КАЛЫПТАНДЫРУУЧУ БААЛОО –

ОКУТУУ ҮЧҮН БААЛОО

Калыптандыруучу баалоо жөнүндө макалалар.
Мектеп мугалимдерине жана
ЖОЖдордун/колледждердин окутуучуларына
көмөктөшүү үчүн түзүлгөн кошумча материалдар

ФОРМАТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ –

ОЦЕНИВАНИЕ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ

Статьи о формативном оценивании.
Дополнительные материалы в помощь
учителям школ и преподавателям вузов/колледжей

Бишкек 2010

УДК 37.0
ББК 74.26
Ф 79

Данное пособие подготовлено в рамках проекта Агентства США по международному развитию (USAID) «Сапаттуу билим» в Кыргызской Республике. Пособие подготовлено как дополнительный материал для работников образования и представляет собой сборник статей о формативном оценивании.

Составители:
Владимир Бриллер, международный консультант;
Алия Буркитова, местный консультант компонента «Оценивание учащихся»;
Сауле Хамзина, автор идеи оформления статей;
Рашид Шакиров, специалист проекта USAID «Сапаттуу билим».

Специалисты проекта USAID «Сапаттуу билим»:
Терри Джайлс
Кенешбек Сайназаров
Жылдыз Узбекова
Нурлан Талиев
Эльнура Усупова
Лариса Киселева
Нурайым Орозобекова
Азиза Ишмаматова
Махабат Майдеева
Максат Касымов
Айгуль Оторбаева
Севара Мирзаева
Анатолий Плотников

Данное пособие составлялось под руководством специалиста по оценке достижений учащихся и разработке учебных программ проекта USAID «Сапаттуу билим» Рашида Шакирова.

Ф 79 Формативное оценивание – оценивание для обучения. - Б.:2010. - 78 С.

ISBN 978-9967-04-364-0

Статьи рекомендуются для учителей и администраторов средних школ, преподавателей и студентов педагогических факультетов ВУЗов, лицеев, колледжей и профессиональных училищ. Основное место в статьях уделено формативному (формирующему) оцениванию, описываются его цели и основные компоненты. Информация статей позволит расширить диапазон, применяемого педагогами, инструментария формативного оценивания достижений учащихся.

Проект USAID «Сапаттуу билим» выражает благодарность волонтерам проекта, учителям школ, участникам мобильной группы тренеров, принимавшим участие в процессе разработки данного пособия.

Данный документ стал возможным благодаря помощи американского народа, оказанной через Агентство США по международному развитию (USAID). Creative Associates International Inc. несет ответственность за содержание публикации, которое не обязательно отражает позицию USAID или Правительства США.

Ф 4306010000-10

ISBN 978-9967-04-364-0

УДК 37.0
ББК 74.26
© USAID, 2010

Издательство «MAXPRINT» , г. Бишкек, ул. Курманджан Датка, 207

УДК 37.0
ББК 74.26
К 79

Бул колдонмо Кыргыз Республикасындагы Америка Кошмо штаттарынын эл аралык өнүктүрүү агентигинин USAIDдин «Сапаттуу билим» долбоорунун алкагында даярдалды. Ал билим берүү кызматкерлери үчүн кошумча материал катары калыптандыруучу баалоо жөнүндөгү макалалар жыйнагы болуп саналат.

Түзүүчүлөр:
Владимир Бриллер, эл аралык кеңешчи;
Алия Буркитова, «Окуучуларды баалоо» компонентинин жергиликтүү кеңешчиси;
Сауле Хамзина, макалаларды жасалгалоо идеясынын автору;
Рашид Шакиров, USAIDдин «Сапаттуу билим» долбоорунун адиси.

USAIDдин «Сапаттуу билим» долбоорунун адистери:
Терри Джайлс
Кеңешбек Сайназаров
Жылдыз Узбекова
Нурлан Талиев
Эльнура Усупова
Лариса Киселева
Нурайым Орозобекова
Азиза Ишмаматова
Махабат Майдеева
Максат Касымов
Айгүл Оторбаева
Севара Мирзаева
Анатолий Плотников

Бул колдонмо USAIDдин «Сапаттуу билим» долбоорунун окуучулардын жетишүүсүн баалоо жана окуу программаларын иштеп чыгуу боюнча адиси Рашид Шакировдун жетекчилиги астында түзүлдү.

К 79 Калыптандыруучу баалоо – окутуу үчүн баалоо. - Б.: 2010. - 78 б.

ISBN 978-9967-04-364-0

Макалалар орто мектептердин мугалимдерине жана жетекчилерине, жождордун педагогикалык факультеттеринин, лицейлердин, колледждердин жана кесиптик окуу жайлардын окутуучулары менен студенттерине сунушталат. Буларда негизинен калыптандыруучу (формативдик) баалоого көңүл бөлүнүп, анын максаттары жана уруттуу компоненттери сыпатталат. Макалаларда берилген маалымат окуучулардын жетишүүсүн калыптандыра баалоо жагынан педагогдор колдонуп жүргөн ыкмалардын түрлөрүн байытууга мүмкүндүк берет.

USAIDдин «Сапаттуу билим» долбоору бул колдонмону иштеп чыгууга активдүү катышкан ыктыярдуу көмөкчүлөргө, мектеп мугалимдерине, жана тренерлер тобунун мүчөлөрүнө ыраазылык билдирет.

Бул документ АКШнын эл аралык өнүктүрүү агенттиги (USAID) аркылуу Америка элинин көрсөткөн жардамы менен жүзөгө ашырылды. USAIDдин же АКШ Өкмөтүнүн көз карашын милдеттүү түрдө чагылдырбаган бул басылманын мазмуну үчүн Creative Associates International Inc. жооп берет.

К 4306010000-10

ISBN 978-9967-04-364-0

УДК 37.0
ББК 74.26
© USAID, 2010

«MAXPRINT» басмаканасы, Бишкек шаары, Курманжан Датка көчөсү, 207

Исследования свидетельствуют, что улучшение обучения с помощью оценки зависит от пяти сравнительно простых, но крайне важных, факторов:

• Обратная связь с учащимися;

• Активное вовлечение учащихся в процесс познания;

• Постоянный учет результатов оценки при планировании учебного процесса;

• Признание сильного влияния оценки на мотивацию к обучению и самосознание учащихся;

• Необходимость понимания учащимися в самооценке и самосовершенствовании.

Блэк, В и Уильям, Д.
1999. Оценивание для Обучения. Факультет образования Кембриджского университета

Дорогой учитель!

Вы находитесь в процессе внедрения и использования личностно-ориентированных методов оценивания.

Оценивание - это нечто больше, чем просто определение прогресса ученика. Оно может мотивировать ученика, вызвать у него интерес к процессу обучения, а может и надолго отбить охоту учиться. Оценивание для улучшения обучения и познания учеником мира, часто называют «формативным» или «формирующим оцениванием», так как оно помогает формировать и развивать личность учащегося. Оно позволяет отслеживать уровень достижений учащегося на индивидуальном уровне, что способствует повышению качества образования в целом.

Формативное оценивание многопланово. Во-первых, оно помогает учителю понять, насколько эффективна его повседневная работа, каков прогресс учащегося на пути к достижению цели обучения и позволяет вовремя перестраивать методику преподавания, содержание и объем учебного материала для получения оптимального результата. Во-вторых, формативное оценивание направлено на выработку ответственности у ученика за свое обучение. Оно способствует осознанному, углубленному пониманию учащимся материала, побуждает его задуматься над тем, как можно применить на практике то, чему научился.

Философию формативного оценивания проще понять, проведя аналогию со спортом. Когда ребенок учится плавать в бассейне, он показывает результаты, несопоставимые с олимпийскими. Но постепенно, под руководством тренера, результаты улучшаются с каждой тренировкой. Через какое-то время молодой пловец плывет вдвое быстрее, чем раньше. А что если ввести усредненную практику оценивания результатов; сложить все вместе и поделить на количество заплывов? Будет ли полученное время характеризовать реальную скорость спортсмена? Конечно же, нет. Но ведь так происходит во многих школах – все оценки за четверть складываются, и выводится средний или так называемый итоговый балл. Школьная отметка, в результате, не несет смысловой нагрузки – она просто нечто среднее. Если же текущую «формативную» оценку рассматривать, как стимул, как инструмент развития ученика и совершенствования работы учителя, а итоговую оценку, как результат совместной работы учителя и учащегося, то картина получится более логичной и осмысленной.

В данном руководстве Вам предлагаются статьи некоторых зарубежных исследователей в области оценивания. Вы узнаете, что должен знать о формативном оценивании начинающий учитель или преподаватель, обучающий будущих учителей; ознакомитесь с академическими концепциями, теориями и практическими знаниями.

Изилдөөлөрдө далилденгендей, окуп үйрөнүүнү баанын жардамы менен жакшыртуу жөнөкөй, бирок абдан маанилүү беш жагдайга жараша болот:

• Окуучулар менен кайтарым байланыш;
• Окуучуларды тааным процессине активдүү түрдө тартуу;
• Окуу процессин пландоодо баалоо натыйжаларын дайым эске алуу;
• Окуучулардын окуп үйрөнүүгө дилгирлигине жана өздөрүн аңдап билишине баалоо зор таасир этээрин билүү;
• Окуучулардын өзүн өзү баалоо менен өзүн жетилтүү зарылдыгын түшүнүүсү.

Блэк, В жана Уильям, Д.
1999. Окуп үйрөнүү үчүн Баалоо. Кембридж университетинин билим берүү факультети

Кымбаттуу мугалим!

Сиз инсанга багытталган баалоо усулдарын өз ишиңизде колдоно баштадыңыз.

Баалоо – бул окуучуун жетишүүсүн жөн гана аныктап коюу эмес. Ал окуучуну дилгирлентиши, окууга кызыктырышы да, тескерисинче, көпкө чейин окуудан көңүлүн калтырып коюшу да мүмкүн. Окуу сапатын жакшыртуу жана окуучунун дүйнө байытуу үчүн колдонулуучу баалоо усулун көбүнчө «калыптандыруучу баалоо» же «формативдик баалоо» деп аташат, анткени ал окуучунун инсан катары калыптанышына жана жетилишине өбөлгө түзөт. Ал окуучунун жетишүү деңгээлине жекече көз салуу мүмкүндүгүн берет да, бүтүндөй билим сапатын жогорулатууга жол ачат.

Калыптандыруучу баалоо көп кырдуу келет. Биринчиден, ал мугалимге күнүмдүк иштин канчалык натыйжалуу экендигин, окуучунун окуу максаттарына жетишүүсүндөгү өсүшү кандай болуп жаткандыгын билүүгө шарт түзүп, натыйжаларды жакшыртуу үчүн методиканы жана окуу материалынын мазмуну менен көлөмүн өз убагынан кечиктирбей өзгөртүүгө мүмкүндүк берет. Экинчиден, калыптандыруучу баалоо окуучунун окуудагы жоопкерчилигин күчөтүп, окуп үйрөнгөн нерселерин турмушта кантип колдонууга болоору жөнүндө ойлонушуна түрткү берет.

Калыптандыруучу баалоонун маңызын спорт менен салыштырганда оңой түшүнүүгө болот. Бала көлмөдө сүзгөндү үйрөнүп жүргөндө олимпиадалык көрсөткүчкө дегеле жакындай албайт. Бирок бара-бара, машыктыруучунун жетектөөсү менен, ар бир машыгууда улам жакшы көрсөткүчтөргө жетише берет. Бир топ мезгилден соң ал баштагыдан эки эсе тез сүзүп калат. Эгер бардык жетишкендиктерди кошуп, сүзүүлөрдүн жалпы санына бөлсөк, б. а. натыйжаларды орточо баалоо ыгын киргизсек кантет? Ошондо алынган убакыт көрсөткүчү спортчунун чыныгы ылдамдыгын билдиреби? Албетте, жок. Бирок көптөгөн мектептерде ушундай кылып жүрүшөт: чейрек ичинде коюлган баалардын баарын кошуп, орточо же жыйынтыктоочу деп аталган бааны чыгарышат. Ошондуктан мектептеги баанын мааниси жоголот – ал болгону кандайдыр бир орточо көрсөткүч гана. Эгер утурумдук «калыптандыруучу» бааны түрткү катары, окуучуну жетилтүүчү жана мугалимдин ишин өркүндөтүүчү аспап катары карасак, ал эми жыйынтык бааны мугалим менен окуучунун биргелешкен ишинин натыйжасы катары алсак, анда биз кыйла логикалуу, маанилүү иш жүргүзгөн болобуз.

Бул колдонмодо Сизге айрым чет өлкөлүк изилдөөчүлөрдүн баалоо жаатындагы макалалары сунушталат. Сиз буларды окуганда жаңыдан иштей баштаган мугалим же болочок мугалимдерди даярдап жаткан окутуучу эмнелерди билиши керектигин түшүнөсүз, академиялык концепциялар, теориялар жана практикалык сабактар менен таанышасыз.

При чтении данных статей мы предлагаем Вам работать активно, т.е использовать ручку, карандаш и/или маркер, отмечать наиболее значимые для себя моменты текстов, производить некоторые записи. В рамках каждой статьи подготовлены вопросы и предложения, на которые предлагается ответить. Возникшие вопросы предлагается записать и обсудить с коллегами во время заседаний школьных методических объединений учителей, а в некоторых случаях вынести их на обсуждение на страницы профессиональных газет.

Работая с текстом, Вы встретите различные значки, вопросы, рекомендации подготовленные экспертами проекта. Надеемся, они помогут Вам, и будут хорошими путеводителями.

- Прочитай
- Возьми на заметку
- Попробуй на уроке.
- Обсуди с коллегами

Надеемся, что данное пособие станет для Вас путеводителем в мире формативного оценивания.

В добрый путь, коллега!

Бул макалаларды окуганда активдүү болуңуз, б. а. колуңузга калемсап, карандаш жана/же маркер алып, тексттердин эң орчундуу жерлерин белгилеп, керектүү жерлерин, өзүңүздүн пайда болгон ойлоруңузду жаза жүрүңүз деп кеңеш беребиз. Ар бир макаланын алкагында жооп беришиңиз үчүн суроолор жана аткарышыңыз үчүн сунуштар даярдалган. Пайда болгон суроолоруңузду жазып алып, мектептин усулдук жыйындарында кесиптештериңиз менен талкуулаңыз, кээ бир учурларда кесиптик гезитке (мисалы, «Кутбилимге») жазып жибериңиз деп сунуш кылабыз.

Текст менен иштегенде, Сиз долбоордун эксперттери даярдаган ар түрдүү белгилерди, суроолорду, сунуштарды көрөсүз. Алар Сизге кереги тийип, жакшы багыт берип турат деп үмүттөнөбүз.

- Окуп чыгыңыз

- Жазып алыңыз

- Сабакта колдонуп көрүңүз.

- Кесиптештериңиз менен талкуулаңыз

Бул колдонмо Сиз үчүн калыптандыруучу баалоо боюнча жол көрсөткүч болуп калат деп үмүттөнөбүз.

Ишиңиз ийгиликтүү жүрсүн, кесиптеш!

Уважаемый коллега!

Прежде, чем начать изучение стратегий, предложенных авторами, подумайте и запишите ниже, самые важные, на ваш взгляд, составляющие формативного оценивания?

*1.*_____

*2.*_____

*3.*_____

*4.*_____

*5.*_____

Если вы планируете обсудить с учителями этот вопрос, вы можете провести обсуждение в виде мозгового штурма и записать ответы на доске, а потом представить предложенные в данной статье стратегии и обсудить их с учителями.

Пять «ключевых стратегий» для эффективного формативного оценивания

Дилан Вилиам

Для создания всеобъемлющей структуры формативного оценивания Вильям и Томпсон (2007) предложили три основных процесса в формативном оценивании:

1. **Установить, где находятся учащиеся в процессе обучения (на каком уровне);**
2. **Установить, куда они направляются (их цели);**
3. **Установить, каким образом нужно идти к цели.**

Учитывая отдельно роль учителя и отдельно роль учащихся, Вильям и Томпсон предложили формативное оценивание, состоящее из «пяти основных стратегий».

Первая стратегия

1. Выявление целей обучения, их понимание и определение критериев успешного обучения с учениками

Существует множество способов, при помощи которых учителя могут начать процесс определения целей обучения, обсудить их с учащимися и определить критерии успешного обучения. Многие учителя ставят цели урока в начале урока, но таким образом они не могут разделить цели обучения и обучающие виды деятельности на уроке. «Когда учитель начинает с определения того, чему он (она) хочет научить учащихся и планирует свой урок, основываясь на этой цели, то вряд ли такое обучение будет эффективным». (Виггинс и Мк.Тиге, 2000).

Виггинс и Мк.Тиге также выступают за двухшаговый процесс: сначала учитель сам определяет цели обучения (что должны ученики понимать?), затем он определяет критерии достижения целей (что подтверждает достижение целей?). Только после этого учитель определяет виды деятельности на уроке (задания, упражнения, объяснения и т.д), которые приведут к достижению цели урока, к пониманию учащимися материала и т.д.

Тем не менее, очень важно, чтобы учащиеся также понимали цели обучения и критерии успеха. Как отмечал Ройс Сэдлер (1989, стр.121):

Урматтуу кесиптеш!

Авторлор сунуштаган усулдарды окуп үйрөнүүгө киришерден мурун төмөндө калыптандыруучу баалоонун эң маанилүү өзгөчөлүктөрү кайсылар экендиги жөнүндө ойлонуп, жазыңыз:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Эгер Сиз бул суроону мугалимдер менен талкуулагыңыз келсе, муну акыл чабуулу аркылуу өткөрүп, жоопторду тактага жазсаңыз, анан бул макалада берилген ыкмаларды тааныштырсаңыз жана талкуу уюштурсаңыз болот.

Калыптандыруучу баалоону натыйжалуу жүргүзүүнүн «негизги беш стратегиясы»

Дилан Вилиам

Калыптандыруучу баалоонун бардыгын камтуучу структурасын түзүү үчүн Вильям менен Томпсон (2007) калыптандыруучу баалоодогу үч негизги процессти жүргүзүүнү сунуш кылышты:

1. **Окуп үйрөнүү процессинде окуучулар каерде (кайсы деңгээлде) болорун аныктоо.**
2. **Алардын каякка багыт аларын (максаттарын) аныктоо.**
3. **Максатка кандайча баруу керектигин аныктоо.**

Мугалимдин ролун жана окуучулардын ролун өз-өзүнчө эске алып, Вильям менен Томпсон «беш негизги стратегиядан» туруучу калыптандыруучу баалоону сунушташты:

Биринчи стратегия

1. Окутуунун максаттарын айкындап чыгуу, аларды окуучулар менен бирдикте түшүнүү жана ийгиликтүү окуп-үйрөнүү критерийлерин аныктоо

Окуп-үйрөнүү максаттарын аныктоо процессин баштоодо мугалимге аларды окуучулар менен талкуулоого жана ийгиликтүү окуп-үйрөнүүнүн критерийлерин аныктоого мүмкүндүк бере турган көптөгөн ыкмалар бар. Көпчүлүк мугалимдер сабактын максаттарын сабактын башталышында коюшат, бирок анткенде окуп-үйрөнүү максаттарын жана сабактагы ишмердиктин окутуп-үйрөтүүчү түрлөрүн ажырымдай алышпайт. «Мугалим бул максатты көздөп, сабагын окуучуларга эмнени үйрөтүүнү каалаарын аныктоодон жана аны пландаштыруудан баштайт, андыктан мындай окуп-үйрөнүүнүн натыйжалуу болору күмөн». (Виггинс жана Мк. Тиге, 2000).

Виггинс жана Мк. Тиге дагы эки кадамдык процессти жүргүзүү зарыл дешет: алгач мугалим өзү окуп-үйрөнүү максаттарын (окуучулар эмнени түшүнүүсү керектигин) аныктайт, андан соң ал максаттарга жетишүү критерийлерин (максаттарга жетишилгендигин эмнелер тастыктаарын) аныктайт. Мына ушундан кийин гана мугалим сабактагы сабактын максатына жетишүүгө, окуучулардын материалды түшүнүүсүнө ж. у. с. алып келе турган ишмердик түрлөрүн (тапшырмаларды, көнүгүүлөрдү, түшүндүрүүлөрдү ж. б.) тандайт.

Ошону менен катар, окуучулардын да окуп-үйрөнүү максаттарын жана ийгиликтин критерийлерин түшүнгөнү абдан маанилүү. Ройс Сэдлер (1989, 121-б.) белгилеп кеткендей:

«Учащийся должен понимать концепцию качества приблизительно так же, как понимает ее учитель, т.е. у них должно быть общее понимание. Учащийся должен постоянно отслеживать качество выполненного задания. Все эти факторы являются обязательными условиями для успешного обучения».

В действительности же, существуют расхождения (а это существенный фактор) во мнениях о том, какие достижения можно считать успешными в обучении математике. В исследовании 72 учащихся в возрасте от 7 лет до 13 Грей и Тейл (1994) выявили, что объяснения (аргументы) о высоких достижениях учащихся количественно отличались от объяснений (аргументов) о низких показателях. Успевающие учащиеся успешно справились с заданием, несмотря на то, что было неясно, была предложенна задача связаная с математической концепцией или с самим процессом решения. В то же самое время, слабоуспевающие учащиеся даже не задумались над выше указанной неопределенностью, они просто не обратили на это внимание. Тем не менее, проигнорировав неопределенности, свойственные математике, слабоуспевающие учащиеся предприняли попытки решить задачу более сложным путем.

Здесь можно привести простой пример: когда мы пишем «6 ½» то мы складываем 6 и ½ , но когда мы записываем «6x» то мы выполняем умножение, т.е 6 умножаем на x. А вот взаимосвязь между 6 и 1 в «61» совсем другая. Очень немногие люди, которые успешны в математике, знают о таких несуразностях в математике. В реальном смысле, усвоение математики означает знание, на что стоит обращать внимание в математике, а на что не стоит обращать внимание. Учащиеся, которые не понимают что важно, а что не важно, будут испытывать серьезные трудности.

В исследовании, проведенном в 12 классах (семиклассников) по естественным наукам Вайт и Фредериксен (1998) обнаружили, что, когда с учащимися обсудили критерии качественной работы (выполнения задания) и каким образом их работы будут оцениваться, то разница между учащимися, показавшими высокие и низкие результаты сократилась почти наполовину, а средний показатель успеваемости в классе повысился. Слабые ученики в экспериментальной группе все показали отличные результаты, чего не смогли сделать сильные учащиеся в контрольной группе.

Уважаемый коллега!

Работаем с текстом

1. Выделите 2-3 идеи из текста, которые вам кажутся наиболее полезными для практики учителя и выпишите их (или подчеркните в тексте).
2. Какая из этих идей может быть использована в вашей школе?
3. Предложите эту идею другим учителям и обсудите вместе, каким образом будет каждый реализовывать её на своем уроке.

Вот почему использование различных примеров работ учащихся из других классов может очень эффективно помочь ученикам понять, что представляет собой качественная работа. Многие учителя отмечают, что ученики лучше находят ошибки в работах одноклассников, нежели они видят свои ошибки. Анализируя работы различного уровня, учащиеся могут начать исследование разницы между работой высокого и низкого качества, и их понимание качества работы можно будет обсудить в классе. В результате такого процесса учащиеся разовьют «нюх на качество» (Клакстон, 1995), который они могут использовать для отслеживания качества своих работ.

«Сапат концепциясын мугалим кандай түшүнсө, окуучулар да ошондой түшүнүшү керек, б. а., түшүнүү бирдей болушу зарыл. Окуучулар аткарылган тапшырманын сапатына дайыма көңүл буруп турушу керек. Ушул факторлордун баары ийгиликтүү окуп-үйрөнүү үчүн милдеттүү шарттардан болуп саналат».

Чынында эле математиканы окуп-үйрөнүүдөгү кайсы жетишкендиктерди ийгиликтүү деп эсептеш керектиги тууралуу кайчы пикирлер бар (бул – олуттуу жагдай). 7 жаштан 13 жашка чейинки курактагы 72 окуучунун көз карашын иликтегенде, Грей менен Тейл (1994) окуучулардын мыкты жетишкендиктерин аныктаган түшүндүрүүлөр (жүйөлөр) начар көрсөткүчтөр жөнүндөгү түшүндүрүүлөрдөн саны жагынан көп экенин аныктап чыгышты. Мыкты окуган окуучулар сунуш кылынган тапшырманын айрым бүдөмүк жактарына – анын математикалык концепция менен, же чечилүү процессинин өзү менен байланыштуу экендиги түшүнүксүз экендигине карабастан, тапшырманы ийгиликтүү аткара алышты. Ошол эле учурда начар окуган окуучулар атүгүл тапшырманын жогоруда көрсөтүлгөн бүдөмүктүгүнүн себебин ойлонуп да коюшпаган – алар жөн гана буга көңүл бурушкан эмес. Антсе да, начар окуган окуучулар математикага мүнөздүү айкын эместикти көз жаздымда калтырса да, тапшырманы кыйла татаал жол аркылуу чечүүгө аракеттенишкен.

Ушунда жөнөкөй мисал келтире кетсе болот: биз «6 1/2» деп жазганыбызда, 6 жана 1/2 деп экөөн кошобуз, ал эми «6х» деп жазганыбызда, көбөйтүү амалын аткарабыз, б. а., 6ны хке көбөйтөбүз. «61»деги 6 жана 1дин өз ара байланышы таптакыр башка. Математиканы жакшы өздөштүргөн эң эле аз адамдар гана математикадагы мындай ыксыз жагдайларды билишет. Чындыгында, математиканы өздөштүрүү – бул математикада эмнелерге көңүл буруп, кайсы нерселерге көңүл бурбоо керектигин билүү. Эмнелер маанилүү да, эмнелер маанилүү эмес экенин түшүнбөгөн окуучулар олуттуу кыйынчылыктарга туш келишет.

Вайт менен Фредериксен табигый илимдер боюнча 12 класста (жетинчи класстын окуучулары менен) жүргүзгөн изилдөөлөрүндө (1998) окуучулар менен бирдикте сапаттуу иштин (тапшырманы аткаруунун) критерийлери жана алардын жазуу иштери кандайча бааланарын талкуулаганда, мыкты жана начар натыйжаларга жетишкен окуучулардын ортосундагы айырмачылык жарымына чейин кыскарганын, ал эми класстагы жетишүүнүн орточо көрсөткүчү жогорулаганын байкашкан. Эксперименттик топтогу начар окуучулардын бардыгы көзөмөл тобундагы күчтүү окуучулар жете албаган мыкты натыйжаларга жетишкен.

Мына ушул себептүү башка класстын окуучуларынын жазуу иштеринин ар түрдүү мисалдарын пайдалануу окуучуларга сапаттуу иш кандай болорун түшүнүүдө абдан жакшы жардам бериши мүмкүн. Окуучулар өздөрүнүн катасына караганда классташтарынын иштериндеги каталарды оңой табышарын көп мугалимдер белгилеп жүрүшөт. Ар кандай деңгээлдеги иштерди талдап көргөндө, окуучулар мыкты жана начар сапаттагы иштердин ортосундагы айырмачылыктарды изилдөөгө кирише алышат. Иштин сапатын алар кандай түшүнөрүн класста талкууласа болот. Мындай процесстин натыйжасында окуучулар «сапатты туя билүүчүлүгүн» өнүктүрүшөт (Клакстон, 1995), муну алар өздөрүнүн иштеринин сапатын аңдап-билүүдө пайдалана алышат.

Урматтуу кесиптеш!

Текст менен иштейли

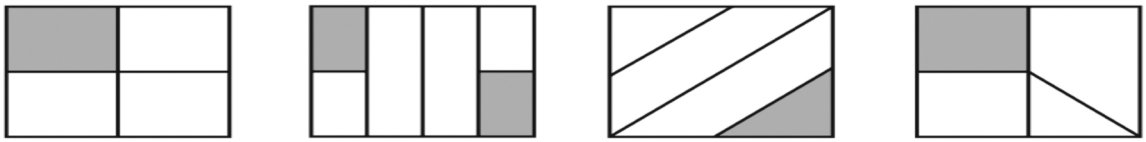
1. Тексттен өзүңүзгө мугалимдин иши үчүн эң пайдалуу көрүнгөн 2-3 идеяны белгилеп, көчүрүп жазыңыз (же тексттен эле астын сызыңыз).
2. Бул идеялардын кайсынысы Сиздердин мектепте пайдаланылышы мүмкүн?
3. Бул идеяны башка мугалимдерге айтып, аны ар ким өз сабагында кандайча жүзөгө ашырарын талкуулаңыздар.

Вторая стратегия

2. Управление эффективными дискуссиями в классе; вопросы, задания и различные виды деятельности на уроке для извлечения подтверждений об успеваемости учащихся

Как только мы определили цели обучения, необходимо начать собирать доказательства, свидетельствующие об уровне прогресса учащихся на пути к достижению целей обучения. Однако немногие учителя планируют задания, виды деятельности на уроке, вопросы, которые они будут использовать для определения знаний учащихся, для получения доказательств, свидетельствующих о знаниях учеников. В качестве примера рассмотрим вопрос, заданный в диаграмме ниже:

В какой из фигур выделена ¼ часть?



Очевидный ответ: диаграмма «A», но «B» тоже правильный ответ. Тем не менее, некоторые учащиеся не считали, что одна четверть фигуры «B» выделена, потому что они были уверены, что одна четверть должна представлять собой целое. Учащиеся, которые считали, что в фигуре «C» выделена ¼ часть не поняли, что выделенная часть не обязательно представляет собой одну четверть. Самая интересная в этом примере фигура «D». ¼ данной фигуры действительно выделена, но фактически выделенные части неравны; учащиеся, воспринимавшие определение «равные части» долей буквально, скажут, что фигура «D» не является правильным ответом на поставленный вопрос. Таким образом, можно сделать вывод, *что формируя вопросы, явно основываясь на известном предположении, что обычно ученики слишком широко обобщают или наоборот,* (Брэнсфорд, Браун и Коккинг, 2000) учитель может получить крайне важную информацию в каком направлении ему двигаться дальше.

Более того, раздав учащимся карточки с буквами «A,B,C,D» и попросив учеников ответить одновременно, учитель может получить серьезное подтверждение о готовности класса двигаться дальше в обучении (Лии, 2005). Если каждый ученик ответит карточкой «A,B и D», тогда учитель может быть уверен, что учащиеся правильно поняли концепцию. Если же каждый ученик показал карточку «A», то учитель, решает снова объяснить некоторые части концепции (материала). Хотя, наиболее вероятный вариант: некоторые учащиеся отвечают правильно, некоторые неправильно, некоторые учащиеся дадут неполный ответ. В таком случае, у учителя будет возможность обсудить разные варианты ответов и попросить учеников объяснить их выбор.

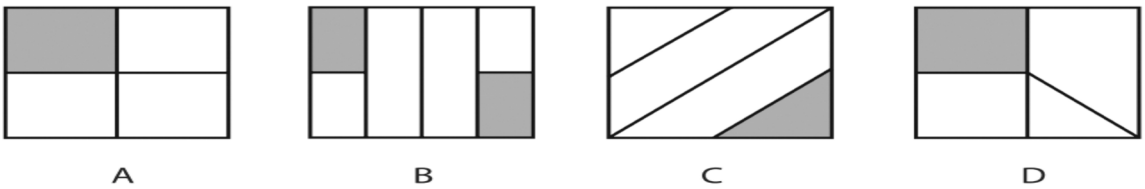
Конечно, планирование таких вопросов занимает время, но уделяя свое время на подготовку урока, учитель сможет объяснить ученикам вопросы, которые они могут на понимать в ходе урока и таким образом добивается полного понимания материала. Учителя, не планирующие свои вопросы к уроку заранее, не мотивируют мыслительный процесс своих учеников, они только выставляют оценки учащимся за их ответы.

Экинчи стратегия

2. Класстагы натыйжалуу талкууларды башкаруу; сабактагы окуучулардын жетишүүсү тууралуу маалымат алуу үчүн пайдаланылуучу суроолор, тапшырмалар жана ишмердиктин ар кыл түрлөрү.

Окуп-үйрөнүү максаттары аныкталар замат, окуучулардын окуп-үйрөнүү максаттарына жетүү жолундагы өсүш деңгээлин күбөлөндүрүүчү далилдерди чогулта баштоо зарыл. Бирок айрым мугалимдер тапшырмаларды, сабактагы ишмердиктин түрлөрүн, суроолорду пландаштырышат, буларды алар окуучулардын билимин аныктоо үчүн, окуучулардын билимин көрсөтүүчү далилдерди алуу үчүн пайдаланышат. Мисал катары төмөндөгү диаграммада берилген суроону карайлы:

Фигуралардын кайсынысында 1/4 бөлүгү өзүнчө белгиленген?



Айдан ачык жооп: «А» диаграммасы, бирок «В» дагы туура жооп. Ошентсе да, айрым окуучулар «В» фигурасынын төрттөн бири белгиленген деп эсептебейт, анткени алар төрттөн бир бөлүк өзүнчө бүтүндүктү түзүп турушу керек деген ишенимде болушту. «С» фигурасында 1/4 бөлүгү бөлүнүп берилген деп эсептеген окуучулар бөлүнүп коюлган бөлүк сөзсүз эле төрттөн бирди түзбөсүн түшүнүшкөн жок. Бул мисалдагы эң бир кызыктуусу – «D» фигурасы. Бул фигуранын 1/4и чынында эле өзүнчө белгиленген, бирок иш жүзүндө бөлүнүп коюлган бөлүктөр бирдей эмес; үлүштөрдүн «бирдей бөлүктөрү» дегенди сөзмө-сөз кабылдашкан окуучулар «D» фигурасын коюлган суроого туура жооп болуп саналбайт дешет. Ошентип, *адатта окуучулар өтө эле кеңири жалпылашат же тескерисинче чала иштейт деген көп кезигүүчү божомолго таянуу менен суроолорду түзгөндө* (Брэнсфорд, Браун и Коккинг, 2000), мугалим андан ары кайсы багытта иш жүргүзүү керектиги жөнүндө абдан маанилүү маалымат ала алат.

Мындан тышкары, «A, B, C, D» тамгалары менен карточкаларды окуучуларга таратып, алардын бирдей убакта жооп берүүсүн өтүнгөндө, мугалим класстын окуп-үйрөнүүдө алга илгерилөөгө канчалык даяр экендигин олуттуу түрдө аныктай алат (Лии, 2005). Эгер ар бир окуучу «A, B жана D» карточкаларына жооп берсе, анда мугалим окуучулар концепцияны туура түшүндү деп ишене берсе болот. Эгер ар бир окуучу «А» карточкасын көрсөтсө, анда мугалим концепциянын (материалдын) айрым бөлүктөрүн кайра баштан түшүндүрүүсү ыктымал. Анткен менен, кээ бир окуучулар туура, кээ бирлери туура эмес, айрымдары чала жооп берген жагдайлар кыйла көп кездешет. Мындайда мугалим жооптордун ар түрдүү варианттарын талдоону жана окуучулардан өздөрү эмне үчүн тигил же бул жоопту тандагандыгын түшүндүрүп берүүнү өтүнсө болот.

Албетте, мындай суроолорду пландаштыруу убакытты алат, бирок сабакка даярдануга убактысын бөлгөндө, мугалим сабактын жүрүшүндө окуучуларга алар түшүнбөгөн суроолорду түшүндүрүп бере алат да, материалдын толук өздөштүрүлүшүнө жетишет. Сабакка суроолорун мурдатан пландаштырбаган мугалимдер окуучуларын ой жүгүртүүгө дилгирленте албайт, алар окуучуларга берген жооптору үчүн баа коюу менен гана чектелишет.

Третья стратегия

3. Обратная связь способствует прогрессу в обучении

Исследования, проведенные в области обратной связи, показывают, что обратная связь, получаемая учениками, в лучшем случае, не оказывает никакого воздействия на успеваемость учащихся, а иногда приводит к обратным результатам. Клюгер и ДеНизи (1996) изучили более чем 3.000 исследований по эффективности обратной связи в школах, колледжах и в организациях. Они выявили, что только 131 исследование представляло научный интерес. В 50ти исследованиях предоставленная обратная связь привела к обратному результату, то есть учащиеся не улучшили свою успеваемость, она наоборот стала хуже. Принципиальный вывод этих исследований заключался в том, что обратная связь была направлена на то, что в психологии называется «эго» человека. То есть обратная связь направлена на личность человека, на его «я», а не на качество выполненной работы, например, выставление баллов (оценок) или какие-либо другие виды оценивания, которые в конечном итоге сравнивают учеников. **Исследования, в которых обратная связь оказывалась эффективной, демонстрировали обратную связь, советующую (ученику) не только, то, что нужно сделать для улучшения (повышения успеваемости), но и то, как это нужно сделать.**

Уважаемый коллега!

Работаем с текстом

• В процессе чтения отметьте «!» самые важные (основные), с вашей точки зрения, идеи раздела;

• Поставьте «?» там, где у вас возникли вопросы, что-то осталось непонятным и требует дальнейших разъяснений;

• Отметьте птичкой - «V» те моменты, которые вы сможете легко использовать в практике.

Принимая во внимание, что в Соединенных Штатах ученикам выставляют баллы и оценки, учителя могут комментировать выставленные баллы и оценки. Тем не менее, многие исследования (Батлер, 1987) показывают, что учащиеся, прежде всего, обращают внимание на свои баллы (оценки), затем на баллы своих одноклассников. Таким образом, комментарии, сопутствующие баллам не играют никакой роли и гораздо менее эффективны, когда предлагаются только комментарии. Самое важное требование к обратной связи это то, что она должна заставить ученика осознанно относиться к учебе. Такая обратная связь может быть высказана устно, как это видно из ниже следующего примера (Сафир, 2005, стр.92):

Учитель: *Какая часть задачи тебе непонятна?*
Ученик: *Я просто ничего не понимаю.*
Учитель: *Первая часть похожа на ту задачу, которую ты уже решил. Затем, мы просто добавили еще одну переменную (величину). Постарайся определить ее, я подойду к тебе позже.*

Письменная обратная связь может помочь учащимся самостоятельно найти свои ошибки:

- *В работе имеется пять неправильных ответов. Найди их и исправь.*
- *Ответ на этот вопрос…… Можешь найти способ как …..*

Письменная обратная связь также может определить, где учащиеся могли бы использовать свои имеющиеся знания или наоборот расширить их.

Үчүнчү стратегия

3. Кайтарым байланыш окуп-үйрөнүүдөгү өсүшкө көмөкчү болот

Кайтарым байланыш жаатындагы жүргүзүлгөн изилдөөлөрдө окуучулар ээ болгон кайтарым байланыш, абдан жакшы түзүлгөн учурда деле, алардын жетишүүсүнө эч кандай таасир тийгизбестиги, айрым учурда атүгүл тескери натыйжаларга алып келери далилденген. Клюгер менен ДеНизи (1996) мектептердеги, колледждердеги жана уюмдардагы кайтарым байланыштын натыйжалуулугу боюнча 3000ден ашуун изилдөөлөрдү иликтеп чыгышты. Алар 131 изилдөө гана илимий кызыкчылык туудурарын аныкташты. 50 изилдөөдө көрсөтүлгөн кайтарым байланыш тескери натыйжага алып келген, б. а. окуучулар өздөрүнүн жетишүүсүн жакшыртпай эле, тескерисинче, начарлап кетишкен. Бул изилдөөлөрдүн олуттуу жыйынтыгы мында: кайтарым байланыш психологияда адамдын «эгосу» деп аталуучу нерсеге багытталып жүрөт экен. Башкача айтканда, кайтарым байланыш аткарылган жумуштун сапатына эмес, адамдын инсандыгына, анын «МЕНине» багытталган. Мисалы, акыр аягында окуучуларды салыштырууга алып келе турган упайлардын (баалардын) же баалоонун дагы да башка түрлөрүнүн коюлушуна өбөлгө түзгөн. **Кайтарым байланыш натыйжалуу болгон изилдөөлөрдө ишти жакшыртуу (жетишүүнү жогорулатуу) үчүн эмне кылуу керектиги эле эмес, ошондой эле муну кандайча жасоо керектиги жөнүндө да кеңеш берүүчү (окуучуга) кайтарым байланыш көрсөтүлгөн.**

Уважаемый коллега!

Текст менен иштейли

- Окуп жатып, бул бөлүмдүн өзүңүз эң маанилүү (негизги) деп эсептеген идеяларын «!» менен белгилеңиз;
- Суроо туудурган, Сиз үчүн түшүнүксүз же кошумча чечмелөө талап кылынган жерлерин «?» менен белгилеңиз;
- Ишиңизде оңой эле колдоно алгыдай нерселерди «V» менен белгилеңиз.

Кошма Штаттарда окуучуларга упайлар (баллдар) жана баалар коюларын көңүлгө алып, мугалим коюлган упайларга жана бааларга түшүндүрмө бере алат. Андан да көптөгөн изилдөөлөр (Батлер, 1987) окуучулар, баарыдан мурда, өздөрүнүн баллдарына (бааларына), анан гана классташтарынын упайларына көңүл бурарын көрсөтүп турат. Ошентип, упайлардын түшүндүрмөлөрү эч кандай мааниге ээ болбойт да, жалаң гана түшүндүрмөлөр берилсе, ого бетер натыйжасыз болот. Кайтарым байланышка коюлуучу эң бир маанилүү талап – ал окуучуну билим алууга аң-сезимдүү мамиле кылууга мажбурлап турушу керек. Мындай кайтарым байланыш, төмөндөгү мисалдан көрүнүп тургандай, оозеки айтылышы ыктымал (Сафир, 2005, стр. 92):

Мугалим: *Тапшырманын кайсы бөлүгү сага түшүнүксүз?*
Окуучу: *Мен дегеле эч нерсени түшүнбөдүм.*
Мугалим: *Биринчи бөлүгү буга чейинки аткарган тапшырмаңа окшош, Эми биз болгону бир өзгөрүлмөлүүнү (чоңдукту) коштук. Аны аныктоого аракеттен, мен сенин жаныңа кийин дагы келем.*

Жазуу жүзүндөгү кайтарым байланыш окуучулардын каталарын өз алдынча табышына жардам берет:

- *Бул иште беш туура эмес жооп бар. Аларды тап, оңдогун.*
- *Бул суроого жооп бер…… Кантип ……. болорун тап көр.*

Жазуу жүзүндөгү кайтарым байланыш окуучулардын өз билимдерин кайсы учурда пайдалана аларын аныкташы, же болбосо билимдерин байытууга өбөлгө түзүшү мүмкүн.

• *Ты использовал «подстановку» для решения данных уравнений. Может попробуешь исключение (неизвестного)?*

Другой подход к обратной связи предложили Ходген и Вильям (2006). Он заключается в мотивировании учащихся к рефлексии:

• *Ты использовал два разных метода в решении данных задач. Каковы преимущества и недостатки обоих методов?*

• *Да, ты это понял…. Теперь ты можешь составить свою более сложную задачу?*

Можно также предложить учащимся обсудить свои идеи с одноклассниками:

• *По – моему, ты путаешь синус и косинус. Поговори с Кейти, как их различать.*

• *Сравни свою работу с работой Али и напиши несколько советов другому ученику, который сталкивается с этой задачей впервые.*

Очень важный момент **во всех вышепредставленных примерах обратной связи, - учитель «закидывая мяч на площадку ученика» должен дать ему - ученику время прочесть комментарий, обдумать его, ответить на него и соответственно поступить.**

Уважаемый коллега!

Работаем с текстом

Вы можете сравнить свою маркировку с другими учителями во время обсуждения и остановиться на каждом блоке отмеченных идей: «!»,«?» или «V».

Четвертая стратегия

4. Активизирование ответственности учащихся за их собственное обучение (успеваемость)

Когда учителям говорят, что они ответственны за успеваемость учащихся, качество их преподавания ухудшается, соответственно ухудшается успеваемость учащихся (Деси, 1982). Напротив, **когда ученики принимают активное участие в мониторинге своего обучения, тогда уровень их успеваемости существенно повышается.** Существует множество исследований, подтверждающих тот факт, что уровень успеваемости учащихся удваивается. Так, например, учащиеся экспериментальных школ усвоили материал за полгода, в то время как учащиеся контрольных школ потратили на это целый год (Фонтана и Фернандель, 1994; Мевареч и Крамарски, 1997). Примечание: по всей вероятности имеется в виду, что учащиеся экспериментальной школы принимали участие в мониторинге своего обучения.

В попытках интегрировать исследования по мотивации, метапознанию (познание самого себя, как мне эффективнее учиться), самооценке, самоэффективности Моника Боккартс предложила теорию двойного процесса мотивации и обязательства учащегося. Когда ученику дают задание, то он оценивает задание с точки зрения его интересности, сложности и т.д. Если его оценка позитивна, то, скорее всего, учащийся будет стремиться повысить свои компетенции, выполняя увлекательное задание. Если же оценка задания негативна, то возможен целый ряд последствий. Учащийся может увлечься заданием, но только для того, чтобы получить хорошую оценку вместо того, чтобы усовершенствовать свои знания материала (например, он может списать решение и т.д.), или ученик может не выполнить задание «лучше пусть думают, что я лентяй, а не тупой». **«Для учителя важно максимизировать процесс обучения, ак-**

• *Сен ушул теңдемелерди чечүү үчүн көрсөтмөлөрдү пайдаландың. Балким, туура келбегендерди (белгисизди) бөлүп салуу ыкмасын колдонуп көрөрсүң?*

Кайтарым байланышка карата башкача мамилени Ходген менен Вильям (2006) сунуш кылышты. Ал окуучуларды ой жүгүртүүгө дилгирлентүүгө багытталат:

• *Сен бул тапшырмаларды аткарууда эки башка усулду пайдаландың. Бул эки усулдун артыкчылыктары жана жетишпеген жактары кайсылар?*

• *Ооба, сен муну түшүндүң. Эми сен өзүң татаалыраак тапшырма түзө аласыңбы?*

Окуучуларга өздөрүнүн идеяларын классташтары менен талкуулоону сунуштаса да болот:

• *Менимче, сен синус менен косинусту чаташтырып жатасың. Аларды кандайча айырмалашты Кейти менен сүйлөшүп көргүн.*

• *Ишиңди Алинин иши менен салыштыр да, мындай тапшырмага алгач ирет туш келип жаткан башка окуучуга бир нече кеңеш жазгын.*

Уважаемый коллега!

Текст менен иштейли

Сиз өзүңүздүн койгон белгилериңизди талкуу учурунда башка мугалимдер койгон белгилер менен салыштырып, «!»,«?» же «V» менен белгиленген идеялардын ар бир топтомуна токтолсоңуз болот.

Кайтарым байланыштын бардык ушул мисалдарындагы абдан маанилүү жагдай: **«топту окуучунун аянтчасына ыргытуу менен», мугалим ага түшүндүрмөнү окуп чыгуу, ойлонуштуруу, жооп берүү жана тийиштүү иш-аракет жасоо үчүн убакыт бериши керек.**

Төртүнчү стратегия

4. Окуучулардын окуп-үйрөнүүсү (жетишүүсү) үчүн өздөрүнүн жоопкерчилигин күчөтүү.

Мугалимдерге окуучулардын жетишүүсү үчүн жооптуу экени айтылганда, алардын сабак берүүсүнүн сапаты начарлайт, демек, окуучулардын жетишүүсү да начарлайт (Деси, 1982). Тескерисинче, **окуучулар өздөрүнүн окуп-үйрөнүүсүн мониторингдөөгө жигердүү катышканда, алардын жетишүү деңгээли кыйла жогорулайт.** Окуучулардын жетишүү деңгээли эки эселенерин далилдеген көптөгөн изилдөөлөр бар. Мисалга алсак, эксперименттик мектептердин окуучулары материалды жарым жыл ичинде өздөштүрүшкөн, ошол эле учурда көзөмөлдөгү мектептердин окуучулары буга бир жылды бүт бойдон коротушкан (Фонтана жана Фернандель, 1994; Мевареч жана Крамарски, 1997). Эскертүү: эксперименттик мектептин окуучулары өздөрүнүн окуп-үйрөнүүсүн мониторингдөөгө (иликтөөгө) катышкан болушу толук ыктымал.

Метатааным (кантип натыйжалуу окуй алаары боюнча өзүн өзү таанып билүү), өзүн өзү баалоо, өзүнүн натыйжалуулук боюнча изилдөөлөрдү интеграциялоо боюнча изилдөөлөрдү тутумдаштырууга аракеттенген Моника Боккартс дилгирлентүүнүн (мотивдештирүүнүн, кызыктыруунун) жана окуучулардын милдеттендирүүнүн кошмок теориясын сушунтады. Окуучуга тапшырма бергенде, ал тапшырманы анын кызыктуулугу, татаалдыгы ж. б. жагынан баалайт. Эгер ал оң баа берсе, баарыдан мурда, окуучу өзүнө жаккан тапшырманы аткаруу менен, өзүнүн иш билгилигин жогорулатууга умтулат. Эгер тапшырма тескери бааланса, анда бир катар кесепеттердин келип чыгышы ыктымал. Окуучу материалды жакшыраак билип алуу үчүн эмес, жакшы баа алыш үчүн гана тапшырма менен алектениши мүмкүн (мисалы, ал маселенин чыгарылышын көчүрүп алат ж. б.), же окуучу «мени келесоо дегенден көрө, жалкоо деп ойлошсун» деп, тапшырманы аткарбашы мүмкүн. **«Мугалим**

цент должен делаться на личном росте каждого учащегося, а не на сравнении с другими учениками»

Ниже предлагается практическая техника, которую можно использовать на уроках. «Светофор» - учащимся предлагаются карточки зеленого, желтого и красного цветов, которые обозначают уровень их понимания темы. Многие учителя отмечают, что ученики больше заботящиеся о хороших оценках, нежели о своем росте, о действительном понимании предмета, показывают зеленые карточки, демонстрируя полное понимание темы, хотя, на самом деле, они знают, что усвоили концепцию не полностью. Поэтому, когда учитель просит учеников, показавших зеленые карточки, объяснить концепции ученикам, с желтыми или красными карточками, то они понимают, что лучше быть честными!

Пятая стратегия

5. Учащиеся как источники знаний друг для друга

Славин, Харлей и Чемберлайн (2003) продемонстрировали, что использование учащихся как источников знаний друг для друга, может служить одним из самых продуктивных способов обучения при соблюдении двух условий. Первое условие: обучающая среда (урок) должна поставить цель для группы учащихся, т.е. учащиеся должны работать **на группу,** а не просто в **группе.** Второе условие: ответственность каждого учащегося, т.е. каждый учащийся должен внести свой вклад в работу группы, в достижение поставленной цели, в группе не должно быть «просто пассажиром».

Что касается оценивания. Существенная характерная черта оценивания, это то, что оценивание должно способствовать совместному обучению (сотрудничеству) учащихся в процессе обучения. Для достижения такого сотрудничества учащихся цели обучения и критерии успеха должны быть известны ученикам, т.е. они должны знать о них. Учитель должен оказывать поддержку учащимся в их стремлении помочь друг другу в обучении, в достижении успеха.

Одним из успешных форматов такой поддержки является техника «две звезды и желание». Идея заключается в следующем: когда учащиеся комментируют работы друг друга, то они не оценивают работы, а определяют два положительных момента «две звезды» и один момент, который заслуживает доработки «желание». Учителя, которые используют эту технику даже с пятилетними учащимися, поражаются тому, какие справедливые комментарии дают ученики друг другу и поскольку, обратная связь исходит от одноклассника, а не от того, кто стоит выше ученика (учителя), то комментарии воспринимаются очень позитивно. Они также воспринимаются, как стимул учиться лучше, что-то исправить в работе, добиться успеха и т.д. Более того, учителя также отмечают, что обратная связь учащихся друг другу бывает очень часто точной, прямой и болезненной, вряд ли сами учителя сделали бы такие комментарии. Исследования также показывают, что обратная связь полезна обоим партнерам тому, кто ее дает и тому, кто принимает, потому что, анализируя работу своего одноклассника, учащийся понимает критерии успешности в контексте чьей-то работы, а это вызывает меньшую эмоциональную напряженность для ученика.

окуп-үйрөнүү процессин колдон келишинче натыйжалуу жүргүзүшү зарыл, бул үчүн окуучуларды бири бири менен салыштырууга эмес, ар бир окуучунун жекече өсүшүнө басым коюшу керек».

Төмөндө сабактарда пайдаланууга мүмкүн болгон бир нече практикалык ыкмалар сунушталат: «Светофор» – окуучуларга жашыл, сары жана кызыл түстөгү карточкалар таратылат, булар алардын теманы түшүнүү деңгээлин билдирет. Көптөгөн мугалимдер белгилеп кетишкендей, өздөрүнүн өсүшү, предметти чындап түшүнүп алууну эмес, жакшы баа алууну көбүрөөк ойлогон окуучулар ырасында теманы чала түшүнсө да, толук түшүндүм деп, жашыл карточканы көрсөтүшөт. Андыктан мугалим жашыл карточканы көрсөткөн окуучулардан жаңы концепцияны сары же кызыл карточкаларды көрсөткөн окуучуларга түшүндүрүп берүүсүн өтүнгөндө, алар чынын эле айткан жакшы болорун түшүнүшөт!

Бешинчи стратегия

5. Окуучулардын бири-бирине билим бериши

Славин, Харлей жана Чемберлайн (2003) окуучулардын бири-бирине бериши эки шартты сактаган учурда окуп-үйрөнүүнүн эң бир жемиштүү ыкмаларынын бири болорун көрсөтүштү. Биринчи шарт: окуп-үйрөнүү чөйрөсү (сабак) окуучулардын тобунун максатын аныкташы керек, б. а., окуучулар жөн гана топто эмес, топ үчүн иштөөсү зарыл. Экинчи шарт: ар бир окуучунун жоопкерчилиги. Башкача айтканда, ар бир окуучу топтун ишине, коюлган максатка жетишүүгө өз салымын кошууга тийиш, топто башкалар даярдаганды пайдалануга көнүп алгандар болбошу керек.

Баалоого тийиштүүсү. Баалоонун негизги касиети окуучулардын окуп-үйрөнүү процессиндеги биргелешкен окуп-үйрөнүүсүнө (кызматташуусуна) анын өбөлгө түзүшүнө байланышкан. Окуучулардын мындай кызматташуусуна жетишүү үчүн аларга окуп-үйрөнүү максаттары жана ийгиликтин критерийлери белгилүү болушу керек. Мугалим окуучулардын окуп-үйрөнүүдөгү бири-бирине жардам беришин, ийгиликке жетишүүгө умтулуусун колдоп турушу керек.

Мындай колдоонун ийгиликтүү үлгүлөрүнүн бири – «эки жылдыз жана каалоо» усулу. Мунун маңызы мындай: окуучулар ишти бири-бирине чечмелеп түшүндүргөндө, алар ишке баа беришпейт, болгону «эки жылдыздын» эки жакшы жагын жана «каалоодогу» жеткире иштөөнү талап кылуучу бир жагдайды аныкташат. Бул ыкманы атүгүл беш жашар окуучулар менен колдонуп көргөн мугалимдер балдардын бири-бирине ушундай бир адилеттүү баа бергендигине таң калышат. Түшүндүрмөнү окуучудан жогору турган мугалим эмес, классташы берип жаткандыктан, мунун баары абдан жакшы кабылданат. Булар жакшыраак окууга, иштеги бир нерсени түзөтүүгө, ийгиликке умтулууга ж. б. түрткү берет. Мындан тышкары, мугалимдер окуучулардын бири-биринин ишине берген баасы көп учурларда так, түз жана катуу болорун белгилешет – мугалимдер өздөрү деле мындай таасын түшүндүрмөлөрдү жасашы күмөн. Изилдөөлөр ошондой эле кайтарым байланыш аны берген жана кабылдаган эки тарапка тең пайдалуу экенин далилдейт. Анткени өзүнүн классташынын ишин талдап жатып, окуучу ийгиликтүүлүк критерийлерин кимдир бирөөнүн ишине байланыштуу түшүнөт да, эмоциялык чыңалууга азыраак кабылат.

Заключение

Проведенные исследования доказывают, что серьезные успехи в достижениях учащихся возможны, когда учитель ежедневно, ежеминутно оценивает прогресс своих учеников, чтобы вовремя внести изменения в методы преподавания, чтобы отвечать потребностям своих учеников. Но надо помнить, что такие изменения касаются не только ежедневной рутинной работы. Изменения заключаются в фокусе работы учителя, что учитель вкладывает в процесс обучения и что ученик получает из обучения. Радикальные изменения также требуют поддержки коллег.

Наши современные эксперименты подтверждают, что усилия, вкладываемые учителем при таких изменениях, всегда оправдываются. Учащиеся с увлечением занимаются, достигают успехов, высоких стандартов в показателях, а учителя профессионально реализуются. Как сказал один учитель: «Я больше не нянчусь со своими учениками».

Опираясь на текст этой статьи о пяти стратегиях формативного оценивания, заполните следующую таблицу:

	Стратегия	**Как это использовать на уроке?**	**Комментарии/ вопросы**
1	Выявление целей обучения, их понимание и определение критериев успешного обучения с учениками		
2	Управление эффективными дискуссиями в классе; вопросы, задания и различные виды деятельности на уроке для извлечения подтверждений об успеваемости учащихся		
3	Обратная связь, способствующая прогрессу в обучении		
4	Активизирование ответственности учащихся за их собственное обучение		
5	Учащиеся как источники знаний друг для друга		

Содержание этой таблицы может стать основой для ваших обсуждений на заседаниях методических объединений. Через некоторый период времени использования формативного оценивания Вы сможете посмотреть, что получается, а что не получается из предложенных стратегий и обсудить, почему так происходит.

Информация о публикации: Официальный сайт Национального Совета учителей математики (2007г). www.nctm.org

[1] Точки зрения (мнения), выраженные в данной статье, в случае отсутствия прочих примечаний, не должна быть воспринята официальной позицией Совета.

Корутунду

Жүргүзүлгөн изилдөөлөр мугалим окуучуларынын муктаждыктарына жооп берүү үчүн окутуу усулдарына өзгөртүүлөрдү өз убагында киргизип, алардын өсүшүн күн сайын, мүнөт сайын баалаган учурда болушу жетишүү жакшырышы мүмкүн экенин далилдеп турат. Бирок мындай өзгөртүүлөр күнүмдүк жумуштарга эле тийиштүү эмес экендигин эске алуу керек. Өзгөртүүлөр мугалимдин өз ишинде эмнеге көбүрөөк көңүл буруп, окуп-үйрөнүү процессине кандай салым кошуп жаткандыгына жана бул процесстер окуучу эмнени алып жаткандыгына жараша болот. Түп тамырынан өзгөртүүлөрдү жүргүзүү үчүн да чогуу иштегендердин колдоосу талап кылынат.

Биздин заманбап эксперименттер мындай өзгөртүүлөргө мугалимдин жумшаган күч-аракети дайыма акыбеттүү болорун тастыктап турат. Окуучулар дилгирленип иштейт, жогорку стандарттарга шайкеш көрсөткүчтөргө, мыкты ийгиликтерге жетишет, ал эми мугалимдер кесипкөйлүк жактан өсө берет. Бир мугалим айткандай: «Мен эми окуучуларымды бөпөлөбөйм».

Калыптандыруучу баалоонун беш стратегиясы жөнүндөгү бул макаланын текстине таянып, төмөнкү таблицаны толтуруңуз:

	Стратегия	Муну сабакта кантип колдонуу керек?	Түшүндүрмөлөр/ суроолор
1	Окуп үйрөнүү максаттарын аныктоо, аларды түшүнүү жана окуучулар менен ийгиликтүү окуу критерийлерин аныктоо		
2	Класстагы натыйжалуу талкууларды башкаруу; окуучулардын жетишүүсүн аныктоочу далилдерди алуу үчүн колдонулуучу суроолор, тапшырмалар жана сабактагы иштердин ар кыл түрлөрү		
3	Окутуунун жакшыруусуна өбөлгө түзүүчү кайтарым байланыш		
4	Окуучулардын өздөрүнүн окуусу үчүн жоопкерчилигин күчөтүү		
5	Окуучулар бири бири үчүн маалымат булактары катары		

Бул макаланын мазмуну сиздердин усулдук бирикмедеги талкууга негиз болушу мүмкүн. Калыптандыруучу баалоону колдоно баштагандан кыйла мезгил өткөндө мында сунушталган идеялардын кайсылары колдонулуп, кайсылары ишке ашпай калгандыгын, мунун себебин талкууласаңыздар болот.

Жарыяланган макала жөнүндө маалымат: Математика мугалимдеринин Улуттук кеңешинин расмий сайты (2007-ж.). www.nctm.org

[1] Бул макалада туюнтулган күз караш, эгер атайын эскертүү берилбеген болсо, Кеңештин расмий позициясы катары кабылданбашы керек.

Литература

• Boekaerts, Monique. «Self-Regulation and Effort Investment.» In Handbook of Child Psychology, Vol. 4: Child Psychology in Practice, 6th ed., edited by K. Ann Renninger and Irving E. Sigel, pp. 345-77). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons, 2006. Bransford, John D., Ann L. Brown, and Rodney R. Cocking. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington, D.C.: National Academies Press, 2000. Butler, Ruth. «Task-Involving and Ego-Involving Properties of Evaluation: Effects of Different Feedback Conditions on Motivational Perceptions, Interest and Performance.» Journal of Educational Psychology 79, no. 4 (1987): 474-82.

• «Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation: The Effects of Task-Involving and Ego-Involving Evaluation on Interest and Performance.» British Journal of Educational Psychology 58 (1988): 1-14. Claxton, G. L. «What Kind of Learning Does Self-Assessment Drive? Developing a 'Nose' for Quality: Comments on Klenowski.» Assessment in Education: Principles, Policy and

• Practice 2, no. 3 (1995): 339-43.

• Deci, Edward L., N. H. Speigel, R. M. Ryan, R. Koestner, and M. Kauffman. «The Effects of Performance Standards on Teaching Styles: The Behavior of Controlling Teachers.» Journal of Educational Psychology 74 (1982): 852-59. Fontana, David., and M. Fernandes. «Improvements in Mathematics Performance as a Consequence of Self-Assessment in Portuguese Primary School Pupils.» British Journal of Educational Psychology 64, no. 4 (1994): 407-17. Gray, Eddie M., and David O. Tall. «Duality, Ambiguity, and Flexibility: A 'Proceptual' View of Simple Arithmetic.» Journal for Research in Mathematics Education 25 (March 1994):116-40.

• Hodgen, Jeremy, and Dylan Wiliam. Mathematics inside the Black Box: Assessment for Learning in the Mathematics Classroom. London: NFER-Nelson, 2006.

• Kluger, Avraham N., and Angelo DeNisi. «The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory.» Psychological Bulletin 119, no. 2 (1996): 254-84. Leahy, Siobhan, Christine Lyon, Marnie Thompson, and Dylan Wiliam. (2005). «Classroom Assessment: Minute-by-Minute and Day-by-Day.» Educational Leadership 63, no. 3 (2005): 18-24. Mevarech, Zemira R.., and Bracha Kramarski. «IMPROVE: A Multidimensional Method for Teaching Mathematics in Heterogeneous Classrooms.» American Educational Research Journal 34, no. 2 (1997): 365-94. Sadler, D. Royce. «Formative Assessment and the Design of Instructional Systems.» Instructional Science 18, no. 2 (1989):119-44.

• Saphier, Jonathon. «Masters of Motivation.» In On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities, edit¬ed by Richard DuFour, Robert Eaker, and Rebecca DuFour, pp. 85-113. Bloomington, Ill.: National Education Service, 2005. Slavin, Robert E., Eric A. Hurley, and Anne M. Chamberlain. «Cooperative Learning and Achievement.» In Handbook of Psychology, Vol. 7: Educational Psychology, edited by W. M. Reynolds and G. J. Miller, pp. 177-98. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons, 2003.

• White, Barbara Y., and John R. Frederiksen. «Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to All Students.» Cognition and Instruction 16, no. 1 (1998): 3-118. Wiggins, Grant, and Jay McTighe. Understanding by Design. New York: Prentice Hall, 2000.

• Wiliam, Dylan, and Marnie Thompson. «Integrating Assessment with Instruction: What Will It Take to Make It Work?» In The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning, edited by C. A. Dwyer. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

Адабияттар

• Boekaerts, Monique. «Self-Regulation and Effort Investment.» In Handbook of Child Psychology, Vol. 4: Child Psychology in Practice, 6th ed., edited by K. Ann Renninger and Irving E. Sigel, pp. 345-77). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons, 2006. Bransford, John D., Ann L. Brown, and Rodney R. Cocking. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington, D.C.: National Academies Press, 2000. Butler, Ruth. «Task-Involving and Ego-Involving Properties of Evaluation: Effects of Different Feedback Conditions on Motivational Perceptions, Interest and Performance.» Journal of Educational Psychology 79, no. 4 (1987): 474-82.

• «Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation: The Effects of Task-Involving and Ego-Involving Evaluation on Interest and Performance.» British Journal of Educational Psychology 58 (1988): 1-14. Claxton, G. L. «What Kind of Learning Does Self-Assessment Drive? Developing a 'Nose' for Quality: Comments on Klenowski.» Assessment in Education: Principles, Policy and

• Practice 2, no. 3 (1995): 339-43.

• Deci, Edward L., N. H. Speigel, R. M. Ryan, R. Koestner, and M. Kauffman. «The Effects of Performance Standards on Teaching Styles: The Behavior of Controlling Teachers.» Journal of Educational Psychology 74 (1982): 852-59. Fontana, David., and M. Fernandes. «Improvements in Mathematics Performance as a Consequence of Self-Assessment in Portuguese Primary School Pupils.» British Journal of Educational Psychology 64, no. 4 (1994): 407-17. Gray, Eddie M., and David O. Tall. «Duality, Ambiguity, and Flexibility: A 'Proceptual' View of Simple Arithmetic.» Journal for Research in Mathematics Education 25 (March 1994):116-40.

• Hodgen, Jeremy, and Dylan Wiliam. Mathematics inside the Black Box: Assessment for Learning in the Mathematics Classroom. London: NFER-Nelson, 2006.

• Kluger, Avraham N., and Angelo DeNisi. «The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory.» Psychological Bulletin 119, no. 2 (1996): 254-84. Leahy, Siobhan, Christine Lyon, Marnie Thompson, and Dylan Wiliam. (2005). «Classroom Assessment: Minute-by-Minute and Day-by-Day.» Educational Leadership 63, no. 3 (2005): 18-24. Mevarech, Zemira R.., and Bracha Kramarski. «IMPROVE: A Multidimensional Method for Teaching Mathematics in Heterogeneous Classrooms.» American Educational Research Journal 34, no. 2 (1997): 365-94. Sadler, D. Royce. «Formative Assessment and the Design of Instructional Systems.» Instructional Science 18, no. 2 (1989):119-44.

• Saphier, Jonathon. «Masters of Motivation.» In On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities, edit¬ed by Richard DuFour, Robert Eaker, and Rebecca DuFour, pp. 85-113. Bloomington, Ill.: National Education Service, 2005. Slavin, Robert E., Eric A. Hurley, and Anne M. Chamberlain. «Cooperative Learning and Achievement.» In Handbook of Psychology, Vol. 7: Educational Psychology, edited by W. M. Reynolds and G. J. Miller, pp. 177-98. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons, 2003.

• White, Barbara Y., and John R. Frederiksen. «Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to All Students.» Cognition and Instruction 16, no. 1 (1998): 3-118. Wiggins, Grant, and Jay McTighe. Understanding by Design. New York: Prentice Hall, 2000.

• Wiliam, Dylan, and Marnie Thompson. «Integrating Assessment with Instruction: What Will It Take to Make It Work?» In The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning, edited by C. A. Dwyer. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

Совместное использование оценивания достижений учащихся и их портфолио в начальной школе

И-Фен Чен, Майкл А. Мартин

Традиционные формы оценивания очень часто подвергаются критике за неподлинное оценивание успеваемости обучения учащихся. Поэтому, многие учителя используют различные способы оценивания в дополнение к традиционным методам. **Целью данной статьи является обсуждение использования оценивания учения учащихся и их портфолио, как жизнеспособный, эффективный способ оценивания усилий учащихся.** Если говорить более конкретно, то данная статья представит обоснование для использования оценивания обучения и оценивания портфолио для проведения подлинного (аутентичного) оценивания достижений учащихся в начальной школе. В дополнение, мы также предлагаем руководство по фасилитации процесса оценивания для того, чтобы и дети и учителя могли быть компетентной командой в оценивании обучения и развития детей.

Как уже было отмечено выше, традиционные формы оценивания очень часто подвергаются критике за неподлинное оценивание учения учащихся. Традиционные формы оценивания не представляют те виды деятельности учеников, которые ученики обычно выполняют в классе, они не отражают современные теории обучения и познания, и они не основываются на способностях учащихся, фактически необходимых для их будущей успешности в обучении. (Пирс&О. Мэйлли, 1992г).

В дополнение, необходимо отметить, что традиционные формы оценивания больше фокусируются на результате (продукте) процесса обучения. Например, письменные **тестирования обычно фокусируются на получение «правильных» ответов учащихся, вместо того, чтобы выявить сам процесс, как учащиеся пришли к правильным ответам.** (Фишер & Кинг, 1995). Другой вопрос, который нас беспокоит в традиционных формах оценивания – это стандартизированные тесты. Т.е. стандартизированные тесты не могут отслеживать прогресс учащихся в школьной программе в течение всего учебного года, поскольку они проводятся только один раз или дважды в год. (Пирс&О. Мэйлли, 1992г). В результате, они не помогают учителю планировать обучение, они также не помогают учащимся улучшить свою учебу.

Для проведения более реалистичного оценивания способностей учащихся многие учителя обратились к альтернативным или к аутентичным формам оценивания. **Аутентичные формы оценивания включают сбор информации о достижениях учащегося в процессе реального обучения.** (Родес & Шэнклин, 1993). Различные формы аутентичного оценивания используются в дополнение к традиционным формам оценивания. Аутентичное оценивание оказывается очень эффективным во многих ситуациях, когда письменное тестирование не предоставляет конкретную информацию о достижениях учащегося. (Тирни, Картер & Дезай, 19991). Некоторые примеры включают оценивание не только в академических областях, таких как чтение и письмо, но также и в области развития социальных навыков ученика, в области искусства. (Левик, 1998). Для того чтобы собрать соответствующие подтверждения таких навыков, учителям необходимо наблюдать и оценивать реальные достижения каждого учащегося и результаты этих достижений. (Айрасян, 1994).

Оценивание достижений и оценивание портфолио - это два примера альтернативной или аутентичной стратегии оценивания. Данные формы оценивания позволяют учителю постоянно оценивать прогресс учащихся относительно процесса обучения, а также их результаты. Данные формы оценивания также позволяют учащимся использовать их навыки мышления высокого порядка и создавать совместный подход к оцениванию, позволяющий учителям и учащимся взаимодействовать в процессе обучения. (Пирс&О. Мэйлли, 1992г). В данной статье мы хотим описать оценивание обучения и оценивание портфолио, предложить руководство по такому виду оценивания и поделиться некоторыми идеями, которые помогут учителям начальных классов в использовании аутентичных форм оценивания.

Башталгыч класстардагы окуучулардын жетишүүсүн баалоону жана алардын портфолиосун чогуу колдонуу

И-Фен Чен, Майкл А. Мартин

Баалоонун салттуу формалары көбүнчө окуучулардын окуп үйрөнүүсүн анык баалоого мүмкүндүк бербегендиги үчүн сынга алынып жүрөт. Ошондуктан көп мугалимдер буларга кошумча иретинде баалоонун ар башка түрлөрүн колдонушат. **Бул макалада окуучулардын окуп үйрөнүүсүн баалоону жана алардын портфолиосун жарамдуу, натыйжалуу баалоо ыкмасы катары колдонуу жөнүндө сөз болот.** Тактап айтканда, бул макалада башталгыч класстагы окуучулардын жетишүүсүн таасын баалоо үчүн окуп үйрөнүүнү баалоо жана портфолиону баалоо усулдарын колдонуу зарылдыгы далилденет. Балдар да, мугалимдер да окуп үйрөнүүнү жана өсүштү компетенттүү түрдө баалай ала турган бирдиктүү команда болушу үчүн, баалоо процессин жүргүзүү боюнча колдонмону да кошумча иретинде сунуштайбыз.

Жогоруда айтылгандай, баалоонун салттуу формалары көп учурларда окуучулардын окуп үйрөнүүсүн анык баалоого мүмкүндүк бербегендиги үчүн сынга алынып жүрөт. Баалоонун салттуу формаларында окуучулардын класста аткара турган ишмердигинин түрлөрү бааланбайт, анткени бул формалар окуп үйрөнүүнүн жана таанып билүүнүн заманбап теорияларына негизделген эмес. Аларды колдонууда окуучулардын келечектеги окуп үйрөнүүсүнүн ийгиликтүү жүрүшү үчүн зарыл болгон алардын шык-жөндөмдөрү эске алынбайт. (Пирс жана О. Мэйлли, 1992-ж.).

Баалоонун салттуу формаларында окутуунун соңку натыйжасына көбүрөөк басым жасаларын айта кетүү зарыл. Мисалы, жазма тесттер **окуучулардын туура жоопторду кандайча тапкандыгын аныктоонун ордуна, демейде алардын «туура» жооптурун алууга багытталат** (Фишер жана Кинг, 1995). Баалоонун салттуу формаларына байланыштуу бизди тынчсыздандырган дагы бир нерсе – бул стандартташтырылган тесттер. Бул тесттер жыл сайын бир же эки гана ирет өткөрүлгөндүктөн, окуучулардын мектеп программасы боюнча бүтүндөй окуу жылы ичиндеги өсүшүн белгилей албайт (Пирс жана О. Мэйлли, 1992-ж.). Ошондуктан алар мугалимдерге окуп үйрөнүүнү пландоодо пайдасы тийбейт, окуучулардын да өздөрүнүн окуусун жакшыртуусуна көмөктөшпөйт.

Окуучулардын шык-жөндөмдөрүн чындыкка жакыныраак баалоо үчүн көп мугалимдер баалоонун альтернативдүү же аутенттүү (түпкүлүктүү көрсөткүчтөргө негизделген) формаларын колдоно баштады. **Баалоонун аутенттүү формаларына окуучунун чыныгы окуп үйрөнүү процессиндеги жетишкендиктери жөнүндө маалыматтарды чогултуу кирет** (Родес жана Шэнклин, 1993). Аутенттүү баалоонун ар түрдүү формалары салттуу формаларга кошумча иретинде колдонулуп келет. Аутенттүү баалоо жазма тест окуучунун жетишкендиктери жөнүндө анык маалымат бербеген көп учурларда абдан натыйжалуу болуп чыгат (Тирни, Картер жана Дезай, 1991). Мындагы айрым мисалдарда окуу жана жазуу сыяктуу академиялык тармактардагы эле эмес, окуучунун социалдык көндүмдөрүн жетилтүү, көркөм өнөргө шыгын өнүктүрүү жагынан да баалоону камтыйт (Левик, 1998). Ушундай көндүмдөрдү тийиштүү түрдө бекемдөөчү далилдерди чогултуу үчүн, мугалимдер ар бир окуучунун чыныгы ийгиликтерин жана жетишкен натыйжаларын байкап, баалай жүрүшү зарыл (Айрасян, 1994).

Жетишкендиктерди баалоо жана портфолиону баалоо – бул альтернативдүү же аутенттүү жол менен баалоонун эки мисалы. Баалоонун мындай формалары мугалимге окуучулардын окуп үйрөнүү процессиндеги өсүшүн, ошондой эле жетишкен натыйжаларын дайым баалоо мүмкүндүгүн берет. Алар ошондой эле окуучулардын да жогорку деңгээлде ой жүгүртүү көндүмдөрүн өнүктүрүшүнө жана окуп үйрөнүү процессинде өз ара катышуусуна өбөлгө түзүүчү баалоо ыкмасын бирдей түшүнүүсүнө мүмкүндүк берет (Пирс жана О. Мэйлли, 1992-ж.). Бул макалада биз окуп үйрөнүүнү баалоо жана портфолиону баалоо усулдарын сыпаттап берип, башталгыч класстардын мугалимдерине аутенттүү баалоо формаларын пайдаланууда кереги тие турган айрым ойлорубузду сунуштамакчыбыз.

Оценивание успеваемости

В оценивание успеваемости входят задачи, которые требуют от учащихся демонстрации их знаний и навыков в аутентичных видах деятельности в процессе обучения. (Купер, 1997). Эта форма оценивания требует от учителя наблюдения за поведением (обучением) учеников или проверки результатов их обучения и применения четко разработанных критериев успеваемости для оценки продемонстрированного уровня знаний и навыков. (Пирс&О. Мэйлли, 1992г). Оценивание успеваемости может происходить в различных ситуациях. В процессе оценивания успеваемости можно использовать различные виды заданий, как например, написание отчетов, разработка проектов или создание игр, постеров, пьес и т.д. Они могут быть использованы как в формативном оценивании для предложения ученикам обратной связи, комментариев для повышения успеваемости, так и в суммативном оценивании, в котором оцениваются достижения учащихся. (Ханна, 1993). Более важно понять, что аутентивное оценивание успеваемости измеряет навыки, которые не могут быть измерены письменными тестами. (Остерхоф, 1994). Аутентичное оценивание успеваемости прекрасно подходит для оценивания умений учащихся применять их знания, для оценивания их способностей интегрировать знания по всем изучаемым предметам, их способностей принимать решения, общаться и сотрудничать друг с другом. (МкТиге & Феррара, 1996). **Аутентичное оценивание успеваемости это оценивание успеваемости в развитии, в его прогрессировании.** Такое оценивание может быть очень детальным, аналитическим и объективным или оно может быть общим, субъективным. (Хана, 1993). Тем не менее, реалистичное оценивание успеваемости не может быть основано на интуиции, личных впечатлениях и ощущениях об успеваемости учащихся. (Пирс&О. Мэйлли, 1992г).

Аутентичное оценивание успеваемости учащихся должно играть важную роль в оценивании учителем обучения учащихся. Тем не менее, оценивание успеваемости может иметь свои ограничения, о которых учителя должны знать. Формы аутентичного оценивания могут занимать время для подготовки, проведения и подведения итогов (подсчитывания результатов). Поэтому, Остерхоф (1994) предлагает проводить аутентичное оценивание в небольших группах или для отдельных учащихся и оценивать ограниченное количество навыков. Учителя точно должны знать, что (какие навыки, умения и т.д.) они хотят оценить, прежде чем начать сам процесс оценивания. Это может ограничить субъективизм в выставлении оценок (баллов). Еще одно ограничение в проведении аутентичного оценивания, **выполнение заданий должно оцениваться немедленно**, потому что здесь скорее **оценивается процесс, нежели результат** (ответ). (Острехоф. 1994). Учитель наблюдает за учениками, за тем, как они работают, и аккуратно записывает свои наблюдения. Позже, основываясь на своих **наблюдениях и записях, учитель сможет выставить баллы учащимся.** Также надо учитывать ненадежность баллов, когда за выполнение задания выставляется один балл. (Хана, 1993). Предвзятость учителя, его ожидания и его непоследовательные стандарты могут также легко заставить учителя по-разному интерпретировать его собственные наблюдения. (Острехоф. 1994). В дополнение к проблемам соблюдения внутренней последовательности в оценивании успеваемости, сама успеваемость учащихся тоже непостоянна, она может быть очень разной. Т.е. учащиеся не всегда демонстрируют стабильные знания по всем заданиям и предметам. Поэтому, один из самых эффективных способов повысить последовательность в оценивании успеваемости это увеличить количество наблюдений за учащимися. Множественные наблюдения за учащимися должны совершаться за определенный период, данные, полученные в результате наблюдений, тщательно описывающие работу учащихся, сами работы учеников должны накапливаться и храниться

Уважаемый коллега!

Обсуди с другими учителями:

- Что такое портфолио?
- Как помогают работы собранные в портфолио учителю и ученику в процессе оценивания?
- Как оценивается портфолио? Какие критерии для оценки портфолио можно использовать?

Жетишүүнү баалоо

Жетишүүнү баалоого окуучулардан окуу процессинде өз билимдерин жана ишмердиктин аутенттүү түрлөрүндөгү көндүмдөрүн көрсөтүүнү талап кылган тапшырмалар кирет (Купер, 1997). Баалоонун бул эки формасы мугалимден окуучулардын жүрүм-турумуна (окуп үйрөнүшүнө) байкоо жүргүзүүнү же алардын окуп үйрөнүүсүнүн натыйжаларын текшерүүнү жана көрсөтүлгөн билим (көндүм) деңгээлдерин баалоо үчүн так иштелип чыккан жетишүү критерийлерин колдонууну талап кылат (Пирс жана О. Мэйлли, 1992-ж.). Жетишүүнү баалоо ар түрдүү кырдаалдарда жүргүзүлүшү мүмкүн. Баалоо процессинде ар түрдүү тапшырмаларды, мисалы, отчет жазуу, долбоор иштеп чыгуу же оюн, плакат, пьеса жаратуу ж. у. с. пайдаланууга болот. Булар окуучулар үчүн кайтарым байланышты камсыздоо, жетишүүнү жакшыртуу максатындагы түшүндүрмөлөрдү берүү үчүн калыптандыруучу баалоодо да, окуучулардын жетишкендиктерин баалай турган жыйынтыктоочу (суммативдик) баалоодо да пайдаланылышы мүмкүн (Ханна, 1993). Жетишүүнү аутенттүү баалоодо жазма тесттер менен өлчөөгө болбой турган көндүмдөр өлчөнөрүн түшүнүү зарыл (Остерхоф, 1994). Жетишүүнү аутенттүү баалоо окуучулардын өз билимдерин колдонуу билгичтиктерин баалоого, алардын бардык окутулуучу предметтер боюнча алган билимдерин тутумдаштыруу жөндөмүн, чечим кабыл алуу, өз ара баарлашуу жана кызматташуу жөндөмүн баалоого абдан ылайык келет (Мк. Тиге жана Феррара, 1996). **Жетишүүнү аутенттүү баалоо – бул өнүгүү, өркүндөө абалындагы жетишүүнү баалоо.** Мындай баалоо өтө тыкыр (майда-чүйдөсүнө чейин камтуучу), талдоочу жана объективдүү мүнөзгө ээ болушу же жалпы, субъективдүү мүнөзгө ээ болушу мүмкүн (Хана, 1993). Ошентсе да, жетишүүнү реалисттик түрдө баалоо ички туюмга жана окуучулардын жетишүүсү жөнүндө жекече көз аарашка, сезимге негизделбеши керек (Пирс жана О. Мэйлли, 1992-ж.).

Жетишүүнү аутенттүү баалоо окуучулардын окуп үйрөнүүсүн мугалим баалаганда маанилүү роль ойношу керек. Бирок жетишүүнү баалоонун өзүнчө чектелүү жактары болушу мүмкүндүгүн мугалим билүүгө тийиш. Аутенттүү баалоо формаларын колдонгондо, даярдануага, өткөрүүгө жана жыйынтыктоого (натыйжаларды эсептеп аныктоого) убакыт талап кылынышы ыктымал. Ошондуктан Остерхоф (1994) аутенттүү баалоону чакан топтордо же айрым окуучулар менен гана өткөрүп, чектелүү сандагы көндүмдөрдү баалоону сунуштайт. Мугалимдер баалоо процессин баштаганга чейин эле өздөрү эмнелерди (кайсы көндүмдөрдү, билгичтиктерди) баалоону көздөп жаткандыгын так билиши зарыл. Ошондо баа коюуда субъективдүүлүккө анча жол берилбейт. Аутенттүү баалоону өткөрүүдөгү дагы бир чектөө **тапшырмалардын дароо бааланышы** керектигине байланышкан, анткени **мында** натыйжа (жооп) эмес, **процесс бааланат** (Острехоф. 1994). Мугалим окуучулардын ишине көз салып, өз байкоолорун тыкан жазып ала берет. Кийинчерээк, ушул байкоолоруна жана жазгандарына таянып, мугалим окуучуларга баа коюшу мүмкүн. Тапшырманы аткаргандык үчүн бир упай (балл) коюлгандагы бааның ишеничсиздигин да эске алуу керек (Хана, 1993). Мугалимдин үстүрт көз карашы, жаңылыш күтүүсү, ыраатсыз колдонгон стандарттары өз байкоолорун ар башкача чечмелөөгө түртүшү мүмкүн (Острехоф. 1994). Жетишүүнү баалоодо ички ырааттуулукту сактоого байланышкан маселелерден тышкары, окуучулардын ийгилиги да дайым бирдей болбостон, ар жолу ар башкача болушу ыктымал экендигин да айта кетүү керек. Б. а. окуучулар бардык предметтер боюнча бардык тапшырмаларды аткарууда дайым эле туруктуу деңгээлдеги билимдүүлүгүн көрсөтө албайт. Ошондуктан жетишүүнү баалоодогу ырааттуулукту камсыздоонун эң натыйжалуу ыкмаларынын бири – бул окуучулардын ишин байкоону үзгүлтүксүз жүргүзүү. Бул байкоолор белгилүү мезгил ичинде жүргүзүлүшү керек.

Урматтуу кесиптеш!

Башка мугалимдер менен талкуулаңыз:

- Портфолио деген эмне?
- Портфолиодо чогултулган иштер мугалимге жана окуучуга баалоо процессинде кандай жардам берет?
- Портфолио кантип бааланат? Аны баалоо үчүн каандай критерийлерди колдонууга болот?

как учителем, так и учеником. Для этого учителю предлагается создание и применение портфолио учащихся, которые позволят и учителю и ученику вносить свою лепту в процесс оценивания успеваемости.

Оценивание портфолио

Оценивание портфолио включает сбор материалов, которые демонстрируют успеваемость ребенка, его прогресс, достижения, опыт, знания и навыки, приобретенные за определенный период. (Тейлор, 1994). Оценивание портфолио это **целенаправленное и систематическое накопление работ ребенка,** отражающих его достижения относительно определенных целей обучения. (Пирс&О. Мэйлли, 1992г). Тем не менее, портфолио это больше чем папка с работами ребенка. Это коллекция работ ребенка, представляющая различные способы обучения, показывающая глубину развития компетентности учащегося. Портфолио это аутентичное, всесторонне наглядное подтверждение успеваемости ученика, его способностей, его сильных и слабых сторон в течение определенного времени. (Фишер & Кинг, 1995).

Учитель, ученик и родители должны быть вовлечены в создание портфолио. В то время как учитель наблюдает за учеником, за развитием его успеваемости, взаимодействует с учеником, он накапливает примеры его работ, различные, может быть веселые (анекдотичные) истории, происходившие с учеником, свои комментарии, записи и т.д. Эти разнообразные данные (документы) служат подтверждением успеваемости и развития ученика. Дети тоже включены в процесс создания портфолио, коллекционирования своих работ. Но дети должны участвовать и в отборе работ, которые будут храниться в портфолио. Они также должны участвовать в разработке критериев по отбору их работ для портфолио (Артер & Спандел, 1992).

Дети отбирают свои работы и делятся своими достижениями с одноклассниками и родителями. Таким образом, учащиеся получают возможность радоваться своим успехам в учебе, гордиться своими достижениями. (Раффери, 1994). Ну и наконец, родители тоже должны включиться в создание портфолио. «Если вы хотите, чтобы родители были в курсе той огромной работы, которая проделывается в классе, о тех изменениях, которые происходят в работах их детей, о том какие работы их детей высоко оцениваются и хранятся в их портфолио, то вам необходимо сообщать об этом родителям. Необходимо разработать эти механизмы вовлечения родителей и информирования их, т.е. необходимо проложить мост между родителями и школой». (Тирни, Картер & Дезай, 1991, стр. 74-75). Таким образом, данный командный (учитель-ученик-родитель) подход к оцениванию успеваемости ученика противоположный традиционным методам оценивания, является наиболее всесторонним, аутентичным методом оценивания успеваемости ученика, его обучения и развития в начальной школе.

Портфолио могут служить источником информации для учителей для принятия решений относительно прогресса учеников и оценки учебной программы; это документ, свидетельствующий о развитии ученика, так же как и механизм для самооценки ученика. (Ольхаузен & Форд, 1990). Портфолио должны отражать интеграцию преподавания учителя и успеваемости учащегося и давать учителю, ученикам и родителям более ясную картину способностей ученика, чем это делают стандартизированные тестирования, баллы и т.д. Они демонстрируют все происходящие изменения в развитии ученика за определенный период. Они также иллюстрируют непрерывность в развитии ученика при переходе из класса в класс, поскольку портфолио ученика пополняется из года в год.

Бул байкоолордун натыйжасында алынуучу маалыматтар окуучулардын ишин кеңири сыпаттап турат. Аларды мугалим да, окуучу да чогултуп жүрүүгө тийиш. Бул үчүн окуучулардын портфолиосун түзүү сунушталат. Мындай ыкма мугалимдин да, окуучунун да жетишүүнү баалоо процессине бирдей катышуусуна мүмкүндүк берет.

Портфолиону баалоо

Портфолиону баалоо ишине баланын жетишүүсүн, өсүшүн, белгилүү мезгил ичинде алган тажрыйбасын, билимдерин жана көндүмдөрүн чагылдыруучу материалдарды чогултуу камтылат (Тейлор, 1994). Портфолиону баалоо – бул баланын окуп үйрөнүүдөгү белгилүү максаттарына жетишүүсүн чагылдыруучу иштерин максаттуу жана ырааттуу түрдө жыйноо (Пирс жана О. Мэйлли, 1992-ж.). Ошентсе да, портфолио – бул баланын папкасы менен иш жүргүзүү эле эмес. Бул – баланын окуп үйрөнүүсүндө колдонулган ар түрдүү ыкмаларды көрсөткөн, окуучунун иш билгилигинин өсүш деңгээлин чагылдырган иштеринин топтому. Портфолио – бул окуучунун белгилүү мезгил аралыгындагы жетишүүсүн, жөндөмүн, күчтүү жана чабал жактарын аутенттүү, ар тараптуу көрсөтүүчү далил (Фишер жана Кинг, 1995).

Портфолиону түзүүгө мугалим, окуучу жана ата-эне катышуусу керек. Мугалим окуучуга, анын жетишүүсүнө, өнүгүүсүнө байкоо салганда, окуучу менен карым-катыш жүргүзгөндө, ал баланын иштеринин үлгүлөрүн чогултат, окуучунун башынан өткөн ар түрдүү, балким, күлкүлүү окуяларды эсине түйүп, аларга карата өзүнүн түшүндүрмөлөрүн ж. у. с. жазып жүрөт. Бул түркүн маалыматтар (документтер) окуучунун жетишүүсүнүн жана өнүгүүсүнүн далили болот. Балдар да өз иштерин топтоштуруу менен, портфолиону түзүү процессине тартылат. Бирок алар өздөрүнүн портфолиосунда сактала турган иштерди тандап алууга да катышуусу керек. Алар портфолио үчүн иштерди тандап алуу критерийлерин иштеп чыгууга да катышууга тийиш (Артер жана Спандел, 1992).

Балдар өз иштерин тандап алып, жетишкен ийгиликтерин классташтарына жана ата-энелерине көрсөтүп турат. Ошентип, окуучулар окуудагы өздөрүнүн ийгиликтерине кубанып, жетишкендиктери менен сыймыктануу мүмкүнчүлүгүнө ээ болушат (Раффери, 1994). Акырында, ата-энелер да портфолио түзүүгө тартылышы керек. «Эгер ата-энелер класста аткарылуучу зор иштерди, балдардын ишиндеги өзгөрүүлөрдү, балдардын кайсы жумуштары жогору бааланып, портфолиодо сакталып жаткандыгын билип турушун кааласаңыз, анда сиз мунун баарын аларга билдирип турушуңуз керек. Ата-энелерди бул ишке аралаштыруу жана аларга маалымат берүү ыкмаларын иштеп чыгуу керек, б. а. ата-энелер менен мектептин ортосунда көпүрө куруу зарыл» (Тирни, Картер жана Дезай, 1991, 74-75-беттер). Ошентип, башталгыч мектептеги окуучунун жетишүүсүн команда (мугалим-окуучу-ата-эне) болуп баалоо салттуу түрдөгү баалоо усулдарына каршы келет да, окуучунун жетишүүсүн, окуп үйрөнүүсүн жана өсүшүн баалоонун ар тараптуу, эң аутенттүү усулу болуп саналат.

Портфолио мугалим үчүн окуучунун өсүшү жана окуу программасын баалоо боюнча чечим кабыл алууга керектүү маалымат булагы болушу мүмкүн. Бул – окуучунун өсүшүн күбөлөндүрүүчү документ жана окуучунун өзүн өзү баалоо каражаты (Ольхаузен жана Форд, 1990). Портфолио мугалимдин сабак бериши менен окуучунун жетишүүсүнүн тутумдашуусун чагылдырууга, окуучунун жөндөмдөрү жөнүндө мугалимге, окуучуларга жана ата-энелерге стандартташтырылган тесттерге, упайларга ж. у. с. караганда кыйла айкын түшүнүк берүүгө тийиш. Ал окуучунун белгилүү мезгил аралыгындагы өсүшүндөгү бардык өзгөрүүлөрдү көрсөтөт. Портфолио окуучунун класстан класска көчкөндөгү жетилүүсүн да үзгүлтүксүз чагылдырып турат, анткени ал жылдан жылга толуктала берет.

Одновременное оценивание успеваемости и портфолио

При применении оценивания успеваемости и оценивания портфолио в начальной школе учителя должны помнить, что оценивание должно быть **тщательно подготовлено и должно проводиться систематически.** Поэтому мы рекомендуем принять во внимание следующие правила:

(1) Учитель должен создать **благоприятную среду** для проведения совместного оценивания. (Глейзер & Браун, 1993). Если мы хотим, чтобы учащиеся чувствовали себя свободно и смогли бы в наиболее полной мере продемонстрировать свою успеваемость, оценить свой прогресс, то мы должны создать для них соответствующую среду. Ученики должны чувствовать, что их мнения, идеи и ответы уважаются и имеют значение. В свою очередь, такая среда позволит учителю увидеть наиболее полное аутентичное выполнение данных заданий, а также предоставит учителю наиболее реальную картину способностей учащихся.

(2) И учитель, и ученик должны **научиться собирать данные.** И учитель, и ученик должны понять природу процесса совместного оценивания. Обе стороны будут принимать решение, поэтому, процесс оценивания должен рассматриваться как коллективное усилие с целью определения наиболее ярких способностей ученика. А это значит, что и учитель, и ученик должны, прежде всего, понять, что не все работы нужно хранить в портфолио. Учитель должен научить детей, как отбирать для портфолио работы, которые наиболее ярко характеризуют их успеваемость (усилия) в классе. (Глейзер & Браун, 1993). Ученики должны собирать свои работы, а учитель время от времени просматривать их, чтобы быть уверенным, что дети правильно отбирают их, правильно понимают процесс отбора своих работ. Затем, в течение года ученик и учитель могут вместе просмотреть работы, обсудить понимание учеником процесса отбора работ для портфолио. «Мы записываем свои наблюдения за учениками в процессе их обучения, обучаем их оценивать свои работы, собираем фотографии детей во время работы, записываем их на видео (как они выполняют задания) как они пересказывают тексты для чтения, как рассуждают вслух о прочитанном тексте» (Глейзер & Браун, 1993, стр.34).

(3) Учитель и ученик должны установить **четкую цель для оценивания.** Оценивание успеваемости и портфолио часто используются для выставления оценок и для выявления проблем. Обе эти формы оценивания могут совместно служить источником информации о поведении ребенка при выполнении задания, имеется в виду процесс выполнения задания и т.д. Очень часто выполнение ребенком определенного задания или какие-либо виды деятельности на уроке оцениваются целостно и аналитически. Если же целью оценивания является выявление сильных или слабых сторон ребенка или же усовершенствование каких-либо навыков, то аналитическое оценивание является оправданным. Сильные и слабые стороны могут быть определены путем наблюдения, сбора данных, а затем слабые стороны скорректированы при необходимости. (Айразян. 1994). В ситуациях, где необходимо принять решение (оценить) выполнение задания в целом, то можно применить выставление общего балла, т.е. оценить работу в целом (Айразян. 1994). В конечном счете, результаты могут проиллюстрировать прогресс ребенка по достижению установленной цели.

(4) Учитель и ученик должны **определить критерии баллов** (оценочные критерии) для выполненной работы ученика. Для определения критериев оценивания выполненной работы учитель и ученик должны, прежде всего, решить, что конкретно будет оцениваться. Вот некоторые общие примеры того, что может быть оценено: (a) образцы еще не законченной письменной работы ученика, например, сочинение; (b) образцы завершенных работ, например, серия рассказов, сочинений или какие-либо творческие работы; (c) наблюдения учителя о работе ученика, например, как ученик

Жетишүүнү жана портфолиону бирдей убакта баалоо

Башталгыч класстарда жетишүүнү жана портфолиону баалоодо мугалимдер бул ишти кылдат даярдап, ырааттуу түрдө жүргүзүү керектигин билүүгө тийиш. Ошондуктан биз төмөнкү эрежелерди колдоно жүрүүнү сунуштайбыз:

(1) Мугалим биргелешип баалоону жүргүзүү үчүн **жагымдуу чөйрө** жаратышы керек (Глейзер жана Браун, 1993). Эгер биз окуучулар өздөрүн эркин сезип, жөндөмдөрүн мүмкүн болушунча толук көрсөтө алышын, өздөрүнүн өсүшүн баалашын кааласак, анда бул үчүн тийиштүү шарт түзүшүбүз зарыл. Окуучулар өздөрүнүн пикирлери баркталып, мааниге ээ болуп жаткандыгын сезүүгө тийиш. Өз кезегинде мындай чөйрө мугалимге тапшырмалардын аутенттүү аткарылышын эң анык көрүү мүмкүнчүлүгүн берет да, окуучулардын жөндөмүн эң таасын байкашына өбөлгө түзөт.

(2) Мугалим да, окуучу да **маалымат чогултууну үйрөнүшү** керек. Экөө тең биргелешип баалоонун табиятын түшүнүүгө тийиш. Эки тарап тең чечим кабыл алат, андыктан баалоо процесси окуучунун эң күчтүү жөндөмдөрүн аныктоо максатында чогуу жумшалган күч-аракет катары каралышы керек. Демек, мугалим да, окуучу да эң оболу портфолиого бардык эле иштерди сактай берүүнүн кажети жоктугун түшүнүүгө тийиш. Мугалим балдарга өздөрүнүн класстагы жетишүүсүн (жумшаган күч-аракетин) эң таасын көрсөтүүчү портфолио үчүн иштерди кантип иргеп алууну үйрөтүшү керек (Глейзер жана Браун, 1993). Окуучулар өз иштерин чогултууга тийиш, мугалим болсо аларды маал-маалы менен карап, балдардын туура тандагандыгын, өз иштерин кантип иргеп алууну билерин текшерип турушу керек. Анан, жыл бою окуучу жана мугалим бул иштерди чогуу карап көрүп, портфолиого иштердин туура тандалып жаткандыгын талкуулай жүрүшү зарыл. «Биз окуучулардын окуп үйрөнүүсүнө карата жүргүзгөн байкоолорубузду жазып алып, балдар иштеп жаткан учурларда тартылган фото сүрөттөрүн чогултабыз, алардын кантип тапшырма аткаргандыгын, окуу үчүн тексттерди кайра айтып бергендигин, окугандарын кантип талкуулап жаткандыгын видеого жаздырып жүрөбүз» (Глейзер жана Браун, 1993, 34-бет).

(3) Мугалим жана окуучу **баалоонун максатын так белгилеп алууга** тийиш. Жетишүүнү баалоо жана портфолио көбүнчө баа коюу жана кыйынчылыктарды ачыкка чыгаруу үчүн колдонулат. Баалоонун бул эки формасы тең баланын тапшырма аткаруудагы жүрүм-туруму жөнүндө маалымат булагы катары пайдаланылат. Көп учурларда баланын сабакта кайсы тапшырманы же кайсы бир түрдөгү ишти аткаруусу бүт бойдон бааланып, талдоого алынат. Эгер баалоонун максаты баланын күчтүү же чабал жактарын аныктоо, же анын кайсы бир көндүмдөрүн өркүндөтүү болсо, анда талдоочу баалоо буга ылайык келет. Баланын күчтүү жана чабал жактары байкоо жүргүзүү, маалымат чогултуу жолу менен аныкталышы мүмкүн. Анан, зарыл болсо, баланын чабал жактары түзөтүлүшү мүмкүн. Бүтүндөй тапшырманын аткарылышын баалоо керек болгон учурларда жалпы упай коюуга болот (Айразян. 1994). Акыр аягында, баалоонун жыйынтыктары баланын белгиленген максатка жетүүдөгү өсүшүн чагылдырышы мүмкүн.

(4) **Мугалим жана окуучу аткарылган ишке упай коюу** (баалоо) **критерийлерин аныктап алышы керек**. Бул үчүн алар эң оболу эмнени баалоо керектигин тактап алууга тийиш. Төмөндө эмнелер бааланышы мүмкүн экендигине айрым жалпы мисалдар келтирилди: (a) окуучунун бүтүрүлө элек жазма ишинин үлгүлөрү, мисалы, дилбаяны; (b) бүтүрүлгөн иштердин үлгүлөрү, мисалы, аңгемелер, дилбаяндар түрмөгү же кандайдыр бир чыгармачыл иштер; (c) окуучунун ишине, мисалы, кайсы бир аңгеме жөнүндө талаш-тартышка кантип катышкандыгына, мугалим жүргүзгөн байкоо; (d) ата-энелердин пикири (байкоосу). Баалоо предмети аныкталган соң, аткарылган иштерди баалоону (же баа коюуну) ар түрдүү жолдор менен өткөрүүгө болот. Мисалы, мугалим жана окуу-

вел дискуссию о каком-либо рассказе и наконец, (d) мнение (наблюдение) родителей. После того как будут определены предметы оценивания (что будет оцениваться) оценивание (или выставление баллов) выполненных работ можно проводить различными способами. Например, учитель и ученик могут решить применить выставление баллов за каждое выполненное задание (Мк.Тиге& Феррара, 1996), чек листы, шкалу оценок, письменные или устные комментарии учителя. Важно помнить, что оценивание должно быть продолжительным процессом и должно быть связано с первоначально заданными целями обучения. В итоге, критерии оценок и отбор критериев должны быть объективны и отражать истинные способности ученика. (Остерхов, 1994). Процесс оценивания успеваемости ребенка также важен, как и результат оценивания. (Матис & Апхофф, 1992).

(5) Учитель должен создать **соответствующую обстановку,** в которой задание может быть выполнено и продемонстрировано. В зависимости от задания, которое выполняет ученик, учитель должен проводить наблюдение за учеником, т.е. наблюдать, как происходит процесс выполнения работы, так как это обычно происходит на уроке или в специально организованной обстановке. (Айразян, 1994). Например, если ребенок занят в какой-либо инсценировке рассказа, то учитель наблюдает, как ученик выступает перед классом или на сцене. В дополнение нужно отметить, что собранные данные о выполнении задания должны храниться, каким образом, нужно решить заранее. Если данные представляют собой регулярные записи о прогрессе ребенка, например, записи о репетициях инсценировки и о самой инсценировке, то это может быть достаточная база данных. В данном примере, учитель и ученик могут захотеть снять на видео выступление и затем хранить его в электронной форме портфолио. Поэтому, учитель должен заранее решить способы и место хранения работ ученика. (Фишер& Кинг, 1995).

Заключение

В современной начальной школе многие учителя отходят от традиционных методов оценивания и склоняются к аутентивным (надежным) методам для всестороннего и более реалистичного оценивания успеваемости своих учеников. **Двумя такими методами оценивания, рекомендованными учителям, являются оценивание успеваемости и оценивание портфолио.** Эти два метода, используемые совместно, позволяют учителю проводить постоянное оценивание прогресса учащихся в процессе их обучения, а также оценивать их результаты. Более того, как отметили Пирс и О.Мейли (1992), **эти формы оценивания позволяют ученикам использовать навыки мышления высокого порядка при сотрудничестве с учителями в процессе оценивания, поскольку ученики также оценивают процесс преподавания и своей успеваемости.**

Для того, чтобы пожинать плоды оценивания успеваемости и оценивания портфолио, учителя и ученики должны, прежде всего, понять руководство по оцениванию, т.е. как проводить процесс оценивания. Правила, предложенные в данной статье, помогут учителю и ребенку эффективно использовать формы аутентичного оценивания. Эти правила подразумевают командные (совместные) усилия в оценивании прогресса и развития ребенка в обучении. Они также акцентируют создание соответствующей среды для оценивания, необходимость специальной подготовки и учителя и ученика для сбора данных (отбор работ для портфолио). Для учителя и ученика важно установить четкие и понятные цели в каждом оценивании, также важно и совместное определение критериев оценки. Учителю необходимо умение создавать соответствующую обстановку для проведения оценивания и заранее решить как он будет хранить полученные данные, в какой форме и где. В общем и целом, выполнение этих правил поможет учителю и ученику совместно работать по реалистичному, полноценному оцениванию успеваемости ребенка в начальной школе.

Применение оценивания успеваемости и оценивания портфолио являются привлекательными методами для учителей, поскольку они существенны с точки зрения преподавания. Когда учащимся дают креативные (творческие) задания, при выполнении которых они выражают свою индивидуаль-

чу ар бир аткарылган тапшырма үчүн баа коюуну (Мк. Тиге жана Феррара, 1996), чек даректарды, баалар шкаласын, мугалимдин жазуу жүзүндөгү же оозеки түшүндүрмөлөрүн колдонууну чечиши мүмкүн. Баалоо узакка созулган процесс болорун, окуп үйрөнүүнүн баштапкы белгиленген максаттары менен байланыштырылууга тийиш экендигин биле жүрүү керек. Акырында, баалоо критерийлери калыс тандалып, окуучунун чыныгы жөндөмдөрүн чагылдырууга тийиш (Остерхов, 1994). Баланын жетишүүсүн баалоо процесси баалоонун натыйжасындай эле маанiге ээ (Матис жана Апхофф, 1992).

(5) Мугалим тапшырма аткарылышы жана көрсөтүлүшү үчүн **тийиштүү жаглайды түзүшү** керек. Окуучу аткара турган тапшырмага жараша, мугалим анын ишине, б. а. иш кандайча (демейки сабактабы же атайын уюштурулган жагдайдабы) аткарылып жаткандыгына байкоо жүргүзүшү керек (Айразян, 1994). Мисалы, эгер бала кайсы бир аңгемени сахналаштыруу менен алектенсе, анда мугалим окуучунун класс алдында же сахнада кандай чыгаарына байкоо салат. Тапшырманын аткарылышы жөнүндө чогултулган маалыматтарды кандайча сактоо керектигин алдын ала белгилеп алуу зарылдыгын да кошумчалай кетели. Эгер бул маалыматтар баланын өсүшү тууралуу дайым жүргүзүлүп туруучу жазуулар, мисалы, сахналаштырууга көнүгүшү же сахналаштыруунун өзү жөнүндө болсо, бул кыйла эле чоң маалымат топтому болушу мүмкүн. Мындайда мугалим жана окуучу коюлган оюнду видеого тартып, анан портфолиого электрондук форматта сактап коюуну каалашы мүмкүн. Ошондуктан мугалим окуучунун иштерин сактоо ыкмаларын жана ордун күн мурунтан тандап коюуга тийиш (Фишер жана Кинг, 1995).

Тыянак

Азыркы башталгыч мектепте көп мугалимдер баалоонун салттуу ыкмаларынан баш тартып, өз окуучуларынын жетишүүсүн ар тараптуу жана кыйла реалдуу аныктоо үчүн аутенттүү усулдарды колдонууга ыктап жатат. **Мындай баалоонун биз мугалимдерге сунуштаган эки усулу – жетишүүнү баалоо жана портфолиону баалоо.** Бул эки усул чогуу колдонулганда, мугалим окуучулардын окуп үйрөнүүдөгү өсүшүн дайым аныктап, алардын жетишкен натыйжаларын да баалап жүрө алат. Мындан тышкары, Пирс жана О.Мейли (1992) белгилегендей, **баалоонун бул формалары окуучуларга баалоо процессинде мугалим менен кызматташып, жогорку деңгээлдеги ойлонуу көндүмдөрүн колдонуу мүмкүнчүлүгүн берет, анткени окуучулар да сабак берүү процессин жана өздөрүнүн жетишүүсүн баалашат.**

Жетишүүнү баалоо менен портфолиону баалоо натыйжалуу болушу үчүн, мугалимдер жана окуучулар эң оболу баалоо ыгын, б. а. кантип баалоо керектигин түшүнүүгө тийиш. Бул макалада сунушталган эрежелер мугалим менен балага аутенттүү баалоо формаларын колдонууда жардам берет. Бул эрежелер баланын окуп үйрөнүүдөгү өсүшүн, жетилүүсүн биргелешип баалоого ылайык келет. Мында баалоо үчүн тийиштүү чөйрө түзүүгө, маалыматтарды чогултуу (портфолиодо сактала турган иштерди иргеп алуу) үчүн мугалим менен окуучу атайын даярданышы зарыл экендигине да басым жасалат. Мугалим менен окуучу ар бир баалоонун так жана түшүнүктүү максаттарын белгилеп, баалоо критерийлерин биргелешип аныктоого тийиш. Мугалим баалоо үчүн тийиштүү жагдай түзө билип, алынган маалыматтарды кандайча, кайсы формада жана кайда сактоо керектигин алдын ала тактап алышы зарыл. Жалпысынан алганда, бул эрежелерди аткаруу башталгыч мектептеги баланын жетишүүсүн реалдуу, толук кандуу баалоо боюнча чогуу иштешүүдө мугалим менен окуучуга пайдасы тиет.

Жетишүүнү баалоо менен портфолиону баалоону колдонуу усулдары мугалимге жагат, анткени булар сабак берүүдө зор маанiге ээ. Окуучуларга чыгармачыл тапшырма берилгенде, аларды аткарууда балдар өздөрүнүн жекече өзгөчөлүктөрүн көрсөтөт, алардын окуп үйрөнүүгө кызыгуусу артат, сабакка дилгирлиги күчөйт. Баалоонун мындай формалары окуучулардын билгичтиктери менен

ность, у них развивается мотивация к обучению, они становятся более увлеченными и заинтересованными в обучении. Выделяя умения и навыки учащихся, такие формы оценивания определяют и недостатки учеников, над которыми им необходимо работать. (Мк. Тиге & Феррара, 1996).

Уважаемый коллега!

- При использовании метода «Портфолио» каким из вышеописанных правил Вы следуете?
- Какие правила для Вас оказались новыми?
- Начните работу с Портфолио совместно сос своими коллегами.

Информация о публикации: И- Фен Чен, Майкл А. Мартин «Совместное использование оценивания достижений учащихся и их портфолио в начальной школе». Журнал Улучшение чтения. Том 37, № 1. Выпуск 2000 г., стр.32. Проект «Инновация», штат Алабама

Литература

- Airasian, P.W. (1994). Classroom assessment (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Arter, J., & Spandel, V. (1992, Spring). Using portfolios of student work in instruction and assessment. Educational Measurement: Issues and Practice, 34-44.
- Belk, J.A., & Calais, G. J. (1993). Portfolio assessment in reading and writing Linking assessment and instruction to learning. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 365 732)
- Cooper, J.D. (1997). Literacy: Helping children construct meaning (3rd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Fischer, C. F., & King, R. M. (1995). Authentic assessment: A guide to implement. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Glazer, S.M., & Brown, C.S. (1993). Portfolios and beyond: Collaborative assessment in reading and writing. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Hanna, G. S. (1993). Better teaching through better measurement. Fort Worth. TX: Harcourt Brace Jovanovich College.
- Levick, M. (1998). See what I'm saying: What children tell us through their art. Dubuque, IA: Islewest.
- Mathies, B., & Uphoff, J. K. (1992). The use of portfolio development in a graduate program. Paper presented at the annual meeting of American Association of Colleges for Teacher Education, San Antonio, TX (ERIC Document Reproduction Service No. ED 343 855)
- McTighe, J., & Ferrara, S. (1996). Performance-based assessment in the classroom: A planning framework. In R. E. Blum & J. A. Arter (Eds.), A handbook for student performance assessment: In an era of restructuring. Alexandria, VA.Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ohlhausen, M. M., & Ford, M. P. (1990). Portfolio assessment in teacher education: A tale of two cities. Paper presented at the annual meeting of National Reading Conference, Miami, FL.
- Oosterhof, A. (1994). Classroom applications of educational measurement. (2nd. ed). New York: Macmillan.
- Pierce, L. V., & O'Malley, J. M. (1992). Performance and portfolio assessment for language minority students. Program information guide series, 9. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 346 747)

көндүмдөрүн ачыкка чыгарып, жоюу керек болгон кемчиликтерин аныктоого мүмкүндүк берет (Мк. Тиге жана Феррара, 1996).

Урматтуу кесиптеш!

• «Портфолио» усулун колдонууда жогоруда санап көрсөтүлгөн эрежелердин кайсыларын Сиз кармана-сыз?
• Кайсы эрежелер Сиз үчүн жаңы болуп чыкты?
• Кесиптештериңиз менен биргеликте портфолио боюнча ишти баштаңыз

Жарыяланган макала жөнүндө маалымат: И- Фен Чен, Майкл А. Мартин. Башталгыч мектептеги окуучулардын билимдерин баалоону жана алардын портфолиосун чогуу пайдалануу. «Окутууну жакшыртуу» журналы. 37-том, № 1. 2000-ж. чыгарылышы, 32-бет. «Инновация» долбоору. Алабама штаты.

Адабияттар

• Airasian, P.W. (1994). Classroom assessment (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

• Arter, J., & Spandel, V. (1992, Spring). Using portfolios of student work in instruction and assessment. Educational Measurement: Issues and Practice, 34-44.

• Belk, J.A., & Calais, G. J. (1993). Portfolio assessment in reading and writing Linking assessment and instruction to learning. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 365 732)

• Cooper, J.D. (1997). Literacy: Helping children construct meaning (3rd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.

• Fischer, C. F., & King, R. M. (1995). Authentic assessment: A guide to implement. Thousand Oaks, CA: Corwin.

• Glazer, S.M., & Brown, C.S. (1993). Portfolios and beyond: Collaborative assessment in reading and writing. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

• Hanna, G. S. (1993). Better teaching through better measurement. Fort Worth. TX: Harcourt Brace Jovanovich College.

• Levick, M. (1998). See what I'm saying: What children tell us through their art. Dubuque, IA: Islewest.

• Mathies, B., & Uphoff, J. K. (1992). The use of portfolio development in a graduate program. Paper presented at the annual meeting of American Association of Colleges for Teacher Education, San Antonio, TX (ERIC Document Reproduction Service No. ED 343 855)

• McTighe, J., & Ferrara, S. (1996). Performance-based assessment in the classroom: A planning framework. In R. E. Blum & J. A. Arter (Eds.), A handbook for student performance assessment: In an era of restructuring. Alexandria, VA.Association for Supervision and Curriculum Development.

• Ohlhausen, M. M., & Ford, M. P. (1990). Portfolio assessment in teacher education: A tale of two cities. Paper presented at the annual meeting of National Reading Conference, Miami, FL.

• Oosterhof, A. (1994). Classroom applications of educational measurement. (2nd. ed). New York: Macmillan.

• Pierce, L. V., & O'Malley, J. M. (1992). Performance and portfolio assessment for language minority students. Program information guide series, 9. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 346 747)

• Rafferty, C. D. (1994). Portfolio assessment and secondary methods classes: What happens when the twain meet? Paper presented at the annual meeting of the Association of Teachers Educators, Atlanta, GA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 367 608)

• Rhodes, L.K., & Shanklin, N.L. (1993). Windows into literacy: Assessing learners, K-8. Portsmouth, NH: Heinemann.

• Taylor, M. (1994). Literacy portfolio assessment: A source for literacy workers. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 372 222)

• Tierney, R.J., Carter, M.A., & Desai, L.E. (1991). Portfolio assessment in the reading- writing classroom. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

• YIH-FEN CHEN Department of Elementary Education National Taichung Teachers College Taiwan

• MICHAEL A. MARTIN Department of Curriculum & Instruction Box 5057 The University of Southern Mississippi Hattiesburg, MS 39406-5057

Формативное оценивание в классе с использованием методов работы в группе: Выготский и произвольные задания.

Беверли Клекер

Формативное оценивание в аудитории с использованием методов совместного обучения студентов в группе, описанное в данной статье имеет четыре цели:

(1) повысить понимание студентами учебного материала через обсуждение, дискуссии с одногруппниками,

(2) предоставить преподавателю информацию о познавательных процессах, которые используют студенты для ответа на поставленные вопросы,

(3) улучшить обучающую среду в аудитории,

(4) моделировать разнообразные методы оценивания.

До распределения материалов теста студентов произвольно делят на группы (из 4-5 студентов). Каждый студент получает лист с вопросами теста и лист для ответов, которые будут заполнены после обсуждения с группой. Консенсус (т.е единое мнение) в группе при обсуждении ответа на тот или иной вопрос не требуется. Реакция студентов на такой формат оценивания бывает положительной.

Обычно, в высших учебных заведениях на уровне бакалавриата, так ив магистратуре, основной функцией оценивания является измерение знаний каждого отдельного студента с целью дать отзыв на его (ее) успехи, «развернуть» его (ее) баллы, чтобы определить итоговую оценку. (Сэкс, 1997). Планирование оценивания с «развертыванием» баллов студента позволяет использовать обычную кри-

Уважаемый коллега!

• Попробуйте провести формативное оценивание с использованием работы в группе на примере теста.

Рекомендация. *Тест должен состоять из закрытых вопросов и открытых вопросов.*

Закрытые (структурированные) вопросы предполагают выбор ответа из списка. Закрытые вопросы могут быть дихотомическими («да/нет») или же с множественным выбором, то есть предоставлять более двух вариантов ответа. Ответы на закрытые вопросы легко поддаются обработке;

Открытые (неструктурированные) вопросы не содержат никаких заготовленных ответов, а респондент отвечает в свободной форме. Данные, полученные из ответов на такие вопросы, обрабатывать труднее, чем в случае с закрытыми вопросами.

wikipedia org.

• Rafferty, C. D. (1994). Portfolio assessment and secondary methods classes: What happens when the twain meet? Paper presented at the annual meeting of the Association of Teachers Educators, Atlanta, GA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 367 608)

• Rhodes, L.K., & Shanklin, N.L. (1993). Windows into literacy: Assessing learners, K-8. Portsmouth, NH: Heinemann.

• Taylor, M. (1994). Literacy portfolio assessment: A source for literacy workers. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 372 222)

• Tierney, R.J., Carter, M.A., & Desai, L.E. (1991). Portfolio assessment in the reading- writing classroom. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

• YIH-FEN CHEN Department of Elementary Education National Taichung Teachers College Taiwan

• MICHAEL A. MARTIN Department of Curriculum & Instruction Box 5057 The University of Southern Mississippi Hattiesburg, MS 39406-5057

Класста топтор менен иштөө усулун колдонгондогу калыптандыруучу баалоо: Выготский жана эркин тапшырмалар.

Беверли Клекер

Бул макалада сыпаттап берилип жаткан класста окуучуларды топ-тобу менен биргелештирип окутуу усулдарын колдонгондогу калыптандыруучу баалоонун төрт максаты бар:

(1) окуучулардын концепцияларды түшүнүүсүн классташтары менен талкуулоо, талашып-тартышуу жолу аркылуу жакшыртуу,

(2) суроолорго жооп издөө үчүн окуучулар таянган таанып-билүү процесстери жөнүндө мугалимге маалымат берүү,

(3) класстагы окутуу чөйрөсүн жакшыртуу

(4) баалоонун ар түрдүү усулдарын үлгүлөштүрүү (моделдөө).

Тесттин материалдарын бөлүштүргөнгө чейин окуучуларды ыктыярдуу түрдө 4-5 кишилик топторго бөлүү керек. Ар бир окуучу тест жазылган буклет жана топто талкуулагандан кийин жооп жазуу үчүн барак алат. Жоопторду талкуулаганда топтун бирдей пикирге келиши талап кылынбайт. Демейде баалоонун ушундай түрүн окуучулар жакшы кабылдайт.

Адатта жогорку окуу жайларда башталгыч жана бүтүрүүчү курстарда баалоонун негизги функциясы ар бир студенттин жетишүүсү жөнүндө пикир жазуу, жыйынтык баалаларын чыгаруу үчүн анын упайларын «жайып көрсөтүү» максатында билимин өлчөө болуп саналат. (Сэкс, 1997). Студенттин упайларын «жайып көрсөтүү» түрүндөгү баалоонун тарызделиши (пландалышы) жыйынтык бааны коюу үчүн демейки ийректи пайдалануура мүмкүндүк берет. Баалоонун мындай ыкмасы

Урматтуу кесиптеш!

• Калыптандыруучу баалоону топто тест мисалы менен жүргүзүп көрүңүз.

Нускоо. *Тест жабык суроолордон жана ачык суроолордон турушу керек.*

Туюк (түзүмдөштүрүлгөн) суроолордо тизмеден **жоопторду тандоо** мүмкүн. Туюк суроолор ачакей (дихотомиялуу, б. а. «ооба/жок» түрүндө) же көптөн тандама, б. а. экиден ашык жооп варианты болот. Туюк суроолордун жооптору оңой иштетилет;

Ачык (түзүмдөштүрүлбөгөн) суроолордун даярдалган жооптору болбойт, суралгандар эркин түрдө жооп берет. Мындай суроолорго берилген жооптордон алынган маалыматтарды иштетүү Туюк суроолордогуга салыштырмалуу кыйыныраак.

wikipedia org.

вую нормального распределения для выставления итоговой оценки. Такой способ оценивания знаний гарантирует конкуренцию среди студентов и как правили обеспечивает атмосферу конкуренции при проведении занатий. Традиционно принятое основанное на принятых нормах или стандартах, базируется на предположении, что знания студентов нужно оценивать в диапазоне от «А до F» . В последнее время все больше преподавателей университетов сомневаются в правильности этого предположения, предпочитая «контрактную» оценку и оценку компетентностей. (Линн & Гронланд, 2000; Сэкс, 1997)

Существуют дополнительные цели оценивания в высших учебных заведениях. Формативное оценивание (часто полугодовое) используется для того, чтобы и студенты и преподаватели получили информацию о своих успехах и пробелах; суммативное оценивание (итоговое) используется для определения, сможет ли студент сдать экзамен за курс или нет.

Формативное оценивание в группе, описанное в данной статье имеет дополнительные цели.

1. **Повысить понимание студентами учебного материала через обсуждение, дискуссии с одногруппниками.**

(Бандура, 1986; Джонсон & Джонсон, 1994: Шранк, 1987; Выготский, 1978);

2. **Предоставить преподавателю информацию о познавательных процессах, которые используют студенты для ответа на поставленные вопросы.**

(Вебб, Немер, Чижик, & Сергру,1975).

3. **Улучшить обучающую среду в аудитории.**

(Брукхарт, 2000; Гриффин, 1994; Клеккер, 2000).

4. **Моделировать разнообразные методы оценивания.**

(Броснан & Хартог, 1993; Линн & Гронланд, 2000; Сэкс, 1997).

Обсудите с учителями процесс проведения и результаты теста. В каких случаях в Вашей практике можно использовать данный метод оценивания?

Формативное оценивание с использованием методов работы в группе разработано для измерения того, насколько хорошо каждый отдельный студент отвечает на поставленные вопросы после обсуждения своих ответов с одногруппниками.

Формативное оценивание в классе с использованием матодов работы в группе разработано для измененрия того, наколько хорошо каждый учащийся отвечает на поставленные вопросы после обсуждения своих ответов с одногруппниками.

Этот метод оценивания основан на теории, утверждающей, что студенты обучаются лучше, когда они изучают материал совместно, обсуждают концепции в группе, чем когда они занимаются индивидуально. (Выготский,1978г.) Совместное (кооперативное) оценивание произошло от кооперативного обучения и из предположений о процессах преподавания и обучения в высших учебных заведениях. Эти предположения имеют древние корни в американском образовании. Еще в 1910г. Дъюи критиковал использование конкуренции в образовании и был приверженцем идеи о том, что школа должна быть демократическим сообществом обучения. В 1994г. Бои предложил оценивать работу в группе как совместную работу, поскольку это «соответствует идеалам демократии в классе».

Выделите и выпишите основную идею данного абзаца! Обсудите записи с коллегами.

студенттер ортосунда мелдеш жүргүзүүгө өбөлгө түзүп, атаандашуучулук маанайын жаратат. Салт катары кабыл алынган баалоо да бүтүрүүчү класстарда окуучуларды «Адан Fке чейинки» алкакта баалоо керек деген көз карашка негизделген. Соңку мезгилде университеттердин окутуучуларынын улам көбүрөөк бөлүгү мунун тууралыгына шек санап, «контракттык» бааны жана ишбилгиликтерди баасын артык көрүп жатат. (Линн жана Гронланд, 2000; Сэкс, 1997) .

Жогорку окуу жайлардагы баалоонун кошумча максаттары болот. калыптандыруучу (формативдик) баалоо (көбүнчө – жарым жылдык баалоо) студенттер да, окутуучулар да өздөрүнүн жетишкен ийгиликтери менен кетирген кемчиликтери жөнүндө маалымат алышы үчүн, ал эми жыйынтыктоочу (суммативдик) баалоо студенттин курстагы сынактарды тапшыра алаарын аныктоо үчүн пайдаланылат.

Бул макалада сыпаттап берилген топтогу калыптандыруучу баалоонун кошумча максаттары бар.

1. Студенттердин концепцияларды түшүнүүсүн тайпалаштары менен талкуулоо (талашып-тартышуу) жолу аркылуу жакшыртуу.

(Бандура, 1986; Джонсон жана Джонсон, 1994: Шранк, 1987; Выготский, 1978);

2. Суроолорго жооп издөө үчүн студенттер таянган таанып-билүү процесстери жөнүндө окутуучуга маалымат берүү.

(Вебб, Немер, Чижик жана Сергру,1975).

3. Тайпадагы окуп үйрөнүү чөйрөсүн жакшыртуу.

(Брукхарт, 2000; Гриффин, 1994; Клеккер, 2000).

4. Баалоонун ар түрдүү усулдарын үлгүлөштүрүү (моделдөө).

(Броснан жана Хартог, 1993; Линн жана Гронланд, 2000; Сэкс, 1997).

Мугалимдер менен биргеликте тест жүргүзүү процессин жана анын жыйынтыктарын талкуулаңыз. Кайсы учурларда Сиздин практикаңызда баалоонун бул усулун колдонууга болот?

Топтордо иштөөдө калыптандыруучу баалоону колдонуу берилген суроолорго топтогу шериктери менен талкуулагандан кийин ар бир студенттин канчалык жакшы жооп бергендигин өлчөө үчүн иштелип чыккан.

Класстагы топтордо иштөө ыкмаларын колдонгондогу калыптандыруучу баалоо усулу ар бир окуучу суроолорду өзүнүн шериктери менен талкуулагандан кийин канчалык жакшы жооп берерин өлчөө үчүн иштелип чыккан. Бул усул окуучулар жекече окугандагыга салыштырмалуу концепцияларды топто талкуулап, материалдарды биргелешип окуп-үйрөнгөндө жакшыраак өздөштүрөт деген теорияга негизделген (Выготский, 1978-ж.). Биргелешкен (кооперативдик) баалоо кооперативдик окуп-үйрөнүүдөн жана жогорку окуу жайлардагы сабак берүү, окутуу процесстери жөнүндө ой-пикирлерден келип чыккан. Бул ой-пикирлер америкадагы билим берүүдө илгертен бери калыптанып келген. 1910-жылы эле Дъюи билим берүүдө атаандашуучулукка таянууну сындап, мектеп окутуунун демократиялык коомдоштугу болууга тийиш деген идеяны жактаган. 1994-жылы Бои топтогу жумушту биргелешкен иш катары баалоону сунуштаган, анткени бул «класстагы демократия идеалдарына шайкеш келет» деп эсептеген.

Бул абзацтын негизги идеясын белгилеп, көчүрүп алыңыз! Жазгандарыңызды кесиптештериңиз менен талкуулаңыз.

Дополнительные предположения, подчеркивающие демократическое обучение были выделены в 1998г Смитом и Мак Грегором в их описании кооперативного обучения в высшем образовании:

1. Обучение - это активный, конструктивный процесс. Для того чтобы приобрести новые навыки, узнать новую информацию, новые идеи студент должен целенаправленно и активно работать с ними….
2. Обучение зависит от богатства контекста…. Вместо того, чтобы быть сторонним наблюдателем студент становится активным практиком, т.е. он (она) активно задает и отвечает на вопросы, обсуждает и решает проблемы….
3. Студенты отличаются друг от друга. У каждого из них свой жизненный опыт, стили обучения, мотивация, и каждый из них приносит различные перспективы в аудиторию; преподаватели уже не могут использовать один метод в обучении всех;
4. По своему существу обучение коммуникабельно. Совместное (кооперативное) обучение стимулирует взаимные обязательства в общем деле. Совместное исследование, изучение, обсуждение какой-либо проблемы, концепции часто ведут к лучшему пониманию и к развитию нового понимания студентами.
5. Обучение включает эмоциональный и субъективный аспекты. В ситуациях совместного обучения студенты интеллектуально развиваются, они обучаются четко формулировать свою точку зрения и выслушивать точки зрения других…(стр.586)

Процедура оценивания работы группы

Оценивание работы группы, описанное в данной статье, используется на уровне старших курсов бакалавриата и в магистратуре. Оно применяется на первом экзамене, который обычно проводится за несколько недель до экзаменов первого полугодия. Первый экзамен состоит из 50 заданий, на каждое из которых предлагается несколько ответов. Задания измеряют знания, понимание и умение применять концепции (учебный материал).

Каждому студенту предлагается заранее приготовить определенное количество страниц заметок, тезисов по содержанию определенной темы (параграф из учебника, лекционный материал) для оценивания. Студенты могут делиться своими заметками во время обсуждения заданий при выполнении теста. При подготовке таких заметок, тезисов студенты просмотрят необходимый материал и выделят его основные идеи, что и является целью этого задания.

До начала тестирования преподаватель произвольно (без какой-либо системы) делит студентов на группы (4-5 студента). Рекомендуется соблюдать следующее правило: студенты не должны знать членов их группы заранее, до дня тестирования, они узнают об этом только перед получением тестовых заданий. Иначе они могут поделить содержание материала между собой, и каждый сможет выступить «экспертом» по определенному пункту (техника Зигзаг: из отдельных кусочков складывается целая картинка).

После того, как студентам будут объявлены их группы, каждый получает лист с вопросами теста и лист для ответов, и эти листы ответов будут проставлены после обсуждения с группой. Необходимо предупредить студентов, что они могут быть не согласны с членами их группы и отметить свой ответ, который они считают правильным. Консенсус (единое мнение) в группе при принятии ответов не требуется. Баллы каждого студента подсчитываются отдельно. Необходимо отметить то, что очень часто индивидуальные баллы студентов отличаются.

Демократиялык окутууну жактаган башка ой-пикирлерди 1998-жылы Смит жана Мак Грегори өздөрүнүн жогорку билим берүүдөгү кооперативдик окутууну сыпаттаган эмгегинде баса белгилешкен:

1. Окутуу – бул жигердүү, жаратман процесс. Жаңы көндүмдөрдү өздөштүрүү, жаңы маалыматты, жаңы идеяларды билүү үчүн окуп-үйрөнүүчү максаттуу жана активдүү түрдө алар менен иштеши керек.

2. Окутуу контекстке (тышкы шарт-жагдайга) жараша болот… Тыштан байкоочу болуп турбастан, окуп-үйрөнүүчү активдүү катышуучу болот, б. а. ал суроолорго жооп берип, маселелерди талкуулайт жана чечет.

3. Окуп-үйрөнүүчүлөр бири-биринен айырмаланып турат. Алардын ар биринин өзүнүн турмуштук тажрыйбасы, окуп-үйрөнүү стили, мүдөөсү бар, ар бири класска өз максаты менен келет; мугалимдер да алардын баарын окутууда бирдей усулду колдоно албайт.

4. Окутуу табияты жагынан баарлашууга ылайыктуу келет. Биргелешкен (кооперативдик) окуп-үйрөнүү жалпы иштеги өз ара милдеттенмелерди аткарууга түрткү берет. Кайсы бир маселени, концепцияны биргелешип изилдөө, окуп-үйрөнүү, талкуулоо көбүнчө окуучулардын жаңы нерсении жакшыраак түшүнүүсүнө, түшүнүгүн байытууга өбөлгө түзөт.

5. Окутуунун эмоциялык жана субъективдүү жактары бар…. Биргелешкен окуп-үйрөнүүдө окуучулар акыл-эс жагынан жетилет, өз пикирлерин ачык-айкын айтууга жана башкалардын оюн угууга үйрөнөт… (586-б.)

Топтун ишин баалоо жол-жобосу

Бул макалада сыпатталып жаткан баалоо усулу жогорку жана бүтүрүүчү класстарда пайдаланылат. Ал адатта биринчи жарым жылдыктагы биринчи сынакка чейин өткөрүлүүчү экзаменде колдонулат. Биринчи экзамен бир нече жооптон туурасын тандоо сунушталган 50 тапшырмадан турат. Тапшырмалар концепцияларды (окуу материалын) билүүгө, түшүнүү жана колдоно билүү деңгээлин өлчөйт.

Ар бир окуучуга баалоо үчүн белгилүү теманын (окуу китептин параграфынын, лекциялык материалдын бөлүгүнүн) мазмуну боюнча белгилүү сандагы барак көлөмүндөгү баян, тезистерди алдын ала даярдоо сунушталат. Окуучулар өз ойлорун тест аткаруу учурунда тапшырманы талкуулаганда ортого салса болот. Мындай чакан баяндарды, тезистерди даярдаганда, окуучулар зарыл материалды карап чыгып, анын негизги идеяларын белгилешет. Бул – ушул тапшырманын максаты.

Тест жүргүзүүнү баштаганга чейин мугалим окуучуларды эркин түрдө (эч кандай тутумсуз, тандоосуз эле) 4-5 кишилик топторго бөлөт. Мында төмөнкү эрежени сактоо керек: окуучулар өздөрү кошула турган топтун мүчөлөрү кимдер болорун алдын ала, тест жүргүзүлүүчү күнгө чейин билбеши керек. Алар муну тест тапшырмаларын алуу учурунда гана билүүгө тийиш. Антпесе алар материалдын мазмунун өз ара бөлүштүрүп алып, ар кимиси айрым пункттар боюнча «билерман» («эксперт») болуп чыга келиши ыктымал («Курак» ыкмасы: өзүнчө турган бөлүкчөлөрдөн бүтүн картина куралат).

Окуучуларга алардын топтору айтылгандан кийин, ар бири тест жазылган буклет жана топтогу талкуудан соң жоопторун белгилей турган суроо барак алат. Окуучуларга өзүңөрдүн топтун пикирине каршы туруп, туура деп эсептеген жообуңарды белгилесеңер да болот деп эскертип коюу зарыл. Топтогу талкуу учурунда бир пикирге келишүү талап кылынбайт. Ар бир окуучунун упайы өзүнчө эсептеп чыгарылат. Андыктан окуучулардын жекече упайлары көбүнчө ар башкача болот.

Заключение

В университетах используются различные методы оценивания с разными целями. Задания написать рефераты *(включают критерии оценивания)* даются с целью оценить способности студентов проводить исследования, разрабатывать формат исследования, писать, анализировать данные, синтезировать их и оценивать. **Портфолио студентов используются для развития их способностей создавать и оценивать материал.** В начале урока можно задать *краткие вопросы, (вопросно ответные сессии) оценивающие качество прочтения студентами материала, уровень их понимания.* Оценивание результата выполнения задания с использованием рубрик (градацией критериев) может также являться хорошим способом оценивания отдельного студента.

Формативное оценивание работы группы, описанное в данной статье, очень полезный дополнительный инструмент оценивания. Реакция студентов на этот вид оценивания была всегда положительная. (Гриффин, 1994; Клеккер, 2000; Вебб, 1977). **Этот метод также полезен и информативен для преподавателей, он дает возможность изучения, как общаются между собой студенты, как они обосновывают свои ответы в группе.** С точки зрения измерения знаний метод дает преподавателю возможность услышать, как студенты думают «вслух» (Виттингтон, 2000) и обсуждают свои аргументы при выборе ответов на задания, а также выяснить для себя качество данных заданий, как данные задания «работают».

Уважаемый коллега!

• Вспомните и запишите цели формативного оценивания. Чем цели формативного оценивания отличаются от целей суммативного (итогового) оценивания?
• Сравните предложенный в статье список целей формативного оценивания с тем, который Вы знали ранее.
•Составьте план урока с использованием вновь полученной информации (метода оценивания), обсудите его со своими коллегами и проведите урок.

Информация о публикации: *Статья: Formative Classroom Assessment Using Cooperative Groups: Vygotsky and Random Assignment. Contributors: Beverly M. Klecker - author. Журнал: Journal of Instructional Psychology. Volume: 30. Issue: 3. Publication Year: 2003. Page Number: 216+.*

Литература

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Boe, B. (1996).IPaper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Tarpon Springs, FL. (ERIC Reproduction Document Number ED399238)
- Brookhart, S. M. (2000). The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Higher Education, One Dupont Circle, Washington, DC (ERIC Reproduction Document Number ED432 938)
- Brosnan, P. A., & Hartog, M. D. (1993). Approaching standards for mathematics assessment. ERIC/CSMEE digest. ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education, Columbus, Ohio. Clearinghouse Number SE053643.
- Dewey, J. (1910). How we think. Boston, MA: D. C. Heath.
- Gay, L. R., & Airasian, P. W. (1999). Educational research: Competencies for analysis and application (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Тыянак

Университеттерде ар түрдүү максаттарга жараша ар башкача баалоо усулдары колдонулат. Реферат жазуу тапшырмасы *(буга баалоо критертийлери да камтылат)* студенттердин изилдөө жүргүзүү, изилдөөнүн форматын иштеп чыгуу, маалыматтарды жазуу, талдоо, синтездөө жана баалоо жөндөмүнө баа берүү максатында берилет. *Студенттердин портфолиосу алардын материал түзүү жана баалоо жөндөмүн өнүктүрүү үчүн колдонулат.* Сабактын башталышында кыска суроолорду берүүгө, б. а. окуучулардын материалды окуп чыгуусунун сапатын, түшүнүү деңгээлин баалоо үчүн суроо-жооп жүргүзүүгө болот. Тапшырманын аткарылышын рубрикалардын (критерий баскычтарынын) жардамы менен баалоо да айрым окуучуну баалоонун жакшы ыкмасы болуп саналат.

Бул макалада сыпатталган топтун ишин калыптандыруучу баалоо – баалоонун абдан пайдалуу кошумча ыкмасы. Баалооонун бул түрүнө карата студенттердин (окуучулардын) мамилеси дайыма оң болуп келген. (Гриффин, 1994; Клеккер, 2000; Вебб, 1977). **Бул усул мугалимдер үчүн да маалымат алуу жагынан пайдалуу жана керектүү: ал окуучулардын өз ара кандай баарлашаарын, топто өз жоопторун кантип негиздээрин угуп көрүүгө мүмкүндүк берет.** Билимди өлчөө жагынан алганда, бул усул мугалимге окуучулардын «угуза ойлонуусун» (Виттингтон, 2000) жана тапшырма жоопторун тандоодо кандай жүйөлөрдү келтирип, талдаарын билүүгө, ошондой эле бул тапшырмалардын сапатын, натыйжалуулугун аныктоого мүмкүндүк берет.

Урматтуу кесиптеш!

• Калыптандыруучу баалоонун максаттарын эстеп, жазыңыз. Калыптандыруучу баалоонун максаттары жыйынтыктоочу (суммативдик) баалоонун максаттарынан эмнеси менен айырмаланат?

• Калыптандыруучу баалоонун макалада сунушталган максаттарын буга чейинки билгендериңиз менен салыштырыңыз.

• Жаңыдан алынган маалыматты (баалоо усулун) колдонуп, сабак планын түзүңөз да, кесиптештериңиз менен талкуулагандан кийин сабак өткөрүңүз.

Жарыяланган эмгек жөнүндө маалымат: *Макала: Formative Classroom Assessment Using Cooperative Groups: Vygotsky and Random Assignment. Contributors: Beverly M. Klecker - author. Журнал: Journal of Instructional Psychology. Volume: 30. Issue: 3. Publication Year: 2003. Page Number: 216+.*

Адабияттар

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Boe, B. (1996).IPaper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Tarpon Springs, FL. (ERIC Reproduction Document Number ED399238)
- Brookhart, S. M. (2000). The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Higher Education, One Dupont Circle, Washington, DC (ERIC Reproduction Document Number ED432 938)
- Brosnan, P. A., & Hartog, M. D. (1993). Approaching standards for mathematics assessment. ERIC/CSMEE digest. ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education, Columbus, Ohio. Clearinghouse Number SE053643.
- Dewey, J. (1910). How we think. Boston, MA: D. C. Heath.
- Gay, L. R., & Airasian, P. W. (1999). Educational research: Competencies for analysis and application (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

• Griffin, M. M. (1994). Learning through testing: An investigation of cooperative assessment. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

• Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn& Bacon.

• Klecker, B. (2000). Assessing students in a graduate tests and measurement course: Changing the classroom climate. The College Student Journal, 34, (1) 155-160.

• Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2000). Measurement and assessment in teaching (8th ed.).Columbus, OH: Merrill, an imprint of Prentice Hall.

• Sax, G. (1997). Principles of educational and psychological measurement and evaluation (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

• Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning (2nd. ed.). Boston: Allyn & Bacon.

• Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1998). What is collaborative learning? In K. A. Feldman and M. B. Paulsen (Eds.) Teaching and Learning in the Classroom (2nd. ed., pp. 585-596). Boston, MA: Pearson Custom Publishing.

• Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M.Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.) Cambridge, MA: Harvard University Press.

• Webb, N. M, Nemer, K, Chizhik, A. & Sugrue, B. (1975). Using group collaboration as a window into student's cognitive processes. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

• Webb, N. M. (1997). Assessing students in small collaborative groups. Theory into Practice, 36, 205-13.

• Whittington, M. S. (2000). Using think-aloud protocols to assess cognitive levels of students in college classrooms. (ERIC Reproduction Document Number ED450647)

• Correspondence concerning this article should be addressed to Beverly M. Klecker, Department of Leadership and Secondary Education, 503 Ginger Hall, Morehead State University, Morehead, Kentucky, 40351. E-mail: b.klecker@morehead-st.edu

• Beverly M. Klecker, Assistant Professor. Department of Leadership and Secondary Education, Morehead State University.

• Questia Media America, Inc. www.questia.com

- Griffin, M. M. (1994). Learning through testing: An investigation of cooperative assessment. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn& Bacon.
- Klecker, B. (2000). Assessing students in a graduate tests and measurement course: Changing the classroom climate. The College Student Journal, 34, (1) 155-160.
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2000). Measurement and assessment in teaching (8th ed.).Columbus, OH: Merrill, an imprint of Prentice Hall.
- Sax, G. (1997). Principles of educational and psychological measurement and evaluation (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning (2nd. ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1998). What is collaborative learning? In K. A. Feldman and M. B. Paulsen (Eds.) Teaching and Learning in the Classroom (2nd. ed., pp. 585-596). Boston, MA: Pearson Custom Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M.Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webb, N. M, Nemer, K, Chizhik, A. & Sugrue, B. (1975). Using group collaboration as a window into student's cognitive processes. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Webb, N. M. (1997). Assessing students in small collaborative groups. Theory into Practice, 36, 205-13.
- Whittington, M. S. (2000). Using think-aloud protocols to assess cognitive levels of students in college classrooms. (ERIC Reproduction Document Number ED450647)
- Correspondence concerning this article should be addressed to Beverly M. Klecker, Department of Leadership and Secondary Education, 503 Ginger Hall, Morehead State University, Morehead, Kentucky, 40351. E-mail: b.klecker@morehead-st.edu
- Beverly M. Klecker, Assistant Professor. Department of Leadership and Secondary Education, Morehead State University.
- Questia Media America, Inc. www.questia.com

Концепция формативного оценивания. Выйти за рамки «усвоил метериал или не усвоил»

Валери К. Отеро

В данной статье я хочу обсудить вопрос о том, что должен знать начинающий учитель с точки зрения преподавателя, готовящего будущего учителя. Из того многого, что **должен знать начинающий учитель, я хотела бы обратить особое внимание на формативное оценивание,** поскольку, оно имеет широкое применение в эмоциональном, интеллектуальном, лингвистическом и в личном развитии учащихся выпускных классов. (1) Я считаю, что **начинающий учитель должен знать как извлекать, интерпретировать и использовать имеющиеся у учащихся знания и опыт,** поскольку, этот процесс очень сложно понять и гораздо сложнее использовать его на практике. Преподаватели педагогических ВУЗов обучают учителей формативному оцениванию отдельно от теории обучения учащихся (не осознавая того, что формативное оценивание является частью теории). Я же предлагаю **теоретически улучшенную модель формативного оценивания как механизма, помогающего преподавателю обучить будущих учителей эффективно применять концепцию формативного оценивания.**

Начнем с краткого описания реальной педагогической практики студента педагогического ВУЗа. Затем, я показываю, как можно применить теорию Выготского о формировании восприятия в практике формативного оценивания и наконец, представляю модель формативного оценивания, основанную на теории Выготского о формировании восприятия. Далее следует обсуждение результатов моего исследования представлений студентов-практикантов о предшествующих знаниях учащихся (т.е те знаний, которыми обладает учащийся на определенный момент обучения), об их роли в процессе формативного оценивания. В заключение я предполагаю, что модель формативного оценивания, основанная на теории о формировании восприятия, сможет помочь будущим учителям продвинуться вперед в их восприятии и использовании предшествующих знаний учащихся.

Лев Семёнович Выготский (1896—1934, Москва) родился в городе Орша в семье банковского служащего, Симхи Выгодского и его жены Цецилии Выгодской. Его образованием занимался частный учитель С. Ашпиц, известный использованием метода сократического диалога. Значительное влияние на будущего психолога в детские годы оказал его двоюродный брат, известный литературный критик Давид Исаакович Выгодский. В 1917 году Лев Выготский окончил юридический факультет Московского университета и одновременно историко-философский факультет Университета им. Шанявского. Преподавал в Гомеле. С 1924 года работал в Московском государственном институте экспериментальной психологии, затем в основанном им Экспериментальном дефектологическом институте; позднее читал курсы лекций в ряде вузов Москвы, Ленинграда и Харькова. Культурно-историческая теория Выготского породила крупнейшую в советской психологии школу, из которой вышли А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, Л. И. Божович, и др. Все основные труды Выготского были переведены и легли, наряду с Пиаже, в основу современной образовательной психологии США.

http://ru.wikipedia.org

ДАНИЭЛЬ: Общие представления студента педагогического ВУЗа о формативном оценивании.

Даниэль являлся студентом моего курса по методике преподавания естественных наук в начальной школе. Во время педагогической практики он получил комплексное задание, состоящее из шести частей. В качестве одного из заданий он подготовил и адаптировал параграф о Луне для учащихся четвертых классов и на педагогической практике провел урок на тему о лунных фазах для четвероклассников. В заключительной части своего письменного задания Даниэль написал: «основываясь на стратегии предварительного оценивания

Калыптандыруучу баалоо концепциясы. «Материалды өздөштүрдү же өздөштүргөн жок» деген алкактын чегинен чыгуу зарылдыгы

Валери К. Отеро

Бул макалада мен, келечектеги мугалимди даярдап жаткан окутуучунун көз карашынан алганда, жаңыдан иштей баштаган мугалим эмнелерди билүүгө тийиш экендигин талдагым келет. **Жаш мугалим билиши керек болгон көптөгөн нерселердин ичинен калыптандыруучу баалоого өзгөчө көңүл бөлүүнү туура көрдүм**, анткени бүтүрүүчү класстардагы окуучулардын эмоциялык, акыл-эс, тил жана инсандык жактан жетилүүсүндө мунун мааниси зор. (1) Мен **жаңыдан иштей баштаган мугалим окуучунун билген билимдерин, топтогон тажрыйбасын кантип ачыкка чыгарып, чечмелеп, колдонууну билиши зарыл** деп эсептейм. Анткени бул процессти түшүнүү канчалык татаал болсо, аны өз алдынча жүзөгө ашыруу андан да татаал. Педагогикалык ЖОЖдордун окутуучулары, **калыптандыруучу баалоонун өзү теориянын бөлүгү экендигин эске албастан, аны теориядан бөлөк түрдө окутушат. Мен болсом өз студенттерине калыптандыруучу баалоо концепциясын колдонууну үйрөтүү жагынан келечектеги мугалимдерди окутуучу адистерге жардам берүүчү механизм катары баалоонун бул моделин теориялык жактан жакшыртуу керек деп эсептейм.**

Сөздү ЖОЖ студентинин педагогикалык практикасын кыскача сыпаттоодон баштайлы. Анан Выготскийдин кабылдоонун калыптанышы жөнүндөгү теориясын сыпаттап берип, аны калыптандыруучу баалоо тажрыйбасында колдоном да, акырында Выгоскийдин теориясына негизделген калыптандыруучу баалоо моделин көрсөтөм. Андан ары башталгыч мектепте практикадан өткөн студенттердин окуучулардын баштапкы билимдери (б. а. окуп үйрөнүүнү белгилүү бир учурунда билген билимдери), бул билимдердин калыптандыруучу баалоо процессиндеги ролу жөнүндө түшүнүктөрү боюнча менин изилдөөмдүн натыйжалары баяндалат. Жыйынтыгында, мен кабылдоонун калыптанышы жөнүндөгү теориясына негизделген калыптандыруучу баалоо модели окуучулардын баштапкы билимдерин кабылдоо жана колдонуу жагынан ийгиликке жетүүдө келечектеги мугалимдерге пайдалуу болот деген идеяны сунуштайм.

ДАНИЭЛЬ: ПедагогикалыкЖОЖДУН студенттеринин түшүнүгү.

Даниэль – башталгыч мектептерде табигый илимдерден сабак берүү методикасы боюнча мен окуткан курстагы студент. Педагогикалык практикага барганда, ага алты бөлүктөн туруучу комплекстүү

Лев Семёнович Выготский (1896—1934, Москва) Орша шаарында кызматкер Симхи Быгодский менен Цецилия Выгодскаянын үй-бүлөсүндө туулган. Ага сократтык диалог усулун колдонгондугу менен таанылган жеке мугалим С. Ашпиц билим берген. болочок психологдун жетилишине анын аталаш агасы, белгилүү адабият таануучу Давид Исаакович Выгодский чоң таасир тийгизген. 1917-жылы Лев Выготский Москва университетинин юридикалык факультетин жана бир эле учурда Шанявский атындагы университеттин тарых/философия факультетин аяктаган. Гомелде сабак берген. 1924-жылдан баштап Москва мамлекеттик эксперименттик психология институтунда, андан соң өзү негиздеген Эксперименттик дефектология институтунда иштеген. Кийинчерээк Москвадагы, Ленинграддагы жана Харьковдогу бир катар жождордо лекция окуган. Выготскийдин маданий-тарыхый теориясы советтик психологиядагы эң ири илимий мектептин жаралышына алып келген. Бул мектептен А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, Л. И. Божович ж. б. өсүп чыккан. Выготскийдин негизги эмгектеринин баары которулуп, Пиаженин китептери менен бир катарда, АКШдагы азыркы билим берүү психологиянын негизин түзгөн.

http://ru.wikipedia.org

предшествующих знаний учащихся, я выяснил, что учащиеся моего класса обладают очень небольшими знаниями в области научного объяснения темы урока «Лунные фазы». Далее Даниэль стал обсуждать результаты предварительного оценивания, которые выявили, среди многих других данных, следующее: из 24 учащихся 22 думали, что Луна не дает света как Солнце…. Из 22 учащихся, которые считали, что Луна светит при помощи каких-то других способов, только один ученик смог дать объяснение».

Уважаемый учитель! Напишите 2-3 идеи о том, для чего нам необходим анализ (оценивание) предшествующих знаний учащихся.

Тем не менее, вместо использования на уроке выявленных знаний учащихся, Даниэль, основываясь на своем выводе, что «учащиеся моего класса обладают очень небольшими знаниями», решил использовать дидактический метод введения материала о лунных фазах, нарисовав на доске диаграмму с положением Земли относительно Луны, ее (Земли) движение и т.д., чтобы дать учащимся базовые знания, необходимые для понимания лунных фаз. В какой-то степени эта стратегия ведения урока помешала основной цели урока: «Мотивировать учащихся к пониманию лунных фаз». (2) Первоначально, Даниэль планировал заинтересовать учащихся использовать специальный веб-сайт, чтобы определить фазу луны в их дни рождения, распечатать соответствующие изображения, учащиеся должны были работать в группах, располагая свои полученные изображения так, как они понимали, получая много раз повторяющиеся очертания луны и т.д. В свою очередь это упражнение привело бы учеников к обсуждению вопроса, почему луна принимает разные очертания и почему какие-то конкретные очертания луны повторяются. Но Даниэль отказался от этого плана, основываясь на своей интерпретации результатов предварительной оценки предшествующих знаний учащихся (что ученики знают очень мало о лунных фазах).

В приведенном примере данные предварительной оценки знаний учащихся, проведенной Даниэлем, продемонстрировали, что почти 92% учеников считают, что луна не является источником света; тем не менее, Даниэль не рассматривал это как «научное» понимание о лунных фазах. Хотя представление концепции, того, что луна не является источником света, не объясняет полностью лунные фазы; это важно понять и учителю и учащимся для дальнейшего развития понимания явления лунных фаз. Ученики данного класса исходили из своих знаний, из идеи, что Луна не является источником света, они шли к пониманию, что Солнце является источником света, к идее отражения и к пониманию того, как люди видят вещи. Эти идеи являются ключевыми в понимании лунных фаз. Предварительно выявленное знание учеников Даниэля, что Луна не является источником света, могло бы быть исключительно полезным в его последующих уроках по этой теме и в обучении учеников. Если бы Даниэль осознал это, он смог бы разработать следующий урок, основываясь на вопросе «Если Луна не дает света, то почему она светит?». Этот вопрос заставил бы учеников подумать над другими возможными объяснениями, почему Луна светит, и может быть, они подумали бы о Солнце как о возможном объяснении. Не смотря на то, что это было бы только началом развития понимания о лунных фазах, у учеников была бы возможность интерактивно, в группе придумать свои собственные идеи построения модели лунных фаз. Почему Даниэль отказался от своего первоначального плана, от его понимания о реальных знаниях учащихся (92% учеников считают, что луна не является источником света) в пользу своего заключения, что ученики не имеют научных знаний и провел 30-минутную лекцию у доски?

Случай Даниэля поднимает вопрос не только о том, как начинающие учителя приходят к пониманию того, как их ученики развивают концепцию понимания предмета. Он (случай) также поднимает вопрос о том, как сами учителя приходят к пониманию того, что в преподавании необходимо использовать имеющиеся знания учащихся для того, чтобы способствовать развитию у учащихся навыков разработки концепций понимания предмета (концептуальное развитие). В нашем примере Даниэль эффективно использовал предварительное оценивание для выявления имеющихся знаний учеников по теме. Тем не менее, понимание Даниэля о предварительном оценивании не было ин-

тапшырма берилди. Булардын бирин аткарууда ал ай жаңырышынын фазалары жөнүндө кыскача маалыматты балдарга ылайык жөнөкөйлөтүп, даярдап, төртүнчү класстагы окуучуларга сабак өткөрдү. Жазуу жүзүндөгү тапшырманын соңку бөлүгүндө Даниэль мындай деп жазыптыр: «Окуучулардын баштапкы билимдерин алдын ала баалоонун негизинде мен өзүм окуткан класстын балдары сабактын темасын (ай жаңыруу фазаларын) илимий негизде түшүндүрүү боюнча өтө аз нерселерди билерин аныктадым». Андан ары Даниэль алдын ала баалоонун жыйынтыктарын келтирген: мисалы, 24 окуучунун 22си Ай Күн сыяктуу жарык бербейт деп ойлойт экен. Булардын бирөө гана өз оюн түшүндүрүп бере алыптыр.

Урматтуу кесиптеш!

• Белгиленген ойлорду мугалимдер менен талкуулаңыз.

• Ишиңиздин кайсы баскычтарында окуучулардын мурунку билимдерине таянуу зарыл?

Ошентип, Даниэль, окуучулардын баштапкы билимдерине таянуунун ордуна, класстагы балдардын билими өтө чектелүү экен деп эсептеп, ай жаңыруу фазалары жөнүндө материалды тааныштырууда дидактикалык усулду колдонууну чечти. Ал окуучуларга ай жаңырышын түшүнүү үчүн зарыл негизги билимдерди берүү максатында тактага Жердин Айга карата жайгашуу абалынын, анын жылып жүрүшүнүн ж. у. с. диаграммасын чийип көрсөттү. Сабак өтүүнүн бул стратегиясы «окуучуларды ай жаңырышын түшүнүүгө дилгирлентүү» деген максатты жүзөгө ашырууга кайсы бир деңгээлде тоскоол болду.

(2) Адегенде Даниэль окуучуларды өздөрүнүн туулган күндөрүндөгү айдын фазаларын аныктоо үчүн атайын веб-сайтты пайдаланып, тийиштүү сүрөттөрдү бастырып чыгарууга кызыктырууну болжолдогон эле. Бул планга ылайык, окуучулар топ-топ болуп иштеп, алынган сүрөттөрдү өздөрүнүн түшүнүшүнө жараша жайгаштырып, айдын көп кайталанган кейпин белгилеши ж. б. аткарышы керек болчу. Мындай көнүгүү окуучулар эмне үчүн айдын кейпи ар башкача болуп өзгөрүп, эмне үчүн айдын белгилүү келбети кайталанып турарын талкуулашына түрткү бермек. Бирок балдардын баштапкы билимдерин алдын ала баалоо натыйжаларын чечмелөөнүн (окуучулар ай жаңырышы жөнүндө дээрлик эч нерсе билбейт деген жыйынтыктын) негизинде Даниэль бул оюнан айныды.

Окуучулардын баштапкы билимдерин алдын ала баалоо боюнча Даниэль жүргүзгөн жогорудагы тажрыйбага ылайык, балдардын 92 %ы ай жарык чыгарбайт деп эсептээри аныкталган. Бирок Даниэль муну ай жаңырышын «илимий» түшүнүү деп караган жок. Ай өзү жарык чыгарбайт деген пикирдин өзү ай жаңырышын толугу менен түшүндүрбөсө деле, муну окуучулар да, мугалим да бул кубулушту андан ары тереңдете түшүнүү үчүн туура кабыл алып, ага таянышы зарыл.

Жогорудагы мисалда окуучулар Ай жарык булагы эмес, ал Күндүн гана жарыгын чагылдырат деп билишкен, бул көрүнүштү адамдардын кандайча кабылдаарын баамдоого жакындап калышкан. Бул түшүнүк ай жаңырышын түшүнүүдө орчундуу мааниге ээ. Окуучулары Ай өз алдынча жарык чыгарбастыгын билээрин алдын ала аныктап алгандыгы Даниэлдин ушул тема боюнча кийинки сабактарды өтүшүндө абдан пайдалуу болмок. Эгер ал муну аңдап билгенде, келерки сабакты: «Эгер Ай жарык чыгарбаса, эмне үчүн андан жарык келип турат?», - деген суроонун негизинде иштеп чыга алаар эле. Бул суроо балдардын ойлонуусуна түрткү бермек. Ошондо алар Ай Күндүн жарыгын чагылдырышы ыктымал деген ойго келиши мүмкүн эле. Ай жаңырышы жөнүндө бул түшүнүк эң баштапкы, жупуну экендигине карабастан, окуучулар ай жаңырышы тууралуу өздөрүнүн идеясын топто интерактивдүү жол менен иштеп чыгуу мүмкүнчүлүгүнө ээ болмок.

Эмне үчүн Даниэль окуучулардын чыныгы билимдери (алардын 92 %ы Ай өз алдынча жарык бербейт деп эсептегендиги) жөнүндө пикиринин негизинде балдар илимий билимге ээ эмес деген жыйынтык чыгарып, өзүнүн абалкы планынан баш тартып, такта алдында 30 мүнөт лекция окуп туруп алды?

Даниэлдин мисалы жаңыдан иштей баштаган мугалимдер окуучуларынын концепцияларды кандайча өнүктүрөрү жөнүндөгү суроону эле туудурбайт. Бул мисал мугалимдердин өздөрү сабак берүүдө окуучулардын идея иштеп чыгуу (концепцияларды өркүндөтүү) жөндөмүн өнүктүрүүгө өбөлгө түзүү үчүн алардын болгон билимин пайдалануу зарылдыгын түшүнүүгө кандайча келээри-

тегрировано с теорией понимания предмета. В результате оказалось, что Даниэль не связывает оба понятия предварительного оценивания и понимания предмета, они у него не взаимосвязаны и существуют отдельно.

(3) В следующей части данной статьи я хотела бы поспорить с утверждением, что начинающий учитель должен только знать теории обучения учащихся и иметь своего рода коллекцию полезных советов, знаний из опыта преподавания. Начинающий учитель должен понимать, как интегрировать конкретную теорию обучения с конкретной работой в классе, с конкретным заданием для учащихся, с каким либо видом деятельности на уроке для концептуального развития учащихся.

Я хотела бы заострить внимание читателя на практике формативного оценивания (Аткин, Блэк & Коффи, 2001г), на процессе выявления предшествующих знаний учащихся на уроке, поскольку эти виды деятельности учителя имеют далеко идущие последствия в развитии учащихся. Конкретно, я основываюсь на теории Выготского о формировании понимания концепций, потому, что она содержит и индивидуально-когнитивный (познавательный) и социально-культурный аспекты. Теория Выготского помогает учителям думать о развитии у учащихся навыков академического языка и концепций и об использовании жизненного опыта учащихся как о едином обучающем процессе. Теория обучения должна иметь свое важное место в представлении учителя о формативном оценивании. Для того чтобы акцентировать эту мысль, я хочу предложить для обсуждения результаты трехлетнего исследования представлений студентов педагогических ВУЗов о предшествующих знаниях учащихся и о процессе формативного оценивания. В этом исследовании я представляю данные, подтверждающие, что студенты педагогических ВУЗов знают и применяют все составные процесса формативного оценивания (т.е. определение цели, оценивание и обратная связь учителя с учащимися) в своей практике. Но этот процесс студенты рассматривают сквозь призму своих собственных представлений о знаниях учащихся и сквозь призму своего понимания того, как обучаются учащиеся. Я твердо верю, что в подготовке учителя необходимо акцентировать идею об интеграции концепции формативного оценивания с теорией Выготского о создании пониманий, так, чтобы практика и теория шли бы рука об руку друг с другом, были тесно взаимосвязаны. Если бы студенты (педагогических ВУЗов) воспринимали формативное оценивание как инструмент для формирования понимания предмета, а не только как очередной шаг (в процессе обучения), то они бы эффективнее оценивали бы знания учащихся и эффективнее использовали бы полученные результаты для развития понимания предмета учащимися. В заключение дискуссии я бы хотела сказать, что мы, преподаватели будущих учителей можем использовать теорию Высотского, так как она имеет прямое отношение к практике формативного оценивания, и позволяет нам самим определить, что должен знать начинающий учитель.

Теоретическое обоснование

Современные концепции о том, как происходит процесс обучения, включают в себя идею, что учащиеся имеют знания (предшествующие знания), которые могут быть использованы в их дальнейшем обучении (Фоснот, 1996; Грино, 1996; Коллинз& Резник, 1996; Национальный Исследовательский Совет, 2000). Такие термины как «предшествующие знания» и «неправильное представление» используются в соответствующей литературе, когда речь идет об идеях, знаниях, которые учащиеся приносят в обучающую ситуацию (например: предшествующие знания учащихся по теме, которые используются учителем на уроке). Я использую термин (базовые знания) «предшествующие знания», когда идеи учащихся могут полностью соответствовать или не соответствовать официальным академическим утверждениям. «Предшествующие знания» состоят из **концепций, основанных на опыте** (КОО) и из концепций, развитых в ходе обучения.

не байланышкан маселени да козгойт. Биздин мисалда Даниэль окуучулардын тема боюнча билимин аныктоодо алдын ала баалоону туура колдонгондугун көрөбүз. Ошентсе да, алдын ала баалоо жөнүндөгү түшүнүгүн Даниэль концепцияны өркүндөтүү теориясы менен айкалыштырууга умтулган жок. Ошондуктан бул эки түшүнүк байланыштырылбай, өз-өзүнчө калган.

(3) Макаланын кийинки бөлүгүндө мен жаш мугалим окуучуларды окутуу теориясын гана билип, сабак берүү тажрыйбасынан алынуучу пайдалуу кеңештердин, билимдердин жыйындысына ээ болушу керек деген пикирди төгүнгө чыгаргым келет. Баштооч мугалим окуучулардын идея иштеп чыгуу жөндөмүн өнүктүрүү максатында окутуунун конкреттүү теориясын конкреттүү класстагы иш менен, окуучулар үчүн түзүлгөн конкреттүү тапшырма менен, сабактагы кайсы бир иш-аракеттин анык түрү менен кантип айкалыштыруу керектигин түшүнүүгө тийиш.

Мен окурмандын көңүлүн калыптандыруучу баалоо тажрыйбасына (Аткин, Блэк жана Коффи, 2001-ж.), сабакта окуучулардын баштапкы билимдерин аныктоо процессине бургум келет. Анткени мугалимдин ишмердигинин бул түрлөрү окуучулардын жетилүүсүнө зор таасир тийгизет. Мен өзүм Выготскийдин концепцияларды түшүнүүнүн калыптанышы жөнүндөгү теориясына таянам, себеби анда жекече таанымдык да, социалдык-маданий да өңүттөр эске алынган. Выготскийдин теориясы мугалимдерге окуучулардын илимий тилин, концепцияларды өркүндөтүү көндүмүн өнүктүрүү жөнүндө жана окуучулардын турмуштук тажрыйбасын пайдалануу жөнүндө окутуунун бирдиктүү процесси катары ой жүгүртүшүнө жардам берет.

Окутуу теориясы мугалимдин калыптандыруучу баалоо жөнүндөгү түшүнүгүндө орчундуу мааниге ээ болушу керек. Бул ойго басым жасоо үчүн мен окуучулардын баштапкы билимдери жөнүндө жана калыптандыруучу баалоо процесси жөнүндө педагогикалык ЖОЖдордогу студенттердин түшүнүгү тууралуу үч жыл бою жүргүзгөн изилдөөмдү айтып бергим келет. Мында мен студенттер калыптандыруучу баалоо процессинин бардык жактарын (б. а. максаттарды аныктоону, баалоону жана мугалимдин окуучулар менен кайтарым байланыш түзүшүн) билерин жана өз ишинде колдонорун ырастаган маалыматтарды келтирем. Бирок бул процессти студенттер окуучулардын билимдери жөнүндөгү жана окуучулар кандайча окутулаары жөнүндөгү өздөрүнүн түшүнүгүнө жараша кабылдайт.

Мугалимди даярдоодо калыптандыруучу баалоо концепциясын Выготскийдин концепцияларды жаратуу жөнүндөгү теориясы менен айкалыштыруу зарыл деп эсептейм. Практика менен теория эриш-аркак тыгыз байланыштуу болушу керек. Эгер педагогикалык ЖОЖдордо окуп жаткан студенттер калыптандыруучу баалоону окутуу процессиндеги кадамдардын бири катары гана эмес, идея жаратуу аспабы катары кабылдаса, анда окуучулардын баштапкы билимдерин да жакшыраак аныктап, балдардын идея чыгарышы үчүн кыйла натыйжалуу пайдалана алаар эле. Эми келечектеги мугалимдерди окутууда биз Выготскийдин теориясын кантип пайдаланышыбыз керектиги тууралуу сөз кылалы, анткени калыптандыруучу баалоо боюнча жаш мугалим эмнелерди билиши зарыл экендигин иш жүзүндө аныктоодогу ишибизге түздөн-түз тиешелүү.

Теориялык негиз

Окутуу процесси кандайча жүрөрү тууралуу азыркы концепциялар окутуунун жүрүшүндө окуучулардын баштапкы билимдерин пайдалануу жөнүндөгү идеяны да камтыйт (Фоснот, 1996; Грино, 1996; Коллинз жана Резник, 1996; Улуттук изилдөө кеңеши, 2000). Тийиштүү адабияттарда окутуу кырдаалына окуучулар сунуштай турган идеялар, билимдер (мисалы, мугалим сабакта пайдалана турган баштапкы билимдери) жөнүндө сөз болгондо, «баштапкы билимдер» жана «туура эмес түшүнүктөр» сыяктуу терминдер колдонулат. Окуучулардын идеялары расмий таанылган илимий ырастоолорго толугу менен дал келиши же дал келбеши мүмкүн болгон учурларда мен «баштапкы билимдер» терминин колдоном. «Баштапкы билимдер» **тажрыйбага негизделген** идеялардан (ТНИ) жана окутуунун жүрүшүндө өнүктүрүлгөн концепциялардан турат.

Несмотря на то, что существует множество теорий, признающих значение предшествующих знаний в обучении, я все же акцентирую внимание на теории Выготского (1986г) потому что она включает в себя как академические концепции, основанные на формальном школьном образовании (ШО) так и концепции, основанные на опыте (КОО), при этом обе концепции, играют активные, равные и меняющиеся роли. По теории Выготского обучение происходит тогда, когда академические концепции, полученные в (школьном) обучении, трансформируются и связываются учащимися с их собственным опытом. В то же самое время, КОО используют формальное обучение, в значительной степени абстрагируясь от конкретного опыта, к которому они привязаны, и делают этот опыт полезным в различных ситуациях.

Уважаемый учитель!
В процессе чтения отметьте:

• значком «!» самые важные (основные), с Вашей точки зрения, идеи;

• значком «?» отметьте места там, где у вас возникли вопросы;

• значком «V» отметьте те моменты, которые вы сможете использовать в практике.

Несмотря на то, что эти два процесса фундаментально отличаются друг от друга, они взаимодействуют друг с другом. Термин «практическое знание» или ПЗ используется здесь применительно к представлению учащегося, которое было получено им в личном опыте. (4) Примером может служить понимание детьми понятия «брата». Дети знают, что означает «брат», они могут показать вам, кто приходится им братом и могут показать, кто приходится братом их друга. Тем не менее, дети будут испытывать трудности в научном объяснении родственных взаимоотношений. Термин «академическая концепция» (АК) используется при каноническом (общепринятом) понятии о предмете (дисциплине), который применим во многих контекстах. Примером академической концепции может служить формула F = ma или понятие, что «сила пропорциональна ускорению». В школах академические концепции очень часто воспринимается учащимися только как язык и символы, без концептуального аспекта, который должен быть привязан к их пониманию того, как работает мир, пониманию, основанному на их опыте. АК может рассматриваться как понятие, которое индивидуум воспринимает точно так же, как и его сообщество.

По Выготскому, роль обучения в школе (или вообще обучения) заключается в оказании помощи учащемуся (обучаемому) осознать КОО, затем абстрагироваться от него и обобщить, чтобы использовать его, широко применяя в различных ситуациях, включая общение с другими членами его сообщества (например, одноклассниками, учителями, родителями и т.д. В то же самое время, обучение должно представить возможности обучаемому (учащемуся) апробировать академические концепции, высказанные научным языком, даже если он не полностью понимает их. Тогда практические и академические концепции трансформируются таким образом, что они становятся понятными учащемуся и возможны к применению в более широком общениии. Таким образом, на определенном этапе, предшествующие знания, которые выражаются в письменной или устной форме или в том, что учащийся делает, являются сочетанием АК и КОО. Предшествующие знания могут показаться учителю нечеткими, фрагментарными и даже странными, но, тем не менее, они представляют процесс обучения.

Так как предшествующие знания часто представляют промежуточную стадию понимания какой-либо концепции, они могут быть полезны и для учителя, и для ученика в дальнейшем обучении. Распознавание, описание и использование предшествующих знаний учащегося в преподавании является процессом формативного оценивания. В соответствие с процессом формативного оценивания, обучение это процесс, в котором учитель задает цель, основываясь на академической формальной концепции, и затем следует к выявлению знаний, понимания учащихся по конкретной теме в определенное время. Затем учитель использует полученное представление о предшествующие знаниях учащихся для определения промежуточных целей и планирования видов занятий, которые помогут учащимся осознать и использовать свои идеи.

Уважаемый учитель!
Сравните и обсудите свою маркировку с маркировкой других учителей. Во время обсуждения остановитесь на каждом блоке отмеченных идей («!»,«?» или «V»).

«Баштапкы билимдердин» баалуулугун тааныган теориялар көп болсо да, мен Выготскийдин теориясына (1986-ж.) өзгөчө көңүл бурам, анткени бул теорияга бирдей деңгээлде орчундуу маани-ниге ээ болгон мектептеги формалдуу билим берүүгө негизделген академиялык концепция (АК) менен тажрыйбага негизделүүчү концепцияны (ТНК) камтыйт. Выготскийдин теориясына ылайык, мектептеги окутууда алынган академиялык билимдерди окуучу өзү турмуштук тажрыйбасы менен катар коюп, байланыштырганда, окутуу натыйжалуу жүрөт. Ошол эле учурда ТНКда тажрыйбага негизделген конкреттүү жагдайдан кыйла алыстаган формалдуу окутуу колдонулат, мунун өзү бул тажрыйбаны ар кандай кырдаалдаарга пайдаланууга ылайык кылат.

Урматтуу кесиптеш!

• Окуп жатып, бул бөлүмдүн өзүңүз эң маанилүү (негизги) деп эсептеген идеяларын «!» менен белгилеңиз;

• Суроо туудурган, Сиз үчүн түшүнүксүз же кошумча чечмелөө талап кылынган жерлерин «?» менен белгилеңиз;

• Ишиңизде оңой эле колдоно алгыдай нерселерди «V» менен белгилеңиз.

Бул эки процесс бири-биринен такыр айырмаланып тургандыгына карабастан, алар өз ара катышта болот. «Тажрыйбага негизделген концепция» (ТНК) термини мында окуучунун өз тажрыйбасынан алган түшүнүгүнө карата колдонулат. (4) Мисалга балдардын «бир тууган» дегенди кандай түшүнөрү келтирсек болот. Алар «бир тууган» деп кимди айтуу керектигин билет, өздөрүнүн бир тууганы ким экендигин, досторунун бир туугандары кимдер экендигин айтып бере алат. Ошентсе да, алар туугандык байланыштарды илимий түрдө түшүндүрүүдө кыйналат. «Академиялык концепция» термини предмет (дисциплина) жөнүндө көптөгөн контексттерге карата колдонулуучу канондоштурулган (жалпы кабыл алынган) түшүнүккө байланыштуу пайдаланылат. Академиялык концепцияга төмөнкүдөй мисал келтирели: F = ma же «күчтүн чоңдугу ылдамдыкка жараша болот» деген формула бар. Мектептерде академиялык концепцияларды окуучулар көбүнчө өздөрүнүн турмуштук тажрыйбасына байланыштырып өздөштүрбөйт да, даяр сөздөр, символдор катары гана кабылдайт. Академиялык концепцияны алар тегерегиндеги бардык адамдар бирдей түшүнгөн түшүнүк катары кабылдашы мүмкүн.

Выготскийдин теориясына ылайык, мектептеги окутуунун (же дегеле окутуунун) милдети – окуучуга өзүнүн жекече тажрыйбасын конкреттүү мисал менен эле чектебестен, ар кандай жагдайларда (чөйрөсүндөгү башка адамдар, классташтары, мугалимдери ж. б. менен баарлашууда) кеңири колдонуу үчүн жалпылап аңдап билишине жардам берүү. Ошол эле учурда окутуу окуучуга илимий тил менен баяндалган академиялык концепцияларды, атүгүл толук түшүнбөсө деле, иш жүзүндө сынап көрүү мүмкүндүгүн бериши керек. Ошондо тажрыйбага негизделген концепциялар менен академиялык концепциялар өз ара байланышта өздөштүрүлүп, окуучуга түшүнүктүү болот. Белгилүү бир мезгилде окуучунун баштапкы билимдери ТНК менен АК айкалышына айланат. Окуучунун баштапкы билимдери мугалимге так эместей, чачкын, атүгүл жаңылыштай көрүнүшү мүмкүн. Бирок, ошондой болсо да, алар окуу процессин чагылдырат.

Урматтуу мугалим!

Сиз өзүңүздүн койгон белгилериңизди талкуу учурунда башка мугалимдер койгон белгилер менен салыштырып, «!»,«?» же «V» менен белгиленген идеялардын ар бир топтомуна токтолсоңуз болот.

Окуучунун баштапкы билимдери көбүнчө кандайдыр бир концепцияны түшүнүүнүн аралык баскычы болгондуктан, ал окууну улантууда мугалим үчүн да, окуучу үчүн да керектүү болушу мүмкүн. Бул билимдерди тааануу, сыпаттоо жана сабак берүүдө пайдалануу иши калыптандыруучу баалоо процессине камтылышы керек. Калыптандыруучу баалоо процессине ылайык, окутууда мугалим академиялык концепциянын негизинде максатты коёт да, анан окуучулардын конкреттүү теманы белгилүү мезгилдеги түшүнүүсүн аныктайт. Ошондон кийин окуучулардын баштапкы билимдери жөнүндө алган маалыматын алар өз идеяларын аңдап билип, пайдалана алышы үчүн сабактын аралык максаттарын аныктоодо, сабак түрлөрүн пландоодо пайдаланат.

Формативное оценивание

Современные модели преподавания и обучения воспринимают формативное оценивание, как исключительно важный элемент, необходимый в качественном преподавании (Шепард и др. 2005г). Процесс формативного оценивания основывается на признании потенциальной полезности идей, высказываемых учащимися. Формативное оценивание обычно широко представлено в программах подготовки учителей как процесс определения целей, оценивания и обратной связи учителя с учеником (Аткин, 2002г). Если говорить более конкретно, то формативное оценивание - это процесс, в котором учитель задает вопросы (т.е. процесс задавания вопросов): *«Куда ты стараешься дойти? Где ты находишься сейчас? Как ты можешь прийти к своей цели?».* Эта модель очень часто преподносится (объясняется) студентам как процесс, который происходит между учителем и учеником в классе. Посредством этого процесса учитель узнает о том, насколько учащиеся поняли тему, идею, новый материал и т.д. на определенном этапе, что дает ему возможность помочь учащимся достичь большего понимания темы, большего продвижения вперед в понимании концепции. В то же самое время учащиеся лучше узнают об уровне своих знаний и соответственно, лучше понимают, как им продвигаться к поставленной учителем цели.

Представленное выше объяснение процесса формативного оценивания не достаточно в подготовке учителей практически использовать его, поскольку оно вырвано из контекста самой теории. Подобным образом, теории концептуального развития - теории Выготского (1986) о создании концепций - само по себе не достаточно для подготовки учителей к развитию пониманий учащихся. Даже если студенты (будущие педагоги) имеют отличные знания по психологии и понимают различные теории (принципы) обучения и теории концептуального развития, они все еще нуждаются в помощи в координировании теории обучения (которую они предпочитают) с практическими методами преподавания, которым их обучают на курсах методики. Теория и практика не должны преподаваться как отдельные категории, т.е. отдельно друг от друга, это ответственность преподавателей образовательных программ предоставить студентам (будущим учителям) возможности интегрировать теорию с практикой до начала их практической деятельности. Для этой цели преподаватели будущих учителей должны спросить, прежде всего, самих себя: «Что знают студенты о концепциях, которых мы придерживаемся в программах по подготовке учителей?».

В следующем разделе я хотела бы обсудить результаты исследования представлений студентов о предшествующих знаниях учащихся и о формативном оценивании. Это исследование было проведено в рамках курса теории и методики преподавания естественных наук в начальной школе. Одной из главных целей курса было помочь студентам развить концептуальное понимание процесса формативного оценивания, чтобы они умели выявлять предшествующие знания учащихся и использовать их в преподавании.

Результаты исследования: Как студенты – будущие учителя понимают предшествующие знания учащихся и оценивание

Теоретически улучшенная модель формативного оценивания, представленная ниже, была разработана в результате трехлетнего исследования того, как студенты понимают предшествующие знания учащихся и формативное оценивание. Студенты, принимавшие участие (61 студент) были зачислены на мой курс теории и методики преподавания естественных наук в начальной школе во время второго семестра учебной программы. Результаты исследования выявили, что студенты владеют ограниченным количеством общепринятых понятий о предшествующих знаниях учащихся и о формативном оценивании.

Рисунок 1 представляет четыре различные понятия о формативном оценивании и о предшествующих знаниях учащихся, которые проявились в данных: (а) модель

Калыптандыруучу баалоо

Сабак берүү жана окутуунун азыркы моделдеринде калыптандыруучу баалоо билим сапатын камсыздоо үчүн зарыл болгон олуттуу элемент катары кабылданат (Шепард ж. б., 2005-ж). Калыптандыруучу баалоо окуучулар айта турган ойлордун пайдалуу болушу ыктымал экендигин таанууга негизделет. Калыптандыруучу баалоо мугалимдерди даярдоо программаларында максаттарды аныктоо, баалоо жана мугалим менен окуучунун кайтарым байланышын түзүү процесси катары эске алынган (Аткин, 2002-ж.). Тагыраак айтканда, калыптандыруучу баалоо – бул мугалим: *«Сен каерге жеткиң келет? Азыр кайсы жерде турасың? Өз максатыңа кантип жете аласың?»,* - деп сураган процесс (суроолорду берүү процесси). Бул моделди көбүнчө студенттерге мугалим менен окуучунун ортосунда жүрө турган процесс катары түшүндүрүшөт. Ушул процесс аркылуу мугалим окуучулардын белгилүү этапта концепцияны (теманы, идеяны, жаңы материалды ж. у. с.) канчалык түшүнгөндүгүн билет да, окуучуларга теманы жакшыраак түшүнүшүнө, концепцияны тереңирээк өздөштүрүшүнө жардам берүү мүмкүндүгүнө ээ болот. Ошол эле учурда окуучулар да өздөрүнүн билим деңгээлин айкыныраак көрүп, мугалим койгон максатка кантип жакындоого болорун жакшыраак түшүнөт.

Мугалимдерди даярдоодо калыптандыруучу баалоо процессин жогоруда келтирилгендей чечмелеп коюу эле жетишсиздик кылат, анткени бул түшүндүрмө теориянын өзүнүн алкагынан ажырап калган. Дал ошондой эле, концептуалдык өнүгүү теориясы – Выготскийдин (1986) концепция жаратуу жөнүндөгү теориясы – да өзүнчө турганда мугалимдердин окуучулардын түшүнүүсүн өнүктүрүү үчүн аздык кылат. Атүгүл студенттер (болочок мугалимдер) психология боюнча мыкты билим алып, окутуу менен концепциялык өнүгүүнүн ар түрдүү теорияларын (принциптерин) түшүнсө деле, алар окутуу теориясын методика курстарында окуп-үйрөнгөн сабак берүүнүн практикалык усулдары менен айкалыштырууда жардамга муктаж болушат. Теория жана практика өз-өзүнчө турган категориялар катары окутулбашы керек. Окутуучулар студенттерге (болочок мугалимдерге) алар жумушка киргенге чейин эле теория менен практиканы айкалыштырууну үйрөтүшү зарыл. Бул максатта окутуучулар өздөрүнөн: «Мугалимдерди даярдоо программаларында биз колдонуп жүргөн концепциялар жөнүндө студенттер эмнелерди билишет?» - деп сурашы керек.

Кийинки бөлүмдө мен окуучулардын баштапкы билимдери жана калыптандыруучу баалоо жөнүндө студенттер эмнелерди билерин изилдөөнүн натыйжаларын айтып бергим келет. Бул изилдөө башталгыч класстарда табигый илимдерден сабак берүү теориясы менен практикасы курсунун алкагында жүргүзүлгөн эле. Курстун негизги максаттарынын бири окуучулардын баштапкы билимдерин ачыкка чыгарып, сабак берүүдө пайдалана билиши үчүн студенттерге калыптандыруучу баалоо процессин тереңдете түшүнүү жагынан көмөктөшүү болчу.

Изилдөөнүн натыйжалары: окуучулардын баштапкы билимдерин жана баалоону студенттер (болочок мугалимдер) кандай түшүнөт

Төмөндө келтирилген калыптандыруучу баалоонун теориялык жактан жакшыртылган модели окуучулардын баштапкы билимдери жана калыптандыруучу баалоо жөнүндөгү студенттердин түшүнүгү боюнча үч жыл бою жүргүзүлгөн изилдөөнүн натыйжасында иштелип чыккан. Буга катышкан студенттер (61 студент) мен сабак берген башталгыч класстарда табигый илимдерди окутуунун теориясы менен методикасы курсуна окуу программасынын экинчи семестринде кабыл алынган эле.

Изилдөөнүн жыйынтыктары көрсөткөндөй, окуучулардын баштапкы билимдери жана калыптандыруучу баалоо жөнүндөгү студенттер билген жалпы кабыл алынган маалыматтар чектелүү экен. 1-сүрөттө калыптандыруучу баалоо жана окуучулардын баштапкы билимдери жөнүндө маалыматтар түрүндөгү төрт башка түшүнүк берил-

формативного оценивания, (b) понятие «применяйте или не применяйте» (имеется в виду использование учителем предшествующих знаний учащихся при объяснении какой-либо темы, раздела и т.д.) т.е. при обучении учащихся, (c) «практические знания, основанные на опыте учащихся», (d) способ сочетания понимания формативного оценивания с практическими знаниями комбинированная концепция формативного оценивания и предшествующих знаний учащихся. Понятие (a), является моделью цели моего преподавания. Остальные три концепции (b, c, d) отражают представление студентов – практикантов о формативном оценивании и о практическом знании учащихся, они выражены серыми стрелками. Каждая из этих четырех концепций подробно описывается ниже.

Теоретически улучшенная модель формативного оценивания

Концепция (a) отражает мое представление формативного оценивания сквозь линзу теории формирования восприятия Выготского (1986). Несмотря на то, что это та же самая концепция, которой я придерживалась в ходе моего исследования, интегрирование теории и практики в большей степени реализуется в моей практике. Концепция (a) отражает процесс выявления предшествующих знаний учащихся, которые обычно являются сочетанием академических концепций и концепций, основанных на опыте. Учитель использует свое понимание о предшествующих знаниях учащихся для принятия решений в обучении, разработки промежуточных целей, обратной связи и для выбора соответствующих методов обучения. Эти шаги повторяются в течение всего процесса обучения.

Эта концептуализация процесса формативного оценивания рассчитана на навыки и умения учителя осознавать идеи, мысли, (предшествующие знания), высказанные учениками как источник для дальнейшего обучения. (Хаммер, 2000). Учитель должен всегда помнить, что знания учащихся состоят из академических знаний (полученных в школе) и знаний, приобретенных в ходе своего жизненного опыта. Данные знания взаимосвязаны в процессе формального (школьного, ВУЗовского и т.д.) и неформального обучения (жизненный опыт). Базовые знание учащегося это его понимание (преподаваемого материала) на определенный момент, соответствует ли его имеющееся знание академическому знанию предмета или нет. Концепция (5) так же требует от учителя мастерства в разработке различных заданий (видов деятельности), которые помогут учащемуся понять свои мысли и развивать их, строить свои идеи на основе своих знаний. Для этого учитель должен понимать, что существует множество промежуточных представлений, которые могут выглядеть неверными в сравнении с формальными (правильными) академическими концепциями, но, тем не менее, они отражают сам процесс понимания. Некоторые студенты следовали принципам формативного оценивания, отраженной в концепции (a). Интересно отметить, что многие из студентов, следовавшие указанным принципам формативного оценивания, имели большой опыт работы с детьми, опыт преподавания (в школе). Больший процент студентов продемонстрировал понимание одной или более концепций, описанных ниже.

Концепция «Базовые знания учащихся и формативное оценивание»

Концепция (в) связана с последовательностью идей, происходящих из ячейки, представляющей академические концепции. Эта концепция отражает идею «использовать или не использовать» базовые знания учащихся и формативное оценивание, которую студенты высказывали в различные моменты в ходе каждого семестра на данном курсе. В целом, студенты воспринимали и определили для себя, что термин «базовые знания учащихся» означает правильную, академическую концепцию, которую ученики знают или не знают (владеют или не владеют). Затем, они интерпретировали концепцию формативного оценивания как процесс, посредством которого, учитель определяет для себя, понимают ли учащиеся академическую концепцию (учебный материал), которую они будут изучать. Студенты также решили, что если

ген: (a) калыптандыруучу баалоо модели, (b) «колдонгула же колдонбогула» концепциясы (бул жерде кеп окуучулардын баштапкы билимдерин кайсы бир концепцияны, теманы түшүндүрүүдө мугалимдин колдонушу тууралуу болуп жатат), (c) «окуучулардын тажрыйбасына негизделген практикалык билимдер», (d) калыптандыруучу баалоону түшүнүүнү окуучулардын баштапкы билимдери менен айкалыштыруу ыкмасын көрсөткөн концепция. (A) концепциясы менин сабак берүү максатымдын модели болуп саналат. Калган үч концепция (b, c, d) калыптандыруучу баалоо жана окуучулардын баштапкы билимдери жөнүндөгү практикант студенттердин түшүнүктөрүн чагылдырат – булар бозгуч жебелер менен белгиленген. Бул төрт концепциянын ар бири төмөндө кеңири сыпатталып берилет.

Калыптандыруучу баалоонун теориялык жактан жакшыртылган модели

(A) концепциясы менин калыптандыруучу баалоо жөнүндөгү Выготскийдин кабылдоону калыптандыруу теориясына (1986) таянган түшүнүгүмдү чагылдырат. Изилдөөмдүн жүрүшүндө таянган концепциянын эле өзү экендигине карабастан, мен өз тажрыйбамда теория менен практиканы айкалыштырууга көбүрөөк маани берем. (A) концепциясы окуучулардын баштапкы билимдерин ачыкка чыгаруу процессин чагылдырат (демейде бул билимдер академиялык концепциялар менен тажрыйбага негизделген концепциялардын айкалышы болуп саналат). Мугалим окутуудагы чечимдерди кабыл алууда, аралык максаттарды аныктоодо, кайтарым байланышты түзүүдө жана окутуунун тийиштүү усулдарын тандоодо окуучулардын баштапкы билимдери жөнүндөгү өзүнүн түшүнүгүнө таянат. Бул кадамдар бүтүндөй окутуу процессинин жүрүшүндө кайталанып турат.

Калыптандыруучу баалоону мындайча концепциялаштыруу окуучулар айткан идеяларды, ойлорду (баштапкы билимдерин) мугалимдин андан ары окутуу үчүн таяныч катары аңдап билүү көндүмүнө жана билгичтигине жараша болот (Хаммер, 2000). Мугалим окуучулардын баштапкы билимдери мектепте алынган академиялык билимдерден жана турмуштук тажрыйбада топтолгон билимдерден турарын дайыма билип жүрүшү керек. Бул билимдер формалдуу (мектептеги, ЖОЖдогу ж. у. с.) жана бейформал (турмуштук тажрыйбадан) билим алууда өз ара байланышат. Окуучунун баштапкы билимдери – бул анын предмет боюнча билгендеринин академиялык билимге дал келген-келбегендигин түшүнүүсү. (5) концепция да окуучулардын өз ойлорун түшүнүүсүнө жана өнүктүрүшүнө, мурда билгендеринин негизинде жаңы идеяларды иштеп чыгышына жардам берүүчү ар кыл тапшырмаларды (ишмердик түрлөрүн) мугалимдин түзө билүү чеберчилигин талап кылат. Бул үчүн мугалим формалдуу (туура деп эсептелүүчү) академиялык концепцияларга салыштырмалуу катадай көрүнүшү мүмкүн болгон, бирок түшүнүү процессин чагылдыруучу көптөгөн аралык концепциялар болорун эске алышы керек. Кээ бир студенттер (a) концепциясында чагылдырылган калыптандыруучу баалоо принциптерине таянышкан. Бул принциптерге таянган студенттердин көбү балдар менен иштөө, мектепте сабак берүү жагынан кыйла зор тажрыйба топтогондор экендигин белгилей кетүү зарыл. Студенттердин көпчүлүгү төмөндө сыпатталган бир же бир нече концепцияны жакшы түшүнөрүн көрсөттү.

«Окуучулардын баштапкы билимдери жана калыптандыруучу баалоо» концепциясы

(B) концепциясы академиялык концепцияларды чагылдыруучу топтомдогу идеялардын ырааттуулугу менен байланышкан. Ал окуучулардын баштапкы билимдери менен калыптандыруучу баалоону «пайдалануу керекпи же жокпу» деген идеяны туюнтат. Жалпысынан алганда, студенттер «окуучулардын баштапкы билимдери» терминин окуучулардын (өздөштүргөн же өздөштүрбөгөн) билген же билбеген туура, академиялык концепция деп түшүнүшөт экен. Алар калыптандыруучу баалоо концепциясын окуучулардын сабакта окуй турган академиялык концепцияны (окуу материалын) түшүнгөн-түшүнбөгөндүгүн аныктоо

учащиеся уже понимают эту тему, тогда их не нужно обучать этому материалу. Но если учащиеся не имеют знаний по планируемой теме, тогда нужно изучать заданную тему и продолжать урок, как и было запланировано.

Концепция «усвоили материал или не усвоили» очень отличается от концепции «базовые знания учащихся», которая основывается на уже имеющихся, на определенном этапе, знаниях учащихся и использует их для принятия решений по стратегии обучения и обратной связи. Концепция «усвоили материал или не усвоили» делилась на две категории.

Первая категория: студенты оценивали знания учащихся по определенной теме по их словарному запасу. Т.е. если ученик не мог выразить понимание с использованием академической терминологии, то студенты делали вывод, что ученик не знает данный материал, тему, теорему и т.д. Например, студентка-практикантка пришла к выводу, что ее ученики ничего не знают по теме «физическая субстанция», потому что они не смогли письменно выразить, что «физическая субстанция – это вещество, которое имеет вес и занимает место». Она абсолютно не приняла во внимание различный опыт (знания) учеников, который они могли иметь, соприкасаясь в жизни с тающими сосульками, с грязью, водой, паром, с испарениями и твердыми веществами.

Вторая категория: студенты-практиканты определяли базовые знания учащихся как правильные, академические знания пройденного материала. Т.е. эти студенты считали, что ученики обладают академическими знаниями по пройденной теме. Они исходили из понимания «ученики уже прошли эту тему, значит, они ее знают». Например, студентка – практикантка заявила: «Я знаю, что ученики ничего не знают о физической субстанции, потому что они не изучали эту тему в прошлом году». Точно также один из студентов-практикантов высказал следующее: «Я знаю, что мои четвероклассники знают об экосистемах. Эта тема изучалась в третьем классе». Эти студенты не принимают во внимание ценные знания учащихся, приобретенные в жизни (практические знания). Они предполагают, что академические знания по той или иной теме, данные им в обучении, учащиеся правильно и сразу же усвоили.

Концепция (b) так же представляет собой вид формативного оценивания усвоения (не усвоения) учащимися материала. Эта концепция формативного оценивания фокусируется на оценивании содержания пройденного материала, т.е. как учащиеся усвоили материал. Она не дает учащимся возможности использовать их практические знания, не дает учащимся возможность самостоятельно развить академические концепции. Более того, эта концепция представляет собой традиционный метод обучения, когда учитель делает презентацию материала, лишая учеников возможности использовать свои знания, опыт в понимании новой темы. От учащихся этот метод требует только запоминания фактов, терминов и т.д., он не мотивирует развития концептуального понимания у учеников.

Уважаемый учитель!

Обсудите с коллегами, студентами - будущими учителями разницу предложенных двух концепций: концепции усвоения (не усвоения) материала и концепуии, основанной на базовых знаниях учащихся.

Формативное оценивание и концепция, основанная на опыте предшествующих знаний

Некоторые студенты противопоставляют концепции **«усвоили материал или не усвоили»** концепцию, основанную на базовых знаниях учащихся, на их опыте. Студенты определяют базовые знания ученика только как его личный опыт, обращая минимум внимания на то, как этот опыт и знания соотносятся с целью урока или

процесси катары чечмелешкен. Студенттер ошондой эле эгер окуучулар бул теманы түшүнсө, анда тийиштүү материалды өтүүнүн кажети жок деп ойлошот. Бирок окуучулардын пландалган тема боюнча билими жок болсо гана, сабакты улантып, берилген теманы пландалгандай окутуп-үйрөтүү керек дешет.

«Материалды өздөштүргөн же өздөштүрбөгөн» концепциясы «окуучулардын баштапкы билимдери» концепциясынан кескин айырмаланат. Булардын кийинкиси окуучулардын белгилүү мезгилдеги бар билимдерине негизделет да, окутуу стратегиясы менен кайтарым байланышты түзүү боюнча чечим кабыл алуу үчүн колдонулат. «Материалды өздөштүргөн же өздөштүрбөгөн» концепциясы эки категорияга бөлүнөт.

Биринчи категория: студенттер окуучулардын белгилүү тема боюнча билимин алардын сөздүк байлыгына карай баалашкан. Б. а. эгер окуучу концепцияны (материалды, теманы, теореманы ж. у. с.) академиялык терминдерди колдонуу менен айтып бере албаса, анда студенттер бул концепцияны окуучу билбейт экен деп жыйынтык чыгарышкан. Мисалы, практикант студент кыз окуучулары «заттык субстанция – бул салмагы жана орду бар нерсе» экендигин жазуу жүзүндө туюнтуп бере албагандыктан, «заттык субстанция» темасы боюнча алар такыр эчтеке билбейт деп тапкан. Студент окуучулардын турмушта эрип жаткан муз, ылай, суу, буу, катуу заттарды кездештиргендигин, демек, тажрыйбага негизделген билимдери бар болушу мүмкүн экендигин такыр эске алган жок.

Экинчи категория: практикант студенттер окуучулардын баштапкы билимдерин өтүлгөн тема боюнча академиялык түрдөгү туура билимдери катары аныкташкан. Б. а. бул студенттер өтүлгөн тема (материал) боюнча окуучулардын билими болушу керек деп эсептешкен. Алар «окуучулар бул теманы өткөнбү – демек, аны билишет» деген түшүнүктө болушкан. Мисалы, практикант студенттердин бири мындай деди: «Окуучуларым заттык субстанция боюнча эч нерсе билбестигин мен билем, анткени алар былтыр бул теманы окуган эмес». Дал ушундай эле дагы бир студент: «Мен окуткан төртүнчү класстын окуучулары экотутумдар деген эмне экендигин билерине көзүм жетет. Бул тема үчүнчү класста өтүлгөн», - деди. Бул студенттер окуучулардын турмуштан алган баалуу концепцияларын (тажрыйбага негизделген билимдерин) эске алышпайт. Алар тигил же бул тема боюнча сабак өтүлгөн болсо, окуучулар аны дароо эле туура өздөштүрүп алышкан деп ойлошот.

(В) концепциясы да окуучулардын материалды өздөштүрүүсүн (өздөштүрбөгөндүгүн) калыптандыруучу баалоо түрү болуп саналат. Калыптандыруучу баалоонун бул концепциясында өтүлгөн материалдын мазмунуна, б. а. окуучулардын материалды кандай өздөштүргөндүгүнө басым жасалат. Мында окуучулардын турмуштук тажрыйбадан алган билимдерин пайдаланышына, академиялык концепцияларды өз алдынча өнүктүрүшүнө мүмкүндүк берилбейт. Ал гана эмес, бул концепция окутуунун салттуу усулуна ылайык келет да, мында мугалим материалды жеке өзү түшүндүргөндүктөн, окуучулар өздөрүнүн билимдерин, тажрыйбасын жаңы теманы түшүнүүдө колдоно албай калат. Бул усулга таянганда, окуучулардан фактыларды, терминдерди ж. у. с. эстеп калуу гана талап кылынат да, окуучулардын идеяларды өркүндөтө түшүнүүгө кызыгуусун ойготпойт.

Урматтуу мугалим!
Кесиптештериңиз жана практикант студенттер менен сунушталган эки концепциянын: материалды өздөштүргөндүк (өздөштүрбөгөндүк) концепциясынын жана окуучулардын баштапкы билимдерине таянуучу концепциянын айырмасын талкуулаңыз.

Калыптандыруучу баалоо жана окуучулардын баштапкы билимдерине, тажрыйбасына негизделген концепция

Кээ бир студенттер **«материалды өздөштүргөн же өздөштүрбөгөн»** деген түшүнүктү окуучулардын баштапкы билимдерине, тажрыйбасына негизделген

раздела в учебнике. Концепция (c) представляет процесс формативного оценивания, посредством которого учителя описали и проанализировали имеющиеся ценный опыт и знания учащихся и предложили учащимся контекст (содержание темы урока), который позволил бы им применять свой опыт и знания. Примером в данном случае может служить опыт студентки-практикантки, чьей целью было объяснить учащимся четвертого класса концепцию « удельной массы». В предварительном оценивании она получила данные, которые свидетельствовали о том, что только несколько учеников имеют представление о предметах, погружающихся в воде и о тех, что остаются на поверхности: тяжелые предметы погружаются, легкие остаются на поверхности, предметы с отверстиями держатся на поверхности, а металлические погружаются в воду. Студентка практикантка дала возможность ученикам проделать эксперименты: опустить в емкость с водой различные предметы, чтобы подтвердить или опровергнуть их понимание по теме. По окончании эксперимента учительница спросила учащихся: « Что вы узнали?». Ученики ответили, что такие предметы как «скрепка для бумаги могут пойти на дно или остаться на поверхности», «некоторые предметы могут погрузиться в воду, если их подтолкнуть», «губка погружается на дно, когда она пропитывается водой». Затем учительница подвела итог уроку, сказав, что урок прошел успешно и что она ничего бы не меняла в плане урока. Несмотря на то, что это эксперимент был очень полезным упражнением, к сожалению, он не ответил поставленным целям урока и не дал возможность ученикам упорядочить, обобщить их имеющиеся знания и оформить их академическим языком, выделить их собственный опыт для дальнейшего широкого применения.

Концепция предшествующих знаний учащихся и формативное оценивание

Представляет другую концепцию (d), основанную на опыте, посредством которой студенты практиканты выявляли предшествующие знания учащихся и их опыт, но проводили урок, совершенно не учитывая их. То есть, студенты практиканты не использовали выявленные знания учащихся по теме только потому, что учащиеся не выразили их академическим языком, как это было в ситуации с Даниэлем, когда он решил, что учащиеся ничего не знают по теме и решил отказаться от своего первоначального плана урока. В некоторых ситуациях казалось, что студенты практиканты принимают во внимание базовые знания учащихся, но, тем не менее, не используют их у себя на уроках. Студенты практиканты проводили уроки, не опираясь на ценность базовых знаний своих учеников.

Уважаемый учитель!
Обсудите с коллегами идеи об оценивании предшествующих знаний учащихся.
• Что нового Вы узнали и как Вы используете это в своей работе?

Использование теоретически улучшенной модели формативного оценивания

Студенты пришли ко мне на курс со своими базовыми знаниями, состоящими из языка и представлений, которые они получили от других преподавателей, из своего опыта преподавания и из своего опыта обучения в школах и т.д. Наблюдая за студентами–практикантами, я пришла к выводу, что студенты приобретают понимание преподавания и обучения, через призму своего опыта учащихся. Об этом еще говорил Лорти в 1975г. Похоже, что студенты-практиканты, принимавшие участие в моем исследовании, об опыте которых я описывала выше, в своем обучении получали баллы за усвоение академических концепций, а если они не демонстрировали такие знания, то соответственно их баллы сокращались.

Концепция «усвоили материал или не усвоили» превалирует как в ВУЗах, так и в школах. Многие учителя школ или преподаватели ВУЗов, когда-нибудь, да и сказали бы: «Они не понимают этого!».

түшүнүктөрүнө карама-каршы коюшат. Студенттер окуучунун баштапкы билимдерин анын жеке тажрыйбасы катары карап, бул тажрыйбанын сабактын же окуу китептеги бөлүмдүн максаттарына кандайча тиешеси болоруна дээрлик эч кандай көңүл бурушпайт. (С) концепциясы мугалимдер окуучулардын баалуу тажрыйбасы менен билимдерин сыпаттоого жана аларга өз тажрыйбасы менен билимдерин колдонуусуна мүмкүнчүлүк бере турган жагдай түзүүчү калыптандыруучу баалоо процессине ылайык келет. Буга төртүнчү класстагы окуучуларга «салыштырмалуу масса» концепциясын түшүндүрүүн көздөгөн практикант студент кыздын тажрыйбасын мисал келтирүүгө болот. Алдын ала баалоодо ал бир нече окуучу гана оор (ошондой эле темир буюмдар) нерселер сууга чөгөрүн, ал эми жеңилдери (ошондой эле ичи көңдөйлөрү) чөкпөй калкып кала берерин биле тургандыгын аныктаган. Студент кыз окуучуларга сууга ар кандай нерселерди салдырып, алардын тийиштүү концепцияны түшүнөрүн же түшүнбөстүгүн аныктоо үчүн тажрыйба жүргүзүү мүмкүндүгүн түздү. Эксперименттин соңунда мугалим окуучулардан: «Силер эмнелерди билип алдыңар?» - деп сурады. Алар: «Кагаз кыпчыткыч чөгүп кетиши же суу бетинде калкып калышы мүмкүн экен», «Айрым нерселер түртүп койсо сууга чөгөт экен», «шимиргич сууну өзүнө сиңиргенден кийин чөгөт экен» деп жооп беришти. Анан мугалим сабак ийгиликтүү өттү, анын планы да бүт бойдон туура түзүлгөн болчу деп, сабакты жыйынтыктады. Эксперимент абдан пайдалуу болгондугуна карабастан, тилекке каршы, сабак максаттарына жетпей калды: окуучулар билгендерин ирээтке келтирүү, жалпылоо жана академиялык тил менен туюнтуу, ошондой эле өз тажрыйбасын кийин кеңири пайдалануу үчүн тереңдете түшүнүү мүмкүндүгүнө ээ болгон жок.

Окуучулардын баштапкы билимдери концепциясы жана калыптандыруучу баалоо

Бул студенттер окуучулардын баштапкы билимдерин аныктоодо колдонгон (бирок сабак өтүүдө мунун натыйжасын такыр эске албаган) тажрыйбага негизделүүчү башка (d) концепция. Башкача айтканда, практикант студенттер окуучулардын тема боюнча ачыкка чыгарылган билимдерин академиялык (илимий) тил менен айтылбагандыгы үчүн гана пайдаланбай коюшту. Даниэль да ушундай себептен улам окуучулары тема боюнча эч нерсе билбейт экен деп чечип, өзү түзгөн сабактын оболку планынан баш тарткан эле. Айрым жагдайларда практикант студенттер окуучулардын баштапкы билимдерине көңүл бурса деле, сабакта пайдаланбай калышат. Практикант студенттер сабак өтүүдө бул билимдерге таянышкан жок.

Урматтуу мугалим!
Кесиптештериңиз менен биргеликте окуучулардын баштапкы билимдерин баалоо идеясын талкуулаңыз.
• Сиз жаңыдан эмнелерди билдиңиз жана аларды өз ишиңизде кандай колдоносуз?

Теориялык жактан жакшыртылган калыптандыруучу баалоо моделин пайдалануу

Студенттер менин курсума башка окутуучулардан, өздөрүнүн мектептеги окуу, сабак берүү тажрыйбасынан ж. у. с. топтогон, тилдик туюнтмалардан жана түшүнүктөрдөн турган билимдери менен келишкен. Практикант студенттерге байкоо салганда, мен алар сабак берүү жана окутууну өздөрүнүн мектептеги окуучулук тажрыйбасы аркылуу түшүнөт деген жыйынтыкка келдим. Бул жөнүндө кезинде Лорти да 1975-ж. айткан. Жогоруда мен тажрыйбаларын баяндаган практикант студенттер окууда академиялык концепцияларды өздөштүргөндүгү үчүн баа алып, мындай билимин көрсөтпөгөн учурларда, баалары тийиштүү түрдө төмөндөтүлүп жүргөн окшойт.

«Материалды өздөштүргөн-өздөштүрбөгөнүнө» карай баалоо салты ЖОЖдордо да, мектептерде да басымдуулук кылат. ЖОЖ окутуучуларынын жана мектеп мугалимдеринин арасында: «Алар муну түшүнбөйт!» - дегендери көп кездешет. «Алар эмнелерди түшүндү?» деген суроону мугалим-

Гораздо реже учителя задают себе вопрос «А что они поняли?». Поэтому, неудивительно, что студенты очень часто рассматривают базовые знания учащихся и формативное оценивание через призму концепции «усвоил материал или не усвоил». Выготский объясняет данное явление следующим образом: студенты практиканты рассматривали понятие о базовых знаниях учащихся сквозь призму своего опыта обучения в школе. В то же самое время, они использовали академическую терминологию в определении базовых знаний учащихся в начальной школе, сами полностью не понимая ее. Такие комментарии как «после того, как я объяснил учащимся их знания (то, что они уже знали по теме), я продолжил урок» стали озвучиваться уже к концу семестра в начале введения данного курса. Эти комментарии совсем не свидетельствуют о неудачах в обучении студентов концепции базовых знаний учащихся, напротив, они демонстрируют сам процесс изучения этих знаний. Знание о том, что студенты понимают в определенный период, может помочь преподавателям будущих учителей планировать свои уроки и куррикулум (программу), который даст возможность студентам использовать их, развивая знания и опыт.

Обсуждение

Подготовка будущего учителя это не только определение того, что он усвоил, а что не усвоил. Это скорее выявление их знаний на определенном этапе получения образования для того, чтобы мы (их преподаватели) смогли определиться с нашими методами подготовки будущего учителя дальнейшему обучению. Студенты (будущие учителя) должны знать об общих идеях и понятиях формативного оценивания. Преподаватели студентов и учителя, которые воспринимают свои знания как знания, находящиеся в постоянном развитии, признают значимость, ценность знаний других, особенно, если они отличаются от их собственных знаний, представлений о чем-либо. Осознание своих знаний, как знаний, находящихся в постоянном развитии, помогает нам позиционировать себя не как «учителя, который все знает и который предоставляет студентам информацию», а как «учителя», который собирает, интерпретирует, анализирует и использует информацию, полученную от (и о его учащихся, студентах) учащихся, студентов.

Теоретически улучшенная модель формативного оценивания может предложить схему размышлений и схему дальнейшего обучения в контексте школы начинающему учителю. Учителя, так же как и любые другие обучаемые (студенты, ученики и т.д.), обучаются, используя формальные понятия в соответствующем контексте, которые побуждают к созданию персонализированных (личных), концептуальных пониманий, что соответствуют не только их пониманиям, но и понятиям и идей окружающих их людей (например, коллег, с которыми они работают). Применение формальных идей и понятий, как способ для их дальнейшего развития, необходимый опыт для любого преподавателя, учителя в контексте новой школы. Школа может придерживаться или не придерживаться убеждений начинающего учителя или его философии (принципов) обучения, методов обучения, которым его обучали. Выпускник (будущий учитель) должен владеть полным набором инструментов, чтобы снизить это напряжение. Теоретически улучшенная модель формативного оценивания включает понятие «обучение, основанное на вопросах», где учитель посредством вопросов собирает данные о предшествующих знаниях учащихся, принимая во внимание цель (урока, материала и т.д.). Перестраивая при необходимости процесс обучения (план урока) и таким образом, направленны на то, чтобы связать предшествующие знания учащихся с целями (урока). «Обучение, основанное на вопросах» не только позиционирует учителя как человека, который постоянно учится, но также дает ему основу для сбора и анализа данных и аргументов, которые помогут ему предпринять следующие шаги в обучении учащихся. Основанная на уважении и признании предшествующих знаний учащихся, теоретически улучшенная модель формативного оценивания может помочь учителю пойти дальше понятия «признания или непризнания» знаний учащихся и формативного оценивания.

дер чанда гана өздөрүнө беришет. Ошондуктан студенттер өтө көп учурларда окуучулардын баштапкы билимдерин жана калыптандыруучу баалоону «материалды өздөштүргөн-өздөштүрбөгөн» деген көз караштан алып түшүнгөндүгүнө таң калбоо керек.

Выготский бул көрүнүштү төмөнкүдөй чечмелейт: практикант студенттер окуучулардын баштапкы билимдери деген түшүнүктү өздөрүнүн мектептеги окуучулук тажрыйбасына карай кабылдашат. Ошол эле учурда алар кенже класстардын окуучуларынын баштапкы билимдерин аныктоодо өздөрү деле толук түшүнө бербеген илимий терминдерди колдонушкан. «Окуучуларга алардын билгендерин (тема боюнча буга чейин эле билгендерин) түшүндүрүп бергенден кийин, мен сабакты уланттым» деген сыяктуу сөздөр ушул курсту баштагандагы семестрдин аягында айтыла баштады. Бул түшүндүрмөлөр дегеле студенттерге окуучулардын баштапкы билимдери тууралуу жакшы окутулбагандыгынан кабар бербейт. Тескерисинче, булар ушул билимдерди окуп-үйрөнүү процессинин өзүн көрсөтүп турат. Студенттер кайсы мезгилде эмнелерди түшүнөрүн билүү болочок мугалимдердин окутуучуларына өз сабактарын жана студенттердин байып туруучу билимдери менен тажрыйбасын пайдалануу мүмкүнчүлүгүн берүүчү куррикулумун (программасын) пландоодо кереги тиет.

Корутунду

Болочок мугалимди даярдоодо анын эмнелерди өздөштүргөндүгүн аныктоо менен эле чектелүүгө болбойт. Мында эң оболу студенттерди окутууну улантууда колдоно турган усулдарыбызды тандашыбыз үчүн алардын таалим алуудагы белгилүү этапта ээ болгон билимдерин ачыкка чыгаруу зарыл. Болочок мугалимдер калыптандыруучу баалоо идеяларын жана түшүнүктөрүн билүүгө тийиш. Өз билимдеринин дайым өркүндөтүлүп турарын түшүнгөн окутуучулар жана мугалимдер башкалардын да билиминин, айрыкча өздөрүнүкүнөн айырмаланып турган билиминин, көз караштарынын баалуулугун таанышат. Билимибиздин дайыма байып, өнүгүп турарын аңдап билгендигибиз өзүбүздү «баары жокту билген жана студенттерге (окуучуларга) даяр маалыматтарды берүүчү мугалимдер» катары эмес, окуучуларынан, студенттеринен (алардын өздөрү жөнүндө да) алынуучу маалыматтарды чогултуп, чечмелөөчү, талдоочу жана пайдалануучу «мугалим-окуучу» катары алып жүрүүбүзгө мүмкүндүк берет.

Калыптандыруучу баалоонун теориялык жактан жакшыртылган үлгүсү мектепте иштей баштаган мугалимдин ой жүгүртүшүнө жана билимин өркүндөтүүсүнө туура багыт бериши мүмкүн. Башка бардык билим алуучулар (студенттер, окуучулар ж.б.) сыяктуу эле, мугалимдер формалдуу концепцияларды (илимий маалыматтарды) өздөрүнүн гана эмес, тегерегиндеги адамдардын (мисалы, чогуу иштеген кесиптештеринин) да түшүнүгүнө туура келүүчү жекече аңдап билинген концепцияга айлантууга түрткү берүүчү тийиштүү жагдайга карата колдонуу менен окуп-үйрөнүшөт. Расмий кабыл алынган билимдерди андан ары өнүктүрүү ыгы катары колдонуу – бул жаңы шарттагы мектепте иштеген ар бир мугалим (окутуучу) үчүн зарыл тажрыйба. Мектепте жаш мугалимдин көз карашы, окутуу усулу, тутунган принциптери колдоо табышы да, таппашы да мүмкүн. Андыктан болочок мугалим (ЖОЖдун бүтүрүүчүсү) ыктымал тирешүүнү жумшартуу үчүн керектүү ыкмаларды толугу менен өздөштүрүүгө тийиш. Калыптандыруучу баалоонун теориялык жактан жакшыртылган үлгүсү «суроо-жоопко негизделген окутуу» түшүнүгүн да камтыйт. Мында мугалим, сабактын, окуу материалынын максатын эске алуу менен, суроо салуу аркылуу окуучулардын баштапкы билимдерин айкындайт, зарыл учурларда окутуу процессин (сабактын планын) өзгөртөт. Ошентип, мугалим окуучулардын баштапкы билимдерин сабактын максаттарына байланыштырат. «Суроо-жоопко негизделген окутуу» мугалимдин дайыма өз билимин өркүндөтүшүнө эле эмес, окуучуларды окутуудагы улам кийинки кадамдарды ойлонуштуруу үчүн керектүү маалыматтар менен жүйөлөрдү чогултуп талдашына да мүмкүндүк берет. Окуучулардын баштапкы билимдерин барктоого жана таанууга негизделген калыптандыруучу баалоонун теориялык жактан жакшыртылган үлгүсү мугалимге окуучулардын билимдерин «таануу-таанытбоо» менен эле чектелбестен, калыптандыруучу баалоо концепциясын тереңдете түшүнүүгө жардам бериши мүмкүн.

Уважаемый учитель!

После прочтения статьи напишите основные идеи о:

- модели формативного оценивания;
- концепции «применяйте или не применяйте»;
- концепции «усвоили материал или не усвоили».

Информация о публикации: Валери К. Отеро. «Концепция Формативного оценивании». Журнал педагогического образования, т. 57, № 3. 2006г. Стр. 247. Корвин Пресс.

.

Литература

- Atkin, J. M., Black, P., & Coffey, J. (Eds.). (2001). Classroom assessment and the National Science Education standards. Washington, DC: National Academy Press.
- Fosnot, C. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. Fosnot (Ed.), Constructivism: Theory, perspectives, and practice (pp. 8-33). New York: Teachers College Press.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In D. Berliner & R. Calfee (Ed.), Handbook of educational psychology (pp. 15-46). New York: Macmillan.
- Hammer, D. (2000). Student resources for learning introductory physics. American Journal of Physics, Physics Education Research Supplement, 68(S1), S52-S59.
- Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher. Chicago: University of Chicago Press.
- National Research Council. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school (Expanded ed.). Washington, DC: National Academy Press.
- Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Baratz Snowden, J., Gordon, E., et al. (2005). In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), Preparing teachers for a changing world (pp. 275-326). San Francisco: John Wiley.
- Smagorinsky, P., Cook, L., & Johnson, T. (2003). The twisting path of concept development in learning to teach. Teachers College Record, 105(8), 1399-1436.
- Vygotsky, L. S. (1986). Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press.

- Valerie K. Otero
- University of Colorado-Boulder
- NOTES

o The term student is used throughout this article in reference to K-12 students only.

o Daniel used the Web site http://tycho.usno.navy.mil/vphase.html.

o The theory-practice dichotomy in teacher education was problematized by Smagorinsky, Cook, and Johnson (2003) in an article that provides an interesting discussion of the need for the integration of theory and practice.

o Experience-based concepts (EBCs) are typically thought of as concepts that learners develop in everyday, nonformal learning environments. However, experiences as learners in the school setting might also serve as EBCs about teaching and learning for preservice teachers.

o I refer to a student's prior knowledge with respect to an academic concept (AC) as a student's «conceptual understanding.» This could be misleading because educators often use the term conceptual understanding to refer to an understanding of a concept that is closely aligned with an AC. To avoid confusion, I use the term hybrid concepts to refer to those ideas that are a combination of a student's EBCs and ACs and are not fully aligned with a particular AC to which they relate.

Урматтуу мугалим!

Макаланы окуп чыккандан кийин төмөнкүлөр жөнүндөгү идеяларды жазып алыңыз:

• «калыптандыруучу баалоо» модели;
• «колдонуңуз же колдобоңуз» концепциясы;
• «материалды өздөштүрдү же өздөштүргөн жок» концепциясы.

Жарыяланган эмгек жөнүндө маалымат: Валери К. Отеро. Калыптандыруучу баалоо концепциясы. «Педагогикалык билим берүү журналы», 57-т., № 3. 2006-ж.. 247-бет. Корвин Пресс.

.

Адабияттар

• Atkin, J. M., Black, P., & Coffey, J. (Eds.). (2001). Classroom assessment and the National Science Education standards. Washington, DC: National Academy Press.

• Fosnot, C. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. Fosnot (Ed.), Constructivism: Theory, perspectives, and practice (pp. 8-33). New York: Teachers College Press.

• Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In D. Berliner & R. Calfee (Ed.), Handbook of educational psychology (pp. 15-46). New York: Macmillan.

• Hammer, D. (2000). Student resources for learning introductory physics. American Journal of Physics, Physics Education Research Supplement, 68(S1), S52-S59.

• Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher. Chicago: University of Chicago Press.

• National Research Council. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school (Expanded ed.). Washington, DC: National Academy Press.

• Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Baratz Snowden, J., Gordon, E., et al. (2005). In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), Preparing teachers for a changing world (pp. 275-326). San Francisco: John Wiley.

• Smagorinsky, P., Cook, L., & Johnson, T. (2003). The twisting path of concept development in learning to teach. Teachers College Record, 105(8), 1399-1436.

• Vygotsky, L. S. (1986). Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press.

• Valerie K. Otero
• University of Colorado-Boulder
• NOTES

o The term student is used throughout this article in reference to K-12 students only.

o Daniel used the Web site http://tycho.usno.navy.mil/vphase.html.

o The theory-practice dichotomy in teacher education was problematized by Smagorinsky, Cook, and Johnson (2003) in an article that provides an interesting discussion of the need for the integration of theory and practice.

o Experience-based concepts (EBCs) are typically thought of as concepts that learners develop in everyday, nonformal learning environments. However, experiences as learners in the school setting might also serve as EBCs about teaching and learning for preservice teachers.

o I refer to a student's prior knowledge with respect to an academic concept (AC) as a student's «conceptual understanding.» This could be misleading because educators often use the term conceptual understanding to refer to an understanding of a concept that is closely aligned with an AC. To avoid confusion, I use the term hybrid concepts to refer to those ideas that are a combination of a student's EBCs and ACs and are not fully aligned with a particular AC to which they relate.

o Others have used the terms complex and pseudoconcept to refer to what I am calling hybrid concepts. I avoid using Vygotsky's (1986) terms complex and pseudoconcept because in my understanding of his work, complexes and pseudoconcepts are more a property of EBCs (spontaneous concepts) than they are a property of mediated academic knowledge.

o These types of lessons are also very useful for students' development of concepts such as observing, describing, classifying, and experimenting. However, in this case, these were not the goals of the preservice teacher's lesson.

- Valerie K. Otero is an assistant professor of science education at the University of Colorado--Boulder. Her research interests focus on the conceptual development of preservice teachers and physics students. She works toward increasing and enhancing the role of science departments in the teacher preparation process and is coauthor of The Physics for Elementary Teachers curriculum, which is a physics course designed to help physics faculty meet the diverse needs of elementary teachers.

Обучение через оценивание

Профессор Билл Бойли,
директор CFAS, университет Манчестера

В настоящее время принято использовать оценивание в целях оказания помощи учащимся в обучении, а не в целях измерения их знаний. Такой принцип принят в рамках государственной стратегии преподавания и обучения (QCA, 2006). Это явилось бы прогрессивным шагом вперед, если иметь в виду, что и учителя и ученики будут иметь возможность оставить позади десятилетия, когда обучение учащихся было направлено на достижение целей в успеваемости[3] , когда «оценивание являлось синонимом тестирования» и «Задания Стандартного Оценивания» (ЗСО/SAT) являлись основным двигателем в имеющихся моделях обучении учащихся», а они («Задания Стандартного Оценивания») должны быть направлены на улучшение преподавания и обучения. Тем не менее, недавнее заявление Алана Джонсона, Секретаря по Образованию (исходящее от правительства) утверждающее, что «список критериев является абсолютно правильным для повышения стандартов» и что «ответственность школ спорный вопрос» (BBC News,19 июля 2006) вряд ли звучит многообещающе.

Поэтому, давайте просто предположим для целей данной статьи, что в ближайший период в системе оценивания в наших школах произойдут изменения от аудита знаний к культуре преподавания и обучения. Для того чтобы эти изменения произошли мы должны понять, что необходимо профессиональное развитие в «использовании оценивания с целью оказания помощи учащимся в их обучении». После десятилетий практики суммативного оценивания (тестирование), учителя либо забыли, либо просто потеряли навыки, уверенность использования формативного оценивания в преподавании и в планировании преподавания (в планировании уроков).

Возникают вопросы: что означает «использование оценивания с целью оказания помощи учащимся в их обучении»? Как учитель может изменить культуру обучения, чтобы учащиеся, принимавшие только пассивное участие в тестировании стали бы активными участниками процесса обучения, чтобы их обучение углублялось и расширялось при помощи полученной информации в результате оценивания и в результате диалога между учителем и учеником, а также в результате совместной работы с одноклассниками?

---

[3] DFES поставила цель на 85 % в конце ключевой стадии в 2006 годудвум учащимся достичь 4 уровня и выше.

[4] Стандартной оценкой задачи (САЦ) первоначально было название конца ключевой стадии национального испытания, которое исходит из Закона о реформе образования 1988 года, институализирующих «Национальный куррикулум и его оценка» - мнемоника застряла)))

o Others have used the terms complex and pseudoconcept to refer to what I am calling hybrid concepts. I avoid using Vygotsky's (1986) terms complex and pseudoconcept because in my understanding of his work, complexes and pseudoconcepts are more a property of EBCs (spontaneous concepts) than they are a property of mediated academic knowledge.

o These types of lessons are also very useful for students' development of concepts such as observing, describing, classifying, and experimenting. However, in this case, these were not the goals of the preservice teacher's lesson.

• Valerie K. Otero is an assistant professor of science education at the University of Colorado--Boulder. Her research interests focus on the conceptual development of preservice teachers and physics students. She works toward increasing and enhancing the role of science departments in the teacher preparation process and is coauthor of The Physics for Elementary Teachers curriculum, which is a physics course designed to help physics faculty meet the diverse needs of elementary teachers.

Баалоо аркылуу окуп үйрөнүү

Профессор Билл Бойли, CFAS директору,
Манчестер университетинен

Азыркы мезгилде баалоо билимдерди өлчөө максатында эмес, окуучулардын окуп үйрөнүшүнө көмөктөшүү үчүн пайдаланылып жатат. Мындай принцип сабак берүү жана окутуунун мамлекеттик стратегиясынын алкагында кабыл алынган (QCA, 2006). Ондогон жылдар бою окуучуларды окутуу жетишүү максаттарына багытталгандыгын[3], «баалоо тест жүргүзүү менен бирдей мааниде болгондугун» жана «Тапшырманы стандарттуу баалоо (ТСБ) окуучуларды окутуудагы колдонулган үлгүлөрдүн өзөгүн түзүп, ал эми бул ТСБ сабак берүү менен окутууну жакшыртууга багытталып келгендигин» эске алсак, жогоруда аталган принцип алга карай жасалган кадам болор эле. Ошентсе да, Билим берүү боюнча катчы Алан Жонсондун өкмөт атынан чыгып сүйлөгөн сөзүндө: «Критерийлер тизмеси стандарттарды жогорулатуу үчүн эң алгылыктуу», «Мектептердин жоопкерчилиги – талаштуу маселе» деп айтканы (BBC News, 2006-ж., 19-июль) алга жылышка анча ишенбеген маанай жаратат.

Ошондуктан бул макала жакынкы мезгилде биздин мектептердин баалоо тутумунда билимдерди текшерүүдөн сабак берүү жана окуп үйрөнүү маданиятына өтөөрбүз деген үмүт менен жазылды. Бул өзгөрүүлөр болушу үчүн, биз «баалоону окуучуларга окуп үйрөнүү жагынан көмөктөшүү максатында колдонууну» кесипкөйлүк менен өркүндөтүү зарылдыгын түшүнүүгө тийишпиз. Мунун башкы себеби, жыйынтыктоочу баалоо (тест) колдонулуп келген ондогон жылдар аралыгында мугалимдер сабак берүүдө жана аны (сабакты) пландаштырууда калыптандыруучу баалоону пайдалануу көндүмүн унутуп же жоготуп коюшкан.

Бул жерде мындай суроолор туулат: «Баалоону окуучулардын окуп үйрөнүшүнө көмөктөшүү максатында колдонуу» деген эмне? Тест жүргүзүүгө пассивдүү гана катышып келген окуучулар окуп үйрөнүүнүн активдүү катышуучуларына айланышы үчүн, баалоонун жана мугалим менен окуучунун баарлашуусунун, ошондой эле классташтардын бирлегешип иштөөсүнүн натыйжасында алынуучу маалыматтардын жардамы менен окуп үйрөнүү тереңдетилиши, кеңейтилиши үчүн мугалим окутуу маданиятын кантип өзгөртө алат?

---

[3] DFES 2006 жылдагы урунттуу баскычтын аягында эки окуучунун 4-чү жана андан жогорку деңгээлге85 % жетишүү милдетин койду.

[4] «Тапшырманы стандарттуу баалоо (ТСБ) адегенде «Улуттук куррикулум жана аны баалоо» долбоорун мекемелештирген 1988-жылдагы Билим берүүнү реформалоо жөнүндөгү мыйзамдан келип чыгуучу улуттук сынактын урунттуу баскычынын аякташынын аталышы болгон. (Бул ыкма жарабай калган)

Прежде всего, учитель должен понять, что не существует понятия «оценивание» в чистом виде как тестирование, т.е. оценивание не означает только тестирование. **Цель оценивания – получить информацию, которая поможет и учителю и ученику в процессе обучения. Процесс обучения – это интеграция взаимосвязанных между собой процессов преподавания учителем, обучения учеником и оценивания.** Оценивание с целью оказания помощи учащимся в их обучении и учителю в преподавании ставит во главу угла ученика и его потребности, так чтобы ученик был активно вовлечен в свое обучение. Каким образом оценивание может помочь в обучении? Кратко это можно выразить следующим образом: учителя оценивают конкретную информацию о том, как ученик учится (как происходит процесс его обучения), а затем применяет эту информацию в процессе обучения ученика, в определении заданий для него и т.д. На мой взгляд, существуют четыре ключевых направления, в которых учителю нужно профессионально развиваться для использования оценивания в улучшении процесса обучения.

1. Информирование ученика о целях обучения

Во всех официальных публикациях об оценивании говорится, об информировании ученика о целях обучения, но они не объясняют, что цели обучения – это не просто задания, которые надо выполнить во время урока. Цели обучения должны быть дифференцированы, принимая во внимание индивидуальные стили и темп обучения учащихся.

Цели обучения должны также принимать во внимание стили и темп обучения класса; учитель должен уметь определить поняли ли учащиеся цели обучения и готовы ли начать выполнение заданий; учитель должен постоянно наблюдать за тем как учащиеся прогрессируют в процессе достижения целей обучения, а в некоторых случаях может появиться необходимость пересмотреть методы обучения, виды деятельности на уроке, пересмотреть планы уроков и т.д. для достижения целей обучения.

Вопросы для обсуждения:

1. Как вы информируете учащихся о целях обучения?
2. Каким образом вы узнаете понимание учащихся, что в целях обучения заключается самообучение?
3. Как вы сможете добиться того, чтобы цели обучения были направлены скорее на процессе, чем на содержание предмета?
4. Как в ходе урока вы можете постоянно поддерживать заинтересованность (вовлечение) учащихся в достижении целей обучения?
5. Как вы сами оцениваете свои достижения по развитию умения учащихся учиться на ваших уроках?
6. Как часто вы это (развитие умения учащихся учиться) делаете?
7. Как вы развиваете заинтересованность учеников в их обучении?
8. Вы можете развить заинтересованность (вовлеченность) учащихся в их обучении, сделав их активными участниками процесса обучения.
9. Ученики (и учителя) должны задавать себе вопрос: «Что я делаю? Для чего (зачем) я это делаю?» Со временем, в процессе обучения, ваши ученики станут более уверенными, научатся самостоятельно учиться и смогут взять на себя ответственность за свое обучение.

Эң оболу, мугалим «баалоо» түшүнүгү «тест жүргүзүү» сыяктуу өз алдынча мааниде колдонулбастыгын түшүнүүгө тийиш. Б. а. баалоо тест жүргүзүү дегенди билдирбейт. **Баалоонун максаты – мугалим менен окуучуга окуп үйрөнүү процессинде кереги тиер маалыматты алуу. Окуп үйрөнүү процесси – бул мугалимдин сабак берүүсүн, окуучунун окуп үйрөнүүсүн жана баалоону өз ара байланыштуу процесстер катары тутумдаштыруу.** Окуучулардын окуп-үйрөнүүсүнө жана мугалимдин сабак беришине жардам көрсөтүү максатындагы баалоодо окуучу жана анын муктаждыктары башкы орунга коюлат, анткени ал өзүнүн окуп-үйрөнүшүнө активдүү катышууга тийиш. Баалоонун окуп-үйрөнүүгө кандайча көмөгү тийиши мүмкүн? Муну кыскача төмөнкүдөй туюнтууга болот: мугалим окуучунун кандай окуп жаткандыгы (анын окуп-үйрөнүүсү кандайча жүрүп жаткандыгы) жөнүндөгү маалыматты баалайт, анан бул маалыматты окуучунун окуп-үйрөнүүсүндө, ал үчүн тапшырмаларды тандаганда ж. у. с. пайдаланат. Менимче, баалоону окуп-үйрөнүү процессин жакшыртуу максатында колдонуу үчүн мугалим кесипкөйлүк жактан өнүгүшү керек болгон негизги төрт багыт бар.

1. Окуучуга окуп-үйрөнүү максаттарын билдирүү

Баалоо жөнүндөгү бардык расмий жарыяланган эмгектерде окуучуга маалымат берүү окутуунун максаты катары белгиленип жүрөт. Бирок аларда окуп үйрөнүүнүн максаты – бул сабак мезгилинде аткарыла турган тапшырмалар эле эмес экендиги түшүндүрүлбөйт. Окуп үйрөнүү максатын окуучулардын окуп үйрөнүүсүндөгү жекече стилдерин жана ылдамдыгын эске алуу менен жекелештирилүүгө тийиш.

Бул максаттарды аныктоодо класстын стили менен окуу ылдамдыгы да эске алынышы керек. Мугалим окуп үйрөнүүнүн максаттарын окуучулардын түшүнгөндүгүн жана тапшырма аткарууга даярдыгын аныктай билиши керек. Ал окуучулардын окуп үйрөнүү максаттарына жетишүүдөгү өсүшүнө дайым көз салып турууга тийиш. Айрым учурларда окуу максаттарына жетишүү үчүн окутуу усулдарын, сабактагы ишмердик түрлөрүн, сабак планын ж. у. с. өзгөртүү зарылдыгы да туулушу мүмкүн.

Талкуу үчүн суроолор:

1. Сиз окуп-үйрөнүүнүн максаттарын окуучуларга кантип маалымдайсыз?
2. Окуп-үйрөнүүнүн максатына окуп-үйрөнүүнүн өзү да камтыларын окуучулардын түшүнгөндүгүн сиз кантип билесиз?
3. Окуп-үйрөнүүнүн максаттары предметтин мазмунуна эмес, процесске көбүрөөк багытталышына сиз кантип жетише аласыз?
4. Сабактын жүрүшүндө окуп-үйрөнүүнүн максаттарына жетишүүгө окуучулардын умтулуусун сиз кантип дайым колдоп тура аласыз?
5. Сабагыңызда окуучулардын окуу билгичтиктерин өнүктүрүүдөгү өзүнүздүн жетишкендиктериңизди кантип баалайсыз?
6. Сиз мындай баалоону канчалык тез-тез жүргүзүп турасыз?
7. Окуучулардын окуп-үйрөнүүгө дилгирлигин сиз кантип күчөтөсүз?
8. Сиз окуучуларды окуп-үйрөнүү процессине активдүү катыштырып, алардын окуп-үйрөнүүгө кызыгуусун күчөтө аласыз.
9. Окуучулар (мугалим да) өздөрүнө: «Мен эмне кылып жатам? Муну эмне үчүн жасап жатам?» - деп суроо бериши керек. Кийин, окуп-үйрөнүү процессинде, сиздин окуучуларыңыз өздөрүн кыйла эркин сезип, өз алдынча окуп-үйрөнүүгө көнүп калат да, окуп үйрөнүү үчүн жоопкерчиликти өз мойнуна ала алышат.

Вопросы для обсуждения

1. Как вы понимаете «вовлечение учащихся в их обучение»?
2. Как вы вовлекаете учеников в процесс их обучения?
3. Измените ли вы свою собственную роль в классе, если «да», то как?
4. Какой может быть реакция ваших учеников на радикальное изменение вашей /их роли в классе?
5. Что вы можете сделать для того, чтобы ученики взяли на себя ответственность за свое обучение? Например, учитель на DVD познакомил учащихся с составлением задач различной сложности (с множеством вариантов ответа, среди которых есть и неправильный ответ) для решения с одноклассниками.
6. Когда вы использовали вид деятельности на уроке, который бы активно вовлекал учащихся в обучение таким способом?

2. Как сделать процесс обучения совместным

Обучение – это совместный социальный процесс, в котором ученики принимают активное участие, работают совместно, делятся знаниями друг с другом. Учителя должны знать, что процесс обучения – это диалог. Посредством этого диалога учитель и ученик получают информацию, помогающую им в обучении. Ученики развивают уверенность в своих силах и компетентность в своем обучении, примером может служить составление задач различной сложности (см. выше). Во время совместной работы (совместного обучения) учащиеся делятся своими знаниями и общаются между собой.

Вопросы для обсуждения:

1. Какие виды стратегий (методов) вы используете для совместной работы учеников?
2. Как вы способствуете тому, чтобы учащиеся были заняты заданием, сфокусировались на выполнении задания?
3. Рассматриваете ли вы совместную работу учащихся как неотъемлемую часть процесса обучения?
4. Относитесь ли вы с опосением к слишком тесной совместной работе учеников т.е считаете ли вы, что такая работа затрудняет реальное оценивание работы?

3. Важность взаимного оценивания и самооценки учащихся

Самооценивание и взаимное оценивание являются ядром в обучении учащихся. Вы знаете, что самооценивание и взаимное оценивание становятся эффективными на уроке, если обучение учеников направлено на их развитие. В процессе преподавания, обучения и оценивания всегда есть свои трудности. Давая ученикам возможность, оценивать себя и друг друга, учитель не теряет контроль над процессом обучения. У учителя всегда имеется возможность планирования его вмешательства в процессе обучения и возможность помочь ученикам.

.

Вопросы для обсуждения

1. Если вы уже использовали на своих уроках приемы самооценивания и взаимного оценивания, то насколько эффективны они были для вас в оказании помощи учащимся?

Талкуу үчүн суроолор

1. «Окуп-үйрөнүүгө окуучуларды тартуу» дегенди сиз кандай түшүнөсүз?
2. Сиз окуп-үйрөнүүгө окуучуларыңызды кантип аралаштырасыз?
3. Сиз класстагы өзүңүздүн ролуңузду өзгөртөсүзбү? Эгер ооба десеңиз, кандайча өзгөртөсүз?
4. Классыңыздагы сиздин жана окуучулардын ролун толугу менен өзгөрткөндө, балдар буга кандай карашы мүмкүн?
5. Окуучулар окуп-үйрөнүүдөгү жоопкерчиликти өз мойнуна алышы үчүн сиз эмне кыла аласыз? Мисалы, мугалим класста аткаруу үчүн ар кандай татаалдыктагы (жооп варианттары ар түрдүү, арасына туура эмес жооп кыстарылган) тапшырмалар кандайча түзүлөрү жөнүндө материалды DVD аркылуу көрсөтсө болот.
6. Сиз окуучуларды ушундай ыкма менен окуп-үйрөнүүгө активдүү катыштырууга өбөлгө түзө турган ишмердик түрүн качан колдонгонсуз?

2. Окуп-үйрөнүү процессин кантип чогуу жүргүзүү керек

Окуп-үйрөнүү – бул окуучулар активдүү катышып, өз билимдерин бири бирине айтып бере турган биргелешип жүргүзүлүүчү социалдык процесс. Мугалимдер окуп-үйрөнүү процессинин өзөгүн баарлашуу түзөрүн билиши керек. Баарлашуу аркылуу мугалим жана окуучулар окуп-үйрөнүүгө көмөктөшө турган маалыматты алышат. Окуучулар өз күчүнө бекемирээк ишенип, окуп-үйрөнүүдөгү иш билгилигин өнүктүрүшөт. Мисалы, алар ар кайсы татаалдыктагы тапшырмаларды түзүүгө катышат (жогорудан караңыз). Биргелешип иштөө (чогуу окуп-үйрөнүү) учурунда окуучулар өз билимдерин бөлүшүп, өз ара баарлашат.

Талкуу үчүн суроолор:

1. Окуучулардын биргелешкен ишин уюштуруу үчүн сиз кайсы түрдөгү усулдарды колдоносуз?
2. Окуучулар тапшырманы аткарууга багытталган иш менен алектенишине сиз кантип өбөлгө түзөсүз?
3. Окуучулардын биргелешкен ишин сиз окуп-үйрөнүү процессинин ажырагыс бөлүгү катары карайсызбы?
4. Окуучулардын өтө жакындашып, чогуу иштешине шектенүү менен карайсызбы (б. а. мындай жагдайда ишти реалдуу баалоо кыйындайт деп эсептейсизби)?

3. Бири бирин баалоонун жана өзүн өзү баалоонун маанилүүлүгү

Өзүн өзү баалоо жана бири бирин баалоо окуучулардын окуп-үйрөнүүсүнүн өзөгүн түзөт. Окуучулардын окуп-үйрөнүүсү алардын жетилүүсүнө багытталса, баалоонун бул эки жагы натыйжалуу болот. Сабак берүү, окуп-үйрөнүү жана баалоо процессине тийиштүү кыйынчылыктар дайыма кездешет. Окуучуларга өздөрүн жана бири бирин баалоо мүмкүнчүлүгүн берүү менен, мугалим окуп-үйрөнүү процессин көзөмөлдөө тизгинин колунан чыгарбайт. Мугалим окуп-үйрөнүү процессине өзүнүн кийлигишүүсүн жана окуучуларга жардамдашуусун пландай алат.

Талкуу үчүн суроолор

1. Эгер сиз сабактарыңызда өзүн өзү баалоо жана бири бирин баалоо ыкмаларын колдонуп көргөн болсоңуз, алар окуучуларга көмөктөшүү жагынан канчалык натыйжалуу болду?

2. Как вы понимаете «самооценивание» и «взаимное оценивание»?
3. Как вы обычно планируете проводить самооценивание учащихся и взаимное оценивание?
4. Какие сложности вы испытали?
5. Какие критерии, стандарты вы приводите, чтобы учащимся было понятно, как оценивать друг друга, на что обращать внимание в процессе оценивания или в результатах?
6. Как вы способствуете тому, чтобы предложенный метод оценивания соответствовал целям обучения?
7. Как вы способствуете тому, чтобы предложенный метод оценивания предоставил вам информацию о том, насколько хорошо учащиеся поняли его?
8. Как вы интегрируете свое оценивание работ учащихся в процесс самооценивания и взаимного оценивания?
9. Насколько вы доверяете учащимся в их самооценивании и в оценивании друг друга?
10. Насколько полезна обратная связь в оценивании друг друга и самооценивании?
11. Что вы думаете о концепции определения учащимися уровней сложности заданий?
12. Насколько эта концепция эффективна как стратегия обучения?
13. На ваш взгляд существует ли на практике подтверждение теории, что развитие у учащихся навыков самооценивания и взаимного оценивания позволяет повысить их мотивацию в обучении и углубляет их знания?
14. Вы чувствуете, что вам необходимо самому необходимо учиться стратегиям самооценивания и взаимного оценивания?

Уважаемый коллега!

• Попробуйте ответить на предложенные вопросы с двух позиций:
(1). Что из этого я делал ранее?
(2). Что я буду делать после того как прочел данную статью?!

• Выделите основные и обязательные шаги при использовании взаимооцениваня и самооценивании.

Литература

1. BBC News Education (2006), 'Testing should be intensified', http://newsvote.bbc.co.uk/1/hi/education/5196166.stm, 19 July, 2006.
2. Hall K, Collins J, Benjamin S, Nind M & Sheehy K (2004), SATurated models of pupildom: assessment and inclusion/exclusion, British Educational Research Journal, Vol 30, No.6
3. Qualifications and Curriculum Authority (QCA), Assessment for learning www.qca.org.uk

2. «Өзүн өзү баалоо» жана «бири бирин баалоо» дегенди сиз кандай түшүнөсүз?
3. Окуучулардын өзүн өзү баалоосун жана бири бирин баалоосун сиз кантип пландайсыз?
4. Кандай кыйынчылыктарга туш келгенсиз?
5. Бири бирин кантип баалоону, баалоо процессинде жана натыйжаларды аныктоодо эмнелерге көңүл буруу керектигин окуучулар түшүнүшү үчүн сиз кайсы критерийлерди, стандарттарды колдоносуз?
6. Баалоонун сунушталган усулу окуп-үйрөнүү максаттарына шайкеш келиши үчүн сиз кандайча шарт түзөсүз?
7. Баалоонун сунушталган усулун окуучулар канчалык түшүнгөндүгү тууралуу маалымат алуу үчүн сиз эмне кыласыз?
8. Окуучулардын өзүн өзү баалоо жана бири бирин баалоо процессине өзүңүздүн баалоо ишиңизди кантип тутумдаштырасыз?
9. Окуучулардын өзүн өзү жана бири бирин баалашына сиз канчалык ишеним көрсөтөсүз?
10. Бири бирин жана өзүн өзү баалоодо кайтарым байланыш канчалык пайдалуу болот?
11. Тапшырмалардын татаалдык деңгээлин окуучулар аныкташы керек деген концепцияга кандай карайсыз?
12. Бул концепция окутуу усулу катары канчалык натыйжалуу?
13. Сиздин оюңузча, окуучулардын өзүн өзү жана бири бирин баалоо көндүмдөрүн өнүктүрүү алардын окуп-үйрөнүүгө дилгирлигин күчөтөт жана билимдерин тереңдетүүгө өбөлгө түзөт деген теориялык жобо практика жүзүндө далилденгенби?
14. Сиз өзүңүз бири бирин баалоо жана өзүн өзү баалоо усулдарын үйрөнүңүз зарылдыгын сезесизби?

Урматтуу кесиптеш!

• Сунушталган суроолорго эки өңүттөн жооп бериңиз:
(1). Мурда мен муну эмне кылчу элем?
(2). Эми бул макаланы окугандан кийин эмне кылам?

• Өз ара баалоо менен өз ара жардамдашууну колдонуудагы негизги жана милдеттүү түрдө жасалуучу кадамдарды белгилеңиз

Адабияттар

1. BBC News Education (2006), 'Testing should be intensified', http://newsvote.bbc.co.uk/1/hi/education/5196166.stm, 19 July, 2006.
2. Hall K, Collins J, Benjamin S, Nind M & Sheehy K (2004), SATurated models of pupildom: assessment and inclusion/exclusion, British Educational Research Journal, Vol 30, No.6
3. Qualifications and Curriculum Authority (QCA), Assessment for learning www.qca.org.uk

Формативное оценивание: быть или не быть уровням в оценивании?

Некоторые вопросы:

1. Какова цель оценивания?

«Прежде всего, мы можем задать вопрос: для чего нужно оценивание? А затем уже разработать программу оценивания в соответствии с ответом на вопрос». (Гипс, 1994)

- «Оценивание – это неотъемлемая часть процесса обучения, оно постоянно дает информацию и учителю и ученику о прогрессе учащегося». (Кристи и Бойли, 1990)

2. Какова цель формативного оценивания?

- «…. чтобы можно было отметить и обсудить позитивные достижения учащегося и запланировать следующие шаги в обучении». (TGAT report, DES 1988)
- «… неотъемлемая часть образовательного процесса, постоянно предоставляющая и обратную и прямую связь и поэтому должна всегда иметь место в стратегиях обучения и в самом процессе обучения на всех уровнях». (TGAT, DES 1988).
- «… те доказательства, что мы получили в ходе проекта и в обзоре соответствующей литературы, подтверждают необходимость формативной работы, которую TGAT тщетно пытался установить». (Блэк и Вильям, 2003)

3. Что такое формативная обратная связь?

- «сокращение разрыва между фактической и желаемой успеваемостью. Выставление оценок не может сократить этот разрыв». (Блэк и Вильям, 2001)
- «обратная связь помогает улучшить обучение, предоставляя учащимся конкретные рекомендации, выделяя сильные и слабые стороны, желательно не выставляя оценок». (Блэк и Вильям, 2001)
- «беседы с учащимися дают учителю возможность улучшать и направлять их». (Кристи и Бойли, 1990)
- «комментарии в формативном оценивании должны быть направлены на конкретные цели в задании, комментировать конкретные усилия ученика, а не просто оценивать или определять уровень выполнения задания», например, «отличная работа».
- «качество комментариев очень важно. Они должны помочь ученику понимание как можно улучшить работу».
- «обратная связь направлена на улучшение обучения…, ученики должны определить способы улучшения их работ». (Аскью,2000)
- «Введение методов формативного оценивания – длительный процесс, требующий от учителя радикальных по своей природе и объему изменений в практике преподавания». (Блэк П, 1998)
- «Что представляет собой хорошая обратная связь? Хорошая обратная связь стимулирует мыслительный процесс учащегося, т.е. заставляет его думать». (Блэк и Вильям, 2003)

Калыптандыруучу баалоо: баалоодо деңгээлдер болушу керекпи же жокпу?

Атайын адабияттардан үзүндүлөр:

1. Баалоонун кандай максаттары бар?

«Биз эң оболу баалоо эмне үчүн керек деген суроону коюшубуз керек. Ошондон кийин гана, бул суроого берилген жоопко жараша, баалоо программасын иштеп чыга алабыз» (Гипс, 1994)

- «Баалоо – бул окуп-үйрөнүү процессинин ажырагыс бөлүгү, ал окуучунун өсүшү жөнүндө мугалимге жана окуучунун өзүнө дайым маалымат берип турат» (Кристи жана Бойли, 1990)

2. Калыптандыруучу баалоонун кандай максаттары бар?

- «….окуучулардын жакшы жетишкендиктерин белгилеп, талкуулаганга, окуп-үйрөнүүдөгү кийинки кадамдарды пландоого шарт түзүү керек» (TGAT report, DES 1988)
- «… билим берүү процессинин кайтарым байланышты да, түздөн-түз байланышты да дайым камсыздап туруучу ажырагыс бөлүгү. Ошондуктан ал окутуу усулдарында жана бардык деңгээлдердеги окуп-үйрөнүү процессинин өзүндө дайым өзгөчө орунга ээ болушу керек» (TGAT, DES 1988).
- «… долбоордун жүрүшүндө тийиштүү адабияттарга сереп жасоодо биз алган далилдер буга чейин TGAT колдонууга киргизе албай убараланып келген калыптандыруучу иштин зарылдыгын тастыктап турат» (Блэк жана Вильям, 2003)

3. Калыптандыруучу кайтарым байланыш деген эмне?

- «иш жүзүндөгү жана көңүлдөгү жетишүүнүн ортосундагы ажырымды азайтуу керек. Баа коюу бул ажырымды жоё албайт» (Блэк жана Вильям, 2001)
- «кайтарым байланыш окуучуларга анык нускоолорду берип, көбүнчө баа койбостон эле алардын күчтүү жана чабал жактарын белгилөө менен, окуп-үйрөнүүнү жакшыртууга көмөктөшөт» (Блэк жана Вильям, 2001)
- «окуучулар менен маектешүү мугалимге алардын жетишүүсүн жогорулатуу жана багыт берүү мүмкүндүгүн берет» (Кристи жана Бойли, 1990)
- «калыптандыруучу баалоодогу түшүндүрмөлөр тапшырмадагы анык максаттарга карай жүргүзүлүшү керек. Б. а. ал тапшырманын аткарылуу деңгээлин эле аныктабастан (мисалы, «мыкты иш» деп койбостон), окуучунун конкреттүү иш-аракеттерине да түшүндүрмө берүүгө багытталышы зарыл»
- «түшүндүрмөлөрдүн сапаттуу болушу абдан маанилүү. Алар окуучуга ишин кантип жакшыртууга болорун түшүнүүдө көмөктөшүүгө тийиш»
- «кайтарым байланыш окуп-үйрөнүүнү жакшыртууга багытталат… окуучулар өз иштерин жакшыртуу ыкмаларын аныктап алышы керек» (Аскью,2000)
- «Калыптандыруучу баалоо усулдарын киргизүү – узак созулуучу процесс. Ал мугалимден сабак берүүдө зор, чечкиндүү өзгөртүүлөрдү талап кылат» (Блэк П., 1998)
- «Жакшы кайтарым байланыш деген эмне? Бул – окуучунун ойлонуу процессине түрткү берген, б. а. аны ой жүгүртүүгө кызыктырган байланыш» (Блэк жана Вильям, 2003)

4. Какова связь между суммативным и формативным оцениванием?

• «Оценивание дает учителю информацию к размышлению о его дальнейших действиях. Так обычно воспринимается формативное оценивание. Хотя совершенно очевидно, что суммативное оценивание также дает учителю основание для его дальнейших планов. Т.е. по результатам оценивания учитель может перестроить свое преподавание». (Кристи и Бойли, 1990)

5. Каковы цели формативного оценивания, представленные в отчетах KS3 ICT по разработке тестов?

• «обязательное условие для улучшения обучения – это способность ученика отслеживать качество его работы в процессе ее выполнения. Ученики должны уметь оценивать качество своей работы и улучшать его в процессе работы. (Сэдлер, 1989)

• «современные исследования обращают больше внимания на конкретную обратную связь, направленную как выполнение работы, так и на реакцию ученика на задание, на его положительное отношение к определению «качественной работы» и к стратегиям, необходимым для достижения высоких стандартов и, соответственно, высоких результатов. (Сэдлер, 1998)

• «в своей работе учитель должен ориентироваться не на вчерашние достижения учащихся, а на его будущее развитие. Только тогда он (учитель) сможет выявить те процессы развития, которые сейчас находятся в зоне близкой к развитию». (Выготский, 1987)

6. Каковы цели формативного оценивания?

• активное вовлечение учащихся в их собственное обучение;
• регулирование преподавание в соответствии с результатами оценивания;
• понимание связи между мотивацией учащихся и оцениванием;
• необходимость понимания учащимися «как можно улучшить свое обучение»;
• перемещение некоторого контроля за обучением с учителя на ученика; (т.е ученик должен контролировать процесс своего обучения, отслеживать результаты обучения).

7. Ключевые моменты оценивания для обучения

• учащиеся всегда должны знать цели обучения и критерии своей успеваемости (критерии по которым будут оцениваться их работы, их успеваемость);
• вопросы как способ ведения диалога в классе (учитель должен уметь задавать правильные вопросы);
• конкретные комментарии (обратная связь), основанные на целях обучения;
• самооценивание и взаимное оценивание.

8. Оценки: выставлять или не выставлять

• « Авторы выставляют два заявления. Первое: их результаты показывают, что учащиеся, которых оценивали формативными методами, оказались в невыгодном положении по сравнению с другими учащимися (Блэк, 2005)» Например, «я хотел бы знать мои оценки, поскольку комментарии для меня недостаточны, они нам мало, что говорят». (Горард, 2005)

4. Жыйынтыктоочу (суммативдик) жана калыптандыруучу баалоонун ортосунда кандай байланыш бар?

• «Баалоо мугалимге андан ары эмне кылуу керектиги тууралуу маалымат берет. Демейде калыптандыруучу баалоо ушундайча кабылданат. Жыйынтыктоочу баалоо да мугалимге ушундай маалыматтарды берери анык. Б. а. баалоонун натыйжасына карай мугалим сабагын өзгөртө алат». (Кристи жана Бойли, 1990)

5. Калыптандыруучу баалоонун тест иштеп чыгуу боюнча KS3 ICTте белгиленген максаттары кайсылар?

• «окуп-үйрөнүүнү жакшыртуунун милдеттүү шарты – бул окуучунун өз ишинин сапатын аны аткаруу процессинде байкоого жөндөмдүүлүгү. Окуучулар өз ишинин сапатын баалай билиши жана аны иштин жүрүшүндө жакшырта билиши керек». (Сэдлер, 1989)

• «азыркы изилдөөлөрдө иштин аткарылышын да, тапшырмага окуучунун кандай карагандыгын да кабарлоочу конкреттүү кайтарым байланышка көбүрөөк көңүл бурулууда. Бул байланыш «сапаттуу иш» деген аныктамага жана жогорку деңгээлдеги стандарттарга, тийиштүү түрдө, жогорку натыйжаларга жетишүү үчүн зарыл болгон усулдарга ылайык келиши зарыл экендиги белгиленип жүрөт». (Сэдлер, 1998).

• «мугалим өзүнүн ишинде окуучулардын кечээки жетишкендиктерине эмес, келечектеги өсүшүнө көбүрөөк маани берүүгө тийиш. Ошондо гана ал азыр жакынкы өнүгүү чегине жакын турган процесстерди аныктай алат». (Выготский, 1987).

6. Калыптандыруучу баалоонун максаттары кайсылар?

• окуучуларды өздөрүнүн окуп-үйрөнүүсүнө активдүү аралаштыруу;
• баалоонун натыйжаларына жараша сабак берүүнү жөнгө салуу;
• окуучулардын дилгирлиги менен баалоонун байланыштуулугун түшүнүү;
• «окуп-үйрөнүүсүн кантип жакшыртууга болорун» окуучулардын түшүнүү зарылдыгы;
• окуп-үйрөнүүгө жүргүзүлүүчү көзөмөл тизгинининин бирөөн мугалимден окуучуга өткөрүп берүү (б. а. окуучу өзүнүн окуп-үйрөнүү процессин көзөмөлдөөгө, окуп-үйрөнүүсүнүн натыйжасына байкоо жүргүзүүгө тийиш).

7. Баалоонун окуп-үйрөнүү үчүн таасирдүү жактары

• окуучулар окуп-үйрөнүү максаттарын жана өздөрүнүн жетишүү критерийлерин (өздөрүнүн ишин, жетишүүсүн баалоодо колдонулуучу критерийлерди) дайым билиши керек;
• суроолор класстагы сүйлөшүүнү жүргүзүү ыкмасы катары (мугалим сурооолорду туура бере билүүгө тийиш);
• окуп-үйрөнүү максаттарына негизделген конкреттүү түшүндүрмөлөр (кайтарым байланыш);
• өзүн өзү баалоо жана бири бирин баалоо.

8. Баа коюу керекпи же жокпу

• «Авторлор эки башка ойду айтышат. Биринчиси: алар чыгарган жыйынтыкка ылайык, калыптандыруучу усулдар менен бааланган окуучулар башка окуучуларга салыштырмалуу оңтойсуз абалда калышкан (Блэк, 2005)» Мисалы, окуучулар: «Мен өзүмдүн бааларымды билгим келет, анткени бааанын ордуна пайдаланылуучу түшүндүрмөлөр мен үчүн жетишсиздик кылат», - дешет (Горард, 2005).

• «Было ясно то, что учащиеся были недовольны тем, что им не выставили оценки, а предложили какие-то бесполезные комментарии к их работам». (Блэк, 2005).

• «Ключевой вопрос – почему учителя не смогли усвоить принципы обратной связи, почему они решили, что простой отказ от выставления оценок и есть формативное оценивание». (Блэк, 2005).

• «Качество советов, которые учитель дает ученику в письменных комментариях, особенно важно. Развитие навыков формулирования полезных комментариев требует постоянной работы от учителя и сотрудничества между учителями». (Блэк, 2005).

• «Обратная связь с учащимися, сделанная в письменной форме, отмечает слабые и сильные стороны их работ, предлагает учащимся модель, каким образом они должны оценивать свою работу, на что должны обращать внимание. Если учащиеся будут владеть языком заголовков, языком рубрик, то мы можем использовать этот язык в письменной обратной связи. Т.е. когда мы делаем письменный комментарий, то он может состоять из нескольких разделов с заголовками. Если же мы оцениваем какой-то один конкретный навык (способность, умение) учащегося, то и комментировать мы должны именно этот навык. Тем учащимся, которые испытывают сложности в выполнении заданий, мы должны показать, что они действительно знают, указать на их успехи, и можем сократить количество заданий (чтобы это количество не пугало ученика) над которыми они должны еще поработать, что они еще должны улучшить. Наша обратная связь может быть как устной, так и письменной. (Стиггинс, 2004).

Литература

1. Black, P, Harrison, C, Hodges, J, Marshall, B & Wiliam, D (2005) The dissemination of formative assessment: a lesson from, or about, evaluation, Research Intelligence, 92. Oxford: British Educational Research Association.

2. Black, P & Wiliam, D (2003) In praise of educational research: formative assessment, British Educational Research Journal, Vol 29, No 2. London: Carfax.

3. Black, P & Wiliam, D (2001) Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. http://www.kcl.ac.uk/depsta/education.

4. Black, P (1998) Testing: Friend or Foe? Theory and Practice of Assessment and Testing. Falmer: London.

5. Chappuis, S, Stiggins, R, Arler, J & Chappuis, J (2004) Assessment for learning: An action guide for school leaders. Portland, Oregon: Assessment Training Institute.

6. Christie, T & Boyle, B (1990) A Guide to Teacher Assessment, Packs A, B C. School Examinations & Assessment Council, London: Heinemann.

7. Department of Education and Science (1988) Task Group on Assessment and Testing – National Curriculum: A Report. London: Department of Education and Science.

8. Gipps, C (1994) Beyond Testing: Towards a theory of educational assessment. London: Falmer Press.

9. Sadler, R (1989) Formative assessment and the design of instructional systems, Instructional Science, 18.

10. Smith, E & Gorard S (2005) They don't give us our marks: the impact of formative assessment techniques in the classroom, Assessment in Education, 12 (1). Carfax: London.

11. Vygotsky, LS (1987) The collected works of LS Vygotsky, Volume 1: The problems of general psychology, New York: Plenum Press.

А также:

12. Harlen, W & Deakin Crick, R (2003) Testing and motivation for learning, Assessment in Education, Vol 2, pp169-207.

13. Reeves, D, Boyle, B & Christie, T (2001) The relationship between Teacher Assessments and Pupil Attainments in Standard Tests Tasks at Key Stage 2, 1996-1998, British Education Research Journal, Vol 27, No 2, pp141-160.

• «Окуучулар өздөрүнүн ишине баа койбой эле, кандайдыр бир кереги жок түшүндүрмөлөрдүн сунушталгандыгына нааразы болушту» (Блэк, 2005).

• «Негизги маселе мындай – эмне үчүн кайтарым байланыш принциптерин мугалимдер өздөштүрө албады? Эмне үчүн жөн эле баа коюудан баш тартууну мугалимдер калыптандыруучу баалоо деп ойлошту?» (Блэк, 2005).

• «Мугалимдин окуучуга жазуу жүзүндө берген кеңештердин сапаты абдан зор мааниге ээ. Пайдалуу түшүндүрмөлөрдү туюнтуу көндүмүн өнүктүрүү үчүн мугалим дайыма изденип, кесиптештери менен кызматташууга тийиш» (Блэк, 2005).

• «Окуучулар менен жазуу жүзүндө жүргүзүлгөн кайтарым байланыш алардын ишинин мыкты жана начар жактарын белгилөөгө, өз иштерин алар кантип баалап, эмнелерге көңүл бурууга тийиш экендигин көрсөтүүгө мүмкүндүк берет. Эгер окуучулар баштама (ички тема), рубрика коюу көндүмүнө ээ болсо, анда муну биз жазуу жүзүндө кайтарым байланыш түзүү үчүн пайдалана алабыз. Б. а. жазуу жүзүндө түшүндүрмө жасаганыбызда, ал бир нече баштама бенен белгиленген бөлүмдөрдөн турушу мүмкүн. Эгер биз окуучунун кандайдыр бир конкреттүү көндүмүн (жөндөмүн, билгичтигин) бааласак, анда ошол көндүмгө гана түшүндүрмө берүүбүз керек. Тапшырма аткарууда кыйналуучу окуучуларга биз алар чындыгында эмнелерди билерин көрсөтүп, ийгиликтерин белгилөөгө тийишпиз. Мындайда тийиштүү көндүмдөрүн жакшыртышы үчүн алардын аткарышы зарыл болгон кошумча иштеринин жана тапшырмаларынын санын кыскартышыбыз зарыл (антпесе окуучулар тапшырманын көптүгүнөн коркуп кетиши мүмкүн). Биз түзгөн кайтарым байланыш оозеки да, жазуу жүзүндө да болушу мүмкүн (Стиггинс, 2004).

Адабияттар

1. Black, P, Harrison, C, Hodges, J, Marshall, B & Wiliam, D (2005) The dissemination of formative assessment: a lesson from, or about, evaluation, Research Intelligence, 92. Oxford: British Educational Research Association.

2. Black, P & Wiliam, D (2003) In praise of educational research: formative assessment, British Educational Research Journal, Vol 29, No 2. London: Carfax.

3. Black, P & Wiliam, D (2001) Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. http://www.kcl.ac.uk/depsta/education.

4. Black, P (1998) Testing: Friend or Foe? Theory and Practice of Assessment and Testing. Falmer: London.

5. Chappuis, S, Stiggins, R, Arler, J & Chappuis, J (2004) Assessment for learning: An action guide for school leaders. Portland, Oregon: Assessment Training Institute.

6. Christie, T & Boyle, B (1990) A Guide to Teacher Assessment, Packs A, B C. School Examinations & Assessment Council, London: Heinemann.

7. Department of Education and Science (1988) Task Group on Assessment and Testing – National Curriculum: A Report. London: Department of Education and Science.

8. Gipps, C (1994) Beyond Testing: Towards a theory of educational assessment. London: Falmer Press.

9. Sadler, R (1989) Formative assessment and the design of instructional systems, Instructional Science, 18.

10. Smith, E & Gorard S (2005) They don't give us our marks: the impact of formative assessment techniques in the classroom, Assessment in Education, 12 (1). Carfax: London.

11. Vygotsky, LS (1987) The collected works of LS Vygotsky, Volume 1: The problems of general psychology, New York: Plenum Press.

А также:

12. Harlen, W & Deakin Crick, R (2003) Testing and motivation for learning, Assessment in Education, Vol 2, pp169-207.

13. Reeves, D, Boyle, B & Christie, T (2001) The relationship between Teacher Assessments and Pupil Attainments in Standard Tests Tasks at Key Stage 2, 1996-1998, British Education Research Journal, Vol 27, No 2, pp141-160.

КАЛЫПТАНДЫРУУЧУ БААЛОО –
ОКУТУУ ҮЧҮН БААЛОО

Калыптандыруучу баалоо жөнүндө макалалар.

Мектеп мугалимдерине жана

ЖОЖдордун/колледждердин окутуучуларына

көмөктөшүү үчүн түзүлгөн кошумча материалдар

ФОРМАТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ –
ОЦЕНИВАНИЕ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ

Статьи о формативном оценивании.

Дополнительные материалы в помощь

учителям школ и преподавателям вузов/колледжей

Подписано в печать 07.06.10
Формат 60×84 1/8
Печать офсетная.
Объем 5,1 п.л.
Тираж 120 экз.

Тиография «Maxprint»