури и учителят им дава избор да нарисуват различни фигури или да посочат фигури в класната стая. Освен това учителят може да позволи на децата да изберат между два несвързани с образователния процес варианта. Например може да им позволи да стоят прави или да седят докато рисуват. Във времето за игри може да позволи на децата да избират между въображаема игра (при която си измислят) или физическа игра (тичат, скачат, танцуват). Друг пример: учителят пита децата: „Коя песен да изпеем? „Чело коте книжки“ или „Петя, скачат палците?“

Учителят изрично дава на децата възможност да направят минимум един избор, като има три или повече варианта, от които да избират.

Например: децата учат геометричните фигури и учителят им позволява да изберат между това да нарисуват различни фигури, да посочат фигури в класната стая или да намерят фигури в някоя книжка с картинки. Освен това учителят може да позволи на децата да избират от три несвързани с образователния процес варианта. Например може да им позволи да решат дали искат да стоят прави, да седят на стола или на пода докато рисуват. Във времето за игри може да даде на децата избор между въображаема игра (при която си измислят), физическа игра (тичат, скачат, танцуват) или сензорна игра (играят със семена, камъчета, пясък, листа или други материали).

Друга възможност е учителят да дава на децата избор със свободен вариант.

Например учителят пита: „Коя песен да изпеем сега?“ и децата споделят много идеи коя да е следващата песен.

7.2 ?

Учителят предоставя възможности на децата да поемат роли в класната стая

Класната стая се управлява предимно от учителя и е силно структурирана.

Например: участието на децата е ограничено до дейности, свързани с припомняне, или до механични дейности. В тази класна стая децата никога нямат възможност да излязат на дъската или да са помощници.

Учителят предоставя възможности на децата да поемат ограничени роли в класната стая.

Например: по време на занимание, свързано с музика или рисуване, децата помагат в раздаването или събирането на материалите и пособията. Ограничените роли включват и задачи, свързани с бита/битови задачи като носене на вода, бърсане на дъската или почистване на класната стая.

Учителят предоставя възможности на децата да поемат пълноценни роли в класната стая, в които те отговарят за някои части от образователната дейност.

Например: децата помагат в ръководенето на сутрешната среща/сутрешно кръгче, като казват дните от седмицата и говорят за времето пред целия клас. Когато децата петя или рисуват, учителят дава възможност на някое дете да води песента или да покаже или опише рисунката си пред класа. Ако учат числата, децата могат да пишат на дъската или да отговарят за това да показват картите с числата на групичката или на целия клас. Пълноценните роли включват също така учителят да помоли някое дете да покаже на свой съученик как да направи нещо. Например учителят може да попита: „Можеш ли да покажеш на приятелчето си как си обуваш обувките?“ или „Можеш ли да покажеш на приятелката си как да държи книжката?“

7.3 ?

Децата сами изразяват желание за участие в дейности в класната стая

Децата не изразяват сами желание за участие в дейностите в класната стая чрез споделяне на идеи и/или поемане на роли.

Например: ако учителят зададе въпрос, около една четвърт от децата вдигат ръка; ако по-късно учителят помоли за помощ в подреждането на стаята, около половината деца вдигат ръка.

По-малко от половината деца изразяват сами желание за участие в дейностите в класната стая чрез споделяне на идеи и/или поемане на роли.

Например: ако учителят зададе въпрос, много деца вдигат ръка и искат да споделят идеите си. Ако учителят помоли за помощ в раздаването на материали, много деца вдигат ръка с желание да помогнат. Децата биха могли също така да поемат инициатива без учителят да попита изрично (напр. някое дете предлага да разкаже за домашния си любимец, след като учителят е прочел книжка за животните).

Повече от половината деца изразяват сами желание за участие в дейностите в класната стая чрез споделяне на идеи и/или поемане на роли.

Например: ако учителят зададе въпрос, много деца вдигат ръка и искат да споделят идеите си. Ако учителят помоли за помощ в раздаването на материали, много деца вдигат ръка с желание да помогнат. Децата биха могли също така да поемат инициатива без учителят да попита изрично (напр. някое дете предлага да разкаже за домашния си любимец, след като учителят е прочел книжка за животните).

Учителят поощрява усилията на децата, има положителна нагласа към предизвикателствата и насърчава планирането.

Учителят насърчава усилията на децата да постигнат целта за усвояване на нови знания или концепции, вместо да се фокусира единствено върху резултатите, интелигентността или вродените способности. Освен това учителят има положителна нагласа към предизвикателствата, като гледа на неуспехите и разочарованията като на полезна част от образователния процес. Учителят също така насърчава децата да си поставят краткосрочни и/или дългосрочни цели. Това може да се наблюдава в класната стая чрез следните поведения:

Оценка

1

2

3

4

5

Ниво на качеството на поведението

НИСКО

СРЕДНО

ВИСОКО

В тази класна стая учителят **не е ефективен** в развиването на постоянство у децата.

В тази класна стая учителят е **донякъде ефективен** в развиването на постоянство у децата.

В тази класна стая учителят е **ефективен** в развиването на постоянство у децата.

8.1 ?

Учителят признава усилията на децата,

а не се фокусира единствено върху резултатите, интелигентността или вродените способности

Учителят **не поощрява усилията на децата**. Той хвали децата само за това, че са „умни“ или „интелигентни“, или се фокусира само върху резултата. Фокусът му не е върху усилията на децата или процеса на усвояване на нови умения.
Например учителят казва: „Отлично! Ти си най-умното дете в класа“ или „Браво! Много си умен(на)!“

В тази класна стая учителят **понякога поощрява усилията на децата, но повечето му похвали са насочени към резултатите или интелигентността на детето**.

Например: когато някое дете се справи добре с дейността, учителят казва: „Знам, че си положил(а) много труд“, но през повечето време хвали децата с думите, че са „умни“ или „интелигентни“.

В тази класна стая учителят **често поощрява усилията на децата да усвоят нови умения или концепции и изрично посочва тези усилия**.

Например: ако някое дете правилно посочи числото „10“ на дъската, учителят казва: „Хареса ми как помисли внимателно и разгледа всички числа преди да избереш 10!“ Друг пример: ако някое дете нарича мъниста на конец, учителят насочва вниманието и похвалата си към неговите усилия/процес с думите: „Точно така, трябва да държиш мънистата близо до конца и да внимаваш“.

8.2 ?

Учителят реагира положително на предизвикателствата, които децата срещат¹⁰

Учителят **реагира отрицателно на предизвикателствата, които децата срещат**.
Например: учителят открито се кара на децата, когато грешат или видимо губи търпение, ако някое дете не схваща дадена идея или се бави със задачата.

Учителят има **неутрална нагласа към предизвикателствата на децата**. Макар че учителят не се кара на децата за грешките им или за това, че не схващат някоя нова концепция, той все пак не пояснява, че неуспехът и разочарованията са нормална част от процеса на учене.

Например: ако някое дете се изнервя, защото му е трудно да нареди кулата от кубчета, учителят реагира като му помага по неутрален начин.

Учителят **реагира положително на предизвикателствата, които децата срещат**, и им помага да разберат, че неуспехът и разочарованията са нормална част от процеса на учене.

Например: ако някое дете се затруднява с високата кула от кубчета, учителят казва: „Помни, че няма нищо лошо да се чувстваш изнервен когато упражняваме или учим нещо ново. Хайде да помислим как да се справим с тази кула“. Освен това учителят насърчава детето да помисли за различни стратегии, които да му помогнат със задачата (например да опре кулата с кубчетата на стената, да поставя всяко кубче внимателно върху предишното, да поиска помощ от някое друго дете и т.н.).

8.3 ?

Учителят насърчава планирането в класната стая

Учителят **не насърчава планирането в класната стая**

Учителят **планира заедно с децата и/или от тяхно име**.

Например: по време на игра учителят може да изложи пред детето плана за организиране на пространството с помощта на кубчетата (напр. „Първо поставяме най-големия куб на пода. После добавяме квадратите, които стават прозорци и врати. Накрая поставяме триъгълника за покрив“). Ако представя нова образователна дейност, учителят може да отдели време да обясни на децата последователността на дейността: „Днес ще учим нови думи. Първо ще ги разделим на срички. Ще преброим сричките и после ще кажем цялата дума“.

Учителят може също така да напомни на децата за предстоящи дейности или рутинни процеси. Например: „Ще прочетем разказ, ще изпеем нашата песен и после ще отидем да измием ръцете“.

Друг пример: учителят може да посочи как дейностите в класната стая помагат на краткосрочните или дългосрочните планове – по време на почивка казва на децата: „Ако искате да пораснете силни, трябва да правите упражнения още от малки“.

Учителят **изрично насърчава децата да участват в планирането**.

Например: по време на сутрешния кръг учителят пита децата: „Какво ще правите, ако днес вали?“. По време на физическа игра задава въпроса: „С коя игра ще започнете? Коя игра ще е втора?“. Друг пример: учителят може да насърчи децата да разкажат или да нарисуват как биха построили център с жилищни сгради или какви искат да станат като пораснат.

¹⁰ Тези предизвикателства могат да включват грешки, ниска оценка на тест или чувство на фрустрация при опита да се разбере някоя нова концепция.

Учителят стимулира среда на сътрудничество в класната стая.

Учителят насърчава колаборацията между децата и техните междуличностни умения.

Деца реагират на усилията на учителя, като си сътрудничат в класната стая и създават обстановка, лишена от физическа или емоционална враждебност. Това може да се наблюдава в класната стая чрез следните поведения:

Оценка	1	2	3	4	5
Ниво на качеството на поведението	НИСКО	СРЕДНО	ВИСОКО		
	<p>В тази класна стая учителят не е ефективен в развиването на умения за сътрудничество у децата.</p>	<p>В тази класна стая учителят е донякъде ефективен в развиването на умения за сътрудничество у децата.</p>	<p>В тази класна стая учителят е ефективен в развиването на умения за сътрудничество у децата.</p>		
9.1 Учителят насърчава сътрудничеството между децата по време на взаимодействието помежду им	<p>Учителят не насърчава сътрудничеството между децата.</p> <p>Например: учителят не дава на децата никакви възможности да споделят играчките или да работят заедно по двойки или групи за постигането на общи цели.</p>	<p>Учителят насърчава повърхностно сътрудничество между децата.</p> <p>Например: учителят подканва децата да споделят материалите си по рисуване, молвите си или някоя книга. Но децата работят самостоятелно и не сътрудничат помежду си. По време на въображаема игра учителят може да насърчи децата да споделят материалите си, но не ги насърчава да изградят заедно игрови рутини или сценарии. Ако става въпрос за занимание по музика, тук спада и ситуация, при която учителят подканва децата да пеят заедно като цял клас или на отделни групи.</p>	<p>Учителят насърчава сътрудничество между децата в съществена степен, като ги подтиква да работят заедно за споделяне на идеи и да се стремят към обща цел, в т. ч. изработване на даден продукт или решаване на даден проблем.</p> <p>Например: по време на въображаема игра учителят насърчава децата да създават заедно игрови рутини или сценарии. Казва: „Твоего другарче готви нещо с моркови. Защо не му кажеш какво обичаш да готвиш ти?“. Освен това учителят може да насърчи децата да вземат решения заедно. Например в някоя почивка им казва: „Хайде да попитаме приятелите ти с кои игри да започнем!“. Друг пример: учителят може да насърчи децата да работят в групички по някоя задача, която изисква сътрудничество за подреждане на клечки по големина, с въпроса: „Как можете да работите заедно, за да подредите клечките?“</p>		
9.2  Учителят насърчава междуличностните умения на децата, като например възприемане на чужда гледната точка, емпатия, регулиране на емоциите, решаване на проблеми в общуването ¹¹	<p>Учителят не насърчава вътреличностните или междуличностните умения у децата.</p> <p>Например: учителят не дава на децата никакви възможности да споделят играчките или да работят заедно по двойки или групи за постигането на общи цели.</p>	<p>Учителят насърчава вътреличностните или междуличностните умения на децата за кратко или по повърхностен начин.</p> <p>Например: учителят казва на децата „да си помагат“ когато работят по групи, подканва някое дете „да се извини“ на съученика си или насърчава децата да се редуват в ролята на майката по време на въображаеми игри. Учителят обаче не обяснява защо тези поведения са важни.</p>	<p>Учителят насърчава вътреличностните или междуличностните умения на децата, като поощрява приемането на гледната точка на другия, емпатията, регулирането на емоциите или решаването на проблеми в общуването.</p> <p>Например: докато чете разказ, чийто главен герой е спял, учителят спира и пита децата могат ли да си представят какво е да не виждаш. Освен това учителят може да обръща внимание на детските емоции. Например може да каже: „Знам, че плачеш, защото твоят съученик се блъсна в теб по време на надбягването. Хайде да си поемем дълбоко дъх няколко пъти и после да говорим със съученика ти“. По-късно учителят насърчава детето да сподели чувствата си със своя съученик. За повече примери вж. 9.2. от ЧЗВ.</p>		
9.3 Деца си сътрудничат помежду си, когато взаимодействат едно с друго	<p>Деца не си сътрудничат ИЛИ когато взаимодействат помежду си, проявяват отрицателно поведение.</p> <p>Например: когато имитират готвене или участват във въображаема игра, децата нарочно изключват един или няколко от своите връстници.</p> <p>Вж. често задаваните въпроси и бел. под линия за категории 2.1/2.3 относно отрицателно/лошо поведение в класната стая.</p>	<p>Деца си сътрудничат повърхностно.</p> <p>Например: децата споделят помежду си материалите за рисуване по групи, но правят рисунките си самостоятелно и не си сътрудничат. По време на измислени игри децата си сътрудничат в общото пространство, но може да се забележат минимални прояви на отрицателно поведение от някои деца (напр. дразнене, бутане); такива прояви обаче са единични, незначителни и/или са закачки (т.е. няма разстроени деца) и не представляват основна характеристика на класната стая.</p>	<p>Деца сътрудничат помежду си чрез обща работа за споделяне на идеи, а също така се стремят към обща цел, в т. ч. изработване на даден продукт или решаване на даден проблем.</p> <p>Например: децата участват заедно в някоя въображаема игра. Могат също така да вземат заедно решения – примерно на коя игра да играят. Друг пример: децата работят по групи, за да изпълнят задача, която изисква сътрудничество – да кажем подреждане на пръчици по големина. Няма прояви на отрицателно поведение.</p>		

¹¹ Приемане на гледната точка на другия: способността на човек да погледне дадена ситуация от различен ъгъл.

Емпатия: способността на човек да разбере и съпреживее нечии емоции.

Регулиране на емоциите: способността на човек ефективно да управлява и реагира на дадено емоционално преживяване.

Решаване на проблеми в общуването: процесът, през който минава човек, за да реши някакъв междуличностен проблем.

Това може да включва прилагането на някои аспекти на различната гледна точка, емпатията или регулирането на емоциите към дадена ситуация от общуването.

ЧЕСТО ЗАДАВАНИ ВЪПРОСИ (ЧЗВ)

Протокол

(0) Как да кодирам наблюдението, ако в класната стая има повече от един учител?

Ако в класната стая има повече от един учител, използвайте следните насоки: когато се преподава на целия клас, наблюдавайте целия клас. Ако например помощник-възпитателят се занимава с потребностите на някое дете (напр. да си върже връзките на обувките), докато водещият учител чете приказка, тогава реакцията на помощник-възпитателя ще се впише в 1.3. Ако децата са разделени на групички (напр. по масите), наблюдателят трябва да се фокусира само върху водещия учител и да не обръща внимание на дейностите и/или суматохата, които се случват в другите групички. Ако водещият учител е възложил на децата, с които работи в момента, някаква дейност, то тя се брой за образователна дейност – дори децата, работещи с учители по останалите маси да нямат зададена образователна дейност. И обратно – ако водещият учител не е дал образователна дейност на своята групичка, а останалите учители са дали, това не се счита за образователна дейност, защото не е възложена от водещия учител. По подобен начин, ако водещият учител успешно пренасочва проявите на лошо поведение в своята групичка, но учителите на останалите групички в класната стая не успяват да направят това, оценката на поведението в 2.3 би могла все пак да е висока в зависимост от наличието на други доказателства в групичката на водещия учител.

Време на ангажираност със задачите

(0.1a) Когато класът е в преход от една дейност към друга, как да разбера, че преходът е приключил?

Преходите от една дейност към друга се случват в повечето часове. Както е посочено в ръководството, обърнете внимание какво правят повечето деца и дали учителят им е предоставил възможности за учене. Преходът официално приключва когато на повечето деца е възложена следващата образователна дейност. Ако примерно учителят каже: „Извадете си тетрадките и започнете да упражнявате буквата „п““, но децата още не са извадили тетрадките по време на моментната снимка, това все пак се смята за образователна дейност, защото учителят е възложил такава на повечето деца. Обаче децата може да не са ангажирани със задачата в този момент.

(0.1б) Как да кодирам моментна снимка, ако едновременно с образователната дейност се извършват и административни дейности?

Дори учителят да се занимава с административни задачи (които не се считат за образователни дейности), това се брой за образователна дейност, стига на повечето деца да е възложена такава. Примерно докато проверява присъствието и отсъствията, учителят може да изброява буквите по азбучен ред и децата да вдигнат ръка, ако чуят първата буква от името си. Друг вариант – учителят проверява отсъстващите, докато децата рисуват.

(0.1в) Може ли да обясните какво означава образователната дейност да е „изрично заложена“ в рутинните дейности?

Рутинни дейности като хранене и следобеден сън не се смятат за образователни дейности (освен ако в тях изрично не е заложена такава). Изрично заложената образователна дейност може да включва например инструкция децата да подредят по големина своите резени портокал, които имат формата на кръг. Друг вариант е при подготовката за следобеден сън учителят да даде тон за песен или стихотворение, свързано със съня. Същото така учителят може да прочете на децата книжка, докато си почиват.

(0.2) Смятат ли се децата за неангажирани със задачата, ако излязат от стаята по време на моментната снимка?

Смятат се за неангажирани със задачата. Ако децата излязат от стаята преди моментната снимка, наблюдателите не трябва да ги броят като неангажирани.

Качество на практиките на преподаване

(1.1) Трябва ли учителят задължително да се обръща по име към децата, за да се смята, че се отнася с уважение към тях?

В някои култури използването на имената може да не е общопризнат знак на уважение. Ако учителят не се обръща по име, но проявява други знаци на уважително поведение (примерно използва гальовни думи когато се обръща към децата, учтивата форма на някоя дума или им говори с мек тон на гласа), това все пак може да се оцени високо.

(1.2a) Смята ли се невербалната комуникация за позитивен език?

Макар че похвалата към децата може да има различни форми, в поведение 1.2 се търси доказателство за „позитивен език“. Затова невербалната комуникация като такава – примерно ръкопляскане или усмивки – не се отразява на общата оценка. Ако обаче учителят използва изрази от сорта на „Хайде всички да ѝ ръкопляскаме“, това спада към категорията позитивен език – не заради ръкопляскането, а защото учителят използва вербално позитивен език.

(1.26) Какво се смята за „систематично“ използване на позитивен език? И къде точно да поставя границата между средната и високата оценка?

Трябва да се има предвид както систематичното използване на коментарите, така и тяхното качество. Така например, ако учителят просто каже: „Вие сте невероятно талантиви деца!“ и „Страхотно!“ в рамките на един 15-минутен сегмент, това ще натежи повече, отколкото думата „добре“, повторена 4 пъти. Ако обаче учителят повтори „много добре“ 7 пъти, това води до високо оценяване. Могат да се използват следните основни прагове като ориентир за определяне на оценката: при 0 случая на използване на позитивен език се поставя ниска оценка; при между 1 и 4 случая се поставя средна оценка и при най-малко 5 случая се поставя висока оценка.

(1.3а) Ако някое дете трябва да отиде до тоалетна, това смята ли се за потребност?

Да – не забравяйте, че примерите в ръководството, макар че са свързани с предоставянето на материали и емоционална подкрепа, са просто примери и не са изчерпателни. Всички наблюдавани емоционални, материални или физически потребности спадат тук. Ако някое дете има неотложна физиологична нужда, това може да го разконцентрира в час и е важно учителят да му обърне внимание. Важно е също така да се отбележи, че това, което не е обхванато тук, е потребността на детето да разбере учебното съдържание – това спада към адаптирането на преподаването към нивото на детето (поведение 4.3).

(1.3б) При работа по двойки учителят прегрупира двойките, за да включи дете, останало без партньор. Това брои ли се за откликване на потребността на детето?

Да, въпреки че пренареждането на децата в класната стая не се смята автоматично за отговор на потребността на някое дете; ако детето е останало без партньор или група за дадена дейност и учителят прегрупира останалите деца, за да го включи, тогава това се смята за отклик на потребността му. За да се брои това, трябва да е налице установена потребност – например детето очевидно няма партньор или пък учителят евентуално пита: „Кой няма партньор?“ и детето отговаря, че няма.

(1.3в) Ако някое дете бъде попитано дали има конкретна потребност, това брои ли се автоматично за отговор на потребността му?

Не, ако учителят просто попита дали някое дете има потребност, това не означава непременно, че откликва на потребността му. Ако примерно учителят попита децата дали са гладни в опит да привлече вниманието им, това не се брои автоматично за отговор на потребността на детето. Това обаче ще получи средна оценка, ако някое дете посочи, че тази потребност наистина съществува – казва, че е уморено или гладно, или е ясно, че детето е уморено или гладно. Ако учителят реши проблема и даде на детето нещо за ядене, това получава висока оценка.

(1.3г) Броят ли се потребности, които не са посочени от самите децата?

Да. Потребностите на децата могат да се задоволят без детето изрично да поеме инициатива да посочи потребността си. Например учителят показва книжка с картинки на класа и сяда по-близо до някое дете, което видимо се затруднява да види книжката. В този случай учителят отговаря на потребността без детето изрично да я посочва.

(2.1) По какво се различават очакванията към поведението и насоките или инструкциите за дадена дейност?

Поведенческите очаквания са насочени към очакваното поведение по време на дадена дейност, докато инструкциите за дейността са фокусирани върху необходимите стъпки за извършване на дейността. Например учителят може да даде инструкции за дейността с думите: „Оцветете триъгълниците в синьо, а квадратите в червено“ – това указва на децата какво е необходимо да направят, за да изпълнят дейността. От друга страна учителят може да заяви какви са очакванията му за поведението с думите: „Ако имате някакви въпроси, тихо вдигнете ръка“ – това задава ясни очаквания за поведението, което децата трябва да следват по време на дейността.

(2.3а) Как да кодирам лошо поведение, което не се забелязва от учителя?

Ако това поведение не пречи нито на учителя, нито на останалите деца (например по време на сън) и не прекъсва хода на дейността, тогава оценката на поведение 2.3 би могла да е висока в зависимост от останалите доказателства в класната стая. Ако примерно децата показват негативно поведение, това може да се отрази на оценката за поведение 9.3.

(2.3б) Може ли пояснение какво се има предвид под „неподходящо поведение“ на дадено дете?

Два фактора играят роля, за да се вземе решение дали дадено дете има лошо поведение: ако детето прекъсва дейността в класната стая (разсейва децата, които се опитват да внимават) ИЛИ ако това прекъсване пречи на учителя. Ако нито учителят, нито останалите деца се впечатляват от лошото поведение (напр. спят), и ако то не прекъсва хода на дейността, тогава оценката на поведение 2.3 би могла да остане висока в зависимост от останалите доказателства в класната стая.

(3.1) Децата обсъждат дадена приказка в часа. Учителят казва: „Днес ще говорим за [заглавие на приказката]“. Това означава ли, че посочва целта на дейността?

Целта би трябвало да указва защо класът ще изпълнява дадена дейност, а не каква дейност ще изпълнява. Например дейността може да се състои в четене на книга за гората и отговор на въпроси към текста, докато целта на дейността е да се научи нещо за различните части на дървото. В този случай, въпреки че учителят ясно посочва дейността пред класа, би трябвало да има някаква цел, която да обясни на децата защо четат тази книга (за да научат повече за дърветата). Така че това изявление само по себе си не се смята за изрично посочена цел на дейността.

(3.2а) Какво се има предвид под „форма на представяне“?

Формите на представяне се отнасят до начина, по който учителите представят и обясняват концепциите и/или възлагат образователни дейности на децата. Това включва всякакви примери на представяне на концепции и/или образователни дейности от учителя, в т. ч. по време на свободни игри. Примери за шестте форми на представяне, които учителите в ОГРДВ обикновено използват в класната стая, включват употреба на:

- **Говорим език** (напр. учителят обяснява устно концепциите и/или образователните дейности, докато децата слушат. Тук спада и слушането на приказка, прочетена от учителя, или слушането на предаване по радиото, във видеоклип или чрез други технологии).
- **Музика** (напр. учителят пее и/или ангажира децата в други музикални форми. Децата могат да пеят с него, а могат и да не пеят. Тук спада и слушането на музика и/или предаване по радиото, във видеоклипове или чрез други технологии).
- **Текст** (напр. учителят пише букви, думи или числа на дъската. Това включва и гледане на написан текст на флаш карти, плакати, работни листове или на екран чрез прожектор).
- **Визуални пособия** (напр. учителят показва на децата рисунки, плакати, илюстрирани книжки и други графични изображения, за да обясни концепциите и/или образователните дейности. Тук спадат и други визуални форми като например жестов език, изображения във видеоклипове (или други технологии), както и обекти, срещани в природата и/или класната стая).
- **Конкретни предмети** (напр. учителят дава на децата възможности да боравят с физически предмети – работни листове, книги, играчки или други материали. Тук се причислява възможността децата да използват Брайловата азбука или други тактилни езици. Освен това учителят може да даде възможност на децата да учат концепции или да участват в образователни дейности чрез своето обоняние и вкус).
- **Движение** (напр. учителят дава възможност на децата да танцуват, да се упражняват или да участват в други дейности, които им помагат да разберат концепциите или образователните дейности чрез движение на тялото).

(3.2б) Учителят използва три или повече форми на представяне; обаче обяснението, което дава, е неправилно. Оценката остава ли висока в този случай?

Да, ако учителят обяснява концепцията и/или образователната дейност чрез три или повече форми на представяне, това се оценява високо. Този елемент не оценява точността на съдържанието, а по-скоро начина, по който се поднася то. Така че, ако обясненията на учителя са грешни, но са придружени от три или повече форми на представяне, оценката на 3.2 си остава висока. Този елемент не изисква от наблюдателите да разграничават правилния от грешния материал.

(3.2в) Как да оценя това поведение, ако учителят използва различни форми на представяне по време на наблюдението, но те не са свързани с една и съща концепция или образователна дейност?

Не е задължително формите на представяне, използвани от учителя по време на наблюдението, да са свързани с една и съща концепция или образователна дейност. Така например, ако учителят чете приказка (говорим език) и показва на класа илюстрациите в книжката, но след това подканя децата да изпеят песен с движения на тялото, без тя да има връзка с книжката, това поведение ще бъде кодирано с висока оценка заради множеството форми на представяне.

(3.3а) Какво точно се смята за ежедневни дейности на децата и как се определят „смислени“ връзки с тях? Трябва ли учителите да правят връзки със съдържанието, за да получат висока оценка?

Необходимо е учителят изрично да посочи как е свързано съдържанието с ежедневието на децата, а не наблюдателите да правят заключения за това, което смятат, че е свързано с ежедневието на децата. Ако учителят само спомене предмети, които децата могат да видят в ежедневието си живот – например „Хайде да преброим колко са цветята“ – това не се смята за смислена връзка. Ако обаче изрично спомене нещо, което има връзка с живота на децата, например „Ето едно цвете като това, което расте в градината ни“, това би представлявало опит за връзка. Необходимо е учителите да правят връзки със сегашни или предишни дейности, за да бъдат оценени високо.

(3.3б) Какво се бори за правене на връзки с друго познато съдържание? Припомнянето на изучаван в предишен урок материал бори ли се за правене на връзки?

Би могло – особено ако учителят се опитва изрично да направи връзка между дейността и вече познато съдържание. Ако например каже: „Помните ли, че вчера учихме за насекомите? Днес ще учим за гъсениците, които са вид насекоми“, това ще получи висока оценка, защото учителят изрично прави връзка между ново и старо съдържание. Ако просто припомни какво е научено вчера без изрично посочена връзка с дейността в момента, това се оценява ниско. Примерно учителят може да каже: „Вчера учихме за насекомите. Днес ще учим за гъсениците“.

(3.4а) Срецам затруднения с даването на пример (моделиране) за дейността. Как да разбера, че учителят дава пример за някаква дейност? Какво трябва да наблюдавам конкретно, за да съм сигурен(а)?

Моделирането на дадена процедура (даването на пример) или прилагане на дадено умение отразява като огледало това, което се иска от децата да направят при тази дейност или в близко бъдеще. Учителите могат да изиграят дейността (показват как се извършва дадена задача, като имитират, например) или да мислят на глас. Когнитивното моделиране/даване на пример – или „мисленето на глас“ – се отнася за случаите, в които учителят изрично обсъжда мисловен процес или стратегия с децата, разсъждавайки за предизвикателствата на глас (напр. как да използваме стратегии, които да ти помогнат със събирането или изваждането). Когато учителят изиграва някаква роля, той показва всички (или някои) стъпки от процеса, за да даде пълен или частичен пример. Показването на крайния продукт може да изглежда различно в зависимост от дисциплината; той обаче като цяло моделира/дава пример на децата пример, към който да се стремят.

(3.4б) Трябва ли моделирането/даването на пример винаги да предшества дейността?

Въпреки че според традиционната представа за моделиране учителят първо изиграва или разсъждава на глас относно дадена задача, след което децата извършват същата дейност, не е задължително да се следва тази последователност. Винаги когато учителят изиграва процедура, предоставя съдействие и/или мисли на глас, той моделира – независимо дали това става в началото или края на дейността. За да се моделира/даде пример обаче, важно е показаната задача или представеното разсъждение на глас да са същите като задачата, която се очаква да изпълнят или вече са изпълнили децата. Моделирането/даването на пример може да се случи в края на часа, когато учителят превежда децата през мисловния процес на решаване на задача. Но ако само разкрие отговора на дадена образователна дейност или математическа задача, това не се смята за моделиране/даване на пример.

(3.4в) Каква е разликата между даване на инструкция и даване на личен пример за дейност (моделиране), и даването на личен пример за дейност?

За да моделира/да даде личен пример на децата, като демонстрира дейността, учителят трябва да извърши задачата (или части от нея), която иска от децата да повторят. Това е различно от даването на насоки или обяснението на дейност, защото предполага демонстрация от страна на учителя. Той може също така да демонстрира разсъжденията си на глас и мисловния си процес като част от даването на пример. Ако задачата е да се научи значението на новите думи в текста и учителят просто даде дефиницията на някоя дума, това несъмнено се отнася до обяснение (3.2) и не представлява непременно даване на пример. Примерът е когато учителят демонстрира как използва контекста, за да открие значението на думата, разсъждавайки на глас. Например: „Ако не знам значението на някоя дума (в нашия случай „разтребен“), прочитам отново изречението и разсъждавам върху контекста – ето тук чета..... и следователно разбирам, че това означава всичко да е чисто и нещата ми да са прибрани по местата им“.

(3.4г) Все още се затруднявам да установя случаите на моделиране/даване на пример за дейност. Някакви други съвети?

За да прецените дали учителят е дал пример за дейност, задайте си следните въпроси:

1. Каква е образователната дейност? Какво се изисква от децата да направят или научат? Учителят показал ли е на децата как изглежда този процес или умение?
2. Това, което се иска от децата да изпълнят, процес ли е или развиване на умение за разсъждаване?
 - a. Ако от децата се иска да приложат умение за разсъждаване, учителят трябва да мисли на глас, за да бъде оценен високо. Ако задачата е процедурна по характер, той трябва да покаже на децата всички стъпки от процеса.
 - b. След това децата изпълняват подобна дейност.

(3.4д) Ако учителят демонстрира процедура – например сортиране – но след това от децата се иска да направят различна дейност за сортиране, това смята ли се за моделиране/даване на пример чрез демонстриране?

Ако децата извършат част от процедурата, това би могло да е частично моделиране/даване на пример чрез демонстриране. Ако обаче извършеното от тях няма връзка с процедурата, показана от учителя, това не се смята за даване на пример. Така че, макар да не е необходимо дейността да е абсолютно същата, в нея все пак трябва да са включени някои или всички процедури, показани като пример от учителя, за да се счита за доказателство за това поведение.

(3.4е) Може ли даването на пример (моделирането) да бъде съвместно от децата и учителя или това трябва да е дело на учителя?

Макар често да мислим, че учителите дават пример на децата чрез демонстрация, която е в тяхна помощ, могат да възникнат случаи, при които този процес да не се насочва изцяло от учителя и децата могат да са част от него. Например детето и учителят работят заедно по пример как да се направи рисунка на класната стая и да се споделят материали. Освен това учителят може да дава пример чрез движения на ръцете и/или тялото, докато изговаря думите на някоя песничка (напр. „Рамене и колене“).

(4.1а) Може ли дадена дейност да бъде начин за проверка на разбраното?

Важно е да се придържате към ръководството и да не забравяте, че учителят може да използва множество стратегии, за да провери какво е разбрано. Зададените от учителя въпроси могат да са писмени или устни, което би включвало някаква дейност. Например по време на математическа задача учителят може да помоли децата да подредят пръчиците по големина. Или пък да възпроизведат някакъв мотив, нарисован на дъската. И в двата случая учителят проверява систематично какво са разбрали повечето деца. Проверката на домашното (или на възложена задача преди наблюдавания сегмент) спада към проверката на разбирането, ако е ясно, че съдържанието на задачата е свързано с това, което децата учат в момента. Не забравяйте също така, че ако децата имат занимания по изкуство или музика и на всички деца е възложена дейност за рисуване или пеене/изиграване на песен с движения, това поведение ще получи висока оценка.

(4.1б) Как да съм сигурен какво включва „ефективната“ проверка на разбиране? По-конкретно, каква е разликата между оценките „средно“ и „високо“?

Това поведение е замислено с цел да улови степента, до която учителят полага усилие да провери дали децата разбират съдържанието. При ефективна проверка на разбирането учителят дава на отделни деца възможност да покажат какво знаят. Например един високо ефективен начин на проверка е децата да изпълнят дадена задача на дъската. Смята се за такъв, защото учителят може да види до каква степен всяко отделно дете разбира задачата и е способно да я изпълни; но тази система не позволява да се получи информация за разбирането от ПОВЕЧЕТО деца. Разликата между средна и висока оценка се състои в това дали учителят получава информация какво са разбрали ПОВЕЧЕТО деца в хода на наблюдението. Например един високо ефективен начин да се определи разбирането на повечето деца е те да покажат с пръсти правилния отговор на въпроса: „Колко портокала купува таткото в приказката?“. Това поведение не отчита дали учителят прави нещо с тази информация (това е предмет на поведение 4.3).

(4.2а) По време на самостоятелна/групова работа учителят обикаля, но не се спира и не говори с никое дете. Това смята ли се за наблюдение от учителя?

Да. Учителят може да установи дали децата са разбрали наученото без да прави коментари; понякога е трудно да се каже дали гледа работите на децата, докато обикаля класната стая. Така че, ако учителят просто обикаля класната стая по време на самостоятелна или групова работа, това се оценява със „средно“. Трябва да се отчитат и някакви визуални знаци – например ако посочва нещо в тетрадките, навеща се към детето или казва нещо, което наблюдателят евентуално не може да чуе. Ако наблюдателят установи, че учителят извършва проверка по този начин при повечето деца, оценката би могла да е „високо“. Обърнете внимание, че наблюдението на самостоятелната и груповата работа на децата може да стане само когато те изпълняват работата в момента. Ако учителят обикаля да проверява домашното на децата, това няма да се причисли към 4.2, но може да се причисли към 4.1, ако домашното е свързано със съдържанието на текущата дейност (вж. 4.1а от ЧЗВ).

(4.2б) Ако някое дете си играе самостоятелно, това счита ли се за самостоятелна работа? Как да оценя времето за игра?

По време на игри е възможно децата едновременно да работят самостоятелно (напр. едно дете строи кубчета самó) и по групи (три деца правят въображаема вечеря в къта за разиграване на сцени). Наличието и на самостоятелна, и на групова работа не променя начина на оценяване на това поведение. Ако се очаква групите да работят самостоятелно, без учителя, това поведение би трябвало да се оцени въз основа на доказателство за наблюдение от страна на учителя. Учителят трябва задължително да обикаля класната стая и да се ангажира с работата/играта на децата, за да бъде оценен високо по този елемент.

(4.2в) Трябва ли учителят физически да обикаля стаята, за да се смята това за проследяване на ангажираността на децата от негова страна?

Не. Изричното визуално проследяване на ангажираността на децата също важи. Ако децата примерно строят кубчета в кръг около учителя, а наблюдателят вижда, че учителят ги следи визуално (напр. през цялото време посочва кубчетата на всяко отделно дете), това също може да се смята за проследяване на ангажираността на децата от учителя.

(4.3) Повечето примери за адаптиране на преподаването касаят обясняване на съдържанието. Има ли други начини за адаптиране, които учителят може да прилага?

Въпреки че учителят може ефективно да адаптира съдържанието чрез допълнителни обяснения, адаптирано преподаване означава да се осигурят повече възможности за научаване, следователно учителят може да постигне това и по други начини. Например може да даде повече време за изпълнението на дадена задача, да възложи на децата, които са приключили първи, допълнителни или по-сложни задачи, или да даде обратна връзка. Понякога може да има припокриване между обратната връзка и адаптирането на преподаването, тъй като учителят може да коментира работата на някое дете и да адаптира преподаването си, не всяка обратна връзка обаче се счита за адаптиране. Освен това учителят може да адаптира чрез подготовка преди дейността, за да отговори на различните потребности или образователни нива на децата. Това включва подготовка от учителя на специално пространство в класната стая, за да улесни включването на някое дете със затруднения в ученето. В друг случай учителят би могъл да направи предварително адаптиране чрез съобразяване на различните образователни нива на децата – например да е подготвен с работни станции или дейности с различна степен на сложност. Друг пример за адаптиране е смяната на езика на преподаване, за да се улесни разбирането на дадена образователна концепция. Например учителят може да премине от езика на преподаване към местния език, за да обясни някоя дума или понятие на децата.

(5.1/5.2) Има само един случай, в който учителят прави конкретни коментари. Това достатъчно ли е за висока оценка?

Да, но зависи от качеството на обратната връзка от учителя. Ако направи един коментар и даде съществена информация за това с какво детето се е справило добре или спомага за изясняване на пропуските, това би могло да е с висока оценка. Например при обратната връзка учителят казва на детето: „Виждам, че си написал буквата В. Опитай се сега да накараш едното кръгче да стигне до средата на чертичката, а после другото до края й“. Ако обаче коментарът е малко неясен или под формата на намек, това най-вероятно ще се оцени със „средно“. Ако примерно при самостоятелна работа на децата учителят обикаля стаята, той може да каже: „Не започвай да пишеш буквата оттам, а оттук“ или „Оставяй празно място между думите“. Тези коментари не са конкретни.

(6.1) Учителят задава много отворени въпроси, но не дава на децата възможност да отговорят или отговаря вместо тях. Каква оценка трябва да поставя?

Това е добър пример за разликата между висока и средна оценка. Ако учителят задава много отворени въпроси, но не дава на децата възможност да отговорят или отговаря вместо тях, това означава, че учителят не може да надгражда детските отговори. Затова оценката тук ще е „средно“. За висока оценка учителят трябва да задава отворени въпроси И СЪЩО ТАКА да надгражда отговорите на децата.

(6.1/6.2) Задаването на отворени въпроси брои ли се за възлагане на мисловна задача?

Не. Задаването на отворени въпроси от учителя спада към поведение 6.1, а не към 6.2. Погледнете таблицата с мисловните задачи за примери, които биха се причислили към доказателствата за поведение 6.2.

(6.2/6.3а) Как да оценя поведението, ако децата попълват работен лист? Как да разбере дали работният лист включва мисловна задача?

Ако е невъзможно да се прецени какво има в работния лист, това не спада към мисловните задачи. Помнете, че можете да оценявате само това, което виждате или чувате. Ако добиете някаква представа какво съдържа работния лист (напр. чрез инструкциите на учителя или въпросите на децата), оценете задачата в съответствие с нивата на качество, посочени в ръководството.

(6.2/6.3б) Трябва ли учителят да даде на всички деца мисловна задача, за да получи висока оценка?

Стига учителят да възложи мисловна задача на минимум едно дете, или ако минимум едно дете участва в мисловната задача, това поведение би трябвало да получи висока оценка.

(6.3) Отговорите на отворени въпроси считат ли се за изпълнение на мисловна задача?

Отговорът на отворен въпрос се смята за изпълнение на мисловна задача, стига децата да изпълняват мисловна задача с отговора си. Например учителят може да попита, след като е прочел някоя приказка: „Как според вас се чувства главният герой, когато губи състезанието?“. Ако детето отговори: „Мисля, че е тъжен, защото тренира много и наистина искаше да спечели“, това се смята за изпълнение на съществена мисловна задача (6.3), защото детето обяснява как мисли.

(7.1а) Може ли отворен въпрос/задача със свободен отговор да се счита за предоставяне на избор на децата?

Ако учителят зададе отворен въпрос, това не се счита автоматично за предоставяне на избор. Една задача със свободен отговор ще отговаря на условието учителят да предоставя на децата възможност за избор, ако инструкциите на учителя изрично насочват към идеята, че децата трябва да направят избор. Така например, преди децата да преминат към времето за игри, учителят може да попита: „На коя игра или дейност ще играете днес?“ – това само по себе си се смята за предоставяне на избор.

(7.16) В самото начало на наблюдението децата вече играеха с различни неща. Това смята ли се автоматично за предоставен избор?

Не. Важно е да се помни, че наблюдателите могат да кодират само неща, които виждат и/или чуват в класната стая. В този случай, ако не сте наблюдавали как учителят изрично дава на децата избор, това не спада към 7.1.

(7.3а) Какво се счита като доказателство, че децата изразяват сами желание за участие в клас?

Това, което се отчита по този елемент, е дали децата сами изявяват желание да вземат участие, или действат според изискванията в определена ситуация. Рецитирането на информация в стил въпрос–отговор или хоровото отговаряне по отигран или очакван начин на въпроса на учителя – напр. всички деца отговарят с „да“, когато учителят пита „Ясно ли е всичко?“ – не се брои за доброволно участие в дейността. По същия начин, ако децата плясват с ръце след като учителят им е казал да правят така, това не се брои за доброволен израз на желание за участие.

Макар че примерът в ръководството е „децата вдигат ръка“, те демонстрират желание за участие и когато отговарят на въпроси без да са посочени от учителя. Следователно, дори да не вдигат ръка, ако повечето деца отговарят по собствено желание на учителските въпроси, това все пак се пише висока оценка. Например учителят би могъл да попита: „Кой знае отговора?“. Ако повечето деца се провикват с отговор (независимо дали вдигат ръка) (напр. „Аз!“, „Отговорът е 5!“ и т.н.), тогава се поставя висока оценка; но ако само няколко деца отговорят – средна.

(7.3б) А ако забележим, че броят на децата, които изразяват сами желание за участие, се мени през цялото наблюдение?

Много е вероятно през цялото наблюдение да забележите разлики в броя на децата, които сами изразяват желание да участват. В такива случаи вземете средното участие за определяне на окончателната си оценка. Примерно в група от 30 деца, ако само 1-2 от тях сами искат да отговорят на първия въпрос, всички – на втория въпрос и 5-6 на последния въпрос, поведението ще получи висока оценка.

(7.3в) Децата участват в пеене на песен / повтаряне на текст, това брои ли се за доброволно изявено желание за участие?

Не, участието в обща песен не се брои за доброволно изявено желание участие. Обаче спада към 0.2 (децата са ангажирани със задачата) като доказателство за ангажираност. Важно е да се помни, че има разлика между това децата доброволно да споделят идеите си и да поемат роли, и да правят каквото се изисква от тях при определени дейности. Песните/повтарянето на текст обикновено се инициират от учителя и от целия клас се очаква да вземе участие.

(8.1а) А ако по всичко личи, че децата не полагат никакви усилия в клас? Как да оценя такова поведение?

Ако учителят не обръща внимание на положените усилия, дори да не е възложил предизвикателни задачи или въпроси на децата, или пък те очевидно не правят никакво усилие, това все пак се оценява ниско. Учителите винаги могат да намерят нещо, което децата правят или са направили (напр. последното домашно или това, че седят тихо), което да заслужава поощрение за усилията им – дори за тях да е било лесно.

(8.1б) Каква е разликата между поощряване на усилията на децата (8.1) и използването на позитивен език (1.2)?

Поощряването на усилията на децата включва коментари, насочени конкретно към работата и усилието на детето. Докато поощряването на усилията на децата може да се счита и за позитивен език, то коментарът, в който е използван позитивен език, не е задължително да съставлява поощряване на усилията на децата. Например: коментарът „Толкова си напреднала с писането! Личи си, че си се упражнявала!“ спада към позитивния език И ЕДНОВРЕМЕННО С ТОВА към поощряването на усилията на детето. „Браво! Много бързо пишеш!“ е пример за позитивен език, но НЕ се причислява към поощряването на детските усилия.

(8.2а) Ако не се наблюдават никакви грешки, как да преценя каква е нагласата на учителя към предизвикателствата?

Трите оценки, между които трябва да избираме, са ниска, средна и висока, а нагласата на учителя винаги ще отговаря на една от тези три категории. Всеки въпрос може да се окаже предизвикателство за децата, така че наблюдението на учителя през целия сегмент би трябвало да даде достатъчно информация за кодиране на това поведение. Ако учителят има неутрално отношение, не изпуска нервите си / не проявява нетърпение, или не се кара или наказва децата за това, че правят грешки, тогава се поставя средна оценка.

(8.2б) Учителят не се скара на детето, но изглеждаше видимо раздразнен. Как трябва да оценя това?

Примерът за негативно отношение към предизвикателствата включва възможността учителят „да се скара“, но е важно да се имат предвид и другите форми на негативно отношение – като раздразнение и нетърпение. Важно е да се вземат под внимание и културните различия (както при т. 1.1).

(8.2в) Когато оценявам позитивното отношение към предизвикателствата пред децата, „най-добрият“ пример за това ли трябва да взема под внимание, или средното положение по време на целия сегмент?

За това поведение наблюдателите трябва да отчитат средното отношение на учителя по време на целия сегмент. Например учителят може да покаже позитивно отношение към предизвикателствата пред децата, когато някое дете допусне грешка и учителят каже: „Всичко е наред, все пак още се учим.“ Обаче ако освен в този изолиран случай учителят постоянно и открито укорява децата или губи търпение, се поставя ниска или средна оценка (в зависимост от баланса на честотата на всички случаи по време на сегмента). Ако обаче липсват ясни индикации за негативно отношение, тогава и един пример за позитивно отношение е достатъчен, за да се постави висока оценка на това поведение.

(8.3) Преди да премине към времето за игри, учителят пита: „Какво ще правите в кухненския кът?“ Това разглежда ли се като насърчаване на планирането в класната стая?

Да. Учителят може да насърчи планирането в класната стая, като попита децата как възнамеряват да използват времето за игри. Тъй като това доказателство се отнася до насърчаването на децата да се ангажират с планиране, поведението се оценява високо.

(9.1/9.3) А ако децата работят по творчески проект (например мозайка), но рисуват отделните части самостоятелно?

Ако децата работят самостоятелно по отделни части на даден творчески проект и не си сътрудничат, това поведение ще получи ниска оценка, дори да имат принос към проекта на целия клас. От друга страна, ако има доказателства за висока степен на сътрудничество между децата (напр. работят заедно върху оцветяването на една част от мозайката), това поведение се оценява високо.

(9.2) Как би могъл учителят да насърчава възприемането различната гледна точка, емпатията, регулирането на емоциите и решаването на проблеми при общуването?

Пример за приемането на гледната точка на другия: някое момченце е разстроено, защото съучениците му не са го включили в някаква игра. Учителят го насърчава да приема гледната точка на другите, като му обяснява, че съучениците му може би не са знаели, че и той е искал да участва в играта, и след това го насърчава да ги попита дали може и той да се включи.

Пример за емпатия: когато група деца дразнят свой съученик, учителят насърчава членовете на групата да проявят емпатия, като им казва да помислят как биха се чувствали те, ако тях някой ги дразнеше така.

Пример за регулиране на емоциите: ако някое дете е разстроено, учителят му помага да регулира емоциите си, като му предлага стратегии за справяне със собствените емоции – например да си поеме дълбоко въздух или да брой до 10.

Пример за решаване на проблем в общуването: съществува проблем между две деца. Учителят съдейства за разрешаването на проблема в общуването им, като обръща внимание на проблема, обсъжда емоциите им и предлага двамата заедно да помислят за възможни решения. Учителят може също така умишлено да даде пример за междуличностни умения – например да демонстрира как човек да се изправи срещу побойник.

А ако възникнат и други въпроси?

Четете и **препрочитайте** ръководството и настоящите ЧЗВ. Ако не намерите отговори на въпросите си, попитайте своя инструктор или пишете на teach@worldbank.org. Много по-добре е да получите отговор на въпроса си, отколкото да правите погрешни предположения и да кодирате неправилно някой сегмент на наблюдението.

References

- Biersteker, L., Dawes, A., Hendricks, L., & Tredoux, C. (2016). Center-based early childhood care and education program quality: A South African study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 334–344. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.004>
- Britto, P. R., Yoshikawa, H., & Boller, K. (2011). Quality of early childhood development programs in global contexts. *Social Policy Report*, 25(2). <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2011.tb00067.x>
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Engle, P. L., Fernald, L. C. H., Alderman, H., Behrman, J., O’Gara, C., Yousafzai, A., de Mello, M. C., Hidrobo, M., Ulkuer, N., Ertem, I., & Iltus, S. (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet*, 378(9799), 1339–1353. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(11\)60889-1](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(11)60889-1)
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children’s Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- OECD (2018). *Starting Strong: Engaging Young Children*. OECD Publications, Paris. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264085145-en.pdf?expires=1613074080&id=id&accname=guest&checksum=3321CC7CA46E6DE7910C49116DECE74C>
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and teacher-child interactions? *Applied developmental science*, 9(3), 144-159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Pritchett, L. (2013). *The rebirth of education: Schooling ain’t learning*. Center for Global Development.
- Rao, N., Sun, J., Pearson, V., Pearson, E., Liu, H., Conostas, M. A., & Engle, P. L. (2012). Is Something Better Than Nothing? An Evaluation of Early Childhood Programs in Cambodia. *Child Development*, 83(3), 864–876. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01746.x>
- Shafiq, M. N., Devercelli, A., & Valerio, A. (2018). Are there long-term benefits from early childhood education in low-and middle-income countries? *Education policy analysis archives*, 26, 122. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3239>
- UIS (2020). *Education* (database). UNESCO Institute for Statistics. <http://data.uis.unesco.org/>
- World Bank (2018). World Development Report. *Learning to realize education’s promise*. Washington, D.C. World Bank
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., & Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Society for Research in Child Development. <https://www.fcd-us.org/the-evidence-base-on-preschool/>

„*Teach* е чудесен пример за научно изследване, пренесено на практическо ниво, което може да има огромна социална стойност. Изобретателното използване на една платформа за наблюдение като средство за проверка на това, което действително се случва в класната стая, може да бъде абсолютно революционно. Вместо само да се жалва, че е нужно да се подобри обучението в класната стая, тази инициатива превръща изследванията и оценките в ясен механизъм за подобрения.“

Ерик Ханушек
Стипендиант на Paul and Jean Hanna, институт „Хувър“, Станфордски университет

„До този момент липсата на гъвкави, достъпни механизми за наблюдение с отворен код, които да могат да се използват систематично в класните стаи, беше основна пречка пред международните усилия за повишаване на качеството на образованието. Да наблюдаваш не само какво преподават учителите, но и как преподават учителите — това е решаваща стъпка към подобрение. *Teach* не само запълва тази празнина, но се отличава от типичните методи за наблюдение по това, че може да се използва систематично, като притежава и известна гъвкавост, така че да може да се променя и адаптира спрямо културните различия. Процесът на разработване на *Teach* протече педантично в надграждане върху солидна основа от теоретични знания и десетилетия на емпирични изследвания. Освен това, като част от валидирането му *Teach* беше тестван в повече от 15 страни на четири континента, което е уникално предимство. Учителите в класните стаи по света притежават огромна сила да оформят бъдещето ни. *Teach* предлага уникален прозорец към това пространство.“

Сара Рим-Кауфман
Професор по педагогика, Център за напреднали изследвания на преподаването и ученето, Висше училище по педагогика „Къри“, Университета на Вирджиния

„*Teach* представлява основна иновация в усилията ни да подобрим образованието за всички. Помага ни да отговорим на съществени въпроси като: Как могат учителите да създадат ангажираща и подкрепяща образователна среда? Как да преподават учителите, за да помогнат на децата да поставят стабилна основа на знанията си и да подобяват уменията си за критично мислене? Как да култивират учителите едни независими, устойчиви и социално компетентни учаци? *Teach* ще бъде катализатор за по-добра образователна среда по целия свят!“

Оон Сенг Тан
Директор на Центъра за изследване на детското развитие, Национален институт по образованието, Сингапур

„Да се наблюдават учителите в класната стая е мощна стратегия за разпознаване на факторите, подтикващи към учене, и даване на отделните учители на обратната връзка, от която се нуждаят, за да станат по-ефективни. *Teach* — първият по рода си инструмент за наблюдение на класната стая, предназначен за развиващите се страни, е важен ресурс за страните, които се стремят да подобрят своите образователни резултати. ***Teach* комбинира най-добрите характеристики на предходните инструменти в един общ пакет, който анализира времето на учителите, прекарано в образователни задачи, социално-емоционалната подкрепа за децата и използването на висококачествени практики на преподаване.** И материалите, и софтуерът за обучение на наблюдатели са с лесни за ползване, а резултатите от *Teach* могат да бъдат сравнявани с тези на нарастващ брой развиващи се страни. *Teach* има огромен принос към качеството на образованието в развиващата се свят.“

Барбара Брънс
Център за глобално развитие и Висше училище по международни връзки „Уолш“, Джорджтаунски университет

„*Teach* дава отлични насоки за наблюдение и оценка на обучението в класните стаи по света. Този инструмент впечатлява не само със своята всеобхватност, но и със своята конкретика — назоваването на ключови практики в класната стая и описанието на конкретни примери за това как тези практики се проявяват на различни нива на качество. Един полезен и достъпен инструмент за ръководители на училища, администратори и дори за самите учители.“

Хедър Хил
Професор по педагогика, Харвардско висше училище по образование; създател на математическия инструмент за качество на преподаването (MQI)

„*Teach* е практически инструмент за преподавателите по света, които наистина се стремят да подобрят качеството на работа в класната стая. Създаден специално за глобална аудитория, *Teach* надгражда върху една солидна изследователска основа и е тестван в много и разнообразни страни. Въпреки че протоколите за наблюденията са използвани предимно за оценяване на преподаването, най-обещаващото им качество е това, че дават възможност за създаване на обща визия на обучението и предоставяне на конкретна обратна връзка на учителите за това как да подобрят преподаването си. Без съмнение *Teach* ще осигури такива възможности за учене на учителите и лидерите в цял свят.“

Пам Гросман
Професор, Висше училище по педагогика, Пенсилвански университет; създател на инструмента „Протокол за наблюдение на преподаването по изкуство на английски език“ (Protocol for English Language Arts Teaching Observation (PLATO))

Ясните обяснения, умело изработените примери и ЧЗВ улесняват интерпретацията и ги правят еднакво разбираеми за различните наблюдатели. **Простотата на инструмента го прави особено подходящ за целите на мониторинга на класните стаи**, както и за улавяне на прозрения за по-нататъшно усъвършенстване на учителските практики. *Teach* е и първият инструмент за наблюдение на класната стая, който отчита усилията на учителите за насърчаване на личностните умения.“

Сара Руто
Директор на мрежата „Народно действие за учене“ (People's Action for Learning (PAL))

