М.А. Пинская

ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ: ОЦЕНИВАНИЕ В КЛАССЕ

Москва · Логос · 2010

УДК 378
ББК 74.58
П32

Пинская М.А.

П32 Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие / М.А. Пинская. – М.: Логос, 2010. – 264 с.

ISBN 978-5-98704-569-5

Раскрыты взаимосвязь новых образовательных стратегий и систем оценки учебных достижений учеников общеобразовательных школ. Рассмотрены особенности внутриклассного оценивания успеваемости обучающихся в основной, старшей, а также начальной школе. Проанализированы перспективы и способы внедрения в учебный процесс формирующего внутриклассного оценивания. Даны методические указания по выполнению различных видов практических заданий и самостоятельных работ. Содержит программу курса «Формирующее оценивание: оценивание в классе».

Для студентов высших учебных заведений, получающих образование по направлению «Менеджмент», профилю «Менеджмент в сфере образования» и специализации «Оценка качества образовательных систем». Может использоваться в учебном процессе по широкому кругу педагогических направлений и специальностей, а также при повышении квалификации и переподготовке педагогических кадров. Представляет интерес для преподавателей и методистов учреждений высшего и среднего общего и профессионального образования, участвующих в разработке и использовании новых подходов к оценке учебных достижений обучаемых.

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-5-98704-569-5

© Московская высшая школа социальных и экономических наук, 2010
© Пинская М.А., 2010
© Логос, 2010

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие научного руководителя проекта 5

Раздел 1. Новые образовательные стратегии и система оценивания 9

Введение 9

Тема 1.1. Новые образовательные стратегии и система оценивания. Место оценивания в образовательном процессе 10

Тема 1.2. Внутриклассное оценивание: основные характеристики и функции. Оценивание для обучения 18

Тема 1.3. Внутриклассное оценивание и организация учебного процесса. Оценивание в контексте совершенствования преподавания 26

Раздел 2. Внутриклассное оценивание в основной и старшей школе 43

Введение 43

Тема 2.1. Внутриклассное оценивание в контексте учебных целей, ориентированных на знания. Карты понятий 48

Тема 2.2. Внутриклассное оценивание в контексте учебных целей, ориентированных на умения. Оценивание по результату / продуктивное оценивание (Performance assessments) 60

Тема 2.3. Техники внутриклассного оценивания, релевантные мотивационно ориентированным целям. Опросник: установки и отношения 68

Тема 2.4. Техники внутриклассного оценивания, сфокусированные на рефлексии и самооценивании. Недельные отчеты 77

Тема 2.5. Техники внутриклассного оценивания, сфокусированные на критериальном оценивании. Рубрики 89

Тема 2.6. Портфолио как способ наиболее полной реализации основных стратегий внутриклассного оценивания ... 102

Раздел 3. Внутриклассное оценивание на разных ступенях школьного обучения 131

Введение 131

Тема 3.1. Внутриклассное оценивание в начальной школе ... 132

Тема 3.2. Перспективы и способы внедрения системы формирующего (внутриклассного) оценивания в практику 142

Раздел 4. Методические указания по выполнению различных видов практических заданий и самостоятельных работ, планируемых в процессе изучения курса 153

Методические рекомендации для аудиторной работы 153

Тезаурус ключевых понятий 161

Словарь терминов 168

Хрестоматия к учебно-методическому комплексу «Формирующее оценивание: оценивание в классе» 170

1. Новые образовательные стратегии и система оценивания 170

А. Пинский. Ветхая образовательная парадигма ... 170

Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутченков. Портфолио в зарубежной школе 173

Ю.В. Романов. Система оценивания: опыт осмысления и использования 177

2. Внутриклассное оценивание в основной и старшей школе 184

Ю.В. Романов. Критериальное оценивание в гимназии № 45 г. Москвы 184

Ю.В. Романов. Оценочные критерии гуманитарных предметов (история, география, граждановедение, москвоведение) для программы MYP 195

Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутченков. Портфолио в профильной школе 201

В.К. Загвоздкин. Портфолио в учебном процессе ... 214

Н.П. Тряпицына, Т.В. Родионова. Оценивание индивидуальных творческих результатов учащихся 225

3. Внутриклассное оценивание на разных ступенях школьного обучения 243

П. Мортимор. Путь к улучшению: размышления об эффективности школы 243

Отчет Группы реформ оценивания 247

П. Блэк, С. Харрисон, С. Ли, Б. Маршал, Д. Уильям. Работая внутри черного ящика: оценивание для обучения, проводимое в классе 250

Программа курса «Формирующее оценивание: оценивание в классе» 253

ПРЕДИСЛОВИЕ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПРОЕКТА

В октябре 2008 г. Правительство Российской Федерации и Международный банк реконструкции и развития договорились о сотрудничестве в области образования – ими была принята программа «Содействие образованию в целях развития» («Russia Education Aid for Development», или READ).

Цель этой программы – повышение качества образования и улучшение результатов обучения в странах с низкими доходами. С началом реализации программы, лозунгом которой являются слова «Когда дети учатся, нации процветают», Россия вошла в число доноров в сфере образования.

В рамках программы «Содействие образованию в целях развития» осуществляется несколько крупномасштабных инициатив, направленных на повышение качества образования. Одной из них является содействие формированию в нашей стране и в мире корпуса экспертов международного уровня в области образования. Программа уделяет первоочередное внимание деятельности в сфере оценки учебных достижений учащихся, которая рассматривается как необходимое условие повышения качества образования. Эти оценки являются основанием для принятия управленческих решений в области образовательной политики и практики обучения.

Одна из инициатив программы, реализуемых в рамках программы, – подготовка специалистов по проблемам образовательного оценивания, управления на основе полученных в результате оценивания данных и образовательной политики. Московская высшая школа социальных и экономических наук является организацией, которой была поручена разработка магистерской программы «Оценка качества образовательных

систем». Эта магистерская программа представляет собой специализацию успешно осуществляемой в течение теперь уже десяти лет программы «Менеджмент в сфере образования». Тем самым Московская высшая школа социальных и экономических наук продолжила и расширила свою деятельность в сфере подготовки управленцев высокой квалификации, экспертов и аналитиков, способных возглавлять и реализовывать широкий круг проектов и программ в области управления образованием, образовательной политики, обеспечения качества образования.

Деятельность Московской высшей школы социальных и экономических наук и ее факультета менеджмента в сфере образования (до 2007 года – Центр изучения образовательной политики, или ЦИОП) хорошо известна работникам образования России и стран СНГ. Мы работаем в тесном контакте с факультетом образования Манчестерского университета (Великобритания), выпускники специализации «Оценка качества образовательных систем» магистерской программы «Менеджмент в сфере образования» по окончании обучения получают два магистерских диплома: российский Московской высшей школы социальных и экономических наук и британский Манчестерского университета. Наши выпускники, таким образом, становятся специалистами международного уровня.

Разрабатывая концепцию магистерской программы, ее учебный план, программы составляющих ее отдельных дисциплин, мы исходили из того, что развитие образования в России и за рубежом в современной ситуации возможно только на основании серьезных исследований, базирующихся на точных оценках реального состояния системы образования, управления ею и образовательной политики. Такие оценки должны стать фундаментом развития системы, ее постоянного обновления. Только так российское образование может быть инкорпорировано в мировое образовательное пространство, только так оно может стать конкурентоспособным на рынке образовательных услуг. Пока же его приоритеты существен-

но отличаются от трендов, характерных для стран с развитой экономикой. Чтобы преодолеть эти расхождения, нужно, в частности, подготовить специалистов в области образования, хорошо знающих и отечественную специфику, и базовые положения теории измерений, и современные тенденции в области развития социальных систем, и наиболее перспективные системы оценки и обеспечения качества образования.

Подготовка специалистов такого уровня – амбициозная задача. Но мы уверены, что только ее решение позволит нам рассчитывать на содержательное соединение достижений отечественной системы образования и новых подходов, характерных для стран с развитой экономикой.

В процессе подготовки программы была разработана серия учебных пособий по основным курсам. Мы представляем читателям эти учебные пособия, которые, как нам кажется, интересны не только слушателям Московской высшей школы социальных и экономических наук, но и преподавателям системы подготовки и переподготовки работников образования. На наш взгляд, они могут дать ценные материалы для дискуссий руководителей, педагогов и методистов образовательных учреждений разных уровней и типов. Фактически мы представляем серию публикаций по наиболее актуальным проблемам развития образования на современном этапе.

От имени авторского коллектива серии выражаю благодарность нашим коллегам и партнерам.

Мы признательны сотрудникам Всемирного банка А. Маркову, И. Фрумину, Т. Шмису за постоянную готовность к диалогу, оперативную помощь и поддержку в реализации проекта.

Мы высоко оцениваем усилия наших партнеров из Манчестерского университета, особенно Криса Чепмана за открытость, доброжелательность, за помощь в разработке программы и поддержку.

И конечно, мы обязаны высказать слова благодарности международным экспертам Г. Ковалевой (Россия), Т. Орджи, Р. Таббереру (Великобритания), экспертам из стран СНГ и

регионов России И. Вальковой (Кыргызстан), М. Голубевой (Латвия), Л. Гриневич (Украина), Е. Когану, В. Прудниковой, С. Еремину, И. Фишман (Самара), С. Боченкову (Чувашия), Д. Пруидзе (Краснодарский край) за содержательную критику и ценнейшие рекомендации, которые мы получили от них в процессе работы по реализации программы.

К.Н. Поливанова,
научный руководитель
магистерской программы
«Оценка качества
образовательных систем»

Раздел 1
НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ И СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ

Введение

Продекларированный Дж. Дьюи и реализуемый в разнообразных инновационных формах – от Новой школы первых десятилетий прошлого века (Монтессори, Штейнера, Френе) до сегодняшней школы самоопределения, школы-парка, вальдорфской школы – коперниковский переворот в педагогике до сих пор не завершен. Педагогическое сознание уже приняло новые образовательные ценности, поставив в центр образовательного процесса активного и самоорганизующегося ученика, предложив учителю занять позицию фасилитатора, тьютора, посредника либо сотрудника в его учебной деятельности. Эти трансформации были укоренены и осмыслены настолько, что язык (к сожалению, пока не русский) зафиксировал их, разделив «обучение» на «преподавание» учителя и «учение» обучающегося, которому отдан безусловный приоритет. Ведущими векторами образовательной стратегии стали образование в течение всей жизни, инициатором которого является тот, кто учится; вариативность и индивидуализация обучения, которые обеспечивают его запросы и возможности; компетентностный подход, тесно связанный с активным характером обучения. Наиболее полно новая образовательная стратегия выражается лозунгом, сформулированным английской системой образования: «Возьми в свои руки контроль над своим обучением»[1].

«Новое лицо педагога: исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов» – это уже цитата из отечественного доклада «Модель для инновационной экономики: российское образование – 2020», подготовленного А. Волковым, Я. Кузьминовым, И. Реморенко, И. Фруминым, Л. Якобсоном.

Здесь возникает довольно острая на сегодняшний день, особенно для отечественного образования, проблема, поскольку для того, чтобы этот лозунг реализовался на практике, и переворот в

[1] http://www.dfes.gov.uk/progfile

педагогике стал необратимым, ученику необходим доступ к оцениванию. То есть учитель, всегда остававшийся контролером-монополистом, должен поделиться с учеником инструментами оценивания, раскрыть ему основания, или критерии, по которым производится оценивание, и дать возможность воспользоваться результатами оценивания в своих интересах. И хотя напряжение в этом пункте достаточно высоко, и поставленные задачи весьма неординарны, средство для их решения существует. Это разнообразный, подтвердивший свою эффективность в зарубежной школе инструментарий внутриклассного оценивания.

Тема 1.1. Новые образовательные стратегии и система оценивания. Место оценивания в образовательном процессе

-
-

> Под старой концепцией образования подразумевалось, что образование – это процесс и система, инвестиции и надежда. В соответствии с новым определением образование ориентировано на достижение результата и имеет место лишь тогда, когда процесс обучения результативен.
>
> Из доклада Департамента труда «Чего профессиональный мир требует от школы»[2]

Мы не ошибемся, если скажем, что наиболее обсуждаемый сегодня в образовательном сообществе вопрос – это качество образования: как его понимать, как улучшать и как оценивать. По

[2] U.S. Department of Labor. What work requires of schools. A SCANS report for America 2000. Washington, DC: The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, DOL, 1991. 60 p.

первым двум позициям сказано уже очень много. Вряд ли мы внесем что-то новое, поэтому просто остановимся на том, что важно для нас.

П. Мортимор, известный английский педагог и ученый, один из основоположников движения «школьной эффективности», считал, что качественный скачок возможен, если школа поставит перед собой новую образовательную цель. Такой целью, по его словам, является «осознающий себя, внутренне мотивированный, быстро мыслящий, ориентированный на решение проблем и готовый к риску человек, действующий совместно с другими людьми в достаточной мере вооруженный знаниями, толерантный и социально ориентированный» [4].

Сегодня эта цель становится все более популярной, широко декларируемой и, может быть, даже понятной, но по-прежнему мало определяет образовательную стратегию отечественной школы. Хотя именно с ней связаны два основных вектора такой стратегии: практическая ориентированность, т.е. адекватность требованиям социальной жизни, профессиональной и бытовой сферы, и личностная ориентированность – адекватность возможностям, особенностям и интересам ребенка.

Эти два взаимосвязанных и взаимодополняющих ориентира отнюдь не являются достижением нашего времени и порожденными им новыми педагогическими ценностями. Наоборот, они были заявлены очень давно и существовали параллельно с реальной образовательной школьной практикой. Но почему-то до сих пор не нашли в ней полной реализации. Почему это так, однозначно ответить невозможно. Стоит остановиться на этом чуть подробнее.

Даже если говорить только о литературно-педагогической традиции, то вполне ясно, что эти стратегические образовательные цели (во многом определяющие понимание качества образования) были очерчены не только Л. Толстым, Ж.-Ж. Руссо или И.В. Гете, но уже на рубеже Нового времени М. Монтенем. В письме «О воспитании детей» он построил четкую педагогическую стратегию, которую можно было бы назвать центрированной на ребенке и ориентированной на практическое, жизненное применение полученных знаний.

М. Монтень хотел, «чтобы воспитатель отказался от обычного приема и чтобы с самого начала, сообразуясь с душевными

склонностями доверенного ему ребенка, предоставил ему возможность свободно проявлять эти склонности, предлагая ему изведать вкус различных вещей, выбирать между ними и различать их самостоятельно, иногда указывая ему путь, иногда, напротив, позволяя отыскивать дорогу самому» [3].

По мнению Монтеня, педагог должен отказаться от привычного монолога и предоставить слово своему ученику. О том, насколько эффективным оказалось обучение, он сможет судить «не по показаниям памяти своего питомца, а по его жизни». Важно, чтобы ученик научился не столько отвечать уроки, сколько претворять их в жизнь, «повторять в своих действиях».

И здесь уже ясно можно увидеть две линии. Одна из них прямо ведет к ставшему мейнстримом проектному подходу, основанному Дж. Дьюи, которого хочется назвать единомышленником М. Монтеня. Поскольку учение для него – это прежде всего активный процесс, основанный не на внедрении знаний извне, а на органической ассимиляции их обучающимся ребенком, исходящей изнутри. Его задача – содействовать жизни и помочь ученику научиться приспосабливаться к людям и работам. А для этого необходимо обучение «посредством делания» [1]. Такое обучение, в котором ученик, встречаясь с реальными жизненными ситуациями проблемного характера, мог бы определить суть проблемы и самостоятельно найти способ решения.

Другая линия развития педагогической концепции М. Монтеня приводит нас к современному тьюторскому движению, педагогике сотрудничества, вальдорфским и монтессорианским школам, школе самоопределения, которые, кто более, кто менее, однозначно определяют роль учителя как фасилитатора и сотрудника, организующего условия для активного и инициативного субъекта обучения – ребенка.

Стоит еще отметить, что описываемый гуманистический путь развития педагогики получил мощную поддержку в форме параллельного процесса в психологической науке и психотерапевтической практике, развернувшегося во второй половине XX в. Благодаря этому один из основателей гуманистической психологии и замечательный психотерапевт К. Роджерс сформулировал ряд идей в области обучения, связанных с его ролью в становлении личности. Смысл учения, по мнению Роджерса, не в усвоении знаний, а в изменении внутреннего чувственно-когнитивно-

го опыта ученика, связанного со всей его личностью. Обучение, так же как и психотерапия, строится на основе «помогающих отношений». Педагог, как психолог и психотерапевт, отходит на второй план и занимает подчеркнуто недирективную позицию. Причем Роджерс определяет ее тем же термином, с которым мы уже столкнулись – «фасилитатор».

Итак, сегодня мы можем говорить о том, что для школы готова новая образовательная концепция, основанная на помещении личности ученика в центр образовательного процесса и одновременно на наполнении этого процесса действием и живой практикой. При всей современности и актуальности для жизни и деятельности образовательного сообщества она явно родилась не вчера, корни ее мы обнаружили в весьма глубоких культурно-археологических слоях. Но, несмотря на столь очевидную зрелость этой концепции, единство мыслей ее носителей и преемственность их импульса, реализованных вопреки их культурной и исторической разделенности, ясно, что она с огромным трудом входит в практику отечественной школы. Причин на то много, но одной из них, на наш взгляд, является несоответствие новых образовательных целей и нового понимания качества образования, а также новых учебных форм и средств, которые могут это качество обеспечивать, и традиционной системы оценивания.

Здесь мы переходим к третьей части вопроса, поставленного вначале. Обучение, центрированное на ученике, создающее для него возможность свободы и инициативы за счет реализации проектных, исследовательских, творческих форм учебной работы, предполагающее его партнерство и сотрудничество с учителем, т.е. такое обучение (или учение), в котором ученик становится его субъектом, упирается в традиционную систему оценивания. Для нее школьник по-прежнему остается объектом контроля и оценки, а учитель – доминирующей и абсолютно самодостаточной их инстанцией. То есть старая форма оценивания идет вразрез с новой практикой обучения и учения и не вмещает их изменившегося содержания. Мехи стали ветхими.

И это понято уже давно. О необходимости отказаться от отметочного оценивания говорил Л. Толстой, безотметочное оценивание было принято в вальдорфской школе, поиск новых способов предъявлять и оценивать учебные результаты осуществлялся в школе П.П. Блонского.

Этот поиск продолжался на протяжении десятилетий и привел к появлению таких интересных и эффективных подходов к оцениванию, как рефлексивное качественное самооценивание, введенное Ш.А. Амонашвили, критериальное оценивание, принятое в школах международного бакалавриата и ряде других образовательных учреждений, различные приемы безотметочного оценивания в начальной школе, разработанные педагогическими психологами, а также развитие оценочной самостоятельности учеников в процессе развивающего обучения. Сегодня этот поиск активно продолжается в рамках эксперимента по подростковой школе, проводимого Международной ассоциацией «Развивающее обучение». Авторы концепции подростковой школы считают, что организация контроля и оценки в подростковой школе должна придерживаться линии нетрадиционного оценивания, оценивания учащихся по результатам их собственного продвижения, повышения роли самооценки. Неизбежным становится переход учителя в «тьюторскую позицию по отношению к учащемуся». Трансформация системы оценивания в среднем и старшем школьном звене кажется логичной и обоснованной, поскольку опирается на возрастные особенности учеников-подростков, такие как способность к рефлексии и самоопределению, потребность в признании своей уникальности, пристальное внимание к своим правам и обязанностям.

Глядя на это, можно сказать, что сегодня в подходе к оценке учебных результатов намечается определенный сдвиг. Упор переносится с внешней оценки на самооценивание, участие ученика не только в получении результата, но и в его анализе.

Остановимся на одном примере. Исчерпывающую критику наиболее распространенной в отечественной школе балльной системы оценивания осуществляет Ю.В. Романов. Его основные позиции можно изложить следующим образом[3]. Оценка всегда субъективна, но при существующем в большинстве наших школ положении дел, субъективизм ее возведен в квадрат. Такая отметка является инструментом абсолютной власти учителя, закрепляя и воспроизводя авторитарный подход к образованию, согласно которому учитель – непререкаемый авторитет, носитель истины, что, конечно, далеко не всегда соответствует действительности. Особен-

[3] http://schools.techno.ru/ms45/win/history/krit8-9.html

но остро эта проблема стоит для предметов, построенных на описании, изложении и аргументации своего (либо чужого) мнения, где нет никакой возможности свести оценивание к подсчету правильно и неправильно решенных примеров. Не подлежит сомнению, что пятибалльная оценочная шкала, как, впрочем, и любое чисто нормативное оценивание, представляет собой неповоротливый инструмент, которому не хватает точности. Но систему оценивания можно усовершенствовать, сделав ее многофункциональной.

Ю.В. Романов предлагает новый подход к определению эффективного оценивания, выдвигая на первый план следующие требования.

Система оценивания должна давать возможность определить, насколько успешно усвоен тот или иной учебный материал, сформирован тот или иной практический навык, т.е., другими словами, – возможность сверить достигнутый учащимся уровень с определенным минимумом требований, заложенных в тот или иной учебный курс. При этом представляется целесообразным брать за точку отсчета именно обязательный минимум, поскольку лишь он может быть более или менее четко определен.

Система оценивания должна фиксировать как изменения общего уровня подготовленности каждого учащегося, так и динамику его успехов в различных сферах познавательной деятельности (усвоение и обработка информации, творческое представление своих мыслей и образов и т.д.), что позволяет получить более рельефную картину успехов и неудач учащихся на пути получения образования. При этом желательно, чтобы фиксация данной информации была стандартизирована и не требовала от преподавателя больших затрат времени, т.е. не была вербальной. Иначе затраты времени на ее реализацию рискуют превысить все разумно допустимые пределы, что на практике будет означать, скорее всего, выборочное отслеживание такой информации применительно лишь к избранным учащимся.

Уже в самом механизме выставления отметок должна быть обеспечена возможность адекватной интерпретации заложенной в них информации, для чего система оценивания должна быть совершенно прозрачной в смысле способов выставления текущих и итоговых отметок, а также целей, для достижения которых эти оценки ставятся. В противном случае на первый план вместо информативно-диагностической выходит карательно-поощри-

тельная функция оценивания, в отношении правомерности существования которой в рамках среднего звена школы существуют большие сомнения.

В систему оценивания должен быть заложен механизм, поощряющий и развивающий самооценивание учащимся своих достижений, а также рефлексию происходящего с ним в ходе учебного процесса. При этом учащийся, производящий самооценивание, должен иметь возможность сопоставить результаты, к которым он пришел, с оценкой учителя. Собственно, полная прозрачность системы оценивания уже является фактором, подталкивающим к самооцениванию, но это, конечно, только одно из условий.

Система оценивания должна предусматривать и обеспечивать постоянный контакт между учителем, учеником, родителями, классным руководителем, а также администрацией и педагогическим коллективом школы. Без такой связи едва ли возможен системный подход к формированию учебного процесса, а значит, и обеспечение его целостности.

Продолжая тему единого образовательного пространства для учащегося, необходимо указать, что система оценивания должна быть единой применительно к конкретному школьному классу. Другими словами, невозможно эффективное существование на различных уроках систем оценивания, основанных на разных принципах. Различия принципиального характера в системе оценивания возможны только между возрастными группами учащихся, но никак не между группами предметов.

Система оценивания должна быть выстроена таким образом, чтобы как можно бережнее относиться к психике учащихся, избегать травмирующих ее ситуаций. Представляется, что основной путь для достижения этого – внедрение в сознание всех участников учебного процесса отношения к системе оценивания как к инструменту, необходимому для успешного получения образования, для осуществления обратной связи и не более того. Перечисленные положения должны формировать скелет системы оценивания, задавать общие рамки ее функционирования и одновременно служить критериями успешности и полноценности каждой конкретной образовательной системы, одной из основных подсистем которой и является система оценивания. Плюс к перечисленному следовало бы упомянуть, конечно, еще и соответствие ее утвержденным государством требованиям, но, поскольку безусловно обязательным и

жестко нормированным является только порядок итоговой аттестации, это обстоятельство можно вывести «за скобки».

Нетрудно заметить, что последовательное применение указанных требований трансформирует функциональное значение системы оценивания, перенося и многократно усиливая упор на информационно-диагностической функции, серьезно изменяя содержание нормативной и стремясь, если не вообще избавиться от карательно-поощрительной функции, то, во всяком случае, полностью изменить механизм ее действия.

Далее мы подробно рассмотрим появившиеся в школьной практике за последние 15–20 лет инструменты оценивания, соответствующие этим задачам, предоставляющие активную и ответственную роль самим учащимся и обеспечивающие постоянное отслеживание их индивидуальных достижений.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие векторы развития современного образования могут быть прорисованы на основании анализа, данного в статье А. Пинского «Ветхая парадигма»[4]?

2. В каком направлении при этом должно идти изменение системы оценивания результатов обучения? Сформулируйте, пожалуйста, основные позиции.

3. Согласны ли вы с точкой зрения авторов статьи «Место портфолио в современном образовании»[5], подчеркивающих «несоответствие новых образовательных целей новых учебных форм и средств и традиционной системы оценивания»? Изложите, пожалуйста, свою позицию.

4. Согласны ли вы с критикой традиционной для отечественной школы системы балльного оценивания, приведенной в статье Ю.В. Романова[6]? Могли бы вы дополнить перечень требований к системе оценивания, представленный автором?

---

[4] Новая школа: Основы комплексного проекта обновления школьной экономики, управления школой и содержания общего образования. М., 2002.

[5] Портфолио в зарубежной школе. Директор школы. 2008. № 7.

[6] Система оценивания: опыт осмысления и использования. http://schools.techno.ru/ms45/win/history/krit8-9.html

Тема 1.2. Внутриклассное оценивание: основные характеристики и функции. Оценивание для обучения

-
-

> Термин «оценивание» относится к любым формам деятельности учителя и учеников, оценивающих самих себя, обеспечивающим информацию, которая может служить обратной связью и позволяет модифицировать процесс преподавания и учения.
>
> Блэк П., Уильям Д. (1998)

> Оценивание для обучения – это процесс поиска и интерпретации данных, которые ученики и их учителя используют для того, чтобы решить, как далеко ученики уже продвинулись в своей учебе, куда им необходимо продвинуться и как сделать это наилучшим образом.
>
> Assessment Reform Group (2002)

Рассмотрим ключевые характеристики оценивания для обучения. Оценивание для обучения:

- встроено в процесс преподавания и учения и является их существенной частью;
- предполагает обсуждение и общее признание учебных целей учителями и учениками;
- нацелено на то, чтобы помочь ученикам осознавать те учебные стандарты, которых они должны достичь;
- вовлекает учеников в самооценивание или партнерское оценивание;
- обеспечивает обратную связь, которая помогает ученикам осознать, какие следующие шаги в учении им предстоит сделать;

• укрепляет уверенность в том, что каждый ученик может добиться улучшений;

• вовлекает и учителя, и учеников в процесс рассмотрения и рефлексии данных оценивания.

Assessment Reform Group (1999)

В 90-х годах прошлого века реформаторы системы образования искали ответ на два основных вопроса: насколько хорошо учатся дети и насколько эффективно работают учителя. Наблюдение и анализ учебного процесса и внутриклассное оценивание позволяют сделать так, чтобы школьники могли более успешно учиться, а учителя более эффективно преподавать. Наблюдение за процессами, происходящими в классе, позволяет учителям более внимательно и тонко следить за тем, как изо дня в день протекает обучение. Учителя, таким образом, получают возможность сделать класс лабораторией, в которой они исследуют то, как происходит учение (learning), прийти к пониманию этого процесса и более эффективно влиять на него через собственное преподавание. Внутриклассное оценивание как основной компонент такого исследования вовлекает учащихся и учителей в непрерывное наблюдение за тем, как происходит учение.

Это обеспечивает педагогов обратной связью, которая дает им информацию о том, насколько они эффективны как преподаватели, а детям показывает, насколько они прогрессируют как ученики. В этом случае педагоги, движимые желанием получить ответы на важные для них вопросы преподавания и учения, сами организуют внутриклассное оценивание, самостоятельно его проводят и анализируют полученные данные. И тогда возможность приложить полученные результаты к собственной преподавательской практике для них значительно возрастает.

Наблюдая за учениками в момент обучения, собирая информацию на основе обратной связи и осторожно проводя эксперименты в ходе учебного процесса, учителя могут многое узнать о том, как школьники воспринимают материал и как они реагируют на те или иные приемы преподавания. Внутриклассное оценивание помогает каждому учителю получить информацию о том, как много и как хорошо учатся его ученики. Педагоги могут на основе полученной обратной связи переориентировать преподавание так, чтобы дети учились более активно и эффективно.

Преподаватели, предполагающие, что ученики выучили то, что они пытались им преподать, проведя контрольные работы и тесты, часто испытывают разочарование, убедившись в том, что это совсем не так. Увы, дети не обучаются в таком объеме и так хорошо, как того ждут от них учителя. Есть огромный разрыв, часто буквально пропасть, между тем, что преподавалось, и тем, чему научились школьники.

Обычно, когда педагоги в конце концов это замечают, решать проблему бывает уже поздно. Поэтому внутриклассное оценивание необходимо для того, чтобы диагностировать, как идет процесс обучения на начальной и промежуточной, а не только конечной стадии и, если данные окажутся неудовлетворительными, на основе полученной информации внести в него необходимые изменения.

Таким образом, используя техники внутриклассного оценивания, преподаватели развивают собственные способности и умения: во-первых, способность понимать, как учится ученик и как его лучше обучать, а во-вторых, умение помогать своим ученикам в развитии самооценивания, самоопределения и самоорганизации. Это делает и работу преподавателя, и учебную работу учеников более эффективной. То есть центральный момент в оценивании — помощь и учителям, и учащимся в совершенствовании качества учебной деятельности (учения). Именно это стоит за определением внутриклассного оценивания как оценивания для обучения.

Чем этот тип оценивания отличается от традиционного оценивания учителем своих учеников, которое постоянно происходит в классе и, во всяком случае, в отечественной школе является общим местом? Дадим принципиальные для этого различения характеристики внутриклассного оценивания.

Внутриклассное оценивание:

• Центрировано на ученике.

Внутриклассное оценивание фокусирует внимание учителя и ученика в большей степени на отслеживании и улучшении учения, а не преподавания. Оно дает учителю и ученику информацию, на основании которой они принимают решения о том, как улучшать и развивать учение.

• Направляется учителем.

Внутриклассное оценивание предполагает автономию, академическую свободу и высокий профессионализм учителя, по-

скольку именно он решает, что оценивать, каким образом, как реагировать на информацию, полученную в результате оценивания. При этом учитель не обязан обсуждать результаты оценивания с кем-либо, помимо собственного класса.

• Разносторонне результативно.

Поскольку оценивание сфокусировано на учении, оно требует активного участия школьников. Благодаря соучастию в оценивании ученики глубже погружаются в материал и развивают навыки самооценивания. Кроме того, растет их учебная мотивация, поскольку дети видят заинтересованность преподавателей, стремящихся помочь им стать успешными в учебе. Учителя также работают более концентрированно, ведь они постоянно спрашивают себя: «Какие наиболее существенные знания и умения я стремлюсь преподать своим ученикам? Как я могу выяснить, научились ли они этому? Как я могу помочь им учиться лучше?». Если учитель, отвечая на эти вопросы, работает в тесном контакте с учениками, он совершенствует свои преподавательские умения и приходит к новому пониманию своей деятельности.

• Формирует учебный процесс.

Цель внутриклассного оценивания – улучшать качество учения, а не обеспечивать основание для выставления отметок. Оно почти никогда не является балльным и часто анонимно.

• Определено контекстом.

Это оценивание должно соответствовать определенным характеристикам и нуждам учителя, учеников и изучаемых дисциплин. То, что хорошо работает в одном классе, необязательно подойдет для другого.

• Непрерывно.

Внутриклассное оценивание – это продолжающийся процесс, который запускает механизм обратной связи и постоянно поддерживает его в работающем состоянии. Используя широкий ассортимент простых техник, которые можно легко и быстро освоить, учитель получает от учеников обратную связь по поводу того, как они учатся. Преподаватели поддерживают этот механизм, предоставляя ученикам обратную связь относительно результатов оценивания и возможностей улучшить процесс учебы. Для того чтобы проверить, насколько эти предложения оказались полезны, учителя опять запускают механизм обратной связи, проводя новое оценивание. Если этот подход интегрируется в ежеднев-

ную учебную работу, происходящую в классе, коммуникационный механизм, связывающий учителя с учениками и учение с преподаванием, становится более действенным и эффективным.

Внутриклассное оценивание стремится построить на основе существующей достаточно успешной и высокопрофессиональной практики, включив механизм обратной связи, информирующей учителя о том, как учатся ученики, практику еще более систематичную, подвижную и эффективную. Учитель активно задает ученикам вопросы, отвечает на те вопросы, которые возникают у них, наблюдает за их поведением, выражением лиц, читает домашние задания, проверяет тесты и т.д. Внутриклассное оценивание дает возможность естественным образом интегрировать оценивание в традиционные процессы преподавания и учения, происходящие в классе.

Здесь хочется задать вопрос: «Разве то же самое не происходит всегда?» Учитель в процессе преподавания всегда так или иначе воспринимает вопросы учеников, их комментарии, поведенческие реакции, мимику и отвечает на них. Но суть в том, что он это делает в основном автоматически. Этот автоматический сбор и переработка информации – бессознательный внутренний процесс. Учитель серьезно зависит от своих восприятий, впечатлений, переживаний того, как учатся его ученики, он делает на этом основании важные выводы, но почти никогда не выносит процесс такого оценивания вовне. Он не ищет подтверждения своих впечатлений, не сравнивает их с тем, как воспринимают процесс собственной учебы сами ученики. В ходе преподавания учителя накапливают много информации о процессе учения, но большая часть их выводов и предположений остается непроверенной.

Даже когда учителя вполне традиционными способами – посредством вопросов, контрольных, домашних заданий и экзаменов – собирают обширную информацию о том, как учатся дети, оказывается, что эта потенциально полезная информация поступает слишком поздно. Она уже не имеет перспективы для учеников – не может действенно повлиять на их учебу. На практике очень трудно «перепрограммировать» учеников, которые привыкли думать о том, что они написали в тестах, и за что получили отметки, как о материале, который они «прошли» и «сдали». Поэтому наиболее эффективное время для оценивания

и налаживания обратной связи – это период до начала тестовых проверок и экзаменов. Цель внутриклассного оценивания – создание именно такой, ранней обратной связи.

Внутриклассное оценивание базируется на следующих положениях:

• качество учения прямо, хотя и не исключительно, связано с качеством преподавания;

• поэтому один из наиболее прямых путей к совершенствованию учения – это совершенствование преподавания;

• чтобы совершенствовать преподавание, учителю нужно прежде всего эксплицировать свои цели и задачи, а затем наладить обратную связь, обеспечивающую его информацией о том, в какой степени эти цели и задачи реализованы;

• чтобы совершенствовать учение учащимся необходимо получить вовремя и во всей полноте соответствующую обратную связь, а также научиться самостоятельно оценивать то, как они учатся;

• форма оценивания, наиболее способствующая совершенствованию учения и преподавания, – это оценивание, которое проводят не внешние эксперты, а сами учителя для того, чтобы ответить на вопросы, поставленные ими в связи с теми задачами и проблемами, которые возникают в ходе преподавания;

• систематическое участие в интеллектуальном поиске – это мощный источник мотивации, роста и обновления для преподавательского состава. Внутриклассное оценивание может поддерживать этот поиск;

• внутриклассное оценивание не требует специализированной подготовки. Его может проводить квалифицированный преподаватель любого предмета.

• сотрудничество коллег-преподавателей и активное привлечение к внутриклассному оцениванию учеников приводит к тому, что и учителя, и ученики добиваются улучшений в учебной деятельности и получают от этой работы личное удовлетворение.

Итак, подводя предварительную черту, ответим на первый вопрос: что такое внутриклассное оценивание?

• Оценивание – это больше, чем маркировка.

• Оценивание – это механизм, обеспечивающий преподавателя информацией, которая нужна ему, чтобы совершенствовать преподавание, находить наиболее эффективные методы обучения, а также мотивировать учеников более активно включаться

в свое учение. Поэтому оценивание обеспечивает важную обратную связь для обоих: и для учителя, и для ученика.

• Оценивание – это обратная связь.

Оценивание дает информацию и о том, чему ученики обучились и как учатся в данный момент, а также о том, в какой степени преподаватель реализовал поставленные учебные цели. А чтобы эта обратная связь сработала на повышение качества учения (learning), необходимо не только определить, на каком уровне ученики должны владеть содержанием курса к его окончанию, но и до какой степени они осваивают его по ходу курса.

• Оценивание направляет учение.

Написав тесты и контрольные работы, ученики узнают о том, какого уровня они достигли, пройдя тот или иной курс. Традиционные техники тестирования, как правило, проверяют, знают ли ученики конкретные факты и могут ли решать задачи по определенному алгоритму. Это создает у учеников представление, что именно такой род знаний является наиболее ценным.

• В результате школьники привыкают изучать предмет, не достигая глубокого понимания основных концептов и законов. И именно таким образом наше оценивание направляет их учение.

Так происходит, хотим мы этого или нет. Поэтому, если мы действительно стремимся воздействовать на то, что и как учит ученик, мы должны определиться со следующими вещами: во-первых, выявить, что, по нашему мнению, он должен извлечь из изучаемого курса, во-вторых, понять, какие формы оценивания этому соответствуют.

То есть прежде всего необходимо определить цели преподаваемого курса – их надо обозначить и письменно зафиксировать – поскольку изначально оценивание мотивировано нашим желанием узнать, в какой степени эти цели достигнуты. Это то, почему мы совершаем оценивание. Уверенность в том, что выбранные техники действительно позволяют определить, соответствует ли учебный результат установленным целям, дает основание совершать оценивание именно этим способом.

Таким образом, ответом на второй вопрос – зачем мы оцениваем? – будет следующее: чтобы выяснить, достигнуты ли поставленные учебные цели.

Преподавая тот или иной курс, учитель принимает решение о том, что ученики должны знать и уметь по его завершению. Ис-

ходя из этого, он определяет содержание курса: темы, их последовательность и т.д. и формы работы – фронтальные уроки, групповые занятия, домашние задания, которые дадут возможность полностью покрыть содержание курса. Кроме того, он решает, какие методы оценивания будет использовать: тесты, письменные задания и т.п. Все эти решения в любом случае отражают поставленные преподавателем цели, и хорошо, чтобы они были формализованы еще на том этапе, когда учитель планирует курс.

Формализация учебных целей – это первый шаг. После этого предстоит измерить, в какой степени они достигнуты. Надо выбрать именно такие формы внутриклассного оценивания, которые подходят для конкретных целей, т.е. согласовать оценочные техники с поставленными учебными целями.

Итак, на третий вопрос – почему мы будем оценивать именно таким образом? – мы отвечаем: чтобы согласовать оценивание с поставленными целями.

Поскольку, как уже говорилось, наиболее распространенные техники тестирования оценивают знание фактов и способность решать задачи алгоритмическим путем, в случае, когда установленные нами цели являются иными, – например, предполагают понимание процессов и законов, долговременный интерес к предмету, способность критически анализировать информацию, представленную массмедиа, – традиционные тесты не обеспечат нас адекватными данными. Неправильно выбранные техники оценивания дадут ученикам неправильный посыл относительно того, чего мы от них хотим и что они должны взять из изучаемого курса.

Для того чтобы правильно выбрать техники оценивания недостаточно знаний о конкретных методиках. Рассматривая преподавание как развивающийся процесс, мы понимаем значимость для этого выбора содержания и методов преподавания. Поэтому надо более глубоко разобраться в их связи и взаимодействии. Это мы попытаемся сделать в теме 1.3.

Контрольные вопросы и задания

1. В каких ситуациях, при решении каких задач традиционные тесты оказываются наименее эффективными?

2. Дайте свое определение внутриклассного (формирующего) оценивания.

3. Согласны ли вы с тем, что представленный подход к оцениванию принципиально отличен от традиционно применяемого в отечественной школе? В чем суть этих различий?

4. Известны ли вам какие-либо прецеденты трансформирования традиционной школьной системы оценивания, использования нестандартных оценочных техник? Если да, то прокомментируйте их, пожалуйста.

Тема 1.3. Внутриклассное оценивание и организация учебного процесса. Оценивание в контексте совершенствования преподавания

-

Итак, мы зафиксировали двоякую роль оценивания: оно направляет учение (ученика) и обеспечивает важную обратную связь и для ученика, и для преподавателя. Ученик хочет получать хорошие оценки и использует оценивание, чтобы понять, чего мы от него хотим, и определить, как хорошо он справляется со своими задачами. Он приспосабливает свою учебную работу к требованиям, заложенным в инструментах оценивания. Таким образом, если мы хотим, чтобы ученик достиг желаемых учебных целей, мы должны выбрать такие средства оценивания, которые сориентируют его на эти цели.

Фокусируясь на функции обратной связи и на том, как оценивание направляет развитие учебного процесса, подчеркнем еще раз, что нам оценивание нужно для диагностики того, как хорошо ученик продвигается к достижению учебных целей. Сравнивая данные о том, как ученик учится, с тем, как мы хотим, чтобы он учился, можно модифицировать содержание курса и способы преподавания. То есть надо выбрать техники, которые обеспечат нас полезной обратной связью для перенастройки содержания и методов работы на достижение поставленных целей.

Ниже мы приводим обобщенную модель развития курса, в котором ключевую роль играет оценивание. Не удивительно, что в центре этой модели находятся учебные цели. Они детерминируют учебную программу, преподавание и оценивание. И можно видеть, как оценивание служит экраном обратной связи, который показывает, в какой степени выбранные содержание и учебные формы ведут к достижению учебных целей. Это позволяет нам их корректировать.

Общая модель развития учебного курса[7] представлена на рис. 1.1.

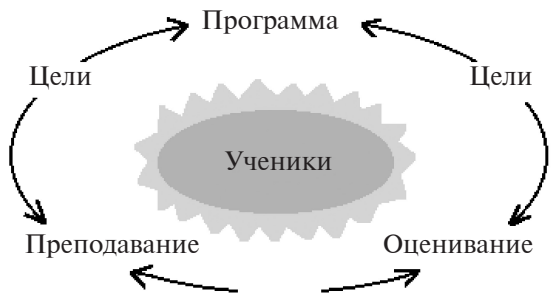

Рис. 1.1. Программа (содержание), преподавание, оценивание

Эти три основные компоненты учебного процесса тесно связаны и вместе опираются на учебные цели, которые должны быть формализованы и спроецированы в результаты, что позволит сказать, что они сформулированы. Учебные цели задают стандарт, по отношению к которому оценивается успех в освоении учебного курса. Роль оценивания заключается в том, чтобы измерять эффективность содержания и методов преподавания по отношению к поставленным целям.

Хотя формализация целей чрезвычайно важный момент в развитии курса, – это только первый шаг. Движение в ходе этого развития можно представить как дорожную карту с постановкой цели вначале, прокладыванием пути и оцениванием в конце. Оценивание говорит нам, достигли ли мы пункта назначения или нет, и, если не достигли, надо продвигаться к нему по-другому. Эта «дорожная карта» развития курса обеспечивает деталь-

[7] http://www.flaguide.org/intro/intro.php

ную разработку направления и всех действий, которые надо совершить согласно указателям по ходу пути. Выбрав стартовой точкой оформление целей, дальше надо двигаться следующим образом:

- перевести цели в измеряемые учебные результаты;
- определить необходимый для них уровень достижений;
- отобрать и содержание, и техники оценивания;
- выбрать и реализовать соответствующие методы обучения;
- провести оценивание и установить, достигнуты ли измеряемые учебные результаты.

Превращение учебных целей в измеряемые результаты обучения

Оценивание может измерить то, в какой степени достигнуты учебные цели. Но только тогда, когда они измеряемы. К сожалению, часто они задаются слишком широко и абстрактно для того, чтобы их можно было измерить. И это первая существенная трудность, с которой мы сталкиваемся в процессе развития обучения. Например, цель вводного курса астрономии определяется так: «Ученики понимают процесс смены времен года». Но как можно измерить это понимание? Сделать учебную цель более измеряемой возможно, если идентифицировать определенные результаты, которых можно ожидать от учеников, «понимающих» процесс смены времен года. Например, так: ученик может «дать определение времени года» и «различает влияние отдельных факторов, таких как наклон земной оси и расстояние до Солнца».

То есть описание измеряемых учебных результатов опирается на конкретные и демонстрируемые/наблюдаемые характеристики – знания, умения, отношения, интересы, ценности – все то, что позволит оценить, в какой степени достигнуты учебные цели. Конечно, для того чтобы понимать, какого рода учебные результаты действительно можно измерить, необходимо знать разнообразные оценочные техники и представлять, что каждая из них может измерить, а что – нет. Поэтому позднее мы подробно рассмотрим ряд техник. Сейчас обратимся к примеру того, как определенные учебные цели (касающиеся здоровья и гигиены, а конкретно здоровья зубов) переводятся в измеряемые учебные результаты (рис. 1.2).

Гигиена полости рта

Цель курса	**Измеряемые учебные результаты**
Ученик: понимает значение гигиены полости рта	Ученик может: · идентифицировать активный ингредиент зубной пасты · объяснить, почему необходимо два раза в год делать чистку зубов у стоматолога · описать, как плохая гигиена полости рта приводит к ухудшению здоровья в целом

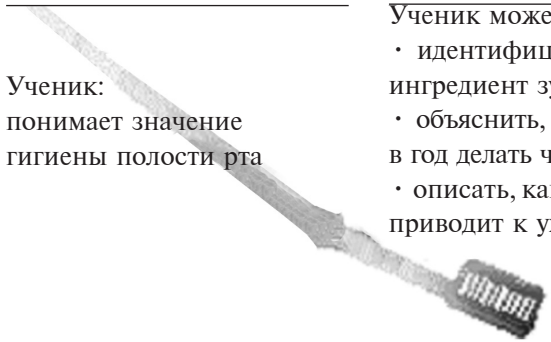

Рис. 1.2. Пример перевода учебных целей в измеряемые учебные результаты

Определение уровней компетентности, необходимых для достижения измеряемых результатов

Переведя учебные цели в измеряемые учебные результаты, мы на один шаг приблизились к тому, чтобы правильно отобрать содержание, формы преподавания и техники оценивания, которые определят обучение. Для того чтобы выбрать оценочные техники, более всего соответствующие поставленным учебным целям, необходимо установить уровень достижений, или компетентности, для каждого измеряемого результата. Уровень достижений, который мы предпишем измеряемым учебным результатам, важен, поскольку он самым прямым образом определяет выбор содержания, форм преподавания и оценивания курса.

Что мы понимаем под уровнем достижений, или компетентности? Различные измеряемые результаты, предписанные каждой учебной цели, требуют различного уровня освоения материала. Некоторые предполагают не больше, чем просто способность ученика знать правильный ответ на вопрос. Но многие учебные результаты требуют более тонкого уровня понимания, или уровня компетентности. Посмотрим еще раз на пример с уходом за зубами.

Измеряемый учебный результат «ученик знает активные ингредиенты зубной пасты» требует только, чтобы ученики помнили

правильный ответ (флюорид), а результат «ученик может описать, как плохая гигиена зубов приводит к плохому состоянию здоровья в целом» требует значительно более тонкого и глубокого уровня понимания, включая синтез множества фактов и понятий. То есть измеряемые учебные результаты отличаются по уровням компетенции, необходимым для их достижения. Соответственно, критерии, по которым мы измеряем успех учеников в достижении желаемых результатов, – наши техники внутриклассного оценивания – должны быть в состоянии оценить разнообразные уровни компетентности. Это означает необходимость использовать разнообразные техники оценивания. Теперь рассмотрим, как определять уровень достижений, или компетентности, применительно к измеряемым учебным результатам.

Классификация учебных целей Б. Блума[8]

Один из наиболее распространенных способов определить уровни компетентности основывается на классификации, созданной в конце 50-х гг. прошлого века Б. Блумом. Эта классификация использует многоуровневую шкалу, позволяющую отразить уровень компетентности, необходимый для достижения каждого измеряемого учебного результата. Такая организация дает возможность выбрать оценочную технику, адекватную обучению.

Существуют три варианта классификации. Какой использовать для данных измеряемых учебных результатов зависит от поставленных учебных целей, спроецированных на данные измеряемые результаты. Выделяют цели, ориентированные на знания и на умения, а также аффективные (ориентированные на ценности, отношения, интересы). Для каждого рода целей выстроена своя таксономия. Внутри нее уровни компетентности построены в порядке возрастания сложности. Измеряемый результат, требующий наивысшего уровня компетентности, требует наиболее изощренной техники оценивания.

Для рис. 1.2 учебная цель «ученик знает правила гигиены зубов» – это пример цели, ориентированной на знания. Поскольку она требует, чтобы ученик выучил определенные факты и понятия. Примером ориентации на умения для этого случая будет

[8] http://www.seua.am/eng/new_edu_technol/BloomElicit.htm

«ученик чистит зубы правильно». Это цель, ориентированная на умение, поскольку она требует, чтобы ученик научился что-либо делать. И наконец, аффективная цель для данного случая может быть такой – «ученик заботится о гигиене полости рта». Поскольку она требует, чтобы обучение повлияло на ценности, интересы и установки ученика.

Для того чтобы определить уровень компетентности, необходимой для каждого измеряемого учебного результата, сначала надо решить, к какой из трех выделенных категорий принадлежат поставленные учебные цели. Затем определить, какие описания уровней компетентности наиболее точно подходят для измеряемых учебных результатов. Как видно из табл. 1.1, есть разные пути для представления измеряемых учебных результатов. Например, утверждения, касающиеся ученика (рис. 1.2), вопросы, которые ему адресованы (табл. 1.2 и 1.3), или утверждения относительно перспектив учащегося (табл. 1.3). Можно найти и другие формы представления измеряемых учебных результатов.

Классификация учебных результатов для целей, ориентированных на знание (знаньевых) по Б. Блуму

Уровень компетентности	Описание уровня	Пример измеряемых учебных результатов
1	2	3
1. Знание	Воспроизводит термины, идеи, процедуры, теоремы	Когда наступает первый день весны?
2. Понимание	Интерпретирует, экстраполирует знания, но не видит всех возможностей применения или переноса на другие близкие ситуации	Что представляет собой летнее солнцестояние?
3. Применение	Применяет абстрактные общие принципы или методы к конкретным ситуациям	Какими бы стали времена года, если бы орбита Земли приняла форму правильной окружности?

1	2	3
4. Анализ	Выделяет в комплексной идее отдельные составляющие и определяет их внутренние взаимосвязи	Почему в южном полушарии сезоны противоположны нашим?
5. Синтез	Креативно конструирует идеи и понятия, взятые из разнообразных источников, для формирования комплексных идей в новые интегрированные паттерны (схемы), отвечающие поставленным условиям	Если самый длинный день года в июне, почему самое жаркое время в северном полушарии – август?
6. Суждение	Способен выносить суждение по поводу идей или методов на основе заданных или самостоятельно установленных критериев, которые подтверждаются наблюдениями или осмыслением полученной информации	Какими будут наиболее существенные переменные, на основании которых можно спрогнозировать сезонность на вновь открытой планете?

Классификация учебных результатов для целей, ориентированных на умения (действенных) по Б. Блуму

Уровни компетентности	Описание уровня	Пример измеряемых учебных результатов
1	2	3
1. Восприятие	Использует сенсорную информацию для управления действиями	Некоторые окрашенные пробы, которые вы видите, нужно предварительно развести (уменьшить концентрацию), прежде чем вы проанализируете спектр. Как определить, какой раствор нуждается в разведении, используя только наблюдение?

1	2	3
2. Установка	Демонстрирует готовность совершить действия, чтобы выполнить задание	Опишите, как вы собираетесь действовать, чтобы определить коэффициент поглощения спектра в пробе пигмента
3. Управляемый (направленный) ответ	Знает шаги, необходимые, чтобы дополнить задание	Определите удельный вес группы простых металлов
4. Механизм	Выполняет задание в определенной степени уверенно, искусно, привычными способами	Используя процедуру, описанную выше, определите содержание меди в неизвестном минерале (руде). Определите среднее значение и стандартное отклонение
5. Комплексный публичный ответ	Выполняет задание уверенно, искусно, привычными способами	Используя титрование, определите Ka для неизвестной слабой кислоты
6. Адаптация	Выполняет задание, но может также и изменять способ действий, учитывая новую проблемную ситуацию	Вы производите титрование серии неизвестных кислот и сталкиваетесь с проблемой конечных кривых, поскольку для одной кислоты достаточно только 3,0 мл базы, а для другой необходимо 75 мл. Что вы сделаете, чтобы получить валидные данные для всех неизвестных кислот?
7. Организация	Создает новые задания, включающие в себя уже освоенные	Вспомните, как вы проделывали ковку и гравировку на алюминии. Выберите другой металл и спроектируйте процесс ковки, гравировки и покрытия (напыления)

Классификация учебных задач для аффективных целей по Б. Блуму

Уровень компетентности	Описание уровня	Пример измеряемых учебных результатов
1. Получает и воспринимает	Демонстрирует стремление участвовать в деятельности	Находясь в классе, я внимателен, слушаю преподавателя, записываю и не пытаюсь тайком читать книжку
2. Отвечает	Демонстрирует интерес к предметам, явлениям, формам деятельности, занимаясь инициативно и с удовольствием	Я выполняю домашние задания и участвую в классных дискуссиях
3. Ценит	Предметы, явления, деятельность являются субъективно ценными	Я ищу информацию, связанную с происходящим на уроках, в средствах массовой информации
4. Организует	Сравнивает различные суждения и ценности и разрешает возникающие противоречия, формируя собственную систему оценок	Некоторые идеи, с которыми я столкнулся на уроках, отличаются от моих прежних убеждений. Как я могу разрешить это противоречие?
5. Имеет систему ценностей	Приобретает долговременную систему ценностей, которая является «всеобъемлющей, содержательной и прогнозируемой»	Я решил отправиться с семьей по тем местам, которые изучал на уроках

Классификация Б. Блума – это общепринятый способ для описания того, в какой степени ученики, в соответствии с нашими ожиданиями, должны понимать и использовать понятия, демонстрировать определенные умения и формировать ценности, интересы и отношения. Принципиально важно, что мы определя-

ем уровни компетентности учеников, которых они, как мы предполагаем, достигнут, поскольку это определит выбор адекватных техник оценивания. Хотя наиболее часто употребляемые тесты с множественным выбором ответа адекватны для оценки знаний и понимания (уровни 1–2 в табл. 1.1), этот тип оценивания часто оказывается непригодным, когда мы хотим оценить знания учеников на более высоких уровнях синтеза и суждения (уровни 5 и 6). Эти тесты также дают мало информации о достижениях учебных целей, ориентированных на умения. Не больше они подходят и для получения данных об изменении отношений, интересов и ценностей учеников при аффективных учебных целях.

Таким образом, распространенные методы оценивания, конечно, годятся для определения уровня знаний ученика, но не обеспечивают нас необходимой обратной связью, чтобы судить о том, достиг ли он желаемых учебных целей. Часто это следствие того, что цели не были сформулированы с самого начала, затем не были переведены в результаты, которые можно измерить, и не использовались оценочные техники, способные измерить учебные результаты на данном уровне компетентности. Используя троичную модель – программа, преподавание, оценивание – можно быть уверенным, что содержание, методы преподавания и оценочные техники тесно связаны с учебными целями.

Заметим, что эту классификацию можно использовать не только после того, как определены учебные цели. Классификация и словарь, связанный с ее отдельными категориями, могут помочь и в определении этих целей. Она может многократно применяться для уточнения целей и, в конечном итоге, для того, чтобы определить, какие оценочные техники больше подходят для измерения.

Отбор содержания и техники оценивания

Мы сейчас находимся в той точке «дорожной карты» развития учебного процесса, где принимаются конкретные решения по поводу того, что надо включать в программу. Выбор полностью зависит от преподавателя, от того, что, по его мнению, ученики должны взять из его курса. Для этого необходимо еще раз проверить каждый элемент содержания на соответствие поставленным учебным целям. Есть ли в нем темы, которые не относятся к одной или двум учебным целям? Не надо включать их только пото-

му, что «так всегда делается», или потому, что «это очень важно». Если эта тема так важна, она должна отражаться в учебных целях. Если она в них не отражается, то следует пересмотреть эти цели. Но в любом случае каждый компонент содержания должен быть тесно связан с учебными целями.

Это также тот пункт «дорожной карты», в котором выбираются специальные техники оценивания, причем на основании измеряемых учебных результатов и связанных с ними уровней компетентности. И это абсолютно жесткое требование, чтобы техники были «партнерскими» по отношению к измеряемым результатам.

Выбор и применение методов преподавания

Выбрав учебные цели, переведя их в измеряемые учебные результаты и соотнеся с каждым соответствующий уровень компетентности, совершив выбор содержания обучения и техник оценки, учитель, наконец, подходит к моменту, когда надо преподавать. То есть мы достигли того пункта «дорожной карты», когда надо выбирать и применять те методы, которые вернее всего приведут учеников к достижению поставленных целей.

Также как выбор содержания и техник оценивания, этот выбор должен опираться на учебные цели, и даже в большей степени основываться на уровнях компетенции, связанных с измеряемыми учебными результатами. Предположим, что две цели вводного курса технологии следующие:

- ученики учатся проектировать простые устройства, отвечающие реальным нуждам;
- ученики эффективно работают в команде.

Обычный измеряемый результат в этом случае может быть таким: ученики, работая в команде, могут спроектировать (сконструировать) из доступных материалов простое устройство, которое защищает стеклянный предмет, упавший с высоты двух этажей. Эти измеряемые результаты рассматриваются на уровне «организация» (классификация Б. Блума, табл. 1.2), поскольку от учеников требуется создавать новые задания (задачи), включающие уже освоенные. Обычное чтение лекции в этом случае является неподходящим методом обучения. Нужен метод, который предполагает организацию командной работы и способствует креативному мышлению учеников, т.е. метод, основанный на сотрудничестве.

Применение оценивания и оценка достижения целей: замыкание кольца обратной связи

На этом финальном шаге развития учебного процесса мы оцениваем значение информации, полученной благодаря техникам внутриклассного оценивания, применяемым в ходе курса. Часть этой информации может применяться, чтобы определить уровень учебных достижений учеников. Но полностью потенциал оценивания реализуется, если оно используется для развития, совершенствования обучения. Тогда оно обеспечивает нас принципиальной обратной связью для оценки того, что мы сделали: что работает, а что – нет. В зависимости от выбранных оценочных техник обратная связь может использоваться в конце курса – суммарная оценка усилий по улучшению курса – или по его ходу – чтобы следить за тем, какой эффект имеют прикладываемые усилия. Если оценивание используется для завершающей оценки в конце, оно носит название суммативного (итогового). Если оно служит для модификации курса, пока он находится в процессе развития, оно называется формативным (формирующим). Но в любом случае его назначение – обеспечить нас информацией, необходимой для оценки того, насколько достигнуты учебные цели.

Что стоит за этой оценкой? Каковы критерии того, что учебные цели достигнуты? Ключ к этому – измеряемые учебные результаты: если они получены на желаемом уровне компетентности, значит, учебные цели реализованы. Обратимся к примеру с курсом технологии, приведенному выше.

Может быть, стеклянный предмет уцелел, но только благодаря усилиям единственного участника команды, который сам сделал всю работу, т.е. результаты, относящиеся к работе в команде, не достигнуты. Как модифицировать курс, чтобы более эффективно организовать работу команды? Возможно, ученики нуждаются в руководстве, учитель должен в большей степени выстраивать сотрудничество между школьниками. Как содержание и методы обучения должны измениться, чтобы это происходило? Возможно, нужно изменить саму цель – командная работа.

То есть на этом важном этапе оценивания учителю необходимо определить, в какой степени достигнуты поставленные им цели, и решить, какие изменения в них он готов внести (рис. 1.3.).

Здесь нужно сделать еще одно важное различение. Необходимо разделить оценивание (assessment) и оценку (evaluation). Первое предоставляет учителю и ученику собственно информацию – данные о том, как курс развивается (формативная) или как он завершен (суммативная). Оценивание включает сбор этих данных посредством применения различных оценочных техник. Второе – это то, что можно сделать с полученной информацией, ее интерпретация. Получая данные оценивания, можно управлять содержанием, эффективностью методов обучения и достижением учебных целей.

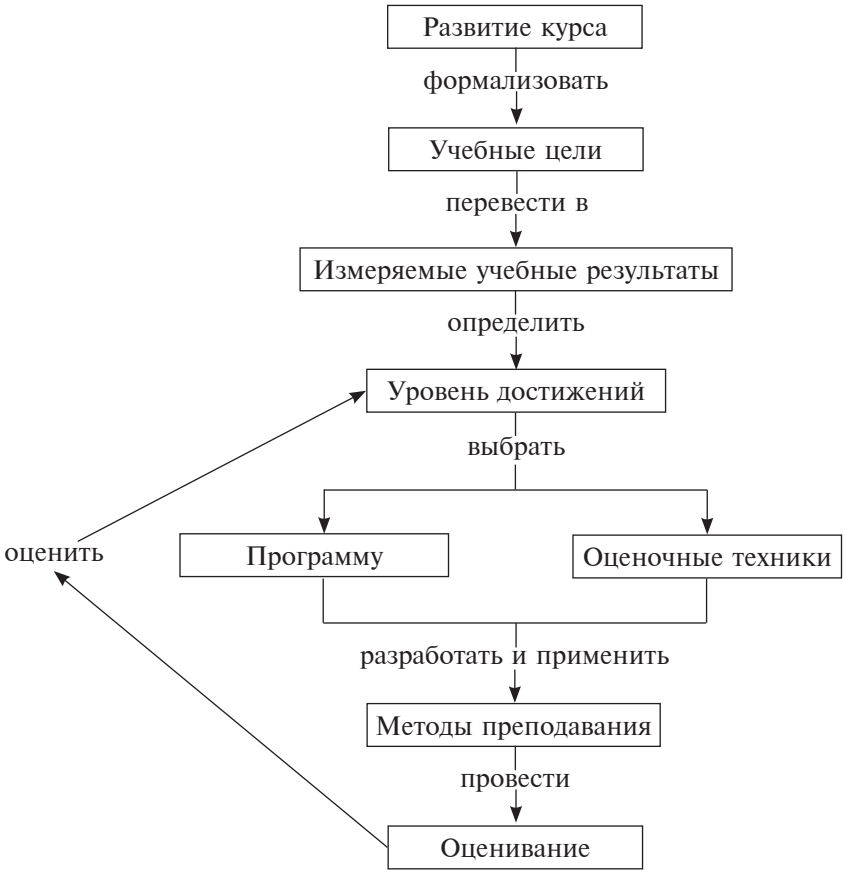

Рис. 1.3. «Дорожная карта» развития учебного курса[9]

[9] http://www.flaguide.org/intro/intro.php

Рассмотрев эту схему еще раз, подчеркнем, насколько важно действительно записать учебные цели и рассмотреть их с учениками в классе. Эти цели – то, что придает целостность обучению. Выбор содержания, методов работы, техник оценивания – все определяется и объединяется учебными целями. Если эти цели установлены, вопросы о преподавании, оценивании, постановке баллов становятся более сфокусированными.

Теперь можно во второй раз подвести итог и кратко суммировать все, что уже сказано по поводу внутриклассного оценивания.

Как определить внутриклассное оценивание? Оценивание – это обратная связь и для учеников, и для учителей. Внутриклассное оценивание – это и педагогический подход, и техники. Подход утверждает, что знание учителя о том, как идет процесс обучения (learning), помогает планировать учебные задания, работу в классе и структурировать преподавание. Техники максимально простые, анонимные, опираются на происходящее в классе и дают и преподавателю, и ученикам обратную связь по процессу преподавания-учения.

Чем внутриклассное оценивание отличается от других форм контроля? Его отличие от обычных тестов состоит в том, что цель данного оценивания не маркирование результатов, градуирование достижений, а отслеживание того, как дети учатся. Это нужно для того, чтобы влиять на процесс преподавания, т.е. совершенствовать курс.

В чем преимущества внутриклассного оценивания?

Для учителей:

- обеспечивает компактную обратную связь на тех этапах учебного процесса, когда возможна его коррекция;
- с меньшими временными затратами дает информацию о процессе учения, чем стандартные тесты, контрольные работы и др.;
- помогает установить хороший контакт с детьми и повышает эффективность преподавания и обучения;
- позволяет увидеть преподавание как формирующийся процесс, который развивается с помощью обратной связи.

Для учеников:

- позволяет наблюдать процесс собственного учения;

• снимает чувство анонимности, незамеченности преподавателем, особенно часто возникающее у детей;

• подтверждает то, что преподаватель заботится о том, как происходит учение;

• показывает, когда необходимо изменить приемы работы, скорректировать свой учебный стиль. Оценивание может помочь школьникам «стать более эффективными, самооценивающими и самонаправляющими учащимися»[10].

В чем перспектива внутриклассного оценивания? Перспектива использования техник внутриклассного оценивания состоит в том, чтобы сделать их средством, позволяющим определить, как учитель и ученики продвигаются к реализации поставленных учебных целей. Такое оценивание поможет учителю ответить на следующие вопросы:

• В какой степени мои ученики достигли поставленных целей?

• Как распределить время урока для текущей темы?

• Могу ли я вести эту тему более эффективным образом?

• Какие части курса ученики считают наиболее существенными?

• Как я могу изменить этот курс, когда буду вести его в следующий раз?

• Какие отметки можно поставить ученикам?

Ученикам оценивание дает ответы на другие вопросы:

• Знаю ли я, что преподаватель считает наиболее важным?

• Освоил ли я материал курса?

• Как я могу улучшить свой способ обучения?

• Какую отметку я получаю за данный курс?

Все это делает внутриклассное оценивание инструментом развития учебного процесса.

Контрольные вопросы и задания

1. Прокомментируйте представленную выше модель развития курса (рис. 1.1) и действующие внутри нее линии обратной связи.

---

[10] Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. P. 4.

2. Согласны ли вы с классификацией учебных целей, введенной Б. Блумом. Нуждается ли она в коррекции в связи с современным компетентностным подходом в обучении? Как вы видите ее возможную трансформацию?

3. В чем вы видите преимущества представленного подхода к внутриклассному оцениванию?

4. Какими недостатками, с вашей точки зрения, он обладает? Какие дефициты, проблемы могут возникать в случае его широкого распространения?

5. Выберите три предметных примера учебных целей и переведите их в измеряемые учебные результаты различных уровней.

Библиографический список

1. Исследование проблемы эффективности школы. Материалы из книги «Экономика школы и эффективная школа» // Завуч. 2001. № 5.
2. Портфолио в зарубежной школе // Директор школы. 2008. № 7.
3. Новая школа: Основы комплексного проекта обновления школьной экономики, управления школой и содержания общего образования. М.: Изд-во Высшей школы экономики, 2002.
4. Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учета их индивидуальных достижений. Вып. 2. / Под ред. Л.Е. Курнешовой. М.: Центр «Школьная книга», 2005.
5. Оценка качества образования в школах Международного бакалавриата // Вопросы образования. 2005. № 1.
6. Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. Phi Delta Kappan, 86(1), 8–21, 2004.
7. U.S. Department of Labor. What work requires of schools. A SCANS report for America 2000. Washington, DC: The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, DOL, 1991.

Интернет-источники

1. Система оценивания: опыт осмысления и использования: http://schools.techno.ru/ms45/win/history/krit8-9.html
2. Таксономия Б. Блума: http://www.seua.am/eng/new_edu_technol/BloomElicit.htm
3. http://www.flaguide.org/intro/intro.php (техники внутриклассного оценивания – сайт для учителей)

Раздел 2
ВНУТРИКЛАССНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В ОСНОВНОЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Введение

Прежде чем перейти к рассмотрению наиболее распространенных техник внутриклассного оценивания, следует сформулировать основные принципы практической работы с ними.

Начинать внутриклассное оценивание лучше с освоения одной или двух наиболее простых техник и только в одном классе. В этом случае преподаватель и ученики не рискуют потратить много времени и энергии на планирование и подготовку. В большинстве случаев, чтобы опробовать простую технику оценивания, требуется всего 5–10 минут на уроке и меньше часа внеклассного времени. После 1–2 простых проб можно принимать решение: стоит ли этот подход дальнейших затрат времени и сил. Собственно начальный процесс включает три шага.

Шаг 1. Планирование.

Отобрать один и только один класс, в котором будет введено внутриклассное оценивание. Обсудить план с классом и выбрать определенную оценочную технику. Взять наиболее простую и быструю.

Шаг 2. Проведение.

Убедиться, что школьники знают, что делает учитель, и понимают, что надо делать им. Собрать ответы и проанализировать их как можно быстрее.

Шаг 3. Реакция.

Поддерживать активную обратную связь с учениками, чтобы они видели, что время потрачено не зря, и были бы мотивированы больше включаться в оценивание. Надо показать ученикам, что учитель узнал благодаря оцениванию и как это повлияет на то, что происходит на уроках, к каким изменениям приведет.

Пять полезных советов для успешного начала:

• если внутриклассное оценивание не отвечает профессиональным убеждениям учителя и интуитивно он его отвергает, не надо использовать этот подход;

• не надо вменять внутриклассное оценивание учителю в обязанность и превращать в тяжкую обузу;

• не надо предлагать ученикам работать с той техникой оценивания, которую учитель не опробовал на собственном опыте;

• если проведение оценивания и его обсуждение потребует больше времени, чем предполагалось, надо его потратить;

• убедитесь, что обратная связь налажена. Ученики должны знать, какую информацию получил учитель и как он вместе с ними может ее использовать для улучшения учебного процесса.

Этапы введения техник внутриклассного оценивания:

• решить, что надо узнать посредством внутриклассного оценивания;

• выбрать техники, соответствующие стилю работы преподавателя и легко вводимые в данный класс;

• объяснить цель происходящего ученикам;

• после завершения оценить результаты и определить, что надо изменить в учебном процессе;

• дать информацию детям о том, что узнал преподаватель и как он собирается это использовать.

Учитывайте данные рекомендации при выполнении заданий к семинарам (табл. 2.1).

Основные техники внутриклассного оценивания, обеспечивающие эффективную обратную связь для преподавателя и учеников

Название	Описание	Что делать с полученными данными	Временные затраты
1	2	3	4
Мини (минутный) обзор	В течение последних нескольких минут урока попросите учеников ответить на половинке листка бумаги на следующие вопросы: «Какой момент был наиболее важным в том,	Просмотреть ответы и отметить наиболее полезные комментарии. На следующем уроке акцентировать те пункты, которые	Подготовка: небольшие. В классе: небольшие.

1	2	3	4
	что вы сегодня изучали?» и «Какой момент остался наименее ясным?». Цель – получить данные о том, как ученики поняли то, что изучали в классе	высветились благодаря комментариям учеников	Анализ: небольшие
Цепочка заметок	Ученики передают друг другу конверт, на котором учитель написал один вопрос, по поводу происходящего на уроке. Получив конверт, ученик находит момент, пишет ответ и кладет его в конверт	Просмотрев все ответы, надо определить наилучшие критерии для категоризации ответов, для того чтобы выделить определенные паттерны ответов. Обсуждение этих паттернов с учениками может улучшить преподавание и учение	Подготовка: небольшие. В классе: небольшие. Анализ: небольшие
Матрица запоминания	Ученики заполняют клетки диаграммы, которая имеет два измерения, или две оси, обозначенные учителем определенным образом. Например, для музыкального курса это будет название стиля (барокко, классицизм) и страны (Германия, Франция и др.). Ученики помещают в нужную клетку разных композиторов, демонстрируя свою способность помнить и классифицировать ключевые понятия	Определить количество правильных и неправильных ответов для каждой клетки. Проанализировать разницу между шкалами и клетками и внутри каждой шкалы и клетки. Выделить образцы ошибочных ответов и подумать о возможной причине	Подготовка: средние. В классе: средние. Анализ: средние

1	2	3	4
Направленная расшифровка	Ученики пишут «перевод» с позиции неспециалиста (дают расшифровку) чего-либо, что они только что изучали, чтобы оценить свою способность к пониманию и переносу понятий	Категоризировать ответы в соответствии с характеристиками, которые кажутся наиболее важными. Анализировать ответы как внутри одной категории, так и в разных, выявляя возникшие проблемы	Подготовка: небольшие. В классе: средние. Анализ: средние
Резюме в одном предложении	Ученики делают резюме изученной темы в форме простых предложений, отвечающих на вопросы: «Кто сделал, что, кому, когда, как, почему?». Задача – требуется отбирать только четкие характеристики для каждого пункта	Оценить качество каждого резюме быстро и в целом. Отметить, идентифицируют ли ученики основные понятия пройденного материала и их взаимосвязи. Поделиться наблюдениями с учениками	Подготовка: небольшие. В классе: средние. Анализ: средние
Оценка экзамена учениками	Выберите тот тип теста, который собираетесь использовать неоднократно, или тот, который существенно влияет на достижения учеников. Придумайте несколько вопросов, которые	Постараться различить комментарии учеников по поводу справедливости ваших оценок от тех, которые характе-	Подготовка: небольшие. В классе: небольшие.

1	2	3	4
	оценивают качество теста. Присовокупите их к тем, на которые ученики будут отвечать, выполняя тест	ризуют справедливость теста как инструмента оценивания	Анализ: средние
Карты приложения	После преподавания важной теории, принципа или процедуры попросите учеников написать, по крайней мере, один вариант реального приложения того, что они только что изучили, для того, чтобы определить насколько они способны к переносу знаний	Быстро просмотреть все предложения и категоризовать их в соответствии с качеством. Подобрать широкий ассортимент примеров и представить классу	Подготовка: небольшие. В классе: небольшие. Анализ: средние
Тестовые вопросы, составленные учениками	Позвольте ученикам написать по какой-либо теме вопросы для теста и возможные ответы к ним в формате, соответствующем экзаменационному. Это позволит им оценить пройденную тему, отрефлексировать, что они поняли и какие вопросы подходят для теста	Оценить качество вопросов, взять наиболее интересные за основу и организовать обсуждение в классе. Можно также использовать вопросы для экзамена, предварительно их обработав	Подготовка: средние. В классе: значительные. Анализ: значительные (возможно в виде домашнего задания)

Тема 2.1. Внутриклассное оценивание в контексте учебных целей, ориентированных на знания. Карты понятий

-
-

> Я был расстроен в конце курса тем, как мало учеников охватили целостную общую картину астрономии и какими устойчивыми оказываются непонимание и ложные концепты. В поисках решения я наткнулся на карты понятий. Я был буквально потрясен тем, что процесс «картирования» понятий может выявить такие структуры, о которых я и не подозревал.
>
> Михаил Зелик,
> преподаватель астрономии

Мы переходим к детальному рассмотрению ряда техник внутриклассного оценивания. Все они отличаются эффективностью, емкостью, разработаны практикующими педагогами и проверены на практике. За рубежом эти техники прошли проверку на соответствие стандартам оценивания и имеют уже сложившуюся традицию. При разборе каждой техники предполагается рассмотрение следующих характеристик:

- **Центральные вопросы:** обзор стратегии, основные требования и ограничения в применении.
- **Описание:** краткое, но цельное введение.
- **Цели:** показания к применению.
- **Ограничения:** противопоказания и возможные проблемы.
- **Учебные цели:** перечень учебных целей, соотносимых с данной стратегией оценивания.
- **Предложения по использованию:** дружеские советы опытных пользователей.

- **Шаг за шагом:** поэтапное руководство по использованию.
- **Вариации:** альтернативные возможности использования или преобразования.
- **Анализ:** осмысление полученных данных, оценка.
- **За и против:** успех и неуспех данной техники.
- **Теория и исследования:** теоретическая и эмпирическая база.
- **Источники:** книги, статьи, web-сайты.
- **От автора:** персональное описание авторского пути к использованию данной стратегии.

Зачем нужны карты понятий

Карты понятий позволяют оценить, как хорошо ученики могут видеть «общую картину» предмета или отдельной темы. Они применяются уже около 25 лет, обеспечивая возможность понятным и наглядным образом представить концептуальные знания учеников.

Что это такое

Карта понятий – это диаграмма, состоящая из узловых точек (каждая из которых помечена определенным понятием), связанных прямыми линиями, которые также помечены. Узловые точки-понятия расположены на разных иерархических уровнях, соответствующих движению от наиболее общих к конкретным специальным понятиям.

Что предполагается

Время для подготовки учителя	Минимальное, если карты составляют ученики; значительное для конструирования «fill-in» карт
Подготовка учеников	Ученикам необходимо потренироваться примерно в течение одного часа и в дальнейшем постоянно упражняться в этом деле
Время проведения	Значительное
Предметы	Практически все

Размер класса	Маленький, если ученики составляют карты индивидуально; групповая работа по составлению карт может осуществляться в классе любого размера
Специальные технические требования	Нет
Выполняется индивидуально или группой	Как индивидуально, так и в группе
Результаты анализа	Карты понятий, как правило, не оцениваются в баллах
Что еще нужно иметь в виду	Очень серьезное когнитивное задание для учеников

Описание

Карта понятий представляет собой двумерную иерархически организованную сетевую диаграмму, которая отражает структуру знаний в определенной предметной области, какой ее видит ученик, преподаватель или эксперт. Карта состоит из названий понятий, помещенных в рамки; они связаны линиями, фиксирующими соотношения этих понятий в направлении от общего к частному. Рассматривая карту от вершины к основанию, преподаватель может:

- проникнуть в то, как ученики воспринимают научные темы;
- проверить уровень понимания учеников и возникшее у них ложное толкование понятий;
- оценить сложность установленных учеником структурных взаимосвязей.

Помимо этого, преподаватели часто используют карту понятий для собственной подготовки к занятиям либо как графический органайзер во время урока, а также для того, чтобы подтолкнуть учеников к рефлексии своих знаний. Составление карты понятий может стать хорошим основанием для совместной работы в группах сотрудничества, расширяющей пространство понимания предмета для каждого из партнеров (рис. 2.1).

Рис. 2.1. Модель понятийной карты

Цели оценивания

Исследовать, насколько хорошо ученики понимают то, как связаны понятия внутри данного предмета и какова природа возникающих у них ошибочных понятий, а также как процесс понимания развивается с течением времени.

Возможности и ограничения

Карты понятий (рис. 2.2) создают удобную возможность наглядно представить структуру концептуальных знаний, хранящуюся в долговременной памяти. В результате преподаватель может судить о том, насколько хорошо ученики охватывают «целостную картину» (широкую панораму) предмета. Эти карты не ориентированы на то, чтобы выявлять знания и умения, необходимые для решения проблемных ситуаций или алгоритмических задач. Поскольку они показывают, как организованы понятийные конструкты у отдельного ученика или у совместно работающей груп-

пы, карты понятий с большим трудом поддаются сравнительному анализу. Это относится и к сравнению карт, составленных разными учениками или группами, и к сравнению карт, которые выполнены одним и тем же автором в разное время.

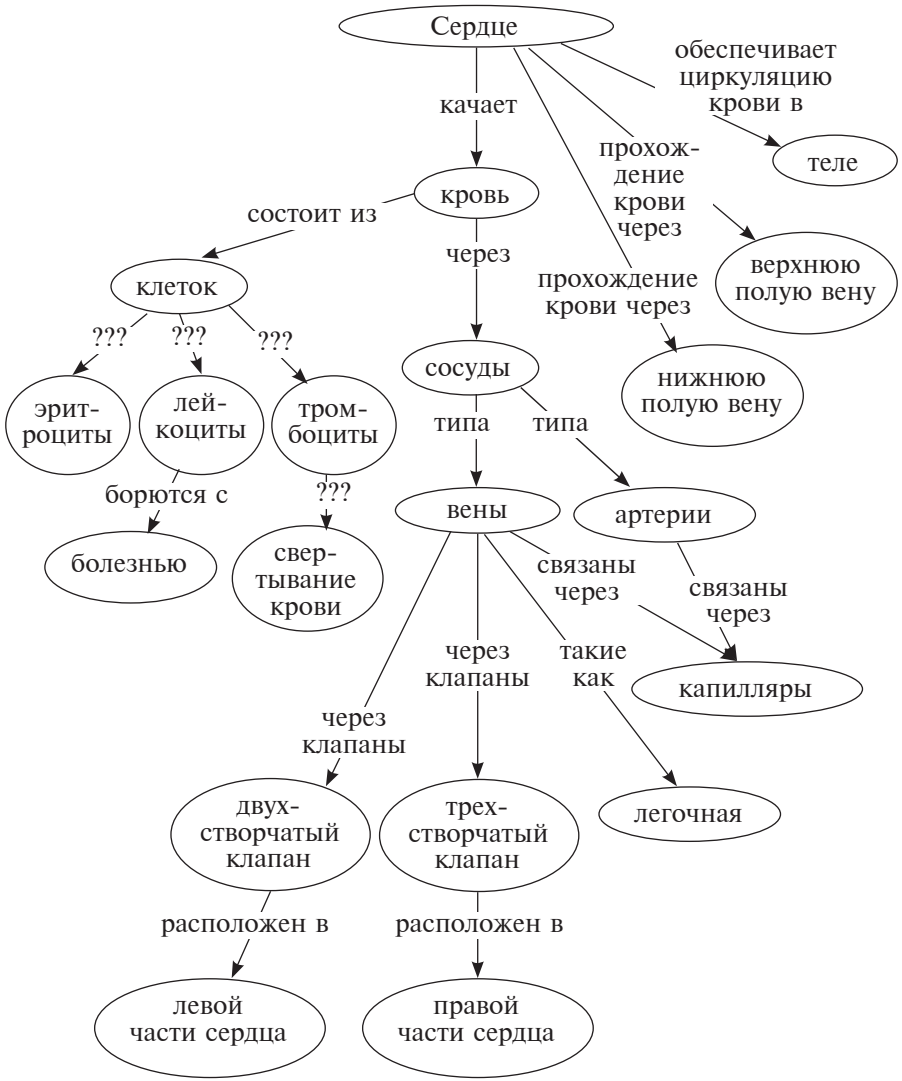

Рис. 2.2. Понятийная карта системы кровообращения человека

Цели с точки зрения обучения:

- изучение терминов, фактов и понятий данного предмета;
- организация информации в точные категории;
- синтез и интеграция информации, понятий, идей;
- видение «широкой панорамы» и связей между отдельными понятиями;
- креативное мышление в данном предмете;
- расширение возможностей долговременной памяти и усвоение новых знаний;
- развитие сложных мыслительных навыков, стратегий и привычек;
- эффективное использование графических иллюстраций.

Предложения по использованию

Глобальные карты понятий, разработанные опытным преподавателем или командой, могут существенно прояснить основные понятия и их взаимосвязи. На их основе можно построить очень эффективное преподавание. Но надо понимать, что это требует значительных затрат времени, необходимого для составления начальной карты понятий данного курса.

Преподаватель может представить экспертную или эталонную карту понятий на уроке, чтобы показать основные понятия и их взаимосвязи. Она может быть достаточно детализирована и построена на основе глобальной карты, отражающей всю программу курса. Такая карта послужит своеобразным органайзером как для предварительного просмотра материала курса, так и для обзора уже изученного. Преподаватель может постоянно ссылаться на эту карту, показывая классу, как разрастается сеть понятий, и фокусируя на ней преподавание. Но надо иметь в виду, что ученикам карта понятий может показаться весьма странной, они могут попытаться запомнить ее вместо того, чтобы пользоваться ею как мыслительным инструментом.

Надо предложить ученикам составить свою собственную карту понятий, покрывающую какой-либо раздел курса, изученного на уроке или изложенного в учебнике. Многие из них, вероятно, никогда не видели раньше подобной карты, и у них отсутствуют учебные умения, необходимые для подобного задания. Поэтому преподавателю понадобится время,

чтобы поработать с группой или индивидуально и помочь ученикам. Однако эффект от того, что ученики построят собственные карты понятий, будет настолько существенным, что он окупит затраченное время.

Пошаговая инструкция

• Начните с понятия, которое хорошо знакомо всем ученикам, например, «автомобиль», «стул», «пища».

• Пусть ученики напишут еще 10 понятий, которые ассоциируются у них с этим основным (например, для «пищи» это будет: «овощи», «мясо», «молоко», «бифштекс»).

• Попросите учеников ранжировать эти 10 понятий от наиболее общего и охватывающего к наименее общему или от наиболее важного к наименее важному. Этот этап потребует нескольких минут.

• Попросите учеников написать наиболее общее или наиболее важное понятие вверху листа бумаги и взять его в рамку или в кружок. Работать при этом лучше карандашом, а не ручкой.

• Далее ученики должны связать понятия попарно, пару за парой, нарисовав линии (линки) от одного понятия к другому и подписав их. Например, морковь – витамин А, над линией-связкой надо написать «содержит»; мясо – железо, над связкой – «служит источником». Этот процесс надо продолжать, пока на листе не появятся все понятия.

• Надо дать ученикам время (20–30 минут). Важно, чтобы они сделали как можно больше ссылок и построили несколько иерархических уровней. Следует специально подчеркнуть, что нужно построить связи между понятиями, находящимися в одной части карты, и понятиями, расположенными в других ее частях. Следует предложить ученикам внести в карту как можно больше дополнительных понятий, которые сделают ее уникальной, значимой и полезной лично для них. Необходимо напомнить им, что в рамке желательно писать не более двух слов, и подчеркнуть, что помарки не имеют значения, карту можно дорисовывать столько, сколько каждый хочет.

• В то время как ученики работают, учитель должен ходить по классу, помогая им, но не давая указаний. Надо напомнить ученикам, что карта понятий – это самостоятельная форма представления собственных знаний и понимания предмета, что те де-

тали, которые они внесут от себя, не обязательно должны быть научно точными и что есть много путей для того, чтобы показать, что они знают. Надо поддерживать креативность и подчеркивать, что единственно правильного ответа не существует.

• Надо пригласить нескольких учеников, сделавших свои карты, и показать их классу. Сфокусировать внимание на существенных связях между понятиями.

• Надо показать ученикам, что карты могут весьма помочь им в учебе. Они позволяют кратко и концентрированно представить основное содержание многих страниц учебника.

• В следующий раз можно ввести центральное понятие уже из другого предмета (например, «звезда», «энергия», «материя») и предложить ученикам сделать карту для этой темы. Надо собрать карты и сделать их обзор, но не выставлять за них отметки. Важно внести предложения, как можно исправить или усовершенствовать карты.

• Надо вернуть ученикам их карты и предложить еще раз их обдумать. Хорошо использовать цветные карандаши и делать каждую новую итерацию карты другим цветом так, чтобы учащиеся могли проследить, как со временем меняются их представления. Одну карту понятий можно использовать в ходе нескольких курсов, и хорошо, чтобы ученик ее дополнял, исправлял, реорганизовывал или начинал делать новую по собственной инициативе.

Варианты

Иногда у учеников возникают серьезные затруднения и чувство растерянности, когда они впервые сталкиваются с таким заданием, как составление карты понятий. Чтобы справиться с этим, поддержать учеников и придать им смелости в рефлексии собственных знаний, надо предложить им выполнять картирование в группах по 3–4 человека. Это упражнение обычно дает детям весьма богатый и полезный опыт обсуждения, аргументирования и защиты своей позиции. В результате они прикладывают очень серьезные, а иногда просто выдающиеся усилия, чтобы договориться о значении научных понятий, попытаться расширить свое понимание (как это делают ученые) или зафиксировать разные точки зрения. Результат этого процесса – обмен и взаимное обогащение идеями, которые к тому же становятся очевидными для учителя.

Преподаватель предварительно строит карту понятий, а затем убирает все подписи в рамках (т.е. собственно названия понятий), сохраняя подписанные связи-линки. Затем учеников просят подписать пустые рамки так, чтобы вся структура, изображенная на карте, приобрела смысл.

Возможно сделать карту и убрать часть понятий из рамок – примерно 1/3. Извлеченные из карты понятия надо поместить в пронумерованный список, приложенный к карте, для того чтобы ученики выбрали нужные и вставили их в соответствующие рамки. Оценивать выполнение этого задания можно по проценту правильных ответов.

Можно приготовить список из 10–20 понятий и попросить учеников построить карту, используя только эти термины. Акцент здесь делается на установлении взаимосвязей и постепенном усложнении тех структурных конструкций, которые могут построить ученики, опираясь на свои знания в данной области.

Рассмотрим вариант, известный как «микрокартрование»[11]. Учитель задает маленькую сеть, объединяющую всего 5–10 понятий, и предлагает ученикам построить карту, используя эти понятия плюс такое же число понятий, которые они добавят, опираясь на собственные знания данной темы.

Учитель предлагает ученикам список, включающий 20 понятий, из которого они должны выбрать 10 понятий и построить карту. Эта работа повторяется через какой-то период времени. Преподаватель фокусирует внимание на том, какие понятия появились на карте, а какие исчезли. Предполагается, что эти изменения репрезентируют реконструкцию понятийных связей учеников.

Анализ

Начиная работать с данной методикой, следует сфокусироваться преимущественно на качественных аспектах карт, выполненных учениками, отражающих точность и глубину их знаний. Учитель может задать себе следующие вопросы:

- Зафиксированы ли наиболее важные понятия?

[11] Trowbridge and Wandersee, 1996.

• Соответствуют ли линки между понятиями, представленными на карте, научному знанию?

• Выстроено ли достаточное число иерархических уровней и взаимных соотнесений?

• Есть ли свидетельства того, что у ученика возникло неверное понимание и ошибочные понятия?

• Как выполненные учениками карты меняются через несколько дней или недель?

Если преподаватель и ученики приобрели опыт работы с картами, можно попробовать применить для их количественного оценивания одну или несколько оценочных рубрик (рис. 2.3)[12]. В наиболее распространенной схеме оценивания 1 балл дается за каждую корректную связь между двумя соседними понятиями; 5 баллов – за каждый правильно установленный иерархический уровень, 10 – за каждую содержательную и точную связь понятий из разных частей карты (сквозной линк) и 1 балл – за каждый пример.

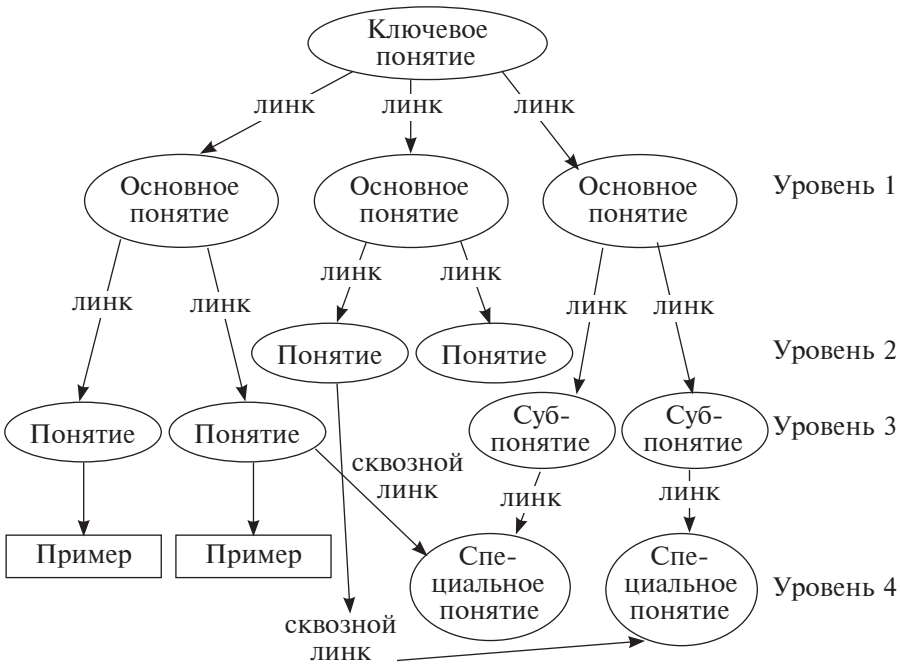

Рис. 2.3. Оценивание карты понятий

[12] Novak and Gowin, 1984.

За и против карт понятий

• Помогают ученикам сфокусировать внимание на «широкой панораме» предмета, поэтому они уделяют значительно больше времени концептуальному пониманию, а не механическому заучиванию.

• Помогают школьникам и преподавателям устанавливать существенные связи между понятиями.

• Обеспечивают ученикам доступную и простую возможность представить графически свои знания и таким образом поделиться ими с соучениками и преподавателями.

• Переносят акцент с инертных статических знаний к контекстнообусловленным, от изолированных фактов – к связанным понятиям, включенным в единую теоретическую рамку.

• Помимо того, что они выполняют роль средства оценивания, помогают детям научиться учиться, а также служат средством для совершенствования курса и являются графическими органайзерами до его начала, по ходу и после завершения.

Тем не менее у этого метода есть и негативные аспекты:

• Сравнивать карты, выполненные разными учениками, довольно трудно.

• Оценивание карт может потребовать значительного времени.

• При оценке карт надо пользоваться проверенными схемами.

• Ученики, имеющую привычку к механическому заучиванию и вербальным знаниям, испытывают очень серьезные трудности, сталкиваясь с картированием.

• Картирование – это сложное когнитивное задание, требующее подготовки и упражнения.

Теория и исследования

Методика картирования основывается на теории осмысленного вербального обучения[13]. Основой этой теории является противопоставление осмысленного и механического усвоения знаний. Осмысленное усвоение происходит, когда новые знания сознательно и целенаправленно соотносятся с уже существующими внутри определенной рамочной структуры на основании существенных (неслучайных) связей. В механическом (основанном

[13] Ausubel, Novak, and Hanesian, 1978.

на запоминании) усвоении новые понятия просто добавляются к уже имеющимся на основе буквального (стенографического) копирования случайным образом. В результате такого усвоения возникают слабые и легко разрушающиеся понятийные структуры. В итоге осмысленного усвоения меняется сам способ получения индивидуального жизненного опыта, происходят концептуальные изменения. Джозеф Д. Новак и его коллеги из Cornell University начали развивать технику составления карт понятий в начале 70-х гг. XX в. Более 25 лет эта техника используется на практике для выявления и оценивания структуры знаний учеников, сформированных при изучении естественных наук и других предметов.

Центральным элементом карты понятий является пропозиция, состоящая из двух и более понятий, соотнесенных друг с другом обозначенными линками. В карте отдельные пропозиции связаны между собой в иерархически организованную разветвленную структуру, отражающую то, как организованы знания, хранящиеся в долговременной памяти. Основное положение карты понятий состоит в том, что соотнесенность понятий, взаимосвязанность – это наиболее существенное качество знания, и что понимание может быть представлено как богатая сеть связей между существенными понятиями из контекста данного предмета.

Более двухсот исследований только в области естественных наук использовали те или иные модификации этой техники. В основном все они показали, что ей присущи многие характеристики, которыми должны обладать новые инструменты оценивания.

Контрольные вопросы и задания

1. В табл. 2.1 дан краткий перечень и ключевые характеристики основных техник внутриклассного оценивания, наиболее часто используемых в среднем и старшем школьном звене в качестве инструмента обратной связи. Выберите те из них, которые считаете наиболее подходящими для определения достижения учебных целей, ориентированных на знания. Объясните, на каком основании вы сделали такой выбор.

2. Определите, какой максимальный уровень достижений может быть зарегистрирован каждой из выбранных вами техник.

3. Определите границы применимости каждой техники для предметов и возрастов. Представьте свои ответы на первый, второй и третий вопросы в форме таблицы.

4. Прочитайте описание методики составления карт понятий. Составьте собственную карту на интересную для вас тему. Например: управление; модернизация образования; комплексный проект; внутриклассное оценивание; здоровье и т.д.

5. Сформулируйте 5 аргументов в пользу данной техники и изложите основные критические замечания в ее адрес.

7. Определите возможные риски в ситуации ее широкого использования и предложите пути, которые позволят их минимизировать.

Тема 2.2. Внутриклассное оценивание в контексте учебных целей, ориентированных на умения. Оценивание по результату / продуктивное оценивание (Performance assessments)

-

> Я считаю, что оценивание по результату убеждает учеников в том, что практические знания и творческие умения решать проблемы, по крайней мере, также важны, как фундаментальные и фактуальные знания.
>
> Тимоти Ф. Слейтер, преподаватель физики и астрономии

Зачем нужно оценивание по результату (продуктивное)

Хотя факты и концепции являются фундаментом в изучении любой науки, знания методов и процедур, анализ умений, необходимых для самостоятельной исследовательской работы или практической деятельности, также важны. Прогресс учеников именно в этом пространстве представляет трудности для оцени-

вания, особенно посредством стандартных тестов с множественным выбором. Оценка по результату, используемая наряду с более традиционными формами оценивания, призвана обеспечить более полную картину учебных достижений.

Что представляет собой оценивание по результату

Эта техника создана для того, чтобы оценить способность учеников применять специальные знания и исследовательские умения. Как правило, оно требует, чтобы ученик проделал необходимые манипуляции, используя оборудование и инструменты, проводя опыты, анализы или решая какую-либо практическую проблему. Она способна зафиксировать разнообразные приемы решения проблем, которые применяет ученик, раскрывая таким образом уровень его концептуальных и практических знаний.

Что предполагается

Время для подготовки учителя	Среднее
Время для подготовки учеников	Не требуется
Время проведения	10–40 минут в зависимости от трудности задания
Предметы	Преимущественно для лабораторных исследований
Размер класса	Маленький при непосредственном оценивании, неограниченный, когда оценивание производится на основании специальных форм, в которых ученики, выполняя работу, самостоятельно фиксируют свои действия
Специальные технические требования	Варьируются в зависимости от задания
Выполняется индивидуально или группой	Оба варианта возможны
Результаты анализа	Невысокие
Что еще нужно иметь в виду	Материал для проведения работы

Описание

Эти техники состоят из трех отдельных частей: собственно задания, формы (бланка) для записи ответов учеников, шкалы оценивания. Задание построено так, чтобы можно было оценить способность учеников работать с оборудованием и инструментами (лабораторными приборами, компьютером, документами и т.д.) Ученики могут как выполнять задания под непосредственным наблюдением проводящих оценивание, так и использовать бланк для письменных ответов. Затем их работа оценивается по определенным критериям. Если оцениваются ученики с сильно отличающимися способностями, то наиболее выгодно использовать задания, которые предполагают множество правильных решений.

Учеников оценивают (возможно, в баллах) во время выполнения задания, используя рейтинговую шкалу с заданными стандартами. Валидность этой техники подтверждена судьями спортивных соревнований, жюри музыкальных конкурсов и преподавателями естественнонаучных предметов в старших классах ряда школ. В этих случаях производится индивидуальное оценивание, которое опирается на анализ набора компонентов, входящих в состав задания. Этот вариант известен как аналитическое оценивание.

Аналитическое оценивание. Простые аутентичные задания

Узнайте, пригодна ли эта вода для питья.
Удалите эти старые немаркированные реактивы из лаборатории.
Определите по следам, оставшимся после заноса, как быстро двигалась машина до столкновения.

Оценивание по результату лучше всего применять в сочетании с другими формами оценивания. В естественнонаучном обучении, так же как в обучении вождению, одинаково важны и фактические знания, и практические умения (знание методов, способов действия).

Цели оценивания

Цель этой техники — оценка реального процесса выполнения предметных заданий («научного делания»). Она проверяет то, как ученики практически используют знания для решения каких-либо

реальных проблем. В некоторых случаях решение может потребовать применения какой-то конкретной процедуры, изученной на уроках, в других – комбинации процедур, а в некоторых – продуманной адаптации полученных знаний к имеющейся ситуации. Таким образом, оценивание сфокусировано на том, как ученик действует, и на результате его действий.

Ограничения

Эта техника абсолютно неприменима для оценивания каких-либо фактуальных знаний.

Цели с точки зрения обучения состоят в том, чтобы развить у учеников способность:

- для практического (аутентичного) использования печатных источников, лабораторного оборудования и компьютеров;
- применения и оценивания различных подходов к предмету и заданиям;
- решения комплексных проблем.

Предложения по применению

Например, для диагностики того, знают ли ученики, как решать определенный тип проблем, как использовать инструменты, как оценивать результаты опыта. Информация, полученная до начала преподавания, позволит определить, с чего начать и на чем сделать акцент.

Хорошее оценивание по результату часто является неотделимой частью учебной деятельности. С этой точки зрения аутентичные задания по математике или естественнонаучным предметам могут рассматриваться и как форма преподавания, и как форма оценивания. Если оценочные задания используются так, что ученик может и не знать, что они являются формой оценивания, их называют включенными.

Цель этой техники оценивания – определять уровень компетентности в практическом овладении математикой и естественными науками, которого достигли ученики, и направлять их дальнейшее движение. Эти стратегии оценивания наиболее полезны для демонстрации практических учебных умений и приемов решения проблем. Наиболее эффективными для оценивания по результату являются аутентичные задания, допускающие множество корректных решений.

Руководство по применению

• Четко определите учебные цели, заложенные в каждый элемент курса.

• Решите, поможет ли оценивание по результату достичь этих целей.

• Ясно сформулируйте, какие знания и умения ученики должны применить или продемонстрировать при решении проблемы.

• Определите критерии, по которым будут оцениваться ученики, и индикаторы уровня их компетентности.

• Проинформируйте учеников о том, что им предоставляется возможность продемонстрировать, что они овладели предметом.

• Постройте такие аутентичные задания, которые являются комплексными, нестереотипными и позволяют ученикам по-разному приступить к решению и завершить работу.

• Определите, какие отдельные компоненты задания должны быть проанализированы.

• Ведите прямое наблюдение за действиями учеников или приготовьте формы, которые они должны заполнять, чтобы иметь возможность оценить различные компоненты выполнения задания.

• Сопоставьте действия учеников с оценочными критериями и определите, какому уровню они соответствуют.

• Дайте ученикам информацию об их достижениях в терминах уровня компетентности, а не балльной оценки.

Работа с телескопом.

Ваша задача – установить и настроить телескоп, найти три небесных тела и точно описать ряд аспектов, наблюдаемых вами объектов, которые являются существенными с точки зрения астрономии.

Уровень 3: Ученик выполняет все элементы задания быстро и эффективно и способен ответить на вопросы, касающиеся используемых инструментов и наблюдаемых объектов.

Задание:

1. Установите телескоп.
2. Настройте видоискатель телескопа.
3. Сфокусируйте его на заданном объекте.
4. Дайте информацию об объекте более существенную, нежели на уровне буквального описания.

Дайте корректные ответы на вопросы, касающиеся объекта наблюдений.

Уровень 2: Ученик выполняет все элементы задания и дает описательные ответы по поводу инструментов и объектов наблюдений.

Уровень 1: Ученик не способен полностью выполнить все элементы задания или не может ответить на вопросы, касающиеся используемых инструментов и объектов наблюдений.

Уровень 0: Никаких осмысленных попыток решить задачу.

Оценочная форма

Название задания: _____ Число: _____

Фамилия ученика: _____ Общая оценка: _____

Задачи: _____

Нет результатов (0)	Подходы к выполнению (1)	Выполнение задания (2)	Превосходное выполнение (3)
1. Способ Идентифицирует информацию и действия, необходимые для решения проблемы			
0	1	2	3
2. Соответствующее использование оборудования и инструментов Демонстрирует правильное применение и результативное использование оборудования и инструментов			
0	1	2	3
3. Аккуратность и точность Демонстрирует способность аккуратно производить измерения необходимой степени точности и определять обоснованность полученных результатов			
0	1	2	3
4. Понимание Обоснованно применяет понятия и формулы, соответствующие данному случаю или явлению			
0	1	2	3

5. Математические операции Адекватно использует математический аппарат для решения проблемы			
0	1	2	3
6. Представление результатов Представляет полученные выводы полностью, ясно и в организованной форме, используя иллюстрации			
0	1	2	3

Возможные варианты

В естественных дисциплинах и математике для выполнения многих заданий необходимо проделать довольно сложные процедуры, которые не охватываются разовым оцениванием. В этом случае лучше применять оценочные листы, фиксирующие наблюдения преподавателя, или хорошо структурированные записи ответов учеников, в которых регистрируются все детали проделанных действий и их результатов. Преподаватели часто находят форму хорошо структурированных заданий с оценочным листом для подробных записей, полезную в ситуации работы с большим классом. Она обеспечивает учеников пошаговой инструкцией, которой они могут следовать. Напротив, менее структурированные задания дают им больше возможности для выбора процедур, необходимых для решения проблемы.

Продуктивное оценивание может проводиться индивидуально, в парах или в группах сотрудничества. При индивидуальной и парной работе ученики делают записи в индивидуальных формах. При этом важно иметь в виду, что при работе в парах или в группе ученик находится под влиянием групповых целей. Поэтому должно быть абсолютно ясно, на что направлено оценивание: например, на способность учеников взаимодействовать и сотрудничать при совместной работе.

Парное оценивание может играть важную роль для совершенствования процесса учения и того, кого оценивают, и того, кто производит оценивание. Если оценочные критерии заданы ясно и приведены примеры для каждого уровня компетентности, ученики могут оценивать выполнение задания в парах вполне реалистично и эффективно.

Анализ

Важно заранее установить критерии для оценки действий школьников. Ученик должен оцениваться не в сравнении с партнером, а в сравнении с установленным критерием. В идеале критерии предъявляются ученикам до начала оценивания. Также полезно фиксировать не только правильные варианты, но и образцы неправильных ответов. Это поможет учителю выделить проблемы, общие для большого числа учащихся.

За и против продуктивного оценивания

• Позволяет наблюдать, как применяются те или иные знания и процедуры.

• Учитывает разнообразие возможных правильных ответов и креативных решений.

• Воссоздает реальные жизненные задачи, встречающиеся в области математики, естественных наук и инженерии.

• Позволяет преподавателям оценить достижение учебных целей с прикладной точки зрения.

Тем не менее у этого метода есть и негативные аспекты:

• Подходит для меньшего числа случаев, чем другие оценочные техники.

• Учащиеся, привыкшие опираться на запоминание, поначалу воспринимают продуктивное оценивание с опасением.

• Выработка ясных оценочных критериев требует большого числа проб.

Контрольные вопросы и задания

1. Определите, какой максимальный уровень учебных достижений может быть зарегистрирован данной техникой.

2. Определите границы применимости данной техники: для предметов и возрастов.

3. Сформулируйте возможные простые задания, основанные на применении школьниками общих учебных умений, например информационных, ИКТ, навыков группового взаимодействия в наиболее близких для вас предметах и областях.

Используйте раздел, посвященный общим учебным умениям, в тезаурусе курса.

4. Опишите возможные ситуации применения данной техники на разных возрастных ступенях.

5. Изложите основные аргументы в пользу либо против данной техники.

6. Определите возможные риски в ситуации ее широкого использования и предложите пути, которые позволят их минимизировать.

Тема 2.3. Техники внутриклассного оценивания, релевантные мотивационно ориентированным целям. Опросник: установки и отношения

-

> Я изменила систему оценивания – подчеркнула понимание смысла феномена, связи идей, способности дать объяснения. Ученики поняли, что они должны осмыслить изучаемое, а не просто отрапортовать «попугайничая».
>
> Е.Сеймур, преподаватель социологии

Зачем нужны опросники

Рассматриваемый тип опросников дает информацию о том, как ученики воспринимают происходящее на уроках, включая общее отношение к уроку, предмету, к собственному учению. Получив информацию из самоотчетов, можно определить, какие элементы в преподавании максимально поддерживают учебную деятельность ученика.

Что представляет собой опросник

Опросники могут быть разнообразными по форме, но, как правило, они состоят из ряда утверждений, которые ученик должен рассмотреть и определить степень своего согласия или несогласия с ними по определенной шкале.

Что предполагается

Время для подготовки учителя	Для подготовки простого варианта опросника много времени не нужно. Но требуется длительное время, чтобы подготовить вариант, который будет достоверен и сможет обеспечить количественную оценку
Время для подготовки ученика	Предварительной подготовки не требуется, но описание цели самоотчета и его шкал нужно прочитать ученикам и включить в текст опросника
Время проведения	Варьируется, но не менее 20 минут
Предметы	Применимо для всех предметов
Размер класса	Применимо для всех
Специальные технические требования	Нет
Выполняется индивидуально или группой	Индивидуально
Результаты анализа	Зависят от размера класса и размера опросника. В большом классе облегчает задачу наглядное предъявление результатов, при котором ученики могут сами читать то, что обсуждается
Что еще нужно иметь в виду	Чтобы получить значимые результаты, надо проводить опрос анонимно. Его можно дать в разные моменты прохождения курса, чтобы подвести итог и измерить достижения по завершению курса или чтобы откорректировать методы преподавания по его ходу. Можно включить в опросник дополнительные вопросы: пол, профильная ориентация и т.д.

Описание техники

Опросник отношений (часто известный как аффективный опросник) обеспечивает информацию о том, как ученик воспринимает происходящее в классе, о его эмоциях, чувствах, отношениях. Например, обнаруживает восприятие учеником:

• содержания курса;
• специальных компонентов курса;
• элементов курса, которые облегчают или затрудняют его усвоение.

Опросник (рис. 2.4) также выявляет эффект от проводимых в процессе обучения инноваций. Он может отражать то, в чем ученики испытывают нужду в ходе обучения и то, насколько их запрос понят и удовлетворен, их интерес к предмету и понимание его важности, их ожидания и уверенность в успехе и т.п., а также представления школьников:

• о сущности самого предмета (химия, физика и т.д.);
• сущности процесса освоения (учения) именно этого предмета;
• способности учиться этому предмету;
• стратегиях, полезных для освоения этого предмета;
• индивидуальных учебных стилях и предпочтениях.

Используйте предложенную шкалу, чтобы отразить ваше согласие или несогласие с каждым утверждением. Записывайте все ответы в полученную форму. (АН – абсолютно не согласен; Н – не согласен; О – одинаково; С – согласен; АС – абсолютно согласен; НП – не понял).

Тема	АН	Н	О	С	АС	НП	Не знаю
Когда я выполняю лабораторные работы…							
я часто не понимаю того, что стоит за экспериментом							
я люблю лабораторные, в которых я сам могу найти в эксперименте ответы на имеющиеся вопросы							
это дает мне возможность поучаствовать в разработке эксперимента, чтобы получить ответы на имеющиеся вопросы							
мне ясно, как лабораторная работа связана с курсом в целом							

выполняя лабораторную работу в классе, я как-будто действую по рецепту из поваренной книги							
я считаю, что учебник с руководством по проведению лабораторной хорошо написан, все понятно							
Я хорошо учусь, если...							
выполняю домашние задания							
использую диаграммы и таблицы							
работаю с компьютером							
читаю учебник							
выполняю работу с напарником							
получаю помощь от взрослого							
делаю что-либо руками							
слушаю рассказ учителя							
делаю записи по ходу лабораторной работы							
читаю и перечитываю материал							
я знаю, что понимаю, когда...							
я могу работать над проблемой с учебником							
я могу применять изученное в новых ситуациях							
я получаю хорошую отметку на экзаменах							
я могу объяснить изученный материал кому-либо другому							
я вижу, как различные понятия связаны друг с другом							

Рис. 2.4. Примеры простых утверждений из опросника отношений

Результаты оценивания

В зависимости от содержания вопросов учитель может получить информацию об учебном стиле ученика, о тех способах работы, которые он предпочитает. Это позволяет педагогу выбрать те формы обучения, которые отвечают потребностям ученика. Он также может сделать вывод о том, какие элементы содержания и преподавания являются наиболее существенными для обучения.

Целостная информация о том, как ученики представляют сущность изучаемого предмета, позволяет спроектировать такие формы учебной деятельности, которые помогут школьникам более реалистично увидеть предмет и связанные с ним жизненные практики. Еще одно преимущество этой формы опросника состоит в том, что он побуждает учеников к рефлексии собственного учебного стиля, своих сильных и слабых сторон. Это часто помогает им лучше организоваться и найти более продуктивный способ работы.

Ограничения

Несмотря на то что вопросы и утверждения, вошедшие в опросник, кажутся очевидными, они являются результатом тщательной работы. Необходимо, чтобы они позволили измерять именно то, что хотелось бы (т.е. были валидными) и являлись достоверными для данной группы. Поэтому опросники, составленные без проверки на валидность и достоверность, часто не имеют значимости.

Для того чтобы при опросе получить качественные данные, ученикам должна быть гарантирована анонимность. То есть при анализе результатов исключена какая-либо идентификация отвечавших. Если надо сопоставить результаты опроса с успеваемостью, то провести опрос и проанализировать результаты должен не преподаватель, а какой-либо нейтральный для учеников человек, причем они должны быть проинформированы о происходящем. Собранные данные желательно сканировать и обработать с помощью статистической программы.

Цели с точки зрения преподавания

• Обучение техникам и методам, полезным для достижения новых знаний по данному предмету.

• Развитие соответствующих учебных умений, стратегий и привычек.

• Развитие рефлексии относительно процесса учения и контроля над ним (метакогнитивные умения).

• Развитие предметных знаний и заинтересованности в предмете.

• Развитие методов преподавания, основанных на обратной связи с учеником.

Предложения по использованию

Опросник можно использовать в начале курса, чтобы установить, какие формы учебной деятельности, с точки зрения учеников, являются для них наилучшими, и определить их отношение к предмету. Это поможет выбрать стратегию преподавания. Другая возможность – использовать опросник для сравнения отношения учеников в начале (предтест) и в конце курса (посттест). Это позволит преподавателю увидеть, как были восприняты различные темы курса. К нему можно обратиться в любой момент по ходу курса для коррекции его содержания и методов преподавания.

Тест не требует много времени. Достаточно длинный опросник обычно не занимает больше 20 минут у старшеклассников. Разумеется, при его составлении надо учитывать возрастные особенности учеников, включая различный темп работы.

Сканирование и использование программ статистической обработки значительно облегчает работу с полученными данными.

Руководство по проведению

• Прежде чем давать опросник ученикам, отдайте его кому-либо на прочтение, чтобы убедиться, что вопросы ясны, доступны и не содержат сложных конструкций.

• Убедитесь, что ученикам прочли инструкцию и что она напечатана на бланке опросника.

• Названия шкал должны повторяться на каждой странице и в каждом разделе опросника.

• Дайте ученикам достаточно времени.

Анализ

Получив ответы учеников, надо подсчитать количество выборов по каждому утверждению. Затем составить обзор.

Например, следующие четыре утверждения можно разделить на 2 кластера:

1. Наука в современном мире абсолютно объективна.

2. Химики открывают универсальные законы, которые уже существуют в природе.

3. Химики создают теории, которые объясняют то, что они наблюдают в природе.

4. Очень важно брать под сомнение результаты научных экспериментов.

Первые два утверждения отражают идеалистический взгляд на науку как на истину, в то время как два других – более реалистическую точку зрения. Ответы учеников на вопросы 1 и 2 или 3 и 4 позволяют измерить степень их понимания сути научных и природных процессов.

Если ответы будут отсканированы, их можно обработать в соответствующих электронных программах. Простое распределение в каждой категории ответов дает возможность определить позиции школьников. Например, если большинство учеников согласились с утверждением «Выполняя на уроке лабораторную работу, я как будто действую по рецепту из кулинарной книги», пора менять приемы проведения лабораторных работ.

Если в ходе курса проводится его существенная коррекция, то интересно измерить сдвиги, происшедшие в отношении учеников. Сравнив распределение их ответов по каждому утверждению, можно увидеть соответствующие изменения в отношении к учебному процессу в целом или к отдельным его составляющим. Если предположить, что среднее значение по утверждению «Мне ясно, как лабораторные работы связаны с содержанием предмета» будет низким (примерно 2, где 2 = не согласен), то это показатель того, что ученики не понимают смысла лабораторных работ, их места в происходящем на уроках.

За и против опросника

• Формат опросника и способ работы с ним, как правило, знаком ученикам и не вызывает затруднений. Обычно они с удовольствием выполняют эту работу, им приятно, что учитель интересуется их отношением.

• Учитель быстро получает информацию, которая позволяет расставить правильные акценты в учебном процессе и предметном курсе и сделать преподавание более эффективным.

• Результаты можно выразить в процентах, они просты для предъявления и понимания.

• Если опрос проведен в начале курса, ученики начинают активнее включаться в происходящее. Это улучшает настроение в классе, повышает активность учеников, облегчает коммуникацию.

• Обсуждение результатов с учениками помогает им увидеть, насколько разнообразными могут быть мнения и привычки в одном классе. Это делает их более терпимыми и убеждает, что к одному явлению или концепции можно подойти по-разному, причем вполне обоснованно.

• Проведение опроса облегчает ученикам рефлексию своих учебных привычек и отношений.

Тем не менее у опроса есть и негативные аспекты:

• Учитель может получить неприятный сюрприз – обнаружить, что у его учеников совсем иная точка зрения, чем у него самого и, быть может, даже прямо противоположная.

• Некоторые ученики могут усомниться в анонимности опроса и отвечать не так искренне, как хотелось бы.

• Узнав, как ученики в действительности относятся к его преподаванию и предмету, учитель может испытать глубокое разочарование и впасть в депрессию.

• Ожидания и потребности учеников могут не совпасть с тем, как преподаватель планирует курс обучения. Тогда он должен или игнорировать их пожелания, или менять свои планы.

• Опросник обычно дает широкий обзор, но менее детализированную информацию, чем можно получить при индивидуальном интервью или в фокус-группе.

Теория и исследования

Исследования Angleo & Cross (1993), Davis (1993); Reynolds (1992), Murray (1991), Shulman (1990) показали, что эффективного учителя отличает определенный набор характеристик, две из которых тесно взаимосвязаны:

• часто пользуется различными техниками оценивания и обратной связью для того, чтобы регулярно оценивать то, что делает он сам, что происходит на уроках, как в действительности продвигаются его ученики;

• старается предвидеть материал, который окажется наиболее трудным для детей, и так строит преподавание, чтобы подать его самым приемлемым для них образом. Для этого он должен быть осведомлен о том, что знают и как подготовлены ученики, а также уметь строить преподавание так, чтобы активность детей на уроке была максимальной.

Контрольные вопросы и задания

1. Воспользуйтесь таблицей основных техник внутриклассного оценивания, приведенной в начале раздела (табл. 2.1). Выберите те из них, которые можно использовать для оценки достижения аффективных учебных целей. В случае неполного соответствия техники заявленной учебной цели предложите вариант ее модификации в нужном направлении. Объясните, на каком основании вы сделали такой выбор.

2. Определите границы применимости выбранных техник для предметов и возрастов.

3. Прочитайте описание методики «Опросник отношений». Составьте свой вариант опросника по материалу изучаемого курса (внутриклассное оценивание).

4. Сформулируйте свои аргументы в пользу данной техники и изложите основные критические замечания в ее адрес.

5. Определите возможные риски в ситуации ее широкого использования и предложите пути, которые позволят их минимизировать.

Тема 2.4. Техники внутриклассного оценивания, сфокусированные на рефлексии и самооценивании. Недельные отчеты

-

Я родилась в Москве, в Советском Союзе. Сколько себя помню, всегда хотела быть учителем. Возможно, потому, что эта профессия была мне более понятна, чем все остальные, но, скорее, причина была в другом. Я не любила школу, и я видела, что мои учителя делают неправильно, и понимала, что из-за этого мне не нравится учиться. Поэтому я решила, что, если я стану учителем, я буду все делать по-другому. Я хотела, чтобы мои ученики понимали, зачем они учатся, чему учатся, каковы глубинные связи между отдельными физическими знаниями и как лучше их освоить.

Анна Германова, преподаватель естественных наук

Почему используют недельные отчеты

Недельные отчеты обеспечивают быструю обратную связь, в которой ученики сообщают, чему они научились за неделю и какие трудности у них возникли.

Что это такое

Недельные отчеты – это листы, которые ученики заполняют раз в неделю, отвечая на три вопроса:

- Чему я научился за эту неделю?
- Какие вопросы остались для меня неясными?
- Какие вопросы я задал бы ученикам, если бы я был учителем, чтобы проверить, поняли ли они материал?

Что предполагается

Время для подготовки учителя	Минимальное. Вопросы можно написать на доске или заранее приготовить формы с вопросами и раздать ученикам
Время для подготовки учеников	Ученикам необходимы объяснения относительно цели таких отчетов. Они должны потренироваться, чтобы структурировать ответ на первый вопрос
Время проведения	Время на уроке не требуется. Отчет пишется дома
Предметы	Практически все
Размер класса	Любой
Специальные технические требования	Нет
Выполняется индивидуально или группой	Индивидуально
Результаты анализа	Отчеты требуют тщательного анализа. Учитель должен найти возможность ответить на нетипичные отчеты индивидуально, а типичные разобрать в классе
Что еще нужно иметь в виду	Ученики должны видеть, что отчеты помогают им в учебе, в противном случае они не будут воспринимать их серьезно

Основы физики

1. Что я выучил на этой неделе?

Физика состоит из нескольких основных разделов: механики, молекулярной физики, электродинамики, оптики и ядерной физики. Дальше мы погрузились в изучение механики, изучение движения как изменения положения тела по отношению к другому движению. Когда мы говорим о движении, мы

учитываем две модели: одна касается неизмеряемых объектов, а другая – систем отсчета.

Неизмеряемые объекты – это тела, размеры которых меньше, чем расстояние, которое они покрывают. Вторая модель утверждает, что мы в каждом случае должны устанавливать систему отсчета. Например, мы не можем сказать, что человек, сидящий на стуле, неподвижен. Поскольку в действительности он находится в движении относительно, например, астронавта, стоящего на Луне, так как находится на Земле, которая постоянно движется. При этом сидящий человек действительно неподвижен относительно Земли. Поэтому необходимо всегда указывать, по отношению к чему мы описываем положение объекта, иначе говоря, систему отсчета.

Мы остановились на кинематике, разделе механики, который описывает, как объекты движутся. Как мы можем описать движение? Мы можем сделать это благодаря двум измеряемым величинам: скорости и ускорению. Скорость представляет собой кратчайшее расстояние между конечным и начальным положением тела, пройденное за определенное время $a = \frac{(v_2 - v_1)}{t}$. Ускорение представляет собой вектор, репрезентирующий изменение скорости за определенный отрезок времени $a = \frac{(v_2 - v_1)}{t}$.

И т.д.

Недельные отчеты дают ученикам возможность отрефлексировать вновь приобретенные знания, задать вопросы о том, что им неясно. Читая отчеты, преподаватель может:

- узнать о концептуальных затруднениях и ошибочных понятиях, сформированных у учеников;
- получить полезную обратную связь и реорганизовать содержания курса;
- проникнуть в то, как учащийся осознает собственную учебную деятельность (метакогнитивные процессы).

Помимо этого, преподаватель может использовать недельные отчеты как средство, помогающее ученику рефлексировать свои знания, готовиться к экзаменам. Полезно попросить учеников

структурировать свои ответы на первый вопрос, например, перечислить отдельно знания и отдельно умения, которые они приобрели. Знания можно разделить на несколько категорий: экспериментальные данные, предварительные наблюдения, модели и гипотезы, измерения и расчеты, законы, прогнозы и эксперименты, проверяющие прогнозы. Можно также избрать научно-исследовательский цикл (исследование, формирование понятия, приложение понятия). Размышления по поводу этих элементов помогут ученикам задуматься над природой собственного знания.

Принципы экологии

2. Что осталось неясным для тебя?
На уроках я часто теряюсь из-за того, что не понимаю слов. Когда я читаю текст, некоторые слова остаются для меня непонятными, несмотря на то, что их определения даны: фенотипическая пластичность, ограничивающий фактор, относительная влажность, синергетический. На уроке говорили о гаплоиде и диплоиде. И хотя я понимаю, что должен это знать, я не могу. У меня вызывают затруднения диаграммы. Я часто не понимаю, важны они или нет, правильны или нет.
3. Какие вопросы ты задал бы, если бы был преподавателем, чтобы определить, как ученики поняли материал?
• Что такое внешняя среда?
• Приведите пример адаптации. Объясните, в чем ее причины и как она способствует специализации?
• Каковы три условия естественного отбора?
• Что такое третья окружающая среда?
• Что такое искусственный отбор? Приведите пример.

Цели оценивания

• Объективировать понимание учениками того, как они учатся.

• Исследовать, насколько хорошо школьники понимают содержание и логические связи изучаемого материала.

• Документировать возникающие у учеников вопросы и выбрать наиболее типичные.

• Дать детям обратную связь относительно содержания и уровня сложности тех вопросов, которые они считают существенными.

• Проследить развитие письменных навыков учеников и их умения строить рассуждение.

• Обеспечить возможность зафиксировать и измерить эмоциональное удовлетворение школьников или уровень их фрустрации содержанием курса.

Ограничения и достоинства

Если недельные отчеты хорошо организованы, они служат полезным и легко воспринимаемым инструментом, позволяющим исследовать три аспекта ученических знаний.

• Когнитивные аспекты.

Ответы на первый вопрос отчета способствуют проникновению в то, как происходит концептуальное понимание учеников. Но для этого нужно, чтобы ученики структурировано и внутренне осмысленно представили те понятия, принципы и теории, которые изучили, стараясь при этом объяснить, как они их освоили. Простое перечисление изученных тем не даст преподавателю никакой полезной информации.

• Аффективные аспекты.

Ответы на второй вопрос вскрывают глубокие затруднения и заблуждения, сформировавшиеся у ученика. В идеале они также могут свидетельствовать о его чувствах, отношениях и ожиданиях по поводу содержания, преподавания и преподавателя. Как и в первом вопросе, для этого необходимо не простое перечисление тем, которые ученик не понял, важно, чтобы в ответе был целый комплекс переживаний и мнений ученика по поводу занятий, учебных книг, лабораторных работ и других компонентов учебного процесса.

• Метакогнитивные аспекты.

Ответы на все три вопроса дают информацию о том, как ученики понимают процесс своего собственного учения. Эти аспекты саморефлексии и самомониторинга чрезвычайно важны для того, чтобы школьники достигли глубокого концептуального понимания предмета.

Возможно, наиболее существенным ограничением этой оценочной техники является то, что ученики должны серьезно попрактиковаться, прежде чем она станет полезным средством обратной связи для них и для учителя. Но, как правило, с этим они справляются в течение нескольких недель.

Принципы экологии

2. Что осталось неясным для тебя?
Я не понимаю процессов естественного отбора и того, как они связаны с происхождением видов. Я не понимаю теории альтруизма и ее связи с естественным отбором. Те вещи, которые я не понимаю, когда о них рассказывает учитель, часто проясняются во время их обсуждения на следующих уроках.
3. Какие вопросы ты задал бы, если бы был преподавателем, чтобы определить, как ученики поняли материал?
• Как закон Гаусса относится к теории естественного отбора и приспособления?
• Как изменения окружающей среды X связаны с видами Z?
• Каковы последствия появления проектов, оказывающих влияние на окружающую среду, без анализа живых организмов, существующих в этой среде?

Цели преподавателя

Учебные результаты ученика:
• понимает разницу между наблюдаемыми фактами, принципами и теориями;
• успешен в письменной коммуникации;
• задает существенные вопросы;
• осуществляет рефлексию собственных знаний и процесса учения.

Педагогические результаты преподавателя:
• регулярно отвечает на вопросы учеников;
• преодолевает разрыв между учением (ученик) и оцениванием (учитель);
• развивает и корректирует преподавание на основе обратной связи с учениками;
• получает регулярную обратную связь от учеников;
• отслеживает типовые вопросы учеников.

Предложения по использованию

Недельные отчеты заостряют наиболее сложные моменты для каждого отдельного учени-

ка и позволяют учителю увидеть типовые ошибки и концептуальные затруднения всего класса. Они помогают преподавателю оперативно реагировать и вносить изменения в преподавание и содержание курса. Кроме того, применяя отчеты сразу в нескольких классах в течение продолжительного времени, педагог может идентифицировать моменты, наиболее сложные для всех учеников, и внести в курс относительно устойчивые изменения. Вопросы, которые задают ученики, можно использовать на экзаменах. Они могут помочь учителю соотнести свои ожидания с ожиданиями учеников.

Недельные отчеты — это способ практиковаться в рефлексии своих знаний и того, как они получены. Поскольку метакогнитивные умения — необходимая часть любого научного курса, ученики тренируются в рефлексии следующих важных вопросов: «Как я получаю знания? Как другие люди делают это? Дают ли эти знания или мыслительные построения объяснение тем явлениям, которые я наблюдаю?». Вопросы, подобные этим, позволяют ученикам прийти к пониманию природы науки и научных знаний.

Инструкция к применению

- Включите недельные отчеты в программу курса.
- Решите, какой оценочный вес им придать, но учтите, что он должен быть не меньшим, чем у регулярных домашних заданий.
- Объясните ученикам причину этих требований, приведите примеры отчетов.
- Ответьте на нетипичные вопросы прямо в сданных отчетах и верните их. Составьте перечень наиболее типичных вопросов и рассмотрите их во время группового обсуждения в классе.
- Специально остановитесь в комментариях на третьем вопросе.

Варианты

В зависимости от предмета можно сфокусировать внимание на тех или иных элементах курса. Преподавая физику, лучше спрашивать учеников о проблемах с лабораторными и домашними работами. Занимаясь биологией, ученики могут фокусироваться преимущественно на объяснениях учителя и самостоятельной работе с литературой.

В качестве одного из полезных дополнений можно договориться с учениками, чтобы, предлагая свои вопросы в разделе 3 недельного отчета, они объясняли, почему именно этот вопрос является важным и существенным. Например: «Если бы я был учителем, я бы предложил ученикам объяснить функции ДНК, поскольку понимание функций этой молекулы является центральным для понимания всех физиологических процессов в живых организмах».

В некоторых случаях учитель решает, что третий вопрос менее информативен, чем первый и второй, тогда он может от него отказаться. В другом варианте можно предложить одну неделю отвечать на первый вопрос одной группе учащихся, а на второй и третий – другой группе, и каждую неделю эти группы менять. Обе эти стратегии сокращают нагрузку учителя. Если работа с отчетами поглощает слишком много времени, можно писать их раз в две недели, а во время пропуска выполнять какое-то другое задание.

Анализ

Оценивание недельных отчетов. Начиная работать с недельными отчетами, надо решить, как их оценивать. Какова максимальная оценка? Как она распределяется по трем частям отчета? На основании каких критериев устанавливается оценка? Опорой в решении этих вопросов могут быть рубрики, которые будут рассмотрены ниже. Три пункта являются центральными при оценивании: «Какие понятия были самыми важными на этой неделе? Какова "объяснительная ценность" каждого понятия? Какова внутренняя связь представленных понятий?». В этом случае может быть полезна также карта понятий, но только не перегруженная деталями и действительно отражающая наиболее существенные связи.

Чтобы оценить понимание, интересы и ожидания учеников, полезно проанализировать уровни сложности их вопросов. Можно выделить, например, четыре таких уровня для вопросов второй и третьей части:

• вопросы, запрашивающие фактическую информацию, могут быть отнесены к минимальному уровню («Что такое физический маятник?»);

• вопросы, запрашивающие сравнительную информацию, могут быть отнесены к низкому уровню («Какая разница между простым и физическим маятниками?»);

• концептуальные вопросы и вопросы, касающиеся экспериментов, проделанных на предыдущих уроках, можно отнести к модерирующему уровню («Как можно доказать, что период для простого маятника не зависит от амплитуды его отклонения?»);

• к наивысшему уровню можно отнести вопросы, требующие объяснений, которых не было раньше на уроках, и начинающиеся со слова «Почему?» («Почему только сила, которая прямо пропорциональна отклонению, может обеспечить систему с простым гармоническим движением?»).

За и против недельных отчетов

• Помогают ученикам рефлексировать свои знания и процесс учения.

• Помогают ученикам научиться внятно выражать свои мысли на письме.

• Помогают ученикам научиться формулировать вопросы.

• Помогают ученикам фокусироваться на наиболее существенных вопросах.

• Усиливают коммуникацию между учениками и преподавателями.

• Обеспечивают непрерывную обратную связь для обеих сторон.

Тем не менее у этого метода есть и негативные аспекты:

• Могут затруднять учеников, не имеющих привычки делать записи на уроках или осуществлять рефлексию своих знаний.

• Требуют от учеников тренировки.

• Занимают много времени у преподавателя (ответы на вопросы).

• Содержательное оценивание данной методики требует знания рубрик.

Теория и исследования

Применение недельных отчетов опирается на конструктивистскую философию в научном образовании. В ее основе лежит отказ от той точки зрения, что знания – это продукт, который может быть транслирован преподавателем. Вместо этого утверждается,

что знания – это уникальный динамический конструкт, созданный обучающимся, а преподаватели при этом выступают как «посредники» или «негоцианты»[14]. В пределе эта философия предполагает: мы не можем никого ничему обучить. Все, что мы можем сделать как учителя, это облегчить ученикам процесс учения[15].

Как эта точка зрения применима в преподавании? Возможно, наиболее важно учитывать, что, не зная того, что думает ученик, учитель сможет оказать ему только весьма ограниченную поддержку в учении. Поэтому «наиболее важный фактор, влияющий на процесс обучения, – это то, что учащийся уже знает. Необходимо это выявить и обучать ученика в соответствии с этим»[16]. Вот почему развитие метакогнитивных умений принципиально необходимо для реализации конструктивистского подхода в преподавании и оценивании.

Метакогнитивные умения определяются знанием, осознанностью и контролем над собственным обучением[17]. Ганстоун и Митчел предлагают примеры, которые иллюстрируют направленность урока на формирование метакогнитивных умений. Примеры включают обсуждение на уроке того, что ученики не поняли, планирование общей стратегии выполнения задания до начала его выполнения, поиск взаимосвязей между разными формами работы и различными темами урока, обсуждение разных мнений.

Конечно, невозможно одновременно придерживаться конструктивистской философии в преподавании и пользоваться традиционными формами оценивания. Если мы хотим, чтобы ученики строили свое собственное понимание, рефлексировали свои знания, ставили вопросы и планировали собственное обучение, мы должны ввести те оценочные инструменты, которые оценивают именно эти аспекты обучения.

Записывание – это больше, чем просто способ выразить то, что мы думаем, это еще и средство оформить, прояснить наши мысли и обнаружить новые идеи. Поэтому, если вначале ученики часто негативно принимают требование писать недельные отчеты,

---

[14] Mintzes, Wandersee, Novak, Eds., 1998.
[15] Redish, 1994. P. 798.
[16] Ausubel, Novak, Hanesian 1978.
[17] Baird, 1990. P. 184.

очень скоро они уже могут оценить помощь, которую при этом получают. Ниже приводятся комментарии некоторых учеников.

• Недельные отчеты помогли мне в изучении курса. Иногда я записывала то, что говорилось на уроке очень быстро. Прописывая это еще раз, я получала дополнительную возможность понять и усвоить этот материал. Хорошо, что я делала такой обзор, потому что я больше понимала и запоминала. Не буду врать: я возмущалась, делая их, потому что это происходило постоянно и длилось бесконечно! Но сейчас я рада, что мы это делали!

• Хотя недельные отчеты казались в течение полугодия тяжелой обузой, могу сделать вывод, что они серьезно помогли мне в учебе. Они помогли оценить, как много и каким образом я выучил, и скорректировать то неправильное понимание, которое периодически возникало. Они заставляли меня быть максимально внимательным на уроке, поскольку я знал, что потом мне придется писать об этом отчет.

• Иногда я выходил из класса настолько переполненным информацией, что недельные отчеты были для меня единственным способом организовать свои знания.

• Они позволили мне организовать свою учебу в течение недели и спросить о том, что я не понял или понял неверно. Кроме того, я теперь имею ясные и понятные записи, к которым можно будет обратиться в будущем.

• Иногда в конце урока я думал, что все понял, но когда начинал писать отчет, обнаруживал то, в чем не разобрался.

• Мне нравится то, что мы могли задавать вопросы, и преподаватель всегда на них отвечал. Мне также нравится, что мы могли предсказать вопросы преподавателя.

• Недельные отчеты были для меня очень полезны, поскольку, несмотря на то что поглощают массу времени, они действительно помогли мне переварить материал, который разбирали на уроке. Та структура, которой мы должны были придерживаться в недельных отчетах, помогала мне мыслить более логично и последовательно.

• Отчеты помогали мне остановиться и проверить, не осталось ли чего-то, что я не понял.

• Хотя я и возмущался недельными отчетами, пожиравшими время, они послужили для меня полезным учебным инструмен-

том. Они заставляли меня сесть и проверить, что же я выучил. Кроме того, подталкивали к тому, чтобы превратить это все в ясные мысли и осмысленно изложить. Это, безусловно, подкрепляет то, что было изучено.

• Они помогали мне организовать материал, придать ему осмысленную форму. Вместо рассеянной и хаотичной информации, почти избыточной, получалось нечто легкодоступное восприятию и пониманию.

Контрольные вопросы и задания

1. Воспользуйтесь таблицей основных техник внутриклассного оценивания (табл. 2.1). Выберите те из них, которые считаете наиболее подходящими для развития рефлексии и оценочной самостоятельности учеников. Объясните, на каком основании вы сделали такой выбор?

2. Определите, каким учебным целям эти техники внутриклассного оценивания соответствуют, какой максимальный уровень учебных достижений могут измерить.

3. Определите границы применимости каждой техники для предметов и возрастов.

4. Сформулируйте свои аргументы в пользу данной техники и изложите основные критические замечания в ее адрес.

5. Определите возможные риски в ситуации ее широкого использования и предложите пути, которые позволят их минимизировать.

6. Определите свою позицию в отношении конструктивистской философии в научном образовании в ее связи с проблемой оценивания. Изложите основания своих суждений.

Тема 2.5. Техники внутриклассного оценивания, сфокусированные на критериальном оценивании. Рубрики

-

-
-

Однажды я должна была дать вводный курс в биологию в общей сложности 60 ученикам. Я знала, что тесты с множественным выбором не позволят мне узнать, каким образом мыслят мои ученики. С другой стороны, я считала своей задачей научить их думать, говорить и грамотно обосновывать свои мысли. Я считала это своим долгом. Но каким образом я могла проверить 60 письменных работ при условии, что ученики пишут их достаточно часто? Поэтому я решила обратиться к методике «Рубрики».

М. Сторм, преподаватель биологии

Зачем использовать рубрики

Довольно часто ученики, получив оценку, говорят: «Я не понимаю, чего от меня хотят!» или возмущаются: «Почему “4”, а не “5”?». Они должны понимать, каких достижений мы от них ожидаем при оценивании и, что наиболее важно, какими критериями при этом пользуемся. Рубрики обеспечивают приемлемый путь для взаимодействия с учениками и совместной выработки учебных целей и критериев их достижения.

Что это такое

Рубрики – это способ описания оценочных критериев, которые опираются на ожидаемые учебные результаты и достижения учеников. Обычно их используют при письменном оценивании

и устных презентациях. Но они могут применяться для оценивания любых форм учебных достижений. Каждая рубрика содержит набор оценочных критериев и соответствующих им баллов. При использовании в классе рубрики обеспечивают объективный внешний стандарт, с которым сравниваются различные достижения разных учеников.

Что предполагается

Время для подготовки учителя	**От среднего до значительного**
Подготовка учеников	Постоянная, но ученики справляются чрезвычайно быстро
Время проведения	Варьируется. Поскольку ученики используют рубрики, они начинают лучше писать и делать устные презентации. Постепенно время, необходимое преподавателю для оценки ученических работ, сокращается
Предметы	Все
Размер класса	Любой. Рубрики легко использовать в маленьком классе и очень полезно в большом, поскольку это облегчает оценивание большого количества письменных работ и устных выступлений
Специальные технические требования	Нет
Выполняется индивидуально или группой	Оба варианта
Результаты анализа	Уровень анализа зависит от целей, которые преподаватель ставит перед оцениванием, и от типа собранной информации. Для детального анализа ответов учеников каждый раздел рубрики может оцениваться отдельно. Для целостного (холистического) анализа можно рассмотреть все рубрики вместе
Что еще нужно иметь в виду	Рубрики должны быть известны ученикам до того, как они приступят к выполнению работы

Оценочные рубрики для контрольного задания и домашней работы

Уровень достижений	**Общий подход**	**Понимание**
Образцовый (5 баллов)	Отвечает на вопрос. Дает адекватный, убедительный ответ. Логично и последовательно аргументирует ответ. Использует приемлемый стиль и грамматику (ошибок нет)	Демонстрирует точное и полное понимание вопроса. Подкрепляет выводы данными и доказательствами. Использует не менее двух идей, примеров и/или аргументов, поддерживающих ответ
Адекватный (4 балла)	Не отвечает на вопрос прямо, но косвенно с ним соотносится. Дает адекватный и убедительный ответ. Логично и последовательно аргументирует ответ. Использует приемлемый стиль и грамматику (ошибок нет)	Демонстрирует точное, но всего лишь адекватное понимание вопроса, поскольку не подкрепляет выводы доказательствами или данными. Использует только одну идею, поддерживающую ответ. Менее подробно
Нуждается в улучшении (3 балла)	Не отвечает на вопрос. Не дает адекватных ответов. Обнаруживает недопонимание, неправильные представления. Ответ неясный и логически не организованный. Не находит приемлемого стиля и грамматики (две и более ошибок)	Не демонстрирует точного понимания вопроса. Не представляет доказательств в пользу своего ответа
Не отвечает (0 баллов)		

Цели оценивания

• Повысить достоверность количественного оценивания письменных заданий и устных презентаций.

• Представить цели и ожидаемые достижения в четком однозначном виде.

• Представить стандарты оценивания или балльные оценки и соотнести их с достижением учебных целей.

• Вовлечь учеников в критическое оценивание собственных работ.

Ограничения

• Проблема критериев.

Вызовом (или потенциальным ограничением) в развитии и использовании рубрик является описание ожидаемых достижений и критериев, которые дифференцируют различные уровни достижений. При дифференциации уровней достижений могут быть полезны количественные характеристики, например, «обеспечить два варианта доказательств, подтверждающих выводы» или «ноль грамматических ошибок». Варианты, такие как нечеткий и четкий, должны описываться настолько ясно, чтобы ученики видели разницу между четким и нечетким ответом. Тщательное описание ожидаемых достижений и определение критериев делает оценивание более легким, информативным и полезным и для преподавателя, и для учеников.

• Проблема практики и регулярного использования.

Никакие оценочные инструменты не будут эффективны, если они не используются на регулярной основе. Рубрики наиболее эффективны, когда преподаватель и ученики практикуются в работе с ними вновь и вновь. Развитие эффективных рубрик требует постоянного пересмотра, основанного на обратной связи преподавателя и учеников. Наилучшие рубрики создаются в результате длительной совместной работы и большого числа повторений.

Оценочная рубрика для исследовательской работы (35 возможных баллов)

Уровень достижений	Основная презентация (10 баллов)	Понимание понятий (10 баллов)	Структура аргументации (10 баллов)	Использование литературы и других источников (5 баллов)
1	2	3	4	5
Образцовый	(10 ед.) Обеспечивает ясное и обстоятельное введение и обоснование. Ставит конкретные и проверяемые вопросы для исследования. Обеспечивает ясное объяснение предлагаемых методов исследования. Логично и последовательно аргументирует рациональность и содержательность предлагаемого исследования. Использует приемлемый стиль и грамматику	(10 ед.) Демонстрирует полное понимание предлагаемого исследования. Использует широкий набор информации для построения и развития аргументации. Демонстрирует полное понимание возможного применения полученных данных	(10 ед.). Обеспечивает четкие, ясные и убедительные обоснования (заключения) причин, по которым предлагаемое исследование важно и должно быть осуществлено. Обеспечивает релевантные подтверждения в пользу сделанных выводов.	(5 ед.). Выбирает правильный формат цитирования. Использует информацию, релевантную предлагаемому исследованию

1	2	3	4	5
Адекватный	(8 ед.) Обеспечивает введение и обоснование, которые только частично существенны для эксперимента. Ставит ясные, но не проверяемые вопросы исследования. Обеспечивает адекватное объяснение методов предлагаемого исследования. Делает попытку логично и последовательно аргументировать рациональность и содержательность предлагаемого исследования. Использует приемлемый стиль и грамматику (1–2 ошибки)	(8 ед.). Демонстрирует частичное понимание предлагаемого исследования. Использует для аргументации информацию из 2–3 источников. Демонстрирует частичное понимание возможного применения полученных данных	(8 ед.). Заявляет причины, по которым предлагаемое исследование важно и должно быть осуществлено. Но дает слабые подтверждения и доказательства сделанных выводов	(4 ед.). Выбирает правильный формат цитирования, но не на протяжении всего проекта. Использует ограниченное число источников информации, релевантной предлагаемому исследованию
Нуждается в исправлении	(6 ед.) Обеспечивает введение и обоснование, которые не являются существенными для эксперимента. Ставит нечеткие и не проверяемые вопросы исследования. Дает сумбурное объяснение методов предлагаемого исследования. Сумбурно и слабо аргументирует рациональность и содержательность предлагаемого исследования. Не удается использовать приемлемый стиль и грамматику (больше двух ошибок)	(6 ед.). Не демонстрирует понимания предлагаемого исследования. Использует для аргументации менее двух источников информации. Не проявляет понимания возможного применения полученных данных	(6 ед.). Заявляет причины, по которым предлагаемое исследование важно и должно быть осуществлено. Но дает слабые подтверждения и доказательства сделанных выводов	(3 ед.). Не следует правильному формату цитирования. Не использует информации, релевантной предлагаемому исследованию

Цели с точки зрения преподавания и учения

Ученики осваивают различные способы коммуникации в области естественных дисциплин, в особенности совершенствуют письменные навыки. Они более логично строят свои рассуждения. Учитель получает множество данных о том, что понимают и могут делать школьники.

Предложения по использованию

Рубрики применимы к различным формам оценивания: короткие письменные пробы, эссе, выставка плакатов, устные презентации, листы исследований, недельные домашние задания, карты понятий. Каждая рубрика вполне уникальна, но основные критерии в различных рубриках во многом сходны. Например, рубрики для письменных заданий имеют одни и те же критерии приемлемого стиля и грамматики; ответы должны соотноситься с вопросом, а аргументы должны быть логичными и последовательными, и наоборот. Рубрика, составленная для оценивания представления плаката, может включать проверочный лист, который служит ученикам руководством к формированию всех разделов плаката. Каждый компонент плаката получает дополнительный критерий для оценки. Например: является ли заголовок плаката информативным, содержит ли он ключевые слова?

Оценочная рубрика для эссе

Уровень достижений	Основная презентация	Объяснения, аргументация
Образцовый (10 баллов)	Обеспечивает ясное и обстоятельное введение и обоснование. Отвечает на вопрос. Представляет логичные аргументы. Использует приемлемый стиль и грамматику	Демонстрирует точное и полное понимание вопроса. Использует разнообразную аргументацию, примеры и данные, подкрепляющие выводы
Качественный (8 баллов)	Достаточно качественное, но менее обстоятельное введение и обоснование (1–2 ошибки). Менее детально, но достаточно точно	Использует только один аргумент и пример, который подкрепляет вывод

Адекватный (6 баллов)	Не отвечает на вопрос прямо, но косвенно с ним соотносится. Аргументирует до определенной степени релевантно. Некоторые аргументы вполне логичны. Использует адекватный стиль и грамматику (более двух ошибок)	Демонстрирует минимальное понимание вопроса. Использует незначительное число возможных идей в поддержку своей аргументации
Нуждается в улучшении (4 балла)	Не отвечает на вопрос. Не дает релевантных аргументов. Не демонстрирует логики и последовательности. Не находит приемлемого стиля и грамматики	Не демонстрирует понимания вопроса. Не приводит доказательств, подтверждающих ответ на вопрос
Нет ответа (0 баллов)		

Инструкция к применению

Есть много путей к созданию полезных оценочных рубрик, но в любом случае важны следующие пять шагов:

- определить цели курса в целом и ежедневных уроков;
- выбрать проверочные задачи, которые могут обеспечить данные, соответствующие учебным целям;
- сформировать стандарт достижений для каждой учебной цели;
- дифференцировать уровни достижений (категории), основываясь на хорошо прописанных критериях;
- определить вес или ценность каждой категории.

Рассмотрим на конкретном примере, как эти шаги реализуются на практике. Вот как были разработаны рубрики для вводного курса биологии и экологии.

1. Установка целей курса и ежедневных уроков.

Важно помнить, что проверочные задания должны относиться к учебным целям и результатам. Поэтому первый шаг – это описание учебных целей. Ниже приведены наиболее простые цели вводного курса биологии.

Ученики должны продемонстрировать свою способность:
• реализовывать научные знания в активной форме;
• понимать принципы биологии и их взаимосвязи;
• описывать, объяснять и анализировать биологические понятия;
• использовать процесс научного исследования для того, чтобы творчески мыслить и формулировать вопросы о проблемах реального окружения;
• применять полученные знания для решения реальных проблем;
• логически и критически рассуждать, оценивая информацию;
• научно обоснованно аргументировать (в письменном и устном формате);
• иллюстрировать отношение экологии к собственной жизни, применяя экологические знания для решения реальных проблем.

2. Отбор проверочных заданий.

Какой тип оценивания обеспечит данные о том, как ученики достигли каждой из сформулированных целей?

Основываясь на поставленных целях, выбираем различные формы расширенных ответов, письменных и устных, и карты понятий, чтобы собрать информацию о том, насколько ученики достигли учебных целей. Качество вопросов, на которые должны ответить ученики, и предложенных им проектов предполагает, что они будут строить рассуждения. Например, для первых трех поставленных целей подходят различные формы оценивания, которые позволяют получить желаемые данные:
• реализовывать научные знания – оценка по продукту / выполнению (performance assessment), т.е. ученики проводят научное исследование;
• понимать биологические принципы и их взаимосвязи – то есть карты понятий, диаграммы, расширенные письменные ответы;
• описывать, объяснять и анализировать биологические понятия – письменный критический анализ различных публикаций.

3. Формирование стандартов учебных достижений.

Стандарты достижений в «логическом рассуждении» и «критическом оценивании информации» для данного курса иные, чем для заключительного курса биологии. Стандарт зависит от этапа изучения и прежнего опыта учеников.

4. Дифференциация достижений на основе критерия.

К рубрике для заданий-вопросов и домашних заданий.

Критерии для ответов распадаются на две основные категории: общий подход и понимание. Позднее эти категории можно дополнительно дифференцировать. Например, понимание можно разделить на знание содержания, понимание понятий и рассуждение, навыки критического мышления. Иногда включают коммуникативные умения. В основном рубрики покрывают именно эти категории. Разница только в том, какое количество колонок используется.

Если возможно найти количественное выражение категорий, лучше это сделать. Например, критерий приемлемого стиля и грамматики фиксируется так: нет ошибок.

Наша способность дифференцировать критерии определяет эффективность применения рубрик. Такие оценки, как «хорошо», слишком субъективны. Критерии надо определить так, чтобы и преподаватель, и ученики могли различать качества, которые признаны существенными.

Когда оцениваются открытые ответы учеников, они обычно не рассматриваются пункт за пунктом, тем не менее, выработав критерии, которые выявляют различные уровни достижений (выполнения), мы обеспечиваем учеников существенным руководством, указателем того, что надо включить в открытый ответ.

5. Определение веса категорий.

- Образцовая (5 баллов) – наивысшая категория.
- Адекватная (4 или 3 балла) – приемлемый уровень.
- Нуждается в исправлении (3–1 балл) – уровень ниже необходимого.
- Не отвечает (0 баллов).

Шкала может быть пяти-, трех-, однобалльной, когда средний адекватный уровень оценивается в 3 балла, или пяти, четырех-, трехбалльной.

Главное, чтобы критерии для оценки были ясными и понятными.

Варианты

Роль учеников:

• Полезно включить учеников в диалог по поводу критериев, используемых в рубрике.

Студенты понимают, чего от них ждет преподаватель, узнавая критерии и внося в них свой вклад, модифицируя критерии так, чтобы они были еще более ясными.

• Ученикам можно предложить выработать критерии для определенного оценивания. Когда они описывают критерии, определяющие их собственные достижения, то часто увереннее достигают установленных стандартов. Приведем пример. Ученики разрабатывали рубрику для оценки презентации плакатов, представляющих их лабораторные исследования. Они посетили департамент биологии, изучили множество плакатов, которые висели там на стенах, и затем сами разработали критерии, определяющие качество презентации плакатов. После этого вместе с преподавателем составили рубрику для оценки содержания и оформления.

• Ученики используют рубрики, выполняя различные проверочные задания, такие как экзаменационные и классные письменные работы, выполнение исследования, подготовка листа исследования.

Роль преподавателей:

• Принципиальный момент для преподавателей — помнить о том, что оценивание должно быть связано с учебными целями. Например, если цель состоит в том, чтобы ученики продемонстрировали способность формировать проверяемые гипотезы в определенной предметной области, надо предложить им действительно написать такие гипотезы. Вопрос, который при этом стоит перед преподавателем: «Убеждает ли нас информация, которую мы получили таким образом, в том, что ученики понимают, как написать проверяемую гипотезу?».

• Преподаватели должны многократно инструктировать учеников и упражняться в использовании рубрик и в том, как достичь каждого критерия.

Надо рассмотреть с учениками определения «образцовый ответ», «адекватный», «нуждается в исправлении». Надо попросить их, работая в группах сотрудничества, проанализировать достоинства и недостатки их письменных ответов, используя рубрики в качестве руководства. Практикуясь, ученики учатся квалифицировать и максимально совершенствовать свои ответы.

• Если преподаватель или ученики не удовлетворены критериями или показателями, рубрики должны быть пересмотрены.

Анализ

Рубрики позволяют оценить в баллах различные задания и тесты. Эти баллы аккумулируются и определяют рейтинг ученика на определенном этапе. Например, ежедневный письменный опрос оценивается в 5 баллов. За полугодие ученик может набрать по этому заданию, которое выполняется 2 раза в неделю, 75 баллов. Такой подход позволяет определить средний уровень учеников в классе или в школе. В начале курса многие учащиеся отвечают на уровне ниже среднего. Но, постепенно понимая критерии и упражняясь в письменных работах, они достигают значительного улучшения. Ключевой стратегией, обеспечивающей улучшение для всех учеников, является рассмотрение работ парами, входящими в группы сотрудничества.

Значение формирующего оценивания, которое обеспечивают рубрики, весьма велико. Классные письменные работы служат обратной связью, которая дает информацию о природе заданий и вопросов, поставленных перед учениками. На основе рубрик выделяются такие компоненты вопросов и заданий, которые делают возможным инсайт, открывающий сильные и слабые стороны учеников. Эту информацию можно использовать для модификации курса, расширения каких-либо его компонентов, изменения стратегии.

За и против рубрик

• Преподаватели формируют и заявляют измеряемые учебные цели.

• Преподаватели и ученики приходят к пониманию и согласию относительно критериев оценивания.

• Рубрики обеспечивают возможность реализовать многие другие оценочные техники.

Тем не менее у этой техники есть и свои недостатки:

• Формирование рубрик требует затрат времени, но выигрыш – это улучшение результатов большинства учеников.

• Качественные шкалы значительно труднее разработать, чем количественные.

• И преподаватели, и ученики нуждаются в практике и многократном применении рубрик для различных типов заданий.

Резюме

Оценивание – это обучение. И преподаватели, и ученики выигрывают, получая значимую информацию о достижении поставленных учебных целей. Рубрики позволяют преподавателям установить для учеников четко определенные стандарты, обеспечить их руководством, направляющим к достижению этих стандартов, и облегчают оценивание развернутых письменных и устных ответов. Рубрики как вид обратной связи предоставляют преподавателю информацию, интерпретируя которую, он обоснованно принимает решения, касающиеся учебной деятельности учеников или своего преподавания, подобно тому, как педагог интерпретирует и оценивает данные, проводя естественнонаучное исследование.

Контрольные вопросы и задания

1. Сравните систему критериев, принятых в школах IBA и представленных в методике «Рубрики». Выделите общие основания.

2. Установите соотношение между рассматриваемыми критериями и общими учебными умениями. Используйте материал тезауруса курса.

3. Определите границы применимости техники «Рубрики» для предметов и возрастов.

4. Сформулируйте свои аргументы в пользу данной техники и изложите основные критические замечания в ее адрес.

5. Определите возможные риски в ситуации ее широкого использования и предложите пути, которые позволят их минимизировать.

6. Используя приведенные примеры и рекомендации, разработайте собственную систему критериев и шкалу оценки для своего эссе (итоговой работы) по теме курса.

Тема 2.6. Портфолио как способ наиболее полной реализации основных стратегий внутриклассного оценивания

-
-

Сегодня в мире растет понимание того, что стандартная процедура экзамена, опирающаяся, как правило, на тестирование, не позволяет уловить многие умения и навыки, которые необходимо формировать у учащихся для обеспечения их успешных жизненных и профессиональных стратегий после окончания школы. Наиболее часто используемые стандартизированные тесты не могут оценить как «продвинутые навыки» учащихся, так и их умения выполнять задания в реальной жизненной ситуации. Широкое применение тестов в качестве арбитров многих школьных и вузовских решений является ограничением для развития важнейших поведенческих навыков и ключевых компетенций, которые сегодня востребованы в профессиональном образовании, на большинстве рабочих мест и в повседневной жизни. И, конечно, менее всего они настроены на выявление индивидуальной одаренности и склонностей.

С нашей точки зрения, основывающейся на обобщении зарубежного опыта и российской практики, важным инструментом решения подобных задач является портфель индивидуальных образовательных достижений (портфолио) школьника.

Цели и сущность портфолио

Портфолио ныне широко применяется в зарубежной практике, причем диапазон его использования постоянно расширяется. Все больше стран включают портфолио в свои образовательные системы и начинают использовать на всех уровнях образования: от высшей до начальной школы. Общей тенденцией стало появление новых форм портфолио, основанных на применении современных информационных технологий – электронный портфолио – и ориентированных на новые образовательные цели –

«паспорт компетенций и квалификаций». Другое характерное явление, лежащее в русле Болонского процесса, – создание единых европейских образцов портфолио, таких как принятый Советом Европы Европейский языковой портфолио.

Портфолио является формой аутентичного оценивания образовательных результатов по продукту, созданному учащимся в ходе учебной, творческой, социальной и других видов деятельности. Таким образом, портфолио соответствует целям, задачам и идеологии практико-ориентированного обучения[18]. Существенное значение портфолио придает планированию и самооцениванию учащимся своих образовательных результатов.

Традиционный портфолио представляет собой коллекцию работ, целью которой является демонстрация образовательных достижений учащегося. Являясь по сути альтернативным по отношению к традиционным формам (тест, экзамен) способом оценивания, портфолио позволяет решить две задачи:

- проследить индивидуальный прогресс учащегося, достигнутый им в процессе получения образования, вне сравнения с достижениями других учеников;
- оценить его образовательные достижения и дополнить (заменить) результаты тестирования и других традиционных форм контроля. В этом случае итоговый документ портфолио можно рассматривать как аналог аттестата (например, портфолио в американской профильной школе).

В соответствии с разными задачами использования портфолио строится система его оценивания. Одной тенденцией является неформальное оценивание (экспертное), включающее коллективную оценку педагогов, родителей и соучеников. Другой – формализация и стандартизация критериев оценивания, согласованных с общепринятыми учебными показателями, например, такими основными учебными умениями, как решение проблем и коммуникативные умения в Вермонтском математическом портфолио. По пути стандартизации и регламентации ведения и оценивания портфолио пошли разработчики портфолио предметов по выбору для английских школ, Европейского электронного и языкового портфолио.

[18] www.teachernet.gov.uk/professionaldevelpment/

При всем разнообразии моделей портфолио, различии образовательных и профессиональных сфер, в которых они функционируют, конкретных целей и требований, на которые ориентированы те или иные виды портфолио, постоянно возникают попытки построить определенную типологию портфолио. Наиболее традиционной можно считать типологизацию портфолио по характеру и структуре представленных в нем материалов. В этом случае выделяют следующие типы портфолио[19]:

1. Портфолио документов, или рабочий портфлио, включает коллекцию работ, собранных за определенный период обучения, которая демонстрирует прогресс учащегося в какой-либо учебной сфере. Он может содержать любые материалы, в том числе планы и черновики, которые показывают, каких успехов добился ученик в процессе обучения, с момента, как он поставил перед собой определенную цель, и до того, как он ее достиг. Поэтому в портфолио могут быть представлены как успешные, так и неудачные, пробные работы.

2. Портфолио процесса отражает все фазы и этапы обучения. Позволяет показать весь процесс обучения в целом, то, как учащийся интегрирует специальные знания и навыки и достигает прогресса, овладевая определенными умениями как на начальном, так и на высоком уровне. Кроме того, этот портфолио демонстрирует процесс рефлексии учащимся собственного учебного опыта и включает дневники самонаблюдения и различные формы самоотчета и самооценки.

3. Показательный портфолио позволяет лучше всего оценить достижения учащегося по основным предметам школьной программы. Может включать только лучшие работы, отобранные в ходе совместного обсуждения учеником и педагогом. Обязательным требованием является полное и всестороннее представление работы. Как правило, в этот портфолио входят разнообразные аудио- и видеозаписи, фотографии, электронные версии работ. Представленные материалы могут сопровождаться письменными комментариями учащегося, обосновывающими выбор представленных им работ.

Другим основанием для выделения различных типов портфолио может служить то, с какой целью он создается и в каких

[19] www.pgcps.pg.k12.md.us/

ситуациях может быть использован. В книге «Руководство по использованию портфолио в классе»[20] предлагается такая классификация портфолио:

1. Портфолио развития – учитель, заинтересованный в наблюдении за тем, каких успехов достигает ученик, насколько он прогрессирует в течение учебного года, например, в освоении языка или математики, может обратиться к портфолио развития, который содержит примеры учебных работ, а также оценки учеником своих результатов. Этот портфолио обеспечивает достоверные материалы, которые можно использовать для оценивания ученика или для обсуждения с родителями на родительском собрании.

2. Учебное планирование – учителя могут использовать существующую систему портфолио для получения дополнительной информации о классе. Это позволит лучше оценить уровень возможностей детей еще до начала учебного процесса и в соответствии с этим спланировать учебный год.

3. Портфолио подготовленности (proficiency) – некоторые школы используют портфолио как средство определения готовности ученика к выпуску. Школьникам требуется представить определенное количество материалов, которые демонстрируют их компетентность и достижения в нескольких предметных областях.

4. Показательный портфолио – может включать лучшие ученические работы, собранные на определенном этапе обучения и отражающие учебные достижения учащегося. Например, материалы проектов и исследований, художественные работы, естественнонаучные эксперименты, достижения в музыкальной области, которые наиболее целостно представляют умения и возможности ученика.

5. Портфолио трудоустройства – бизнес проявляет нарастающий интерес к портфолио студентов, которые помогают потенциальным работодателям оценить готовность будущих работников к практической деятельности и профессиональной карьере. Студенты создают портфолио, демонстрирующие их рабочие качества и готовность к выходу на рынок труда.

---

[20] An Introduction to Using Portfolios in the Classroom, by Charlotte Danielson and Leslye Abrutyn.http://www.ascd.org/publications/books/1997danielson/1997danielsontoc.html

6. Портфолио для поступления в вуз – колледжи и университеты используют показательный портфолио как основание для приема абитуриентов. Предъявленные портфолио позволяют приемной комиссии лучше оценить реальные возможности будущих студентов добиться успехов при обучении в данном учреждении.

Приведенная классификация позволяет судить о том, насколько широко технология портфолио внедрена в образовательную практику. Она нашла себе место на самых различных этапах и ступенях обучения, глубоко интегрировалась в учебный процесс и, что чрезвычайно важно, стала связующим звеном как между различными этапами образования, так и между образовательной сферой и миром труда. Характерно и то, что появление тех или иных видов портфолио отвечает практической потребности не только школы, но и системы высшего образования и бизнеса и, как правило, инициировано исходящим от них запросом.

Далее нам хотелось бы представить несколько образцов портфолио, которые могут проиллюстрировать все выше сказанное.

Модели портфолио и их оценивание

Зачастую различные модели портфолио (как и другие формы аутентичного оценивания) в зарубежных странах разрабатываются и апробируются в рамках объединений пилотных учебных заведений, при координации профессиональных ассоциаций и научно-исследовательских коллективов. Вместе с тем, несмотря на подобную «инициативу снизу», исходящую от педагогов и учебных заведений прогрессивной ориентации, средства на разработку таких технологий, как правило, выделяются из федерального бюджета. Они могут дополняться и другими источниками, что, несомненно, свидетельствует о важности данного направления для развития систем образования.

Так, например, в США с конца 1980-х – начала 1990-х гг. в рамках деятельности Коалиции базовых школ созданы рабочие группы, объединяющие ряд школ, вводящих технологии портфолио в профильное обучение. Параллельно на уровне штатов Вермонт, Калифорния, Коннектикут, Мэриленд, Нью-Йорк, Техас разрабатываются собственные системы альтернативного оценивания, что приводит к трансформации сложившейся системы тестирования на уровне штата.

При этом важно отметить, что модели портфолио характеризуются значительным разнообразием. Так, например, в шта-

те Вермонт апробированы и внедрены в практику портфолио по математике и письму, которые рассматриваются в соответствии с принятой в штате системой оценивания.

Вермонтский математический портфолио представляет собой один из наиболее известных примеров критериев, на основании которых можно произвести оценивание. Весь корпус математических работ оценивается с помощью двух основных показателей: решение проблем и коммуникативные навыки, которые в зарубежной практике принято относить к числу ключевых учебных умений. Внутри каждого из них выделяется несколько более мелких показателей, что позволяет точнее определять и оценивать измеряемые умения. Таким образом, ранжируются конкретные навыки, такие как понимание математической задачи, умение находить правильный подход к решению и убедительно его обосновывать. Их оценка позволяет сделать заключение о том, насколько учащийся продемонстрировал в данном предмете два основных учебных умения.

Ниже приводится образец экспертной формы Вермонтского математического портфолио (табл. 2.2).

Практика Коннектикута и Нью-Йорка направлена на введение портфолио, основанного на выполнении естественнонаучного эксперимента или разрешении реальной проблемы с привлечением междисциплинарных (математических и естественнонаучных) знаний. В Калифорнии, Мэриленде и нескольких других штатах разработан вариант портфолио в виде письменных форм, которые предполагают вовлечение учащихся в выполнение комплексных письменных заданий, требующих нескольких дней работы, с последующей презентацией. Подобные портфолио можно использовать и как портфолио развития, и как отдельные составляющие общего портфолио готовности к окончанию школы.

Еще одним образцом портфолио этого рода может служить портфолио, реализующий принципы аутентичного оценивания при профильном обучении на старшей ступени школы Central East Park High School из Нью-Йорка. Портфолио учащегося профильной школы включает работу по четырнадцати направлениям.

1. План действий после окончания школы – учащиеся проводят рефлексию, определяя краткосрочные и долгосрочные цели жизни и профессиональной карьеры, анализируют связанные с ними вопросы заработка, жизненных условий и др. В конечном

Таблица определения рейтинга (оценивания) работ по математике

Учащийся Школа Класс, дата Оценивающий учитель	**А1. Понимание задачи** **Источник доказательств** Объяснение задачи. Обоснованность подхода. Корректность ответа, приводящего к пониманию	**А2. Как? – Качество подходов** **Источник доказательств** Демонстрации. Описания (устные или письменные). Черновики	**А3. Почему? – Решения, принятые по ходу работы** **Источник доказательств** Изменения в подходе. Объяснения (устные или письменные). Демонстрации
Задание 1 В И П Д В – Вопрос. И – Исследование. П – Применение. Д – Другое			
Задание 2 В И П Д			
Задание 3 В И П Д			
Задание 4 В И П Д			

Задание 5 В И П Д			
Задание 6 В И П Д			
Задание 7 В И П Д			
Общий рейтинг	**Понимание задачи** **Итоговый рейтинг** 1. Полное непонимание. 2. Частичное понимание. 3. Понимание. 4. Обобщение, применение, перенесение	**Как – Качество подходов** **Итоговый рейтинг** 1. Неприемлемый подход. 2. Уместный подход иногда. 3. Адекватный подход. 4. Эффективный или тонкий подход	**Почему – решения, принятые по ходу работы** **Итоговый рейтинг** 1. Нет доказательств обоснованного принятия решения. 2. Обоснованное принятие решения возможно. 3. Обоснованные решения определенно присутствуют. 4. Обоснованные решения продемонстрированы
Комментарии			

итоге они должны определить, зачем им нужен диплом об образовании. Фактическими документами, включенными в портфолио, могут стать результаты экзаменов, интервью, рекомендательные письма и другие индикаторы достижений школьников.

2. Автобиография – служит еще одной возможностью осуществить рефлексию своей жизни и определить планы на будущее. Предлагается проект на выбор учащегося, например история семьи, особые взаимоотношения между людьми, ценности или верования в средствах массовой информации и др.

3. Общественно-полезная добровольная деятельность в школе и в обществе, стажировка (практика) – начиная с 7-го класса, она является частью учебной деятельности учащегося. Ученики разрабатывают резюме о прошлом трудовом опыте, включая опыт занятости, параллельно представляя материалы, демонстрирующие, чему они научились в ходе практической деятельности. Это могут быть эссе, видеоматериалы, образцы работ, письма поддержки и другие примеры их достижений.

4. Этические и социальные вопросы – учащиеся должны продемонстрировать способность видеть многообразие перспектив, взвешивать и использовать различные аргументы, анализировать причины возникновения социальных и моральных проблем разнообразными способами – через проведение дебатов, написание публицистической статьи, в виде обсуждения важных вопросов, поднимаемых в романе или фильме, или каким-либо иным способом.

5. Искусство и эстетика – оцениваются творческое выражение и творческое восприятие. Учащиеся создают «спонтанное» представление своих художественных возможностей или выставку по какому-либо направлению искусства. Они должны продемонстрировать знания и понимание эстетической области через анализ или критику художественной работы, личности артиста или художника либо области искусства.

6. Средства массовой информации – учащиеся должны продемонстрировать понимание содержания деятельности различных средств массовой информации, их влияния на людей и их образ мышления через проект или другие виды деятельности: написание эссе, презентацию газеты, телепередачи и др.

7. Практические навыки – должны продемонстрировать трудовые навыки в ряде областей: в медицинской помощи, занятости, гражданственности, самостоятельной жизни, пользовании

компьютерами и новыми технологиями, в области юридических прав (например, через использование водительских прав для участия в выборах, через выполнение практических заданий на компьютере и др.).

8. География – используется разработанный учителями тест и деятельностное оценивание, направленное на выявление знаний географии и умений использовать карты, глобус и другие средства обучения.

9. Иностранный язык и/или билингвальная подготовка – учащиеся должны продемонстрировать компетентность в работе на неродном (иностранном) языке (говорить, слушать, читать, писать). Кроме того, должны описать собственный опыт общения на неродном языке и уметь обсуждать социальные и культурные проблемы, связанные с важностью использования различных языков.

10. Наука и технологии – учащиеся должны продемонстрировать знания естественных наук: представить отчет о материале, изученном в курсе старшей школы, сдать школьный или стандартный тест штата на оценивание приобретенных компетентностей; продемонстрировать применение научных методов при выполнении заданий (проведение и описание эксперимента), продемонстрировать понимание того, каким образом достижения науки используются в современном мире (провести исследование научного развития, включая анализ социальных затрат и прибылей, принять участие в дискуссиях и др.).

11. Математика – должны продемонстрировать базовые навыки, сдав тест штата на проверку компетентностей, и тест, разработанный учителями школы. Кроме того, они должны продемонстрировать высокий уровень мыследеятельностных навыков, реализуя их в практической форме, например используя математические знания для решения политических, гражданских, потребительских задач (например, опрос общественного мнения, копирование архитектурных чертежей и др.).

12. Литература – учащиеся должны приготовить список изученных литературных текстов из различных жанров как основу для обсуждения с комиссией по защите портфолио, а также разработать и представить эссе о литературных произведениях, в которых они демонстрируют коммуникативные и рефлексивные навыки, анализируя тексты, идеи и замыслы авторов.

13. История – в дополнение к сдаче теста штата на оценивание компетентностей и школьного теста учащиеся должны приготовить обзор областей истории, которые они изучали в средней школе и временную шкалу важнейших исторических событий и личностей. Они должны провести историческое исследование с привлечением основных и дополнительных источников и составлением библиографии, продемонстрировать «умственные привычки» через установление связей между событиями прошлого и будущего, оценивание исторических фактов через участие в дискуссиях.

14. Физическая подготовка – учащиеся должны продемонстрировать и/или документально подтвердить свое участие в спортивных командах, индивидуальные достижения в спорте в течение последних четырех лет. Целью оценивания данной компетентности является формирование здорового образа жизни, развитие чувства независимости, взаимозависимости, личной ответственности, принадлежности к спортивному сообществу.

Надо отметить, что и эта модель портфолио предполагает ориентацию на основные компетенции или учебные умения, например, такие как анализ и критическое мышление, коммуникативные навыки при оценке материалов, относящихся к различным предметам и областям. Важно и то, что демонстрировать компетентность и умения требуется при выполнении прикладных заданий или в реальных ситуациях, что собственно и является базой аутентичного (истинного) оценивания, лежащего в основании технологии портфолио.

Если говорить о процедуре составления учащимся портфолио, то следует понимать, что она требует вовлечения целого ряда специалистов и меняет стратегию деятельности школы. Английская обучающая и поддерживающая программа «Прогрессивные материалы» (Progress File)[21] предлагает целый список специалистов, помогающих ученику при работе с портфолио. В рассматриваемой нами американской профильной школе также введена система консультирования. Учащиеся делятся на группы по 12–15 человек, и каждой группой в течение двух лет руководит консультант, который является преподавателем школы. Каждый день не

[21] www.dfes.gov.uk/progfile

менее часа проходят встречи консультанта и группы, во время которых обсуждается спектр различных вопросов (здоровье, семья, жизнь в обществе и др.). Консультант, как отмечают учащиеся, становится частью семьи, взаимодействует с родителями. Помимо этого, практически любой преподаватель, заместитель директора, психолог принимает участие в консультировании и оказывает помощь учащемуся при составлении портфолио. Согласно уставу школы, данная работа включена в должностные обязанности сотрудников.

Отдельным направлением деятельности консультанта является помощь учащемуся в составлении его плана карьеры, в который вносятся изменения несколько раз: при выборе профиля, его коррекции и далее при формировании планов после окончания школы. План карьеры – важнейшая составная часть портфолио, и для его разработки консультант встречается с учащимся индивидуально, затем с его родителями. Используются различные психологические техники, например, учащийся строит линию жизни, включая в нее ключевые жизненные события от рождения до настоящего момента и на последующие 10 лет с акцентом на выбор профессионального направления деятельности (и как части – профиля обучения), путей получения профессии.

Процедура оценивания портфолио – достаточно сложный процесс, требующий вовлечения и непосредственных, и косвенных участников учебного процесса: учащихся, учителей, родителей. Остановимся более подробно на формальной процедуре оценивания индивидуальных компонентов портфолио. Данная процедура делится на две части: оценивание письменной работы как компонента портфолио и устной презентации проекта.

Так, каждый из письменных компонентов оценивается по четырехбалльной шкале (от 1 до 4) по следующим критериям:

- наличие собственной позиции (точки зрения);
- установление внутренних взаимосвязей;
- степень обоснованности материала, доказательности выводов и заключений;
- способ подачи материала (язык, стиль и др.);
- соответствие правилам оформления работы.

В табл 2.3 представлен вариант шкалы оценивания.

Оценочная форма портфолио

Учащийся _____ Дата _____
Консультант _____ Название доклада _____
Компонент портфолио _____ Докладчик _____
Балл:_____

Оценка	Наличие выраженной собственной позиции	Установление внутренних взаимосвязей	Степень обоснованности материала	Способ подачи материала	Соответствие правилам оформления работы
1	2	3	4	5	6
«4» – выше средних требований	Портфолио демонстрирует глубокое понимание рассматриваемой проблемы, убедительно представляет позицию и рассматривает другие точки зрения, если это необходимо	Материал доклада имеет четкие введение и заключение, обоснована актуальность проблематики, доклад организован таким образом, что все части служат раскрытию общей идеи, переходы от одной части к другой логичны, взаимосвязи установлены	Обобщения и выводы обоснованы и доказательны, проанализированы достоинства и недостатки представленных фактических данных и доказательств, использованы графики, цифровые и статистические данные, ссылки на источники	Живое, интересное использование языковых средств; знание особенностей читателя (умение объяснять понятия таким образом, чтобы они были понятны непрофессионалам), использование учащимся собственного языкового стиля	Грамотное оформление, соответствующий требованиям формат, разнообразная структура предложений, хорошее техническое оформление, развитой лексический запас

1	2	3	4	5	6
«3» – соответствует требованиям	Демонстрирует хорошее понимание проблемы, целенаправлен, принимает во внимание и рассматривает иные точки зрения при необходимости	Материал портфолио имеет введение и заключение, его части служат раскрытию общей идеи, сделаны переходы от одной части к другой, предпринята попытка установить взаимосвязи	Доказательства и факты раскрывают основные идеи при помощи аккуратной, точной информации на протяжении всего доклада, имеется попытка анализа представленных фактов	Использованы соответствующий язык, стиль и тон изложения	Аккуратное оформление, минимальное количество технических и лексических ошибок, которые не мешают адекватному пониманию материала, соответствующий требованиям формат
«2» – приближен к требованиям	Позиция предполагается, но не четко выражена, отсутствуют целевые установки выполняемой тематики	Портфолио имеет введение и заключение, установлены некоторые связи и переходы между составными частями	Включает некоторый фактический материал, но он плохо подан в ходе доклада и несистемно представлен, присутствуют общие рассуждения и выводы без доказательного, фактического пояснения	Продемонстрированы некоторое знание аудитории и попытки донести информацию, но язык, стиль и тон работы несогласованны	Необходима большая вариативность структуры предложения, ограниченный лексический запас, технические ошибки, мешающие восприятию

1	2	3	4	5	6
«1» – нуждается в доработке	Недостаточно представлена собственная позиция, нет целевых установок и направленности	Отсутствует либо введение, либо заключение, или и то и другое. Нет связи между составляющими текста	В основном общие рассуждения, нет подтверждения фактическим материалом	Не учитывается специфика аудитории, не выбраны язык, стиль или тон изложения	Структура предложений нуждается в корректировке, множество технических ошибок и погрешностей, мешающих восприятию, трудно читается, отсутствуют слова и фразы

Отметим, что предложенная шкала оценивания не является единственно возможной, она применяется в основном для оценивания письменных исследовательских работ учащихся как компонента портфолио. Мы приводим ее в качестве возможного примера и в связи с рассмотренным вариантом портфолио. Ниже представлены другие варианты оценивания портфолио.

Каждый из 14 компонентов портфолио, представляющий собой отдельную исследовательскую работу или проект, оценивается отдельно.

Портфолио по естественнонаучному профилю обучения

Средняя школа Сентрал Парк Ист.

15 73 Мэдисон Авеню, Нью Йорк, 10029 Тел.: 212 860 8935.

Дебора Мэйер,
заместитель директора

Пол Шварц,
заместитель директора

Средняя школа Сентрал Парк Ист

ПОРТФОЛИО: реферат

ФИО учащегося _____

ФИО консультанта _____

Дата сдачи портфолио 3/12/02.

Название проекта «Сравнение инфракрасных лучей и микроволн»

«Сравнение средств для укрепления и удаления волос»

Компонент портфолио: Наука и технологии

Реферат. Напишите 4–5 предложений, описывающих содержание вашего портфолио, включая его цель, основные идеи и тематику.

Мой естественнонаучный портфолио состоит их двух различных частей: первая часть представляет собой исследование воздействия продуктов для ухода за волосами на кожу головы и волосы; вторая часть – это сравнение инфракрасных лучей и микроволн и их влияния на пищевые продукты.

Удостоверьтесь, что ваш портфолио завершен. Включите в него перечень организаций, в которые вы обращались или посе-

щали, списки специалистов, у которых вы брали интервью, письменные рабочие материалы, рекомендации, приложения, библиографию, аудиозаписи, видеозаписи, конспект презентации/демонстрации портфолио и др.

Полный текст рассматриваемого компонента портфолио представляет собой достаточно объемный исследовательский проект, в котором поставлены задачи и подробно расписаны процедуры и методы их решения. В тексте используются целевые вопросы, вводятся и раскрываются химические термины. Подробно расписана процедура проведенных химического эксперимента и лабораторных исследований. Результаты эксперимента и наблюдений представлены в таблицах. В заключительной части сделаны выводы. Данный компонент портфолио оценивается, как указывалось выше, в соответствии с критериями, разработанными для письменных работ (см. табл. 2.3), и проводится членами проектного комитета. Учащийся получает отметку от 1 до 4 баллов.

Процедура устной презентации и защиты портфолио, как отмечается в ряде источников, является ключевым моментом учебного процесса, направленным на демонстрацию учащимся сформированных навыков и умений и корректировку его деятельности на основе полученных замечаний. В рассматриваемом нами примере презентацию портфолио оценивает комиссия, в состав которой входят представители администрации школы, родителей, учителей, учащихся, психологов. Портфолио из 14 пунктов зачастую представляет собой объемный труд из 100 страниц печатного материала, включающего эссе, библиографические списки, исследовательские рефераты и др.

Согласно инструкциям, на выступление учащегося отводится 5–10 минут, на защиту (ответы на вопросы членов комиссии) – 20 минут, на обсуждение и оценивание портфолио членами комиссии – 10–15 минут. Учащиеся и родители могут попросить разрешения на доступ к результатам обсуждения комиссии. Если учащийся не согласен с результатами, он имеет право на вторичное прохождение презентации, как и в том случае, если он получил неудовлетворительную отметку. В табл. 2.4 представлен образец оценочной шкалы устной презентации портфолио.

Оценочная форма устной презентации

Учащийся_____
Консультант_____
Название доклада_____
Компонент портфолио_____
Члены комиссии_____
Балл_____

Процедура

1. Студент представляет 5–7-минутную презентацию.
2. Члены комиссии задают вопросы учащемуся.
3. Учащийся покидает аудиторию.
4. Члены комиссии обсуждают представленный учащимся доклад.
5. Члены комиссии обсуждают заполненные графы результатов.
6. Учащийся вызывается для просмотра следующей презентации.
7. Члены комиссии подводят итог по окончании всех презентаций.

Оценка		**Критерии оценки**
1		**2**
		• Учащийся представляет впечатляющую, четкую, убедительную презентацию темы. • Разъяснены понятия, обеспечивающие полное понимание идей. • Представлены ясные и убедительные доказательства. • Учащийся демонстрирует способность творчески работать, собственный творческий стиль. • Учащийся дает оригинальные ответы на вопросы
Отличная презентация	5	Ответы учащегося аргументированы, убедительны, а презентация соответствует всем критериям
Хорошая презентация	4	Учащийся представляет материал убедительно, и его презентация соответствует всем критериям, кроме одного или двух

1		2
Допустимый уровень презентации	3	Презентация должна быть более информативной, в частности, необходимо усилить одно или два положения доклада
Презентация, приближенная к допустимому уровню	2	Презентация нуждается в доработке, следует уделить больше внимания некоторым положениям доклада по портфолио, которые явились неубедительными для аудитории
Презентация, требующая доработки	1	Презентация учащегося была слабой по большинству критериев
Общий балл		

Комментарии: _____

Самооценивание, оценивание сверстниками и родителями в дополнение к оцениванию учителями занимает важное место в процедуре оценки портфолио. Для этого разработаны отдельные оценочные формы для каждой категории экспертов. В дополнение к формальным критериям во многих случаях используются индикаторы, направленные на выявление ключевых социальных компетентностей, их сформированности в процессе изготовления портфолио в сочетании с формальными признаками отношения к труду. Например, для определения степени вовлеченности в групповую работу по реализации стратегий портфолио такими показателями будут: количество пропусков или опозданий на занятия по подготовке портфолио, объем выполненной работы, четкое понимание и принятие целей работы группы (класса), навыки работы с партнерами, степень концентрации, коммуникативные умения.

Портфолио в форме проекта

Еще одна модель портфолио, получившая в последние годы широкое распространение в индустриально развитых странах Европы и США, связана с выполнением учащимися выпускного проекта. Портфолио такого рода также может использоваться в качестве портфолио выпускника школы.

Например, в Дании, начиная с 2000 г., выпускные экзамены в гимназии заменены выполнением междисциплинарного проекта с последующей публичной защитой, что является обязательным требованием для всех учащихся.

Рассмотрим данную модель на примере опыта профильной школы Hodson High School, New Castle County, Делавэр, США. Школа является членом Коалиции базовых школ – ассоциации инновационных учебных заведений.

Идея выпускного проекта-портфолио основывается на предшествующем опыте участия учащихся школы в выставках и соревнованиях по различным направлениям, соответствующим профилю обучения. Значительное внимание в школе уделяется стратегии компетентностного и междисциплинарного подходов в профильном обучении. Именно эти наработки и стали основой для новой инициативы, подготовка к которой велась в течение года на семинарах для учителей школы.

Первым этапом введения портфолио стала практика выполнения учащимися исследовательских работ, направленных на интеграцию профильных и общеобразовательных знаний. Для организации эксперимента был создан комитет из преподавателей школы, целью которого стала разработка многокомпонентного выпускного проекта, требующего от учащихся демонстрации навыков и умений, полученных в профильных и базовых курсах. Комитет определил, что координатором подготовки проекта станет отделение английского языка, которое разработает общие требования к содержанию и оформлению выпускного проекта-портфолио. Основной формой работы над проектом-портфолио стал семинар-мастерская в рамках профиля обучения. Первоначально были определены требования к проекту: подготовка библиографии, использование графиков, таблиц и фотографий в тексте, сбор информации из различных источников, включение аналитического компонента и выводов, компьютерный набор и распечатка текста портфолио.

Следующим логическим шагом стала разработка плана выпускного проекта-портфолио, состоящего из трех частей:

• выполненный в рамках профильного семинара-мастерской исследовательский проект, оформленный письменно, предполагающий привлечение учащимися новых знаний из различных учебных дисциплин;

• конкретный продукт деятельности, который спроектирован и выполнен учащимся в мастерской, связан с профилем обучения и исследовательским проектом и требует от школьников овладения новыми умениями и навыками;

• официальная публичная устная презентация проекта-портфолио.

Работа над портфолио включает пять этапов:

1. Выбор консультанта портфолио и членов проектного комитета.

2. Выбор темы проекта-портфолио.

3. Изучение темы, подготовка исследовательского проекта, готового продукта и устной презентации.

4. Официальная устная презентация портфолио перед членами проектного комитета.

5. Оценивание.

Учащиеся выбирают консультанта в конце 11-го или начале 12-го (выпускного) года обучения в старшем звене средней школы. Им может быть преподаватель как академических, так и профильных дисциплин. Консультант и учащийся совместно планируют работу над портфолио и отбирают членов проектного комитета. Этот комитет является важным ресурсом в течение всей работы над портфолио, он проводит оценивание исследовательского проекта, выполненного продукта и устной презентации. В комитет должны войти не менее трех взрослых: консультант, представитель отделения английского языка, преподаватель профильной подготовки, а также представители бизнеса, сообщества и др. После отбора членов комитета учащийся подает список в комиссию по оцениванию выпускных проектов, которая осуществляет общее руководство и координацию общешкольной работы над проектом-портфолио.

На втором этапе производится выбор темы проекта. При этом авторы образовательной технологии подчеркивают важность направленности выбранной темы на развитие интересов и способностей учащихся, усиление их мотивации. Поэтому большое внимание уделяется самоанализу склонностей, интересов и личностных качеств. Кроме того, изучение темы должно способствовать формированию новых знаний и умений учащихся, привлечению дополнительной информации. В процессе выбора и корректировки тем проектов-портфолио для школьников прово-

дятся консультации и обсуждение с преподавателями академических и профильных дисциплин. Спорные вопросы отдельно рассматриваются на собраниях и семинарах преподавателей школ.

Тема портфолио обсуждается с членами Проектного комитета. В случае несогласия одного из членов комитета с выбранной тематикой члены комитета должны в ходе обсуждения прийти к какому-либо решению и проинформировать о нем учащегося. Члены комитета заверяют обоснование темы портфолио своими подписями. Данные (Ф.И.О.) учащегося, тема проекта-портфолио, данные консультанта, список состава комитета предоставляются в общешкольную комиссию и официально публикуются.

Приведем примеры тем проектов-портфолио. Учащимися гуманитарного профиля были избраны темы: «История дизайна плакатов, направленных на пропаганду войны», «Использование информационных систем в спортивной журналистике» и др. Учащиеся медико-биологического профиля выбирали такие темы, как «Влияние стрессов на детей», «СПИД и стоматология» и др. Примером портфолио в рамках строительно-архитектурного профиля стала тема «Архитектура Сикстинской капеллы и ее влияние на другие церкви» и др.

Третий этап связан с непосредственным выполнением письменного исследовательского проекта, изготовлением продукта, тренировкой для устного выступления. Преподаватели профильных дисциплин и английского языка выделяют специальное время на своих занятиях для отработки необходимых навыков. Например, на уроках английского языка учащихся обучают пошаговой методике проведения самостоятельного исследования и написания научно-исследовательской работы. К проектам предъявляются требования, характерные для реального научного исследования. Они должны включать план исследования, оглавление, введение, тематически организованное содержание, заключение, таблицы, графики и диаграммы, определения ключевых терминов, библиографию, правильно оформленные цитаты из используемых источников, обработанные данные интервью и др. Большое значение уделяется формулированию идей, их логическому и доказательному раскрытию. Учащихся обучают методам и приемам подготовки и использования наглядности для устного выступления и др. Особо поощряется привлечение дополнительных ресурсов: Интернета, библиотек близлежащих университетов и колледжей.

Преподаватели профильных дисциплин руководят разработкой дизайна и изготовлением продукта, рекомендуют соответствующую литературу, предлагают дополнительные материалы, участвуют в принятии решений, помогают разрешать возникающие проблемы. Примерами полученных продуктов могут служить «Комплект одежды для успеха»; «Макет загородного дома», «Приготовление школьного обеда» и др. Учащиеся, имеющие опыт практической пробы сил в оплачиваемой или добровольной трудовой деятельности, часто обращаются к сотрудникам или руководителям предприятий для получения консультаций и технической поддержки. Видеозаписи работы учащихся на предприятии или в мастерской значительно обогащают содержание портфолио.

В течение всего подготовительного этапа проводятся регулярные встречи учащихся с консультантом и членами комитета. Последние выступают в роли менторов и тренеров, направляя учащихся к определенным ресурсам, оказывая поддержку в сложных ситуациях, неоднократно вычитывая черновые варианты проекта. Расписание данных консультаций утверждается общешкольной проектной комиссией, и учащийся обязан четко ему следовать.

Четвертый этап, который называют кульминацией работы над проектом-портфолио, – это его устная презентация. На нее отводится не менее 10 и не более 30 минут. Исследователями подчеркивается важнейшее значение данного компонента аутентичного оценивания. Учащиеся встречаются со своими судьями и собственной работой лицом к лицу. Это их реальная работа, а не результаты проверки способностей в соответствии с параметрами, заданными разработчиками тестов и их пониманием необходимого уровня знаний. В данном случае школьники сами определяют степень сформированности собственных знаний и умений и принимают решения, какие из них и каким образом продемонстрировать. Процедура оценки учитывает междисциплинарный характер выполненных проектов.

Сразу после презентации члены комитета проводят обсуждение результатов и выводят общие показатели. Результаты объявляются учащемуся. В случае серьезных разногласий или несогласия учащегося с балльными отметками проводится дополнительное обсуждение. Параллельно учащийся заполняет анкету, вопросы которой направлены на выявление его отношения к работе над

проектом-портфолио, приобретенному опыту и др. Впоследствии общешкольная комиссия анализирует результаты анкет при подведении итогов годичной работы по данной технологии аутентичного оценивания, разработке рекомендаций для введения изменений и др.

Рассмотрением этого типа портфолио можно закончить краткий обзор основных форм и стратегий работы с портфолио за рубежом. Он позволяет сделать следующие выводы:

• портфолио является популярной и востребованной педагогической технологией;

• модели портфолио разнообразны, достаточно гибки и функциональны. Они работают на разных этапах образования и в учебных учреждениях различного типа.

Попробуем понять, на чем основана популярность и успешность портфолио в зарубежном образовании. Наверное, главное заключается в том, что портфолио является частью целостной образовательной стратегии. Технология портфолио, принципы его оценивания находятся в теснейшей связи с основными образовательными направлениями и ориентирами, такими как компетенции и ключевые учебные умения. Это главные векторы современного практико-ориентированного обучения, которое тесно связано с жизнью и в целом имеет прикладной характер. Ключевые учебные умения, основные компетенции и портфолио принадлежат одному образовательному контексту и находятся в активном взаимодействии. Во-первых, портфолио часто оценивается с точки зрения того, насколько при его формировании и презентации учащийся продемонстрировал основные учебные умения – способность к самоорганизации, коммуникативные и мыслительные навыки. Во-вторых, весомую часть содержания портфолио составляют свидетельства того, что учащийся обладает теми или иными специальными или общими компетенциями. Эта практика привязывания портфолио к ключевым компетенциям и учебным умениям дополняется симметричным опытом использования портфолио как основания для оценки компетентности. Английские Оценивающие советы (Double Awords) подтверждают компетентность соискателя или присваивают ему определенную степень квалификации на основании предъявления портфолио. Для подтверждения компетенции «оперирование числами» (ключевая компетенция в трактовке экзаменационной

комиссии Оксфорда/Кембриджа, OCR Key Skills L87 0005) надо произвести полную калькуляцию расходов на корпоративную вечеринку для 25 человек и представить все проделанные расчеты в виде портфолио. Аналогичный подход реализуется при оценивании «Информационной компетенции». Отрабатывается формат портфолио по компетенции «Решение проблем». То есть технология портфолио и компетентностный подход поддерживают и «обслуживают» друг друга. И то и другое соответствует общей направленности процесса обучения, а точнее – учения на результат. Сам термин «учение» – именно такой перевод предполагает английское «learning» – подчеркивает, что главным действующим лицом процесса является активный, самостоятельный ученик.

Вот еще один фактор, определяющий эффективность и популярность портфолио: возможность самостоятельности и учебной инициативы ученика. Он сам формирует портфолио, выбирает те или иные материалы, сам оценивает свои результаты, самостоятельно вступает в контакт с экспертами, а иногда сам их подбирает. Большой вес в портфолио имеют его самостоятельные работы: проекты, практики, исследования. Высоко ценится личная учебная инициатива, все формы дополнительного обучения: курсы, тренинги, трудовой опыт. В портфолио ученик сам представляет себя во всей уникальности своих возможностей, достижений, образовательных и карьерных планов. Это делает портфолио одним из инструментов реализации важной идеи сегодняшнего образования, сформулированной в программе «Прогрессивные материалы»: «Возьми в свои руки контроль над своим образованием».

Третий момент. Портфолио также созвучно еще одной актуальной образовательной идее – обучение в течение всей жизни, коротко говоря, «пожизненного» (long life) обучения. Портфолио позволяет обеспечить преемственность разных этапов процесса обучения и коммуникацию между его участниками, поскольку различные варианты портфолио служат связующим звеном между школьными ступенями, школой и университетом, учебными заведениями и профессиональными сообществами. Портфолио помогает планировать, отслеживать и корректировать образовательную и карьерную траекторию учащегося и молодого профессионала. Как правило, в разных моделях портфолио присутствует специальный раздел – «long life» обучение, – в котором автор представляет то, как он трактует это понятие, какие шаги в об-

разовательном процессе он уже совершил и намерен совершить в ближайшем и отдаленном будущем. Причем в качестве источника обучения рассматривается вовсе не только образовательное учреждение, но и трудовой опыт, домашний труд, путешествия, социальные практики, т.е. собственно жизнь.

Четвертый момент, обеспечивающий эффективность использования портфолио в зарубежных странах, безусловно, заключен в том, что работа с ним хорошо организована и имеет системный характер. Модели портфолио, критерии и формы оценивания стандартизированы как на уровне ассоциаций образовательных учреждений, так и на уровне региона, а в ряде случаев – на национальном или общеевропейском уровне. В Англии работу с портфолио курирует национальное Министерство образования и квалификаций (Department of Education and Skills). Модель портфолио для предметов по выбору централизованно рассылается по школам каждый год и служит руководством для Оценивающих советов. И хотя в США разработчиком конкретной модели может выступить отдельный университет или школа, процесс ее проверки и внедрения зачастую распространяется на весь штат и курируется департаментом образования штата. Поэтому при всем многообразии подходы к формированию портфолио и его оценке весьма близки. Наиболее распространенными и общими для разных типов портфолио являются следующие разделы:

- жизненные планы;
- социальная служба (работа в общине);
- лидерство и партнерство;
- основной (заключительный) учебный проект;
- базовые учебные умения;
- индивидуальный учебный план;
- рефлексия, самооценивание.

Этот перечень еще раз показывает, что согласованность и взаимодействие в работе с портфолио разных участников образовательного процесса опирается на общую приверженность современным образовательным приоритетам – активности, практичности, включенности в жизнь. Наверное, поэтому мы ни разу не столкнулись в зарубежных источниках с популярной у нас дискуссией по поводу того, что же будет, если ученик сменит школу или место жительства.

Есть еще один, пятый, фактор, обеспечивающий портфолио успех. Работа школьников с портфолио организуется и сопровождается как слаженно действующими командами специалистов, так и тщательно разработанными обучающими программами и методическими пособиями. В «группу сопровождения» обычно входят личный тьютор, ментор (координатор), советчик по карьере, не считая обычных учителей, тренеров, родителей, экспертов-специалистов и представителей общественности. В ходе совместной работы у учеников и их взрослых помощников устанавливаются совершенно особые отношения сотрудничества и партнерства, которые сами по себе представляют несомненную педагогическую ценность. Эта поддержка и заинтересованное внимание педагогов позволяет ученику постепенно развивать самостоятельность и брать на себя контроль и ответственность как в работе с портфолио, так и в учебной ситуации в целом.

В американской профильной школе существует опыт обучения школьников формированию портфолио в ходе предпрофильной и профильной подготовки. В Англии к работе с портфолио готовит программа «Прогрессивные материалы». Она адресована широкой аудитории и содержит рабочие тетради для четырех возрастных групп, включая учащихся старших классов школы, студентов и взрослых. Все желающие могут пользоваться рабочими тетрадями как самоучителем и тренироваться в написании резюме, самоотчетов, представлений себя работодателю, составлении рекомендательных писем, построении краткосрочных и долгосрочных планов образования и карьеры. Программа помогает организовать контроль над своим временем, правильно реагировать на ошибки и ставить реальные задачи. То есть имеет существенно более широкий диапазон, чем собственно портфолио, но работа с ним является одним из ее аспектов. Причем программа рассматривает его в связи с темой компетенций и квалификаций.

И, наконец, говоря о популярности портфолио, надо еще раз подчеркнуть, что на сегодняшний день портфолио является гибкой, развивающейся образовательной технологией. Она последовательно расширяет пространство и формы своей реализации, поскольку отвечает разнообразным запросам современной жизни: запросу вуза по отношению к школе, запросу бизнеса по отношению к системе образования в целом. Новые модели портфолио возникают как ответ на такой запрос и им же корректируются.

Серьезным аргументом в пользу освоения портфолио и отечественной школой может быть то, что она такой запрос уже получила.

В материалах, обсуждавшихся на заседании РОСРО, которое состоялось 18 июня этого года и было посвящено перспективным направлениям работы с одаренными детьми, подчеркивалась важность «создания системы мониторинга достижений школьников, документирующей результаты, полученные ими за рамками обычной классной работы (олимпиады, конкурсы, выставки, проекты и др.), и позволяющей отследить индивидуальную траекторию развития каждого ученика, как-либо проявившего себя».

Так свой запрос сформулировало вузовское сообщество. Естественным ответом школьной системы может быть введение практики учета и оценивания индивидуальных достижений учащихся в форме портфолио.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие известные вам по курсу стратегии внутриклассного оценивания реализованы в технике портфолио?
2. Определите границы применимости техники портфолио для предметов и возрастов.
3. Сформулируйте свои аргументы в пользу данной техники и изложите основные критические замечания в ее адрес.
4. Определите возможные риски в ситуации ее широкого использования и предложите пути, которые позволят их минимизировать.
5. Используя приведенные примеры и рекомендации, разработайте модель портфолио слушателя курса «Внутриклассное оценивание».
6. Разработайте проект процедуры презентации портфолио слушателя курса.
7. Предложите свою систему критериев для оценки портфолио слушателя курса.

Библиографический список

1. Портфолио в учебном процессе // Вопросы образования. 2004. № 2.

2.
Портфолио в зарубежной образовательной практике // Вопросы образования. 2004. № 3.
3. Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Интернет-источники

1. Техники внутриклассного оценивания – сайт для учителей: http://www.flaguide.org/intro/intro.php
2. Техники оценивания – сайт для учителей: http://www.curriculumfutures.org/assessment/a04-05.html

Раздел 3
ВНУТРИКЛАССНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Введение

Оценочные техники, широко применяемые в средней и старшей школе, безусловно, опираются на традиции, сформированные в этой области еще на ранних этапах обучения, и опыт работы с различными методиками, приобретенный школьниками в период обучения в начальной школе.

Наиболее яркой презентацией основных стратегий оценивания в зарубежной начальной школе и поддерживающих их педагогических ценностей можно считать программу «Удовлетворение и радость». Основные принципы преподавания и учения, основанные на «Удовлетворении и Радости»:

- установить высокие ожидания и поддержать уверенность ученика в успехе;
- установить, что ученик знает, и строить все дальнейшее на этом;
- так организовать учебный процесс, чтобы он увлекал ученика и доставлял ему удовольствие;
- наполнять учение яркими эмоциональными переживаниями;
- делать каждого ребенка активным соучастником собственного обучения (learning);
- развивать общие учебные умения и личностные качества.

Оценивание для обучения – ключевой момент этой стратегии. Подобное оценивание, в которое учителя вовлекают каждого ребенка, мотивирует ученика и помогает ему сделать следующие шаги в учении.

Оценивание может стать полезным, если оно даст информацию, которую учитель и ученики используют как обратную связь для оценивания себя и друг друга, чтобы изменить деятельность преподавания и учения, в которую они вовлечены. Такое оценивание становится информативным, если его данные действитель-

но используются, чтобы приспособить преподавание к учебным запросам[22].

Тема 3.1. Внутриклассное оценивание в начальной школе

-
-

Ежедневное оценивание – необходимый элемент эффективного преподавания. Оно требует, чтобы учитель сосредоточился на том, как развивается учение в процессе урока, определяя, какие улучшения надо внести, и какими будут последующие шаги. Для этого учитель делает следующее: задает вопросы, наблюдает и беседует с детьми.

Для повышения эффективности оценивания надо регулярно вовлекать в этот процесс детей, чтобы помочь им сформировать собственное суждение о том, насколько хорошо они что-либо делают. Для этого оценивания в партнерстве требуется предъявить и обсудить с детьми учебные показатели (цели) – то, что должно быть изучено, – и учебные результаты – то, на что ученики будут способны после того, как это изучат. Поэтому учебные показатели (цели) обсуждаются с детьми в начале урока на приемлемом для них языке. Учитель обсуждает с целым классом и с группами учеников, что они смогут делать в результате обучения на уроке. В ходе всего урока детям дается устная и письменная обратная связь на их ответы и работы, которая соотносит их с учебными целями, позволяя учащимся определить, в чем они были успешны и над чем им надо работать, чтобы продвинуться дальше.

Эффективные стратегии ежедневного оценивания в ходе урока

Вопросы:

• задаются, чтобы определить стартовые позиции детей и адаптировать к ним преподавание;

[22] Black et al, 2002.

• задаются самые разноплановые вопросы – от буквальных до сложно организованных, развивающих понимание. В терминах классификации Блума это вопросы:

– на приложение «Какие еще примеры ты знаешь?»;

– анализ «Как ты можешь доказать, что...»;

– синтез «Как можно это организовать, решить?»;

– оценку «Что ты думаешь о...»;

• необходимо убедиться, что все дети вовлечены в процесс ответов на вопросы.

Наблюдение:

• наблюдая за детьми и слушая их дискуссию, учитель оценивает, как происходит учение;

• наблюдая за определенными детьми по намеченному плану, учитель поддерживает их в ходе урока.

Дискуссия:

• учитель проводит краткие импровизированные обсуждения наиболее интересных или неожиданных ответов и действий во время урока;

• дискутируя с учениками, учитель оценивает понимание, обнаруживает причины затруднений и ошибочных понятий, фиксирует проблемные пункты урока;

• проводя информирующее обсуждение, учитель проверяет предыдущие оценки и гипотезы, обсуждает прогресс учеников, результаты их самооценивания, чтобы подготовить следующие шаги в обучении.

Анализ: обсуждаются и оцениваются письменные работы вместе с детьми. Это делается для того, чтобы идентифицировать общие ошибки и неправильное понимание, а также показать детям, что нужно делать, чтобы улучшить свои работы.

Проверка понимания материала:

• проверка-повторение с заранее подготовленными или спонтанными вопросами позволяет в тот же момент вместе с детьми оценить их знания, скорость, с которой они восстанавливают пройденное;

• краткий проверочный обзор пройденного помогает ученикам и учителю выявить материал, который нуждается в повторении и пересмотре, и спланировать следующие этапы курса.

Вовлечение детей в рассмотрение и рефлексию процесса учения:

• поддерживается и развивается самооценивание и парное оценивание. Пара или небольшая группа учеников определяет,

что они знают и могут делать, что остается для них трудным или непонятным и что им надо сделать в дальнейшем;

• развивается самооценивание и парное оценивание, в котором ученики идентифицируют свои достижения и прогресс и продумывают, что им нужно для дальнейшего улучшения.

• осуществляется непрерывная обратная связь между учителем, отдельными учениками и группами, в которой определяется, какого прогресса необходимо достичь, планируется то, как дети будут учиться в ближайшем будущем.

Ситуации оценивания

Оценивание включено в процесс урока, но может происходить и за его рамками: на перемене, во время свободных занятий детей. При этом дети всегда вовлекаются в процесс оценивания.

Учитель пишет задания на доске и без дальнейших комментариев предлагает детям выполнить их в парах. Затем наблюдает за работой пар, которые испытывали затруднения при выполнении аналогичных заданий на предыдущих уроках. В ходе общеклассного обсуждения задания педагог поддерживает эти пары и помогает им отвечать на вопросы и объяснять свои действия. Позже он работает с этими детьми, объединенными в группу, обсуждая с ними вклад, который они внесли в урок, и свои наблюдения за их работой в парах.

Учитель показывает классу письменные работы, выполненные на предыдущем уроке. Он оценивает работы, но не разбирает их. Преподаватель объясняет, что дети должны прочитать работу и обсудить, что они могли бы сказать автору, выявляя сильные стороны работы и советуя, как можно ее улучшить. Учитель объединяет в группы детей, чьи работы были представлены, и обсуждает с ними работы для того, чтобы помочь им осознать свои удачи и сказать, как можно их развить. Потом педагог собирает все замечания, сделанные детьми, и на их основе формирует общие требования к работе, которые все ученики могут использовать при оценке собственных работ.

Собираясь провести самостоятельную работу, учитель накануне предлагает детям, разделившись на небольшие группы, составить список ключевых моментов, которые им необходимо понять к следующему уроку и далее. Он собирает листочки и вкадывает их в начало тетрадей учеников. Детям на-

поминают о целях урока, которые пересекаются с тем, что они перечислили в своих листочках. После такого обсуждения учитель может сделать выводы о том, что предстоит приготовить к следующему уроку в качестве домашнего задания.

Дети работали в парах. В середине урока учитель собрал класс вместе и предложил каждой паре задать те вопросы, которые вызвало у них задание, чтобы получить ответы, нужные для выполнения задания. Педагог объединил пары в группы так, чтобы они могли обменяться вопросами. Ученики отвечают друг другу на вопросы и идентифицируют те из них, на которые ответить не в состоянии. Преподаватель собирает все вопросы и планирует разбор полученных ответов в целом классе на заключительном обсуждении.

Как стратегии оценивания для обучения включены в процесс учения и преподавания

Важно понимать, что стратегии оценивания это не «бантик», а центральная часть в организации урока. Следующие описания возможного сценария урока дают примеры того, как это оценивание может стать естественным элементом динамики урока.

• Краткий пятиминутный обзор-резюме результатов прошлого урока. Вопросы, которые задаются без поднятия руки, и обсуждение с партнером позволяют собрать все ключевые моменты и задействовать в работе всех детей.

• Введение учебных целей. Это позволяет увидеть более широкую картину программного материала так, что дети понимают место сегодняшнего урока в контексте целого курса. Учитель задает вопросы и ведет наблюдение, чтобы оценить, что ученики понимают на данный момент, и построить свое преподавание так, чтобы ответить их потребностям.

• Преподавание следует за представлениями учеников и строится в опоре на них. Обратная связь от детей – индивидуальная, в парах и группах служит индикатором их понимания и может использоваться учителем для проектирования следующих шагов в преподавании и учении.

• Дается задание, и учитель просит детей суммировать ключевые моменты, о которых нужно помнить (критерии успешного выполнения задания).

• Ученикам во время урока напоминают, чтобы они пользовались критериями успешного выполнения и решили, что они делают хорошо, а где нуждаются в помощи друг друга или взрослого.

• Роль учителя при выполнении задания состоит в том, чтобы давать непрерывную обратную связь, задавать открытые вопросы и позволять детям проявлять и развивать свое понимание.

• Первое, чему должны научиться дети, – это соотносить успешность выполнения работы с учебными целями (показателями, задачами). Второе – определять то, что нужно улучшить или развить. Самооценивание или обсуждение в парах используется как средство оценивания, исправления или улучшения вносятся здесь и сейчас.

• Учитель просит детей рефлексировать наиболее успешные моменты в процессе учения и те, что нуждаются в исправлении или развитии, используя в качестве руководства критерии успешного выполнения.

• Учитель организует на уроке общее (пленарное) обсуждение того, как развивалось учение. Дети получают поддержку и могут произвести целостное самооценивание своих достижений благодаря общению с одноклассниками.

• Урок заканчивается кратким обзором всех учебных целей (показателей) актуальных для данного этапа работы, что помогает детям увидеть, как учение будет развиваться и как сегодняшний момент в учебе связан с их учебой в дальнейшем.

• Педагог рассматривает и оценивает учебные результаты и выбирает соответствующую форму для обратной связи.

Обратная связь

Группа реформы оценивания (2002), проведя ряд исследований, касающихся обратной связи, пришла к следующему: «Оценивание, которое поддерживает учение, укрепляет мотивацию, акцентируя прогресс и достижения, а не неудачи. Сравнение ученика с теми, кто более успешен, чем он сам снижает его учебную мотивацию. Это может приводить к тому, что ученик отдаляется и выпадает из учебного процесса в тех сферах, в которых он начинает чувствовать себя несостоятельным».

Исследования показали, что обратная связь оказывается бесполезной, если дается в общих словах или ставит слишком широ-

кие задачи (например, «не забудь использовать более яркие определения»). Только точная и конкретная обратная связь помогает ученику понять, как он может добиться улучшений.

По мнению Группы реформы оценивания, «учащиеся нуждаются в информации и руководстве для того, чтобы планировать следующие шаги в обучении. Учитель может точно указать ученику его сильные стороны и посоветовать, как он может их развить; быть конструктивным в отношении слабостей; обеспечить ученику возможность улучшить свою работу».

Как обеспечить эффективную устную и письменную обратную связь ученикам

Одна из форм устной обратной связи – индивидуальное обсуждение. Сейчас наиболее эффективной признается такая форма устной обратной связи, при которой подчеркивается, что препятствия и трудности, с которыми сталкиваются ученики, – это вызов, означающий, что они осваивают нечто новое. Сегодня во многих школах учитель не скажет ученику: «Я знаю, сейчас тебе трудно. Не беспокойся, я готов тебе помочь». Вместо этого он обратится к ребенку так: «Когда ты сталкиваешься с трудностями, это повод научиться чему-то новому» или так: «Как раз так мы и учимся. Если все получается легко, это значит, что ты уже знаешь, как это делать, и здесь нечему больше учиться», или «Да, тебе придется подумать, потому что ты учишься тому, чего раньше не знал. И я здесь, чтобы тебе помочь».

Учителя замечали, что результатом такого изменения языка становится то, что дети меньше боятся допустить ошибку, что ученики со специальными потребностями или особо одаренные повышают свою самооценку и что учащимся намного легче признать свои затруднения.

Оценивание для обучения предполагает создание такой атмосферы в школе, в которой поддерживается свободное обсуждение процесса учения. Она способствует тому, что дети более охотно сами себя оценивают в том, каковы их достижения, и в том, в каких улучшениях и помощи они нуждаются, и с готовностью дают обратную связь учителям и друг другу.

Важно также помнить, что один из важнейших фокусов обратной связи – это фиксация улучшения работы с точки зрения

предъявленных учебных целей (показателей). Это не означает, что ошибки игнорируются, но они трактуются как возможность для улучшения и направление для преподавания.

В некоторых школах активно развиваются ученические дискуссионные группы, которые рассматриваются как возможность для устной обратной связи.

Хорошей моделью устной обратной связи может быть коллективное оценивание классом или группой и выставление балла одной работе. Учитель, конечно, направляет этот процесс, но предлагает детям внести свой вклад, и работа получает балл, установленный в ходе обсуждения и анализа. Ученики более способны взять на себя ответственность за оценку своих работ, если они участвуют в коллективном оценивании. Многие учителя планируют такие сессии регулярно, и дети выигрывают, приобретая подобный опыт систематически.

Здесь важен акцент на учебных целях (показателях). Детям нужны ситуации, когда их внимание и обратная связь от учителя сосредоточены вокруг учебных целей и соответствующих критериев успешности. Наиболее продуктивно сосредоточиться на определении составляющих успешного выполнения задания и 1–2 областях, требующих улучшения.

Исследования показали, что когда письменная обратная связь становится сверхобъемной и насыщенной, ребенок перестает воспринимать ее.

Детям нужно давать на уроке время, чтобы они прочли то, что написал им учитель, и внесли необходимые изменения в работу. Маловероятно, что они будут способны запечатлеть все предложения по улучшению работы и применить их к дальнейшим работам, пока им не дадут время ответить на обратную связь.

Учитель должен строить урок так, чтобы постоянные самоотчеты и обзоры были его запланированной частью, так же как и обратная связь от учителя. Это с неизбежностью аннулирует необходимость находить дополнительное время после уроков для того, чтобы ученики внесли необходимы изменения в свои работы.

Структура урока

Хорошо структурированный урок позволяет применять следующее:

- «Карту маршрута» для учителя и учеников.

Продуманное планирование урока как серии последовательных связанных этапов дает учителю ясную картину того, чего он хочет достичь, и того, как он может это сделать. То же самое должно быть сделано и для учеников. Если ученики привыкли к установленному порядку урока и осознают его структуру, им легче понять, чего ожидать.

• Последовательность этапов введения, развития и обзора знаний, на которых сфокусирован урок.

Учение поддерживается тем, что ученики знают цель данного учебного этапа, имеют возможность построить связи и базироваться на том, чему научились на предыдущих шагах, и осуществляют рефлексию того, что уже изучили.

• Различную степень поддержки на каждом этапе.

Она может включать интерактивную работу в целом классе или в группах, когда ученики получают поддержку учителя или других взрослых, групповую работу, независимую от взрослых и опирающуюся на партнерскую поддержку в группе, самостоятельную индивидуальную работу.

• Подвижное распределение времени на различных этапах урока.

Способность к концентрации меняется в зависимости от возраста ученика, его заинтересованности и увлеченности заданием. Но обычно время максимальной концентрации (даже для взрослых) ограничивается 20 минутами. Это не значит, что время отдельных этапов жестко фиксируется, но предполагает, что учитывается, как долго ученики смогут работать эффективно, прежде чем начнет снижаться концентрация и появятся проблемы поведения.

Модель акцента на успехе и развитии, принятая в Dunnington CE Primary School.

Это пример, который иллюстрирует данный подход. Школы могут находить разные пути осуществления следующих четырех основных принципов:

• Показывают, что получилось хорошо.

Учитель находит три наиболее удачных места в работе, которые соотносятся с учебными целями, и подчеркивает их, выделяет цветом или берет в рамку. Это избавляет его от необходимости делать многословную запись.

• Указывают, что нуждается в улучшении (исправлении).

Учитель, используя специальные символы, например стрелку, галочку и т.п., отмечает абсолютно точно места в работе, которые необходимо исправить (избегая лишних записей).

• Дают рекомендации о необходимых исправлениях.

Учитель пишет, что нужно сделать для исправления и улучшения работы, чтобы ученик знал, как ему добиться нужного результата. Для этого существует три способа, каждый из которых связан с определенной областью исправлений:

– напоминание (ученику напоминают установленные учебные цели);

– показ (приводят примеры того, что ученику необходимо сделать);

– пример (предлагают конкретные выражения, слова и формы, которые надо копировать).

• Дети вносят исправления.

На уроке детям дают время, чтобы прочитать рекомендации и сделать соответствующие исправления. Обычно на это уходит 10 минут. В то время как большинство детей выполняют эту работу, кто-то из взрослых читает записи учителя тем ученикам, которые не могут прочитать их самостоятельно.

Вовлечение детей в самооценивание, практикуемое в Dunnington CE Primary School.

«Я думаю, что Сэм мог бы лучше связать отдельные параграфы, если бы использовал такие предложения, которые вызывают у читателя интерес к тому, что будет дальше, и ему хочется продолжить» – так один из учеников начальной школы в Даннингтоне рассказывает в своей группе о работе Сэма. Существенно, что для Сэма эта обратная связь служит помощью, и он ставит новые задачи для следующей части своей работы. Это часть общего плана, выстроенного так, чтобы дети постепенно понимали, за что они получают оценку.

Ученики чувствуют, как растет их самостоятельность и умение ставить оценку, и наслаждаются тем, что «знают секреты». Учитель составляет список тех показателей, на которые дети должны ориентироваться, чтобы понимать, что важно в письменной работе. (Эти показатели «дружественны» по отношению к ученикам). Ребята ставят свои собственные задачи и видят, какие шаги нужно сделать, чтобы улучшить работу.

Читая свою собственную работу или работу одноклассника, они отвечают на вопросы, касающиеся работы и основанные на установленных для нее показателях (требованиях).

Для получения определенной отметки все предъявленные критерии должны быть достигнуты. Следуя им, дети формулируют задачи, которые надо решить, чтобы подняться на следующий уровень и получить более высокую оценку. Все это время ученики осознают, что им нужно улучшить. Учитель и партнеры могут помогать в дружественной манере, замечая: «Ты помнишь, что надо использовать деепричастные обороты?». Дети осознают, какого прогресса они достигли на данный момент, когда определяют новые задачи. Они ставят небольшие, реализуемые и отвечающие требованиям задачи. Ученики регулярно вносят исправления и улучшения в работу, каждый включен в планирование следующих шагов.

Этот процесс приводит к тому, что самооценка детей растет так же, как их интерес к письменным работам. Комментарии учителя, которые ученики получают в ходе оценивания, оказываются для них существенно более доступными, потому что они точно понимают, что означает каждый комментарий.

Контрольные вопросы и задания

1. Какова преемственность в использовании внутриклассного оценивания в начальной школе и на более высоких степенях обучения:
   - В целях внутриклассного оценивания?
   - В формах учебной работы?
   - В результатах для процесса учения (learning)?
2. В чем специфика применения внутриклассного оценивания в начальной школе?
3. Какова педагогическая этика оценивания в начальной школе?
4. Какие из ранее рассмотренных техник внутриклассного оценивания можно использовать в начальной школе в модифицированном виде? Предложите пример подобной модификации.

Тема 3.2. Перспективы и способы внедрения системы формирующего (внутриклассного) оценивания в практику

-

-

Стратегии перехода школы на новую форму оценивания (внутриклассного)

Школа Валингфорд.

1. Постановка проблемы: можем ли мы принять стратегию оценивания обучения для всей школы в качестве центрального ориентира с целью улучшения преподавания и учения.

Для принятия решения необходимо провести предварительный анализ:

• идентифицировать ключевые характеристики оценивания для обучения (внутриклассное оценивание) в процессе эффективного преподавания и учения (табл. 3.1);

• идентифицировать стратегии, позволяющие развивать подобное оценивание (табл. 3.2).

Оценивание для обучения – ключевые характеристики

Ключевые характеристики оценивания для обучения	Примеры действий учителя	Влияние на учение
1	2	3
Учебные цели (показатели) обсуждаются и принимаются совместно с учениками	Разъясняет учебные цели. Представляет ученикам письменный перечень учебных целей, с которым они могут соотноситься. Задает вопросы, проверяющие, насколько ученики все поняли	Ученики получают ясное представление о том, чему они должны научиться

1	2	3
Ученикам помогают узнать и осмыслить стандарты, которых они должны достичь	Разъясняет критерии успешного выполнения работы. Дает образцы успешного выполнения на примере предыдущих работ. Обсуждает с учениками в ходе классной дискуссии достоинства представленных работ	Ученики получают ясное представление о стандартах, которых должны достичь
Ученики вовлечены в самооценивание и оценивание в парах	Представляет ученикам письменный перечень критериев успешного выполнения, с которым они могут соотноситься. Помогает ученикам интерпретировать учебные результаты в контексте их личного развития. Создает ученикам возможность для дискуссии, чтобы они могли комментировать и улучшать свои работы. Предоставляет ученикам время для рефлексии того, чему они научились	Ученики осознают свой прогресс, определяют, как можно улучшить работу, действуют как «критикующие друзья»
Дети получают обратную связь от учителя, которая позволяет им представить, какие следующие шаги они должны сделать и как	Задает ученикам вопросы, касающиеся их работ. Дает ученикам обратную связь. Основываясь на ответах учеников, помогает им определить дальнейшие шаги в учении.	Ученики более ясно видят, что надо делать дальше, могут обсуждать друг с другом следующие шаги; в общей дискуссии учатся друг у друга улучшать свои работы

1	2	3
	В ходе общеклассного обсуждения использует примеры из работ учеников, чтобы сделать понятным, какие аспекты работ могут быть улучшены	
И учителя, и ученики включены в процесс рефлексии данных оценивания	Постоянно поддерживает диалог о достигнутом прогрессе. Регулярно напоминает ученикам об учебных целях и критериях успеха. Соблюдает баланс учительского оценивания с партнерским и самооцениванием. Эффективно использует общую рефлексию, например поддерживает вопросы «без поднятия руки» и обсуждение в парах	Ученики: рефлексируют процесс учения, фокусируются на учебных целях и критериях успешности, оценивают собственный прогресс и прогресс одноклассников, берут на себя ответственность за собственное учение, стремятся к высоким стандартам и достигают существенного прогресса
У учеников поддерживается уверенность в том, что каждый способен на улучшения	Обеспечивает позитивную и конструктивную обратную связь. Привязывает учебные цели к потребностям учеников, опуская их на тот уровень, к которому они (каждый из них) могут стремиться. Отмечает успех и ставит приемлемые задачи	Ученики сохраняют увлеченность заданием, получают удовлетворение от собственного прогресса, чувствуют, что постоянно прогрессируют

Оценивание для обучения – стратегии

Ключевые характеристики оценивания для обучения	Стратегии учителя
1	2
Учебные цели (показатели) обсуждаются и принимаются совместно с учениками	Предъявляет учебные цели в начале урока и по возможности повторяет по его ходу на языке, понятном детям. Использует их как основание для вопросов и обсуждения при подведении итогов. Оценивает полученную информацию с точки зрения достижения учебных целей и строит на этом планирование следующих этапов
Ученикам помогают узнать и осмыслить стандарты, которых они должны достичь	Показывает работы, соответствующие критериям, и объясняет, почему это так. Дает модель того, как должна выглядеть работа. Обеспечивает показ ученических работ, в котором демонстрируется не только конечный результат, но и постепенный прогресс
Ученики вовлечены в самооценивание и оценивание в парах	Дает детям возможность обсудить, чему они научились, а что оказалось трудным, удерживая в фокусе учебные цели. Помогает ученикам работать и вести обсуждения вместе и сфокусировавшись на том, как улучшить работы. Просит детей объяснить их мыслительные шаги: «Как ты пришел к этому ответу?». Дает детям время для рефлексии. Определяет с учениками следующие шаги в учении
Дети получают обратную связь от учителя, которая позволяет им представить, какие следующие шаги они должны сделать и как	Задает ученикам вопросы, касающиеся их работ. Дает ученикам обратную связь. Основываясь на ответах учеников, помогает им определить дальнейшие шаги в учении. В ходе общеклассного обсуждения использует примеры из работ учеников, чтобы прояснить, какие аспекты работ могут быть улучшены

1	2
И учителя, и ученики включены в процесс рефлексии данных оценивания	Проводит вместе с учениками рефлексию их работ. Выбирает задания, которые подходят для качественного оценивания, поскольку подчеркивается процесс работы, а не только правильность ответа. Дает ученикам время отрефлексировать, чему они научились и понять, что оказалось трудным. Результатом оценивания становится принятие новых планов, оценка эффективности заданий и ресурсов
У учеников поддерживается уверенность в том, что каждый способен на улучшения	Выстраивает маленькие шаги, которые дают детям возможность увидеть свой прогресс, и таким образом поддерживает их уверенность и самооценку. Создает в классе дружественную и безопасную атмосферу, поддерживая детей в размышлении и рассуждениях. Отмечает успех и ставит приемлемые задачи

2. Начало практического этапа введения в школе нового подхода к оцениванию.

Шаг 1. Надо сконцентрироваться на 1–2 ключевых характеристиках данного подхода и опробовать выбранные стратегии в серии уроков.

Шаг 2. После первых нескольких уроков следует обсудить с коллегами, что получилось, а что нет. Надо настойчиво продолжать пробы не менее 20 учебных часов.

Шаг 3. Необходимо решить, какие тренинги и дополнительная поддержка могут быть полезны для дальнейшего освоения данных стратегий.

3. Школьный цикл развития и совершенствования.

Данная модель построена на самооценивании школы, осуществляющей менеджмент собственного прогресса. Его проводит команда, участвующая в управлении. Эффективная команда

устанавливаются правила и нормы поведения. Все это служит основой для успешной реализации новой практики оценивания.

Школа св. Николая (начальная). Начать с ценностей.

Школа начала свою работу с развития «Ценностного подхода» к обучению. Все школьное сообщество работало над тем, чтобы понять и культивировать у себя такие ценности, как кооперация, дагогиче кие кон еренции, урок Мперепи ку того ч сфо на этом Мн ценности подкреплялись такими стратегиями, как совместное принятие учебных целей, партнерское оценивание и возможность для детей регулярно рефлексировать то, что они могут и умеют.

легко; смешанЯ М М -то трудно).

Ученики могут лучше судить о своем учении, способны оценить, насколько хорошо они работают, и решать, в чем они могут продвинуться дальше.

Поддерживающие цели	Для каждого класса
Подготовительный класс	Использовать начальные математические идеи и методы для решения проблем
Класс 1	Применять ментальные стратегии для решения проблем, используя сложение, вычитание, удвоение, устно давая объяснения своих действий
Класс 2	Выбирать и применять нужные операции и стратегии счета для решения проблем, объясняя, каким образом решена проблема
Класс 3	Выбирать и использовать подходящие операции, включая умножение и деление, для решения проблем, объясняя свои методы и ход рассуждений
Класс 4	Находить и использовать подходящие формы, числовые операции и способы подсчетов, как устные, так и письменные, для решения проблем
Класс 5	Использовать все четыре действия для решения простых задач, содержащих числа и измерения, в том числе время, и объяснять свои методы и ход рассуждений
Класс 6	Идентифицировать и использовать подходящие операции и комбинации операций для решения задач, содержащих числа и измерения, и объяснять свои метод и ход рассуждений
Ключевые активности в данном направлении	Согласовать преподавание решения проблем в школе в целом. Оценить, насколько учебная среда обеспечивает возможности для интерактивного преподавания и учения. Соотнести решение проблем с мыслительными умениями и применять последовательно в ходе всего обучения.

	Создать ученикам возможность работать индивидуально, в парах и в группах до четырех человек. Использовать специальные ресурсы, развивающие мыслительные стратегии. Обучать детей разнообразным стратегиям решения проблем и помогать им развивать умение объяснять свои решения и ход мыслей. Сфокусировать мониторинг на эффективном решении проблем. Соотносить еженедельные домашние задания с программными целями. Каждую неделю оценивать учеников, соотносясь с целями программы, и фиксировать результаты. В каждом классе очень ясно заявить учебные цели родителям. Подготовить сертификаты, фиксирующие прогресс ученика по отношению к учебным целям

At Francis Baily School. Развивать критерии успеха.

Часть педагогов начала все яснее осознавать, что для них центром урока являются действия преподавателя, а не активное учение школьников. Эту ситуацию можно со временем преодолеть. Управляющая команда спланировала, как привлечь всю школу к освоению и использованию установок и критериев успеха, для того чтобы попытаться сместить акцент в сторону учения.

Команда решила начать с грамотности и провести с педагогами дискуссию о том, чему, с их точки зрения, дети должны научиться за неделю. Это акцентирование учебных установок, построенное применительно к грамотности, было затем распространено на все учебные программы.

Начав с учебных установок, они затем продвинулись к формированию критериев успеха. Учитель, познакомивший школу с новым подходом к оцениванию, начал педагогическую дискуссию об использовании критериев успеха для достижения задан-

Раздел 4
МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ, ПЛАНИРУЕМЫХ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ АУДИТОРНОЙ РАБОТЫ

К теме «Внутриклассное оценивание и организация учебного процесса»

Выберите три предметных примера учебных целей и переведите их в измеряемые учебные результаты различных уровней. Представьте материал в виде таблицы.

Задание будет выполняться в два этапа.

На первом этапе слушатели в соответствии со своими профессиональными специализациями и интересами формируют команды, работающие по отдельным предметным темам, и выбирают конкретный вид учебных целей в соответствии с классификацией Б. Блума, которые подлежат измерению оценочными техниками.

На втором этапе каждая команда представляет заданные учебные цели в виде проверяемых учебных результатов разного уровня и строит таблицу, включающую ясные предметные примеры проверяемых результатов разного уровня. Примеры могут быт· с р улиро Гны ак вид в под л и ьМун

Классификация учебных результатов для целей, ориентированных на знание (знаньевых)

Уровень компетентности	Описание уровня	Пример измеряемых учебных результатов
Знание	Воспроизводит термины, идеи, процедуры, теоремы	
Понимание	Интерпретирует, экстраполирует знания, но не видит всех возможностей применения или переноса на другие близкие ситуации	
Применение	Применяет абстрактные общие принципы или методы к специфическим конкретным ситуациям	
Анализ	Выделяет в комплексной идее отдельные составляющие и определяет их внутренние взаимосвязи	
Синтез	Креативно конструирует идеи и понятия, взятые из разнообразных источников, для формирования комплексных идей в новые интегрированные паттерны (схемы), отвечающие поставленным условиям	
Суждение	Способен выносить суждение по поводу идей или методов, на основе заданных или самостоятельно установленных критериев, которые подтверждаются наблюдениями или осмыслением полученной информации	

Классификация учебных результатов для целей, ориентированных на умения (действенных)

Уровень компетентности	Описание уровня	Пример измеряемых учебных результатов
Восприятие	Использует сенсорную информацию для управления действиями	
Установка	Демонстрирует готовность совершить действия, чтобы выполнить задание	
Управляемый (направленный) ответ	Знает шаги, необходимые, чтобы дополнить задание	
Механизм	Выполняет задание в определенной степени в уверенной, искусной, привычной манере	
Комплексный публичный ответ	Выполняет задание в уверенной, искусной, привычной манере	
Адаптация	Выполняет задание, но может также и изменять способ действий, учитывая новую проблемную ситуацию	
Организация	Создает новые задания, включающие в себя уже освоенные	

Классификация учебных задач для аффективных целей

Уровень компетентности	Описание уровня	Пример измеряемых учебных результатов
1	**2**	**3**
Получает и воспринимает	Демонстрирует стремление участвовать в деятельности	

1	2	3
Отвечает	Демонстрирует интерес к предметам, явлениям, формам деятельности, занимаясь инициативно и с удовольствием	
Ценит	Предметы, явления, деятельность являются субъективно ценными	
Организует	Сравнивает различные суждения и ценности и разрешает возникающие противоречия, формируя собственную систему оценок	
Имеет систему ценностей	Приобретает долговременную систему ценностей, которая является всеобъемлющей, содержательной и прогнозируемой	

Методические рекомендации по выполнению:

• Для первого этапа.

Для выбора учебных целей и предмета, на который они будут спроецированы, командам дается 10 минут;

• Для второго этапа.

Командам дается 30 минут для обсуждения и составления таблицы. Затем каждой команде дается по 10 минут для презентации и 10 минут для обсуждения и ответов на вопросы.

Для раздела «Внутриклассное оценивание в основной и старшей школе»

Предложенные задания слушатели могут выполнять по любой теме (либо темам) данного раздела по своему выбору.

Составить техническое задание для учителя, разрабатывающего авторский вариант данной оценочной методики с целью использования в порядке эксперимента.

Определившись с выбором конкретного вида оценочных техник, слушатель должен разработать техническое задание для учи-

теля, которому предстоит опробовать данную технику в процессе работы с учениками.

Техническое задание для учителя-разработчика должно обязательно включать следующие разделы:

- постановку проблемы и обоснование актуальности разработки применения данных оценочных техник;
- цели и задачи разработки оценочной техники;
- цели и задачи процедуры оценивания;
- планируемые результаты оценивания;
- схему анализа полученных результатов;
- план проведения мероприятий оценивания;
- методические рекомендации по выполнению.

Слушатель может расширить или трансформировать данный перечень по ходу выполнения задания.

Методические рекомендации по выполнению:

- участникам будет отведено примерно 30 минут для составления технического задания учителю-разработчику. Работа может выполняться как индивидуально, так и в группах или парах;
- по окончании данной работы участники сделают 10-минутные презентации подготовленных технических заданий, фокусируясь на том, где ожидают встретиться с трудностями в его реализации, обусловленными недостаточной педагогической готовностью адресата технического задания.

Определить основные организационные шаги, которые необходимы для того, чтобы данная техника оценивания использовалась на тех или иных контролируемых слушателем экспериментальных площадках. Составить соответствующие рекомендации.

Определить основные организационные шаги по подготовке и введению в практику образовательных учреждений данного инструмента оценивания. Составить рекомендации для администрации и педагогов образовательного учреждения. Рекомендации должны включать:

- перечень необходимых нормативных документов, обеспечивающих введение в практику новых форм оценивания;
- перечень мероприятий по информированию и подготовке всех участников образовательного процесса к введению в образовательном учреждении новых форм оценивания;

• план подготовки педагогов к освоению новых инструментов оценивания;

• план мониторинга введения новых форм оценивания и их результатов на уровне образовательного учреждения;

Слушатель может расширить данный перечень по ходу выполнения задания.

Методические рекомендации по выполнению:

• участникам будет отведено примерно 30 минут для подготовки соответствующих рекомендаций. Целесообразно объединиться в группы так, чтобы в каждую вошли специалисты в области управления образованием разного уровня;

• каждая команда использует примерно 10 минут для представления своих рекомендаций.

К теме «Перспективы и способы внедрения в отечественную практику системы формирующего (внутриклассного) оценивания»

Разработать стратегический план введения системы внутриклассного оценивания в своей школе/муниципалитете/регионе. Определить основные организационные механизмы его реализации.

Основываясь на предыдущем задании, расширить пространство внедрения новых форм оценивания до муниципальной образовательной площадки и далее. Определить основные этапы и ключевые механизмы введения новых форм оценивания, отразить их в стратегическом плане для школы/муниципалитета/региона. Определить адресатов, которым может быть представлен данный план. Возможные адресаты рекомендаций: работники и органы управления образованием регионального, муниципального уровня и отдельных образовательных учреждений.

Методические рекомендации по выполнению:

• задание целесообразно выполнять в группах, составленных по тому же принципу, что и для предыдущего задания. Для составления стратегического плана отводится 30 минут;

• группы презентуют свои разработки в течение 15 минут, столько же времени отводится для последующего обсуждения.

Составить оперативный план действий, рассчитанный на один год, так, как если бы предлагалось приступить к введению внутриклассного оценивания в следующем учебном году.

Необходимо подготовить тактико-оперативный план действий по введению новых форм оценивания. Общая схема плана дана в табл. 4.4

План действий по введению внутриклассного оценивания

Задачи	Ожидаемые результаты	Сроки
1. Этап – установочный		
2. Этап – организационный		
3. Этап – переход и апробация. Реорганизация учебного процесса		
4. Этап – итоговый. Оценка результатов реализации программы		
5. Этап – проектировочный. Планирование следующего цикла развития программы		

Методические рекомендации по выполнению: участникам будет предоставлено 40 минут для выполнения этого задания, 15 минут будет отведено каждой группе для презентации и ответов на вопросы.

Методические рекомендации для внеаудиторной работы

Сбор материалов и формирование учебного портфолио по пройденному курсу.

Цель работы: наиболее полная практическая проработка пройденных тем, приобретение опыта работы с универсальным инструментом оценивания индивидуальных образовательных достижений – портфолио.

Инструкции по выполнению самостоятельной работы:

1. Содержание задания для самостоятельной работы.

Представить в личном портфолио разного рода рабочие материалы курса. Материалы отбираются в соответствии с концепцией портфолио и моделью, выбранной его автором на основе информации, полученной при изучении данной темы, т.е. пе-

речень возможных компонентов портфолио достаточно широк и включает как тексты, так и фото- и видеоматериалы, схемы, таблицы и т.д.

Обязательные задания должны быть представлены с необходимостью. Желательно также поместить в портфолио разного рода рефлексию по пройденному курсу: отзывы учителей, осуществивших пробное введение тех или иных техник оценивания, учеников и др.

2. Требования к оформлению работы.

Портфолио должен быть представлен файловой папкой с материалами. Необходимо включить также:

- паспортную страницу;
- содержание – перечень материалов, представленных в портфолио.

Объем портфолио не ограничен.

3. Оценивание работы.

Работа оценивается по системе «зачет – незачет». Выполнение данной работы является необходимым условием для завершения учебного курса. Зачет ставится за полностью выполненное задание.

Материалы к итоговой аттестации по курсу к учебно-методическому комплексу

Методические рекомендации по итоговой работе

Примерная тематика итоговых письменных работ (эссе) и рекомендации по их подготовке

Конкретные темы эссе могут быть связаны со следующими направлениями:

- Концепция оценивания учебных достижений в современной отечественной школе.
- Ставлю оценку школьной оценке.
- Возможные пути модернизации системы оценивания в отечественной школе.
- Влияние введения формирующего оценивания на развитие образовательного процесса.
- Разработка плана и организационных механизмов введения в образовательную практику новых форм внутриклассного оценивания.

подготовки учащихся к самостоятельному решению проблем, умению находить способы решения в сложных контекстах и неоднозначных ситуациях. Применяется прежде всего в практико-ориентированном образовании и предусматривает оценивание сформированности умений и навыков учащихся в условиях, максимально приближенных к реальной жизни – повседневной или профессиональной. В обучении на основе компетентностного подхода аутентичное оценивание направлено на выявление уровней сформированности компетенций. В зарубежных странах активно применяется в профильном обучении учащихся общеобразовательных школ. Большинство зарубежных авторов не проводят различий между оцениванием на основе результатов (perfomens assesment) и аутентичным оцениванием (authentic assesment). Аутентичное оценивание не заменяет и не дублирует, а дополняет стандартные внутренние и внешние тесты. Имеется убедительная статистика, доказывающая, что регулярное использование преподавателем заданий, ориентированных на результат, повышает компетентность учащихся в этой области[23].

Компетентность (компетенция) – специалисты Центра профессионального образования и подготовки к занятости университета штата Огай Мпо = компетентно com

[24]. Компетентность включает в себя умение понимать и выполнять задание, а также способность переносить его в другие условия[25].

В таблицах даны ключевые компетенции, пре

Секре т ре труд Й хорошо диагнос ируемые знф М умен
как конЕ
[професс дяеГ в выб М

[25] Devel a- Mi plemen ing e al tt]
R.ERI M As ! t and Eva

Ключевые компетентности

Ресурсы – выбирает, организует, планирует и распределяет ресурсы: время, деньги, материалы и помещения, человеческие ресурсы.

Межличностные отношения – работает с другими людьми: участвует в команде в качестве ее члена, обучает других новым навыкам, обслуживает клиентов/потребителей, применяет лидерство, ведет переговоры, работает в многокультурном контексте.

Информация – приобретает и использует информацию: находит и оценивает информацию, организует и сохраняет информацию, интерпретирует и передает информацию, использует компьютерную технику для обработки информации.

Системы – комплексные взаимосвязи: понимает социальные, организационные и технологические системы, отслеживает и корректирует деятельность системы; совершенствует или разрабатывает системы.

Технология – работает с разнообразными технологиями: выбирает технологию; применяет технологию для выполнения задания, содержит оборудование и исправляет в нем неполадки.

Экзаменационная комиссия Оксфорда/Кембриджа (OCR Key Skills L87 0005) выделяет следующие ключевые компетенции:

- коммуникация;
- оперирование числами;
- информационные технологии;
- работа в команде;
- совершенствование собственного обучения и достижений;
- решение проблем.

Европейская комиссия, Европейская ассоциация университетов, объединяющие стран – участниц Болонского процесса, осуществляя проект «Создание совместных дипломов», составили список 85 умений и компетенций, выделенных как значимые институтами высшего образования и компаниями. Они были разделены на три категории:

- инструментальные, включающие когнитивные, методологические, технологические, лингвистические, коммуникативные способности и умения, а также способность решать проблемы;
- межличностные, включающие способность к критике и самокритике, умение работать в команде, способность восприни-

мать разнообразие и межкультурные различия, приверженность этическим ценностям;

• системные – способность к генерации новых идей, к разработке проектов и их управлению, способность к инициативе и предпринимательству[27].

Компетентностный подход – в Энциклопедии американского образования, изданной в Нью-Йорке в 1996 г., образование на основе компетентностного подхода определяется как «система образования, связанная с необходимостью достижения обязательных академических результатов, которые учащиеся должны продемонстрировать до получения разрешения перейти к следующему уровню обучения»[28].

В отечественном образовании принято следующее определение, предложенное В.В. Башевым и И.Д. Фруминым. Компетентностный подход в образовании – это система педагогических принципов, установок и методов деятельности, создающих условия для развития универсальных способностей учащегося, при этом обязательным являются соответствие социально-культурным потребностям общества, ориентация на возрастные особенности учащихся, соблюдение принципов деятельностного подхода в образовании, ориентация на развитие мотивационно-личностной сферы. Компетентностный подход в образовании изменяет целеполагание обучения и оценивания, делает их направленными на достижение результатов[29].

Модель компетентностного подхода:

• целью является обучение базовым результатам;

• результаты описываются в поведенческих, наблюдаемых или соотнесенных с определенными критериями учебных целях;

• обучение, направленное на результат, осуществляется в соответствии с заданной последовательностью;

• методика и содержание образования имеют конкретную направленность на учебные цели;

---

[27] europa.eu.int/comm/education/higher.html

[28] U.S. Department of Labor. What work requires of schools. A SCANS report for America 2000. Washington, DC: The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, DOL, 1991. P. 242.

[29] Проблемно-рефлексивный подход в обществознании: Учеб.-метод. пособие. М.: МИРО.

• оценивание определяется поведенческими целями и, как правило, проводится в форме демонстрации освоения или применения компетентностей;

• установлен минимальный уровень компетентности, которым должны овладеть все учащиеся до кМ ледую М

0 - €È Ë ä © @ 0 ¹ Ï Ë ` ˆ È m ã « Ë ˆ ° « m º ° Ð ð ° @ ° 0 0 € ° 0 º€- ¯

Межличностные навыки и умение самоорганизации	Навыки межличностного общения и сотрудничества: демонстрация работы в команде и лидерство, приспособление к различным ролям и ответственности, продуктивная работа с окружающими, проявление настойчивости, принятие различных перспектив. Самоорганизация: мониторинг личного понимания и потребности в обучении, обнаружение соответствующих ресурсов, перевод учения из одной сферы в другую. Ответственность и адаптивность: ответственность и гибкость в частных, рабочих и публичных ситуациях; постановка высоких стандартов и целей для себя и окружающих, терпимость по отношению к двусмысленностям. Социальная ответственность: проявление ответственности, ориентация на интересы большинства. Демонстрация этичного поведения в частных, рабочих и публичных ситуациях

В докладе «Чего от профессионального мира Дж Гижет Школы» о ри департаме % об ования США оедеМ дан ы ний к к ч с% ныеМкачес в » тв ст е ности, само

[31].

[30] U.S. Department of Labor. What work requires of schools. A SCANS report for America 2000. Washington, DC: The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, DOL.

[31] Gray K. Herr, E. Workforce education: The basics. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1998. P. 8.

Американский форум глобального образования, Национальный совет экономического образования, Центр правового образования дают следующую рамку нового практико-ориентированного содержания образования[32] (табл. 4.6).

Глобальное сознание	Использовать умения XIX в. для понимания и решения глобальных проблем. Сотрудничать с представителями других культур, религий и образа жизни в духе взаимного уважения и открытого диалога в личном, рабочем и общественных контекстах. Содействовать освоению других языков как средства понимания иных наций и культур
Финансовая, экономическая и бизнес-грамотность	Знать, как принимать необходимые экономические решения. Понимать роль экономики в обществе и роль бизнеса в экономике. Применять соответствующие умения XIX в. для продуктивного функционирования в своей организации. Интегрировать себя в национальную развивающуюся экономическую и бизнес-среду и постоянно адаптироваться к ней
Правовая грамотность	Быть информированным гражданином, способным эффективно участвовать в управлении государством. Пользоваться правами и обязанностями гражданина на частном, государственном и глобальном уровнях. Понимать локальные и глобальные прецеденты правовых решений. Применять умения XIX в., чтобы совершать разумный гражданский выбор

Педагогический мониторинг – форма организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слеже-

[32] U.S. Department of Labor. What work requires of schools. A SCANS report for America 2000. Washington, DC: The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, DOL, 1991. P. 18–20.

ние за ее состоянием и прогнозированием ее развития; наблюдение за каким-либо процессом или состоянием с целью контроля, прогноза или охраны.

Портфолио – портфель бумаг, документов. В традиционном понимании подборка репрезентативных свидетельств (документов) чьих-либо профессиональных (деловых) квалификаций и достижений. Области привычного и широкого употребления портфолио – бизнес, творческие профессии.

В педагогической практике портфолио рассматривают как собрание (коллекцию) работ учащегося, которая демонстрирует его прогресс и достижения в каком-либо предмете или области Портфолио может выступать в роли аутентичной оценки, альтернативной традиционным формам контроля знаний учащихся, таким как тестирование, контрольная работа, устный экзамен. В этом случае отдельные материалы, входящие в состав портфолио, либо все его содержание в целом оценивается на основании заранее установленных и четко определенных критериев.

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Валидность (validity) – основная характеристика той или иной измерительной или оценочной техники. Техника валидна, если она измеряет (оценивает) именно то, что заявлено. Результаты, полученные при использовании арифметического теста, могут иметь высокую степень валидности, что рассматривается как показатель сформированности навыков выполнения арифметических операций, или низкую, что рассматривается как показатель способности к рассуждению.

Измерение (measurement) – это процесс присвоения определенного числового значения какому-либо атрибуту объекта, явления или человека. В образовательном контексте инструментами измерения являются тесты, опросники и иные техники.

Надежность (reliability) – определяется тем, насколько непротиворечивы результаты, полученные при использовании данной техники. Надежная оценочная техника обеспечивает получение непротиворечивых (согласующихся) показателей для группы учащихся при условии, что каждый из них оценивался независимо. Надежность – необходимое, но не достаточное условие валидности.

Оценивание (assessment) – обычно относится к кому-либо персонально. Включает такие формы, как аттестация, экзамен, сертификация и т.д. В большинстве образовательных систем достижения учащихся фиксируются с помощью баллов, буквенного кода или словесных комментариев типа «хорошо», «удовлетворительно», «требует улучшения».

Оценка (evaluation) – включает определение значения, ценности либо веса каких-либо показателей в сравнении с искомыми или полученными в ситуации иных учебных программ, курсов, организационных схем.

Программные учебные задачи (curricular targets) – включают задачи, связанные с определенными элементами содержания конкретного предмета (например, «Я могу писать сложными предложениями») и с общими учебными умениями, проходящими через всю программу в целом (например, «Я могу подкреплять свое мнение доказательствами», «Я могу ждать своей очереди, чтобы высказаться при работе в группе»).

Результаты (outcomes) – могут быть как реальным «продуктом», так и собственно учебными результатами. Например, учебным продуктом, созданным учеником, стало рекламное объявление. При этом сформированное у него умение писать убедительно является учебным результатом.

Итоговое оценивание (summative assessment) – проводится после завершения учебной программы. Обычно его осуществляет независимый эксперт, не имеющий отношения к данной учебной программе. Проводится для подведения итогов и принятия соответствующих решений.

Формирующее оценивание (formative assessment) – проводится в ходе совершенствования или коррекции определенной учебной программы (курса, цикла). Как правило, осуществляется тем, кто реализует данную программу. Но может проводиться внешним экспертом.

Тест (test) – инструмент (процедура), содержащий набор заданий, которые ученику необходимо выполнить. Результаты используются для измерения, определяющего относительное значение показателей, на которые ориентирован тест.

Техники оценивания (assessment technique) – помимо тестов существует широкое разнообразие оценочных техник, например, ориентированных на оценку по продукту, критериальную оценку, оценку специальных компетенций и т.д.

Учебные цели (learning objectives), или желаемые результаты обучения – то, чему ученик должен обучиться. Обычно определяются на трех уровнях. На первом – наиболее общим образом, например, «гражданская грамотность» или «экологическое сознание» и т.п. Такие широкие цели часто задаются при долговременном планировании. На втором уровне их необходимо трансформировать в более узкие цели или задачи конкретных учебных программ, рассчитанных на один год обучения. На третьем уровне они должны быть специфицированы и детализированы в цели отдельного предметного курса (модуля).

ХРЕСТОМАТИЯ К УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМУ КОМПЛЕКСУ «ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ: ОЦЕНИВАНИЕ В КЛАССЕ»

1. Новые образовательные стратегии и система оценивания[33]

А. Пинский. Ветхая образовательная парадигма

Существующая парадигма и модель школы есть плоть от плоти дитя индустриального цивилизационного типа XVIII–XIX вв. Речь идет не только об определяющих детерминантах содержания образования и, что очень важно на деле, господствующего фронтального метода обучения (безнадежно нацеленного на запоминание огромных объемов нефункциональной информации, по преимуществу «научной»), но и обо всем устроении института массовой школы. Последний представляет собой индустриалистскую по своей природе «дидактическую машину» (Коменский), или «конвейер знаний», планируемый, управляемый и финансируемый исключительно централизованно и сверху.

С этим же связана подспудная, но очень существенная и оказывающаяся все более архаичной базовая сориентированность нынешней школы – всем своим содержанием и укладом – на общественное состояние, в котором господствует именно мате-

[33] Новая школа: основы комплексного проекта обновления школьной экономики, управления школой и содержания общего образования. М.: Изд-во Высшей школы экономики, 2002.

риальное производство. Но тенденция становления постиндустриального общества означает неуклонное снижение объемов материального сектора в пользу роста сферы информационной и сферы услуг. <...>

Все приведенные данные и тренды характеризуют не только некий макроэкономический процесс. Трансформация цивилизационных типов, базовых общественных укладов доходит до изменений в системах ценностей, в мышлении, мировосприятии и самоощущении человека его профессиональных и жизненных ориентаций, т.е. затрагивает собственно антропологический план бытия.

Исключительно важными становятся изменения в «жизненном мире» человека, в первую очередь в связи с неуклонным ростом значимости фактора межчеловеческого взаимодействия, интерактивности. Если воспользоваться старыми профориентационными терминами, то можно сказать, что ведущие ранее паттерны «человек – природа» и «человек – техника» сменяются на доминанту «человек – человек».

Классик теории постиндустриального общества Дэниэл Белл писал: «Жизнь в доиндустриальных обществах представляет собой прежде всего игру с природой. Индустриальные общества как производители товаров действуют по правилам игры с произведенной природой. Мир становится техническим и машинизированным. Это планирующий и программирующий мир, в котором отдельные компоненты, находясь в строгой взаимосвязи, составляют единый агрегат. Постиндустриальное общество переносит центр тяжести на услуги – человеческие, профессиональные и технологические – и является игрой между людьми. Индустриальная революция по своей сути была попыткой заменить естественный порядок вещей технологическим порядком, случайное распределение природных ресурсов и климата – инженерной концепцией функциональности и рациональности. Постиндустриальное общество отвергло обе эти ориентации. Теперь жизнь людей все больше проходит вне природы, и они все меньше и меньше имеют дело с машинами и вещами; совершенно неожиданным образом жизнь людей стала определяться по преимуществу их отношениями.

Итак, на протяжении почти всей человеческой истории действительностью была природа. В последние 150 лет действитель-

ностью стали техника, орудия и вещи, изготовленные людьми, но тем не менее существующие во многом объективно, независимо от людей во внешнем мире. Ныне действительностью становится исключительно социальный мир без природы и вещей, конституируемый и испытываемый в первую очередь взаимным осознанием людей».

Главный же и фактически ведущий процесс всей нынешней глобальной трансформации состоит в изменении существа и характера человеческой деятельности, работы (work). Из внешне обусловленного «труда» (labour), прямо или экономически принудительного, каковым он является в доиндустриальном и в индустриальном обществе, деятельность превращается в основной способ самореализации человека, в «творчество» (creativity)[34], мотивированное внутренне и свободное. Работа людей, причем в массовых масштабах, впервые перестает быть трудом и становится творчеством.

Отсюда понятно, что качества, становящиеся все более персонально значимыми и востребованными в современной социальной жизни и деятельности – инициативность, творчество, креативность, коммуникативность, гибкость мышления, диалогичность, умение делать выбор, умение поиска информации и активной работы с нею, личная ответственность, способность к смене позиций и видов деятельности, адаптивность и т.д. и т.п. – просто не предусмотрены традиционной школьной системой. Если она и может отчасти под давлением внешних обстоятельств на них реагировать и содействовать их становлению, то это по преимуществу суть артефакты. Вовсе не случайно, к примеру, что требование и запрос на одну из примечательных и действительно новых образовательных парадигм – «ключевые компетенции» – пришел в школьный оборот не изнутри образовательного мышления и сообщества, а из бизнеса.

---

[34] Именно в рамке постиндустриального информационного общества опровергается знаменитое определение А. Маршалла начала XX в.: «Труд (labour) есть любое умственное или физическое усилие, целиком или полностью направленное на получение каких-то иных благ, кроме удовольствия от самого процесса работы (work)». Другая фиксация: «Труд (labour) есть унифицированный и отчужденный тип работы (work)». (Borgman A. Technology and the Character of Contemporary Life. Chicago. L., 1984). Цит. по исследованиям В. Иноземцева.

Сказанное нисколько не ставит своей целью дискредитацию реальной жизни школы. В наших школах, безусловно, имеет место много хороших вещей – дети учатся читать, писать и счи-
-
полняют школЧМжиз ью/МКром то да Мн М крайней мере, многие из них, суть живые люди, – определяется старым содержанием полученного педобразования.

Но надо честно осознавать, что почти все живое и позитивное в школе происходит, как правило, вопреки – вопреки господствующей парадигме содержания обучения, вопреки казенному языку большинства наших учебников, вопреки казарменной фронтальной классно-урочной модели организации обучения, вопреки привычным гротескным формам инспекторского или учительского «контроля знаний» и т.п.

Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутченков. Портфолио в зарубежной школе[35]

Под старой концепцией образования подразумевалось, что образование – это процесс и система, инвестиции и надежда. В соответствии с новым определением, образование ориентировано на достижение результата и имеет место лишь тогда, когда процесс обучения результативен.

Мы не ошибемся, если скажем, что наиболее обсуждаемый сегодня в образовательном сообществе вопрос – это вопрос о качестве образования: как его понимать, как улучшать и как оценивать.

По первым двум позициям сказано уже очень много. Вряд ли мы внесем что-то новое, поэтому просто остановимся на том, что важно для нас.

П. Мортимор, известный английский педагог и ученый, один из основоположников движения «школьной эффективности», считал, что качественный скачок возможен, если школа поставит перед собой новую образовательную цель. Такой целью, по его словам, является «осознающий себя, внутренне мотивирован-

---

[35] Портфолио в зарубежной школе // Директор школы. 2008. № 7.

ный, быстро мыслящий, ориентированный на решение проблем и готовый к риску человек, действующий совместно с другими людьми в достаточной мере вооруженный знаниями, толерантный и социально ориентированный».

Сегодня эта цель становится все более популярной, широко декларируемой и, может быть, даже понятной, но по-прежнему мало определяет образовательную стратегию отечественной школы.

Хотя именно с ней связаны два основных вектора такой стратегии – практическая ориентированность, т.е. адекватность требованиям социальной жизни, профессиональной и бытовой сферы, и личностная ориентированность – адекв тность

о Мн являютср % нашem Мвреме

по показаниям памяти своего питомца, а по его жизни». Важно, чтобы ученик научился не столько отвечать уроки, сколько претворять их в жизнь, «повторять в своих действиях».

И здесь уже ясно можно увидеть две линии. Одна из них прямо ведет к ставшему мейнстримом проектному подходу, основанному Д. Дьюи, которого хочется назвать единомышленником М. Монтеня. Поскольку учение для него – это прежде всего активный процесс, основанный не на внедрении знаний извне, а на органической ассимиляции их обучающимся ребенком, исходящей изнутри. Его задача – содействовать жизни и помочь ученику научиться приспосабливаться к людям и работам. А для этого необходимо обучение «посредством делания». Такое обучение, в котором ученик, встречаясь с реальными жизненными ситуациями проблемного характера, мог бы определить суть проблемы и самостоятельно найти способ решения.

Другая линия развития педагогической концепции М. Монтеня приводит нас к современному тьюторскому движению, педагогике сотрудничества, вальдорфским, монтессорианским школам, школе самоопределения, которые, кто более, кто менее, однозначно определяют роль учителя как «фасилитатора» и сотрудника, организующего условия для активного и инициативного субъекта обучения – ребенка.

Стоит еще отметить, что описываемый гуманистический путь развития педагогики получил мощную поддержку в форме параллельного процесса в психологической науке и психотерапевтической практике, развернувшегося во второй половине XX в. Благодаря этому один из основателей гуманистической психологии и замечательный психотерапевт К. Роджерс сформулировал ряд идей в области обучения, связанных с его ролью в становлении личности. Смысл учения, по мнению Роджерса, не в усвоении знаний, а в изменении внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика, связанного со всей его личностью. Обучение, так же как и психотерапия, строится на основе «помогающих отношений». Педагог, как психолог и психотерапевт, отходит на второй план и занимает подчеркнуто недирективную позицию. Причем Роджерс определяет ее тем же термином, с которым мы уже столкнулись – «фасилитатор».

Итак, сегодня мы можем говорить о том, что для школы готова новая образовательная концепция, основанная на постановке

личности ученика в центр образовательного процесса и одновременно на наполнении этого процесса действием и живой практикой.

И при всей современности и актуальности для жизни и деятельности образовательного сообщества она явно родилась не вчера, корни ее мы обнаружили в весьма глубоких культурно-археологических слоях. Но, несмотря на столь очевидную зрелость этой концепции, единство мыслей ее носителей и преемственность их импульса, реализованных вопреки их культурной и исторической разделенности, ясно, что она с огромным трудом входит в практику отечественной школы. Причин на то много, но одной из них, на наш взгляд, является несоответствие новых образовательных целей и нового понимания качества образования, а также новых учебных форм и средств, которые могут это качество обеспечивать, и традиционной системы оценивания.

Здесь мы переходим к третьей части вопроса, обозначенного вначале.

Обучение, центрированное на ученике, создающее для него возможность свободы и инициативы за счет реализации проектных, исследовательских, творческих форм учебной работы, предполагающее его партнерство и сотрудничество с учителем, т.е. такое обучение (или учение), в котором ученик становится его субъектом, упирается в традиционную систему оценивания. Для нее школьник по-прежнему является объектом контроля и оценки, а учитель – доминирующей и абсолютно самодостаточной их инстанцией. То есть старая форма оценивания идет вразрез с новой практикой обучения и учения и не вмещает их изменившегося содержания. Мехи стали ветхими.

И это понято тоже уже давно. О необходимости отказаться от отметочного оценивания говорил Л. Толстой, безотметочное оценивание было принято в вальдорфской школе, поиск новых способов предъявлять и оценивать учебные результаты осуществлялся в школе П.П. Блонского.

Этот поиск продолжался на протяжении десятилетий и привел к появлению таких интересных и эффективных подходов к оцениванию, как рефлексивное качественное самооценивание, введенное Ш.А. Амонашвили, критериальное оценивание, принятое в школах Международного бакалавриата и ряде других образовательных учреждений, различные приемы безотметочного оценивания в начальной школе, разработанные педагогически-

есть не более чем размышления по поводу одной из составляющих системы образования и краткое изложение шагов, которые должны, по представлению автора, несколько изменить ее в лучшую сторону. Автор будет благодарен за любые замечания и дополнения, особенно критического характера.

Введение

В настоящее время едва ли кто-то будет ставить под сомнение тезис, что процесс образования должен быть системным, в противном случае его эффективность резко снижается, так как только координируя образовательно-воспитательную работу, можно достичь взаимодополняемости и непротиворечивости педагогических воздействий на учащихся. Кроме того, в идеале каждое действие в рамках этого процесса должно быть целесообразным, т.е. направленным на достижение какой-то определенной цели и действительно способствующим ее достижению. Но, тем не менее, воспитательного поля, в центре которого находилась бы личность учащегося, крайне актуальна. К сожалению, традиционные для отечественной педагогики пути ее решения срабатывают далеко не всегда, что связано с серьезными трансформациями как глобального характера (переход на ступень информационной цивилизации), так и более частного плана, вытекающими из сугубо российских исторических процессов.

Методы решения данной проблемы, как представляется, лежат в двух плоскостях. Во-первых, необходимо определение конечных целей и вытекающих из них задач образовательного процесса, а также пошаговых стратегий их реализации и, как следствие, принципов взаимодействия с учащимися в его рамках; причем я далек от мысли, что делать это должно государство на уровне местной, а тем более федеральной власти, поскольку этот процесс, по сути, есть ответ на запрос общества, более того – конкретного сегмента общества, а потому не может носить всеобщего характера. Другими словами, человеку, окончившему школу, жить во вполне конкретном мире как с географической,

так и с социально-стратиграфической точки зрения, а «миры» эти отличаются подчас очень существенно, и закрывать глаза на их различия – значит еще более ронять престиж школы как в глазах подрастающего поколения, так и в глазах родителей. С другой стороны, различия между указанными целями и принципами также не должны носить принципиального характера, чтобы не разрушать единство национального образовательного пространства, что, впрочем, едва ли возможно в условиях единства российского общества и неизбежно в случае, если оно окажется расколотым.

Во-вторых, должно происходить увязывание между собой различных элементов и приемов методики преподавания как в рамках одной предметной области, так и в рамках образовательного учреждения в целом; их «притирка» друг к другу на основе достижения определенных целей и разрешения конкретных образовательных задач; целесообразное определение места каждой методической конструкции в рамках здания учебного процесса. Речь при этом идет не о разработке новых методических элементов, а, скорее, о целесообразном соединении имеющихся в рамках отвечающей исходным целям и задачам технологии обучения.

Теоретические положения

Система оценивания. Одной из составляющих образовательного процесса является система оценивания и регистрации достижений учащихся, которой и посвящена данная работа. Место системы оценивания в развитии образовательной системы уникально, так как именно она является наиболее очевидным интегрирующем фактором школьного образовательного пространства, основным средством диагностики проблем обучения и осуществления обратной связи, а также наиболее ясно воплощает в себе принципы, которые положены в основу образовательного процесса в целом. При этом под системой оценивания понимается не только та шкала, которая используется при выставлении отметок, и моменты, в которые отметки принято выставлять, но в целом механизм осуществления контрольно-диагностической связи между учителем, учеником и родителями по поводу успешности образовательного процесса, равно как и осуществления самостоятельного определения таковой учащимся. В общем, система оценивания и самооценивания – это естественный механизм

саморегуляции образовательного процесса, что определяет его исключительную важность.

Пятибалльное оценивание в российской школе. Традиционно в большинстве отечественных школ сохраняется система оценивания, построенная на системе из четырех баллов: «2» (неудовлетворительно), «3» (удовлетворительно), «4» (хорошо), «5» (отлично). Теоретически присутствует еще «1» (единица), но на практике этот балл почти не используется. Попробуем разобраться, что может означать выставленная в журнал цифирь по пятибалльной шкале. Если вдуматься, ответ напрашивается сам собой: все и ничего. Учитель, ставя ее в журнал, обыкновенно ориентируется на целый ряд позиций, в результате чего каждый балл становится неким интегрированным показателем: а) уровня учащегося относительно определенного эталона, б) уровня учащегося относительно класса в целом, в) уровня учащегося относительно него же самого в предшествующий период; причем разделить эти факторы в выставленной отметке возможно только посредством беседы с учителем, если тот, конечно, еще не успел забыть, при каких обстоятельствах была выставлена та отметка. Разумеется, не в каждой отметке все эти показатели находят свое отражение (к примеру, при оценивании количества и качества выполненных заданий в работе по алгебре на первый план выходит сравнение с эталоном, заслоняя все прочее), но в случаях, когда основным оцениваемым фактором оказывается изложение фактов – аргументов – мнений, не важно, своих или чужих, это, безусловно, так. Добавим к этому функцию кнута и пряника, которую традиционно выполняет школьная отметка, ведь двойка – это плохо, а пятерка – это хорошо. Не правда ли? Вспомним теперь, имеет ли шанс ученик, «нахвативший» в начале четверти двоек, а потом, под конец, разобравшийся в той теме, которая изучалась на протяжении четверти, и готовый объяснить ее от начала и до конца, получить хотя бы «4», если все его оценки, как и положено, аккуратно выставлялись в журнал? Думаю, у каждого преподавателя в практике найдется не один случай, когда он «прореживал» ряд двоек четверками и пятерками, чтобы иметь возможность поставить в конце что-то более или менее приличное, исходя их общепедагогических соображений. Но ведь школа имеет дело с детьми. Скрыть от них это невозможно. Нет, чувство благодарности к учителю у ученика, которого оценили справедливо, безуслов-

но, останется, что, конечно, неплохо. Но каково воспитательное воздействие это действия, демонстрирующего ему практику, по большому счету, подтасовки и обмана?

Вывод, который, на мой взгляд, напрашивается. Оценка всегда субъективна, но при существующем в большинстве наших школ положении дел, субъективизм ее возведен в квадрат. Такая отметка является инструментом абсолютной власти учителя, закрепляя и воспроизводя авторитарный подход к образованию, согласно которому учитель – непререкаемый авторитет, носитель истины, что, конечно, далеко не всегда соответствует действительности. Особенно остро эта проблема стоит для предметов, построенных на описании, изложении и аргументации своего (либо чужого) мнения, где нет никакой возможности свести оценивание к подсчету правильно и неправильно решенных примеров. На мой взгляд, не подлежит сомнению, что пятибалльная оценочная шкала, как, впрочем, и любое чисто нормативное оценивание, представляет собой неповоротливый инструмент, которому не хватает точности. Но систему оценивания можно усовершенствовать, сделав ее многофункциональной.

Функции системы оценивания. Прежде всего попытаемся определить те функции, которые выполняет сегодня система оценивания. Их можно выделить три.

1. Нормативная функция включает в себя, с одной стороны, фиксирование достижений конкретного учащегося относительно утвержденного государством эталона, с тем чтобы для него наступили все правовые последствия, соответствующие успешности его обучения и окончания им учебного заведения, а с другой – административное отслеживание успеваемости отдельных учеников, школьных классов, уровня их подготовки и качества работы учителя (в соответствии с печальной практикой, сложившейся несколько десятилетий назад).

2. Информативно-диагностическая функция, включающая основополагающие моменты содержательной связи между всеми участниками образовательного процесса, содержательную и эмоциональную рефлексию учащихся, а также педагогическую рефлексию учителей. Ведь именно оценивание в первую очередь дает пищу для размышлений на тему, все ли в порядке с образовательным процессом в конкретном классе, как и по поводу школьного благополучия отдельных учеников.

3. Карательно-поощрительная функция, связанная с мотивацией деятельности учащихся, что не требует дополнительных пояснений.

Требования к системе оценивания. Теперь, опираясь отчасти на перечисленные функции, а больше – на здравый смысл и эмпирически сформировавшееся представление о данном вопросе, очертим круг проблем, решению которых должна способствовать система оценивания, или, проще говоря, те требования, которым она должна отвечать.

• Итак, в первую очередь система оценивания должна давать возможность определить, насколько успешно усвоен тот или иной учебный материал, сформирован тот или иной практический навык, т.е., другими словами, – возможность сверить достигнутый учащимся уровень с определенным минимумом требований, заложенных в тот или иной учебный курс. При этом представляется целесообразным брать за точку отсчета именно обязательный минимум, поскольку лишь он может быть более или менее четко определен.

• Во-вторых, система оценивания должна фиксировать как изменения общего уровня подготовленности каждого учащегося, так и динамику его успехов в различных сферах познавательной деятельности (усвоение информации, обработка информации, творческое представление своих мыслей и образов и т.д.), что позволяет получить более рельефную картину успехов и неудач учащихся на пути получения образования. При этом желательно, чтобы фиксация данной информации была стандартизирована и не требовала от преподавателя больших затрат времени, т.е. не была вербальной. Иначе затраты времени на ее реализацию рискуют превысить все разумно допустимые пределы, что на практике будет означать, скорее всего, выборочное отслеживание такой информации применительно лишь к избранным учащимся.

• В-третьих, уже в самом механизме выставления отметок должна содержаться возможность адекватной интерпретации заложенной в них информации, для чего система оценивания должна быть совершенно прозрачной в смысле способов выставления текущих и итоговых отметок, а также целей, для достижения которых эти отметки ставятся. В противном случае на первый план вместо информативно-диагностической выходит карательно-поощрительная функция оценивания, в отношении правомерности

t¯Ë°^ºäÈ^Ò« } , Ë-Óº äË^º Ò Ë°}ºä, }ºä¹ãË}°,

°,•Ë°^mºmÈÓÒ« }º^º¯º® m ¯Èä}È² °¯Ë ÓË º ïmËÓÈ
m, ^ -ºã ÒË °ºäÓËÓÒ«
v { Ë^mË¯^©² m °Ò°^Ëä, º ËÓÒmÈÓÒ« ºãÎËÓ
äË²ÈÓÒÏä ¹ºº•¯« •Ò® Ò ¯ÈÏmÒmÈ •Ò® °Èäºº ËÓ
•Òä°« °mºÒ² º°^ÒÎËÓÒ® È ^È}ÎË ¯ËÁãË}°Ò ¹¯ºÓ
ÓÒä m ²º Ë , Ë-Óº º ¹¯º Ë°°È •¯Ò ª^ºä , È•Ò®°«
•Ò® °Èäºº ËÓÒmÈÓÒË ºãÎËÓ ÒäË^ mºïäºÎÓº°^
¯ËÏ,ã ^È^© } }º^º¯©ä ºÓ ¹¯Ò Ëã ° º ËÓ}º® , Ò^Ëã
Óº ¹ºãÓÈ« ¹¯ºï¯È Óº°^ °Ò°^Ëä© º ËÓÒmÈÓÒ« ,ÎË
^º¯ºä ¹º ^Èã}ÒmÈ •Òä } °Èäºº ËÓÒmÈÓÒ Óº ª^
^ºã }º º Óº ÒÏ ,°ãºmÒ®
v { ¹«^©² °Ò°^ËäÈ º ËÓÒmÈÓÒ« ºãÎÓÈ ¹¯Ë ,°
º-Ë°¹Ë ÒmÈ^ ¹º°^º«ÓÓ©® }ºÓ^È}^ äËÎ , , Ò^ËãËä
¯º Ò^Ëã«äÒ }ãÈ°°Ó©ä ¯,}ºmº Ò^ËãËä È ^È}ÎË È
Ò ¹Ë È º Ò Ë°}Òä }ºããË}^Òmºä }ºã© rËÏ ^È}º® °r
mºïäºÎËÓ °Ò°^ËäÓ©® ¹º ²º } Áº¯äÒ¯ºmÈÓÒ , Ë-Ó
°È È ÏÓÈ Ò^ Ò º-Ë°¹Ë ËÓÒË Ë º Ëãº°^Óº°^Ò
v { Ë°^©² ¹¯º ºãÎÈ« ^Ëä, Ë ÒÓº º º-¯ÈÏºmÈ^Ëã
°^¯ÈÓ°^mÈ ã« , È•Ë °°« ÓËº-²º Òäº ,}ÈÏÈ^ ^º
ÓÒmÈÓÒ« ºãÎÓÈ -©^ Ë ÒÓº® ¹¯ÒäËÓÒ^Ëã Óº
}ºã Óºä, }ãÈ°°, ¡¯, ÒäÒ °ãºmÈäÒ ÓËmºïäºÎÓº ªÁ
°,•Ë°^mºmÈÓÒË ÓÈ ¯ÈÏãÒ Ó©² ,¯º}È² °Ò°^Ëä º Ë
mÈÓÓ©² ÓÈ ¯ÈÏÓ©² ¹¯ÒÓ Ò¹È² cÈÏãÒ Ò« ¹¯ÒÓ Ò¹
^Ë¯È m °Ò°^ËäË º ËÓÒmÈÓÒ« mºïäºÎÓ© ^ºã }º äËÎ
¯,¹¹ÈäÒ , È•Ò²°« Óº ÓÒ}È} ÓË äËÎ , ¯,¹¹ÈäÒ ¹¯Ë
v j ÓÈ}ºÓË m °Ë ä©² °Ò°^ËäÈ º ËÓÒmÈÓÒ«
m©°^¯ºËÓÈ ^È}Òä º-¯ÈÏºä ^º-© }È} äºÎÓº -Ë¯ËÎÓË
} ¹°Ò²Ò}Ë , È•Ò²°« ÒÏ-Ë È^ ^¯ÈmäÒ¯, •Ò² ËË °Ò
¹¯Ë °^Èmã«Ë^°« °°ÓºmÓº® ¹,^ ã« °°^ÒÎËÓÒ« ª^º
m °ºÏÓÈÓÒË m°Ë² , È°^ÓÒ}ºm , Ë-Óº º ¹¯º Ë°°È º^
^ËäË º ËÓÒmÈÓÒ« }È} } ÒÓ°^¯,äËÓ^, ÓËº-²º Òäºä
º ¹ºã, ËÓÒ« º-¯ÈÏºmÈÓÒ« ã« °°,•Ë°^mãËÓÒ« º-¯
ÓË -ºãËË ^º º •Ë¯Ë Ò°ãËÓÓ©Ë ¹ºãºÎËÓÒ« ºãÎÓ©
Áº¯äÒ¯ºmÈ^ °}ËãË^ °Ò°^Ëä© º ËÓÒmÈÓÒ« ÏÈ Èm
ËË Á,Ó} ÒºÓÒ¯ºmÈÓÒ« Ò º Óºm¯ËäËÓÓº °ã,ÎÒ^
¹Ë Óº°^Ò Ò ¹ºãÓº ËÓÓº°^Ò }ÈÎ º® }ºÓ}¯Ê^Óº® º-¯È
°Ò°^Ëä© º Óº® ÒÏ °°ÓºmÓ©² ¹º °Ò°^Ëä }º^º¯º® Ò
^ËäÈ º ËÓÒmÈÓÒ« •ã ° } ¹Ë¯Ë Ò°ãËÓÓºä, °ãË ºm
Ó,^ }ºÓË Óº Ë•Ë Ò °ºº^mË^°^mÒË ËË ,^mË¯Î ËÓÓ

ром, что, с одной стороны, позволяет легко превратить цифру-отметку в словесное описание достигнутого и отмеченного уровня, а с другой – облегчает процесс выставления отметки и снижает роль эмоционального фактора в этом процессе.

Критерии гуманитарных предметов. Рассмотрим теперь конкретный пример критериев оценивания, чтобы увидеть, как на практике действуют указанные особенности. Критерии, использующиеся в гимназии № 45 в предметах гуманитарного цикла (история, география, москвоведение, граждановедение, МХК) выглядят следующим образом. Критерий А отвечает за знание фактического материала и умение правильно и уместно использовать специальные термины и понятия. С помощью критерия В оценивается работа, связанная с синтезом фактического и теоретического материала, умением создать, вывести интеллектуальным путем новое для учащегося знание, не данное в готовом виде. Самым простым вариантом такой работы является сопоставление и сравнение двух или нескольких явлений с формулированием конкретнУ S дов,Мбол созда е сис
–
-
ческие навыки в чистом виде (заполнение контурной карты, черчение схем, диаграмм и т.п.). И наконец, критерий D посвящен навыкам презентации, словесного и материального оформления и представления какой-либо работы.

Ситуация общественного договора. Разумеется, приведенное выше разделение навыков между четырьмя критериями может вызвать ряд серьезных вопросов. Во всяком случае автор этих строк в свое время задал их себе и окружающим более чем достаточно и даже на время похоронил для себя саму идею, не укладывавшуюс рамки чистой бс МиМ меЯ Мобще М
Мсамом дел Мне в Вернее, важнУ Мно как п Ц
резу Ч -то же р про ежуточ

достаточно некоторой общей идеи, согласно которой выделен набор критериев, а все дальнейшее решается по ходу дела.

Действительно, если вернуться к основам и вспомнить, зачем в принципе понадобились критерии, то окажется, что они нужны:

а) чтобы учащийся понимал, что именно у него не так, чем стоит еще позаниматься, что подтянуть (имеются в виду, конечно, не темы в привычном понимании, а учебные навыки);

б) чтобы снизить субъективность выставления отметки;

в) чтобы получить механизм, одинаково хорошо работающий как при оценивании, так и при самооценивании.

А если так, если все эти цели носят, так сказать, процессуальный характер, то задача учителя – только показать общую схему, дать общую идею оценивания по критериям и создать обстановку, в которой станет возможной ситуация общественного договора, договора между учителем и учениками. А когда и если такая ситуация создалась, учитель и учащиеся могут вместе определить, что и как (а может быть, и когда) будет оцениваться, в том числе и разработать конкретное наполнение критериев применительно к своему возрасту и стоящим перед ними учебным задачам. Только на первый взгляд может показаться, что такие занятия являются пустой тратой времени. Гораздо важнее будет понимание детьми того, чему они учатся и как продвигает (или не продвигает) их на этом пути каждое новое занятие.

Общим местом понемногу становятся разговоры о том, что школа в большинстве случаев занимается наполнением голов учащихся некой суммой знаний. Нужны эти знания или нет, учащийся судить не может, да и не предоставляется ему такой возможности; он должен просто принять на веру их жизненную необходимость и послушно следовать за учителем, заучивая и осваивая все новые и новые теоретические и (в гораздо меньшей степени) практические положения. Сверхзадача современной школы, на мой взгляд, состоит в том, чтобы «перевернуть» этот порядок: дать возможность школьнику осознать смысл каждого предпринятого им шага на пути к знаниям, научиться ориентироваться в процессе познания, а не шагать, держась за несомненно дружественную, но все же чужую руку учителя. Конечно же, здесь во весь рост встает вопрос о мотивации учебной деятельности – вообще один из центральных (если не центральный) для успешности образовательного процесса. Не имея возможности

останавливаться на нем сколько-нибудь подробно, отмечу только безусловное предпочтение, оказываемое внутренней положительной мотивации, как наиболее эффективной для интеллектуального формирования личности.

Система оценивания может оказать на формирование мотивации существенное влияние, используя сразу несколько каналов. Во-первых, отказ от политики «кнута и пряника» в оценивании резко снижает воздействие факторов отрицательной мотивации. Во-вторых, повышение роли рефлексивных факторов и самооценивания создает почву для переориентирования на внутренние мотивы. И наконец, в-третьих, система, настроенная на взаимодействие с учителем и товарищами, изменяет систему приоритетов и ценностей в процессе обучения, что не может не влиять и на общие мотивационные установки. В конечном счете речь здесь идет все о той же ситуации общественного договора, когда учащиеся имеют возможность договориться с учителем и между собой (но, разумеется, не без воздействия учителя) о том, как они будут учиться, а затем проанализировать собственные успехи и неудачи и при необходимости скорректировать что-то.

«Введение» критериев оценивания (из практического опыта). Попробуем теперь посмотреть, как это может выглядеть на практике. Начнем с общей системы критериев. Чтобы разобраться с ней в первом приближении, на первом занятии уходит обычно около 20 минут. Происходит это следующим образом. После разговора о том, что это за наука такая – история, и зачем вообще ее стоит изучать, преподаватель переводит разговор на то, что понадобится учащимся уметь, чтобы иметь возможность использовать историческую науку, а через нее и опыт, накопленный человечеством на протяжении многих веков. Естественно, для этого надо хотя бы приблизительно представлять себе, как работает историк.

«Конечно, у меня нет цели сделать из вас историков, – говорю я, – но дать вам самим прикоснуться к прошлому человечества и научиться самим узнавать, каким было это прошлое, этим мы займемся обязательно». Потом – еще несколько слов, имеющих целью заинтересовать учащихся, предъявление им чего-то материального вроде черепицы с античного здания, и дети получают вопрос о том, что может являться и является продуктом труда историка. Скорее всего, главным ответом будет книга, в которой заключены определенные знания о прошлом человечества

(хотя встречаются и более экзотические варианты). Я выражаю уверенность, что года через четыре каждый из присутствующих вполне сможет сам написать небольшую историческую книжку, если, конечно, захочет. Реакция разнообразна: кто-то по привычке соглашаться с учителем принимает это как должное, кто-то сомневается в реалистичности такой перспективы, а кто-то всем своим видом демонстрирует, что не захочет ни при каких обстоятельствах («И на кой она мне сдалась эта история, еще писать чего-то...»). Ладно, у меня еще будет время их переубедить.

Начинается самая ответственная часть занятия. Я предлагаю детям разложить на составляющие процесс работы над книгой. «Представьте себе, что вам нужно написать серьезное исследование. Что вы должны для этого сделать?» Ответы по мере поступления записываются на доске, и получается примерно следующая картина.

К записям на доске мы вернемся чуть позже, пока же прошу детей определиться с тем, чему они ожидают научиться на уроках истории. Ответы также вкратце фиксируются на доске (я не буду приводить здесь примеры ради экономии места). Если есть время, можно позволить себе спровоцировать ребят на обсуждение получившегося списка, можно обойтись и без дискуссии, но в любом случае надо, чтобы все согласились с основной частью приведенных положений, для чего, возможно, придется не раз вносить в список изменения.

Собственно в процессе обсуждения и создается ситуация договора учеников между собой и с учителем. Когда согласие достигнуто (разумеется, пока только в первом приближении), я забираю инициативу в свои руки и обращаю внимание на схожесть двух получившихся на доске групп записей. Говоря о том, что, изучая что бы то ни было, необходимо периодически получать отзыв об успешности изучения от знающего человека, я говорю, что буду для этой цели использовать отметки, а чтобы было понятно, чему ученик научился лучше, а чему хуже, буду указывать, за что какую отметку поставил. Далее обращаю внимание учащихся, что все перечисленное ими (в том числе и этапы работы над книгой) сводится к четырем большим группам: знание фактов и понятий, умение синтезировать новое знание, умение анализировать исторические материалы и умение представлять свою работу. Чтобы убедится в этом, мы распределяем все перечисленное и записан-

ное по этим четырем группам, после чего я подвожу итог, что отметка с буквой «А» будет соответствовать первой группе, отметка с буквой «В» – второй и т.д.

В начале следующего урока мы еще раз повторим эти группы навыков и закрепленные за ними буквы, у учащихся будет возможность задать по этому поводу любые вопросы или поставить под сомнение всю систему или какую-либо ее часть (в рамках действия принципа «отвергаешь – предлагай» это ничем особым ей не грозит), но главное уже произошло – дети познакомились с критериями оценивания и в первом приближении поняли, зачем они нужны. Причем произошло это в форме взаимоуважительного обмена мнениями и пусть условного, но договора.

Критериальное оценивание в работе. Как уже было отмечено, никакого другого оцениваниия, кроме как критериального, у нас в течение триместра нет. В процессе изучения нового материала отметки за редчайшим исключением не используются. Они в это время не нужны, поскольку применяться могут разве что с карательно-поощрительными целями, от чего мы решили отказаться. Оцениваются с помощью выставляемых в журнал баллов только специально для этого предназначенные работы. Поскольку основная цель оценивания – обратная связь, дескрипторы задействованных в работе критериев, как правило, конкретизируются применительно к данной работе или (чаще) группе работ. Ниже я покажу это на конкретном примере, а сейчас отмечу, что использование критериальной системы оценивания накладывает определенные требования и на составление заданий к самостоятельным, проверочным, контрольным и прочим работам. Каждый из критериев ориентирован на оценку определенной группы навыков, поэтому задание должно быть ориентировано специально на эту группу навыков. Преподавателя, кстати, это очень дисциплинирует, так как при такой системе трудно выпустить из виду формирование какой-либо группы умений (к примеру, умение сопоставлять сходные явления или анализировать специальный текст, извлекая из него максимум информации), что, к сожалению, в реальности происходит достаточно часто. В результате система критериев изначально задает и постоянно поддерживает рамки сбалансированного обучения, направленного на приобретение реально значимых умений.

Простейшая проверочная работа может выглядеть следующим образом: несколько вопросов на фактическое знание необходимого минимума материала (критерий А), возможно тестового характера для удобства проверки. Два требующих определения понятия (опять же критерий А). Затем отрывок текста, из которого нужно выделить всю имеющуюся там информацию по какой-либо проблеме (критерий С), скажем, кусочек средневекового рассказа о жизни средневековой же деревни, из которого надо вычленить перечень исполнявшихся крестьянами повинностей и раскрыть содержание каждой из них. И, под конец, задание на сравнение, например, государственного устройства империи Карла Великого и Византийской империи (критерий В). Надо подчеркнуть, что и текст, из которого вычленяется информация, дети видят первый раз, и сравнение государственного устройства двух империй никогда до того не проводилось, хотя аналогичные задания, конечно же были. Кроме того, первые задания (на критерий А) имеет смысл делать на отдельных листочках, которые сдаются, например, через 10 минут после начала работы, после чего ученикам разрешается пользоваться всем чем угодно, поскольку вопрос на сравнение требует большого объема информации, которая едва ли есть у детей в голове.

Критерии для этой работы специальным образом обрабатываются, причем вполне возможно и даже желательно участие в этой процедуре учащихся. Например, дескрипторы для критерия В могут выглядеть следующим образом:

- 0 баллов – задание не выполнено;
- 1 балл – написанное не имеет никакого отношения к заданию, попытка сравнения даже не предпринималась;
- 2 балла – сделана попытка сравнения, которая, однако, не дает представления о государственном устройстве империй, допущены серьезные ошибки логического и фактического характера, выводы отсутствуют;
- 3 балла – задание выполнено отчасти, выделены 1–2 линии сравнения (их количество зависит от доступного материала и возраста), которые дают некоторое представление о государственном устройстве империй, но допущены ошибки логического или фактического характера, предпринята попытка сформулировать выводы;

• 4 балла – задание в целом выполнено, выделено 2–3 линии сравнения, которые дают представление о государственном устройстве империй, но допущены 1–2 незначительных ошибки логического или фактического характера, сделаны выводы;

• 5 баллов – задание выполнено, выделено 3 или более линий сравнения, которые дают относительно полное представление о государственном устройстве империй, возможны незначительные неточности логического или фактического характера, сделаны в целом корректные выводы.

• 6 баллов – задание выполнено безупречно, выделено 4 или более линий сравнения, которые дают полное представление о государственном устройстве империй, не допущено логических и фактических ошибок, сделаны корректные выводы.

Используя настолько конкретно прописанную шкалу, учащиеся сами легко могут оценить свои работы и делают это зачастую более жестко, чем учитель. В менее формальных случаях применения отметок, например при работе над коллективными докладами, выполнении творческих заданий и т.д., задание выработать критерии для оценивания созданных работ получают, как правило, сами учащиеся. Этот вопрос либо обсуждается всем классом, либо оставляется на усмотрение специального жюри, либо проект, представленный группой авторов, рассматривается и принимается классом. Варианты, которые получаются в этом случае, обычно не противоречат общей системе критериев, а, скорее, детализируют ее, вводя более конкретные и менее обширные критерии, ориентированные на конкретную работу. Никаких ограничений здесь нет, но авторы (а они же чаще всего бывают и экспертами, выставляющими баллы по своим критериям) должны помнить, что им придется объяснять потом, откуда взялись те или иные отметки.

Рефлексия в образовательном процессе. Критериальное оценивание само по себе уже является достаточно мощным инструментом, чтобы дать возможность задуматься над успехами и неудачами, но для достижения максимального эффекта этого недостаточно. Для того чтобы иметь возможность осмысленного изучения тех или иных учебных предметов, а тем более освоения тех умений, которые по своей сути являются надпредметными, у учащегося должны быть развиты рефлексивные навыки. Развитию их должно отводиться специальное пристальное внимание.

Рефлексия как содержательного, так и эмоционального порядка является обязательным завершающим этапом любой работы с Микроля, позволяя более уверенно, опираясь не только на свои ощущения и мнение коллег, но и на реакцию детей, выделить слабые и, наоборот, сильные места проведенной работы.

Методически рефлексия может быть организована по-разному. Два наиболее простых способа — это письменный вопросник и устный обмен В с чае вопросы зачастую достаточ о б с удачМ в рабоГ =
ˆ€ 0 Ë°ã 0¯È-ºˆÈ -A©ãÈ -ºã È« Ò m ÓË® , È°ˆmºr
, ÒˆËãË® ... ½¹ºÎËãÈÓÒ« °Ë-Ë... ½¹ºÎËãÈÓÒ« ˆºr
су», «самое трудное в работе», «самое интересное», «чему я научился в процессе работы» — конкретный их набор определяется спецификой работы, но особое внимание хотелось бы обратить на последний вопрос, который является чуть ли не смыслообразующим элементом. Потом результаты получившегося свое-

заинтерясо лицам. ПЧ Млист ах с

трудно заметить, что первый вариант больше работает на содержательную рефлексию, а второй – на эмоциональную.

Итоговое оценивание. В завершении полугодия проводится процедура итогового оценивания. Заключается она в том, что по каждому из критериев выводится итоговый балл, причем механизм предусматривает больший вес последних отметок по данному критерию по сравнению с первыми, т.е. оценивается не работа в течение отчетного периода, а достигнутый на его конец уровень. Используется и более простой вариант, когда итоговые баллы по критериям есть отметки за итоговую контрольную работу, включающую в себя максимальное количество умений, отрабатывавшихся в течение полугодия, но, на мой взгляд, у него есть серьезные минусы. Затем итоговые баллы критериев суммируются, и полученная сумма через специальную переводную шкалу трансформируется в семибалльную отметку (от 1 до 7), которая выглядит следующим образом:

7 баллов – превосходно;
6 баллов – очень хорошо;
5 баллов – твоя
1 балл – о-

выставления и Ч Мо метки – процесс су М
ме Ма этаМотмеГка м ло
аких-либо ед гог МЧ ОнаМ н

Полу М Мни МЧ по этЧ Мш але д
так жеМ и верхний, а статистический разброс отметок, как правило, примерно соответствует кривой нормального распределения, несколько сдвинутой в сторону больших баллов. В принципе, отметка по этой шкале легко трансформируется в пятибалльную, но делается это только на выходе из программы MYP (в конце 9-го класса) или в случае ухода ребенка из гимназии (7–6 = 5; 5 = 4; 4–3 = 3; 1–2 = 2).

Вместо заключения

Итак, по принятой в гимназии № 45 г. Москвы системе критериального оценивания, являющейся адаптированным вариантом

системы оценивания, разработанной ассоциацией Международного бакалавриата, в течение полугодия используется только критериальное оценивание, что позволяет избежать «обезличенных» баллов, которые оценивают непонятно что. Выставляются критериальные отметки по достаточно гибкой системе, предусматривающей участие детей как в оценивании своих собственных работ (самооценка), так и в определении порядка оценивания. Осознанность этого участия закрепляется в процессе регулярной рефлексии.

Разумеется, данная система, основные положения которой были в общих чертах изложены выше, не лишена недостатков, а процесс ее внедрения встречал серьезные трудности, в первую очередь психологического характера. Рискну предположить, что определяющим препятствием здесь была непривычность системы для учителей, заключавшаяся в отношениях между учителем и учащимися, совершенно отличных от тех, к которым мы привыкли. Данная система может работать только при условии субъект – субъектной модели взаимодействия учителя и учеников, когда учитель спускается с Олимпа, на котором он привычно расположился, самовластно решая проблемы и вопросы в течение урока, и становится не вершителем судеб, а, скорее, консультантом, помогающим учащимся при продвижении по дороге знаний.

Ю.В. Романов. Оценочные критерии гуманитарных предметов (история, география, граждановедение, москвоведение) для программы MYP[38]

Для 8–9-х классов (все критерии одинаково весомы)

Приведенные описания уровня, соответствующего каждому из баллов могут быть использованы для расшифровки выставленных отметок. К примеру, отметка «3» по критерию С может быть прочитана следующим образом: «Вы показали незначительные способности в применении необходимых умений и навыков; можете собирать и организовывать информацию в основном относящуюся к теме работы, хотя и недостаточно детализированную. Ваша работа, хотя и носит в основном описательный характер с отсутствием глубокого анализа, демонстрирует способность приходить к упрощенным выводам, аргументам и решениям».

[38] http://schools.techno.ru/ms45/win/history/krit8-9.html

-

Баллы	Описание
0–1	Вы не продемонстрировали понимание и использование элементов научного познания
2	Вы продемонстрировали очень плохую осведомленность в том, как применяются и что значат требуемые познавательные умения
3	Вы продемонстрировали ограниченную осведомленность в том, как применяются требуемые познавательные умения в данном историческом (географическом) контексте, но применяете их не всегда
4	Концепции и идеи удовлетворительно поняты. Вы правильно и довольно постоянно употребляете их в данном историческом (географическом) контексте
5	Концепции и идеи очень хорошо поняты. Вы демонстрируете умение употреблять их в различных исторических (географических) контекстах и распознавать их взаимосвязи
6	Концепции и идеи великолепно поняты. Вы демонстрируете способность эффективно употреблять их в любом историческом (географическом) контексте и показываете высокий уровень критического осмысления их взаимосвязей и границ

С помощью данного критерия оцениваются:

- художественные, графические, печатные, схематические и прочие навыки изложения информации;
- интерпретация и оценивание информативного содержания исторических источников и свидетельств;
- анализ и интерпретация текста (умения выделить даты и информацию);
- умение делать выводы;
- выделение ключевых вопросов при работе с текстом;
- умение подбирать уместные примеры и аргументы.

Уровень овладения умениями и навыками может оцениваться при помощи полевых работ, упражнений на анализ текста, анализа карты, исторических источников и свидетельств, моделирования, исследовательских работ, п

и т.д. При этом не предполагается, что каждая работа проверяет одновременно все умения.

Баллы	Описание
1	**2**
0–1	Вы не продемонстрировали применения необходимых умений и навыков
2	Вы показали крайне ограниченные способности в применении необходимых умений и навыков; можете собирать информацию, в которой, однако, отсутствуют детали или же они не уместны в данной теме. Ваша работа в основном чисто описательная, с минимальным количеством свидетельств анализа, обоснованных выводов, аргументированных решений
3	Вы показали незначительные способности в применении необходимых умений и навыков; можете собирать и организовывать информацию в основном относящуюся к теме работы, хотя и недостаточно детализированную. Ваша работа, хотя и носит в основном описательный характер с отсутствием глубокого анализа, демонстрирует способность приходить к упрощенным выводам, аргументам и решениям
4	Вы показали удовлетворительные способности в применении умений и навыков, необходимых при выполнении данной работы, умеете собирать и организовывать детальную информацию по теме работы. В вашей работе присутствуют свидетельства проведенного анализа и способности к формулированию выводов, заключений и решений, хотя они не всегда хорошо аргументированы
5	Умения и навыки применяются четко и состоятельно. Вы можете собирать и организовывать информацию с подробными деталями, относящимися к теме работы. Соответствующие аналитические умения (техники) эффективно используются вами с проблесками критического мышления, демонстрирующими способность формулировать веские и хорошо аргументированные выводы, заключения и решения

1	2
6	Вы показали великолепные способности в применении умений и навыков; собираете и организовываете подробно детализированную информацию. Соответствующие аналитические умения (техники) очень эффективно используются вами в сочетании с высокоразвитым критическим мышлением, демонстрируя способность формулировать веские и полностью аргументированные выводы, заключения и решения

С помощью данного критерия оценивается умение:

• отбирать относящийся к теме материал;

• организовывать информацию в логической последовательности;

• выражать исторический и прочий материал и идеи четко и тщательно;

• четко документировать источники и используемую информацию;

• правильно оформлять работу;

• использовать различные материалы и технологии для представления информации.

Этот критерий относится только к долгосрочным проектам и работам (любому исследовательскому проекту (работе), использующей различные источники информации и технологии).

Баллы	Описание
1	2
0	Учащийся не достиг ни одного из описанных ниже стандартов
1–2	В вашей работе отсутствует четкая структура и организация, некоторые материалы к теме неправильно отобраны. Присутствуют слабые намеки документации используемых материалов. Презентация плохая. Если карты, диаграммы и схемы используются, то они плохо представлены
3–4	В вашей работе присутствует структура, включены введение, основная часть и заключение. Отобранные материалы

других образовательных учреждений. В качестве варианта можно предложить набор критериев и оценочных шкал, составленный с учетом опыта экспертного оценивания учебных проектов и исследований на Московском городском конкурсе, на конкурсе в г. Тольятти, а также с учетом разработок, выполненных на кафедре методики преподавания истории МГПУ НОА МОШ «Интеграция для XXI века». Именно такой перечень критериев оценивания позволяет охватить все разнообразие творческих работ учащихся: проектных, исследовательских, собственно творческих. Поскольку, несмотря на разнообразие тем и направленности конкурсов, уровня их проведения, состава экспертов, общая ориентация оценивания и выбор основных критериев обнаруживают достаточную согласованность.

Возможная схема для экспертной оценки различных видов проектных и исследовательских работ, включенных в портфолио ученика, в случае, когда экспертиза проводится самой школой или независимой экспертной группой, может быть следующей.

Критерии:

1. Тема – формулировка цели, планирование ее реализации, соответствие проекта заявленной цели и плану.

От 0 до 5 баллов.

2. Материал – оригинальность и ценность собранного материала, умение находить адекватные источники информации.

От 0 до 10 баллов.

3. Исследовательское мастерство – проработанность идеи, глубина анализа собранной информации, умение делать аргументированные выводы.

От 0 до 10 баллов.

4. Структура и композиция – структурированность текста, логика и последовательность работы.

От 0 до 5 баллов.

5. Оформление работы – адекватные способы представления матери ла ди грГ Е сп
носс От 0 д М М
6. ееМвпеч тМ Мс мосторт льность но из

Итоговый результат – суммарное количество набранных баллов. Полученное число баллов может конвертироваться в пятибалльную систему и суммироваться с другими баллами по данному разделу.

Текущим документом является творческая (ученическая) книжка школьника с приложением его работ, представленных в виде текстов, электронных версий, фотографий, видеозаписей.

Компоненты портфолио работ

№	Материалы, включенные в данный вариант	Преимущества данного варианта	Ограничения данного варианта
	Ведомость или зачетная книжка о прохождении курсов по выбору. Творческая книжка с приложением работ. Электронные документы. Видеозаписи. Модели, проекты, исследовательские работы. Отчеты о социальных практиках	Портфолио этого типа дает широкое представление о динамике учебной и творческой активности ученика, направленности его интересов, характере предпрофильной подготовки	Качественная оценка портфолио дополняет результаты итоговой аттестации, но не может войти в образовательный рейтинг ученика в качестве суммарной составляющей. Однако в ряде случаев она может быть педагогически весьма значимой, поскольку есть много учеников, для которых портфолио работ служит дополнительной формой выражения успешности, «состоятельности» подростка в его образовательной карьере

3. Портфолио отзывов – включает оценку школьником своих достижений, проделанный им анализ различных видов учебной и внеучебной деятельности и ее результатов, резюме, планирование будущих образовательных этапов, а также отзывы, представленные учителями, родителями, возможно, одноклассниками, работниками системы дополнительного образования и др. Портфолио

может быть представлен в виде текстов заключений, рецензий, отзывов, резюме, эссе, рекомендательных писем и прочее.

Компоненты портфолио отзывов

№	Материалы, включенные в данный вариант	Преимущества данного варианта	Ограничения данного варианта
	Тексты заключений. Рецензии. Отзывы. Резюме. Эссе. Рекомендательные письма. Другое.	Эта форма портфолио дает возможность включить механизмы самооценки ученика, что повышает степень осознанности процессов, связанных с обучением и выбором профильного направления	Сложность формализации и учета собранной информации

На основании предложенных элементов школа и ученик могут конструировать свой вариант портфолио – комплексные модели портфолио (включающие в себя описанные типы в качестве своих разделов), либо простые (реализующие один из названных типов).

Приведем примеры:

1. Портфолио, состоящий из трех разделов (наиболее объемный и комплексный): «раздел документов» + «раздел работ» + «раздел отзывов».

2. Портфолио, состоящие из двух разделов: «раздел документов» + «раздел работ», либо «раздел документов» + «раздел отзывов», либо «раздел работ» + «раздел отзывов».

3. Портфолио простые (3 варианта: либо «в чистом виде» портфолио документов, либо портфолио работ, либо портфолио отзывов).

Портфолио может представлять собой папку с материалами, распределенными по трем разделам, включая видео- и аудиоматериалы, документы и различного рода работы. Но предъявлять портфолио удобно в виде документа, аналогичного вкладышу в аттестат либо ведомости, которые компактно отражают структуру и содержание личной папки-приложения.

Итоговый документ портфолио

Олимпиады

№	Название	Предмет	Уровень	Результат	Дата	Оценка

Конкурсы

№	Название	Область знаний	Уровень	Результат	Дата	Оценка

Достижения в системе дополнительного образования, довузовской подготовки и иных образовательных учреждениях

№	Название	Сфера учебы	Учреж-дение	Результат	Дата	Оценка

Практики, проектные и творческие работы

№	Название	Род деятельности	Учреж-дение	Результат	Дата	Оценка

Настоящий документ оформлен на основании оригиналов официальных документов, представленных в портфолио

_____

(фамилия, имя, отчество ученика)

Резюме, отчеты, работы и другие материалы представлены в приложении к итоговому документу.

Дата _____

Подпись директора школы либо руководителя иного образовательного учреждения, реализующего программу работы с портфолио.

Полезным документом, который облегчает ученику накопление и систематизацию материалов в портфолио, может быть творческая (зачетная) книжка старшеклассника, особенно нужная тогда, когда он обучается по индивидуальному учебному плану. Подобный документ позволяет полностью аккумулировать информацию о школьных и внешкольных образовательных достижениях ученика, которая позже будет компактно представлена в итоговом документе портфолио. Кроме того, личная зачетная книжка помогает школьнику самостоятельно следить за своими успехами и контролировать выполнение учебных планов.

Зачетная книжка имеет следующую структуру:

• Титульная (паспортная) страница – фиксирует Ф.И.О. учащегося, название и номер общеобразовательного учреждения, класс, дату выдачи документа. Заверяется подписью учащегося, подписью заместителя директора и печатью образовательного учреждения.

• Курс по выбору – указывается название курса и фамилия педагога, руководившего курсом, а также фиксируются номера и даты текущих либо итоговых заданий, выполненных учеником, и их результаты. Каждая запись подтверждается подписью педагога. Внизу страницы помещается итоговая отметка.

• Дневник проекта – имеет структуру, аналогичную только что рассмотренной. На странице размещается та же таблица, что и на странице «Курс по выбору». Кроме этого, делаются сле-

дующие записи: оценка работы над проектом, оценка продукта проектной деятельности, оценка презентации, итоговая оценка и подпись педагога.

• Замечания педагога – страница предназначена для комментариев и рекомендаций руководителя проектной работы учащегося.

• Олимпиады и конкурсы; практики – на этой странице размещаются две таблицы, фиксирующие информацию об участии ученика в олимпиадах и конкурсах различного уровня как внутри, так и вне школы, а также о пройденных им различного вида практиках. Таблицы организованы так же, как в итоговом документе портфолио, представленном выше.

• Индивидуальный учебный план – на странице размещены две таблицы, фиксирующие инвариантную и вариативную часть (включая проекты) индивидуального учебного плана ученика.

В таблице указаны название предмета, число часов в год, оценки по полугодиям и итоговая оценка.

Информация заверяется подписью классного руководителя.

В случае отсутствия у школьника индивидуального учебного плана соответствующая страница в зачетной книжке отсутствует.

Предлагаемая зачетная книжка совмещает функции дневника достижений и индивидуального учебного журнала. Она позволяет собрать воедино и представить полную информацию об учебной деятельности конкретного учащегося, которая фрагментарно отражена целым рядом школьных документов, не покрывающих тем не менее всего ассортимента учебных курсов, имеющих профильную направленность. Таким образом, зачетная книжка не только значительно облегчает мониторинг учебных достижений ученика, но и компенсирует дефициты школьной документации, возникающие при введении профилизации.

Предлагая данный подход к использованию портфолио и возможные варианты его оформления, надо еще раз подчеркнуть, что представленная модель в ходе освоения конкретным образовательным учреждением должна адаптироваться к его особенностям и нуждам и может подвергаться модификациям, усовершенствованиям. Это вполне естественно, ибо фактически вводится новое для отечественной педагогической практики понятие и средство.

И если первоначально введение портфолио было по преимуществу мотивировано задачами построения образовательного

рейтинга выпускников 9-го класса и вопросами оптимизации механизмов формирования 10-х профильных классов, реальная практика показала, что портфолио может использоваться, во-первых, не только применительно к 9-классникам и, во-вторых, не только в привязке к своей рейтинговой функции. Портфолио оказывается новым педагогическим средством, интересным и эффективным для учащихся более раннего возраста, для учащихся и выпускников полной средней школы. Он может выступать не только в качестве составляющей суммарного рейтинга ученика наряду с результатами экзаменов, но и быть многофункциональным средством отслеживания, презентации и оценивания индивидуальных образовательных достижений.

Отдельный, весьма трудный вопрос, заслуживающий обсуждения и широкой дискуссии, – это вопрос о портфолио выпускника или абитуриента, который становится все более актуальным при переходе к приему в вуз на основе ЕГЭ.

В пользу того, что наряду с результатами ЕГЭ и в дополнение к ним имеет смысл рассматривать портфолио, который наиболее полно восполняет нехватку информации об абитуриенте, неизбежную при любой экзаменационной процедуре, есть ряд аргументов. Выскажем главные:

• портфолио свидетельствует о подготовке выпускника школы к специализации в данной профессиональной сфере, полученной им в ходе профильного обучения как за счет профильных курсов, так и благодаря специальным практикам, профориентационным пробам и др.;

• портфолио демонстрирует уровень возможностей и достижений выпускника, его образовательную активность, позволяет не пропустить талантливых и заинтересованных абитуриентов;

• портфолио в качестве накопительной оценки отражает устойчивые и долговременные образовательные результаты, компенсируя эффект случайного успеха или неуспеха в ситуации экзамена. Кроме того, он может служить альтернативой «натаскивания», спровоцированного этой ситуацией, дающего краткосрочный и поверхностный результат.

Можно надеяться, что педагоги, руководители образовательных учреждений, команды разработчиков стратегии развития школы, на практике справляющиеся с новыми задачами, поставленными перед школой профильным обучением, ЕГЭ, да и

самой жизнью, найдут в портфолио современный, эффективный и практичный инструмент для их решения.

Библиографический список

1. Большая книга о маленькой школе / Под ред. Т.В. Светенко, И.В. Галковской. Псков: ПГПИ, 2003.

2. Модель организации работы школы по индивидуальному учебному плану «Организация работы по индивидуальным учебным планам обучающихся в старшей школе». М.: Школьная книга, 2006.

3. Портфолио в системе педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. 2005. № 3.

4. Кто этого не знает // Народное образование. 2006. № 5.

5. Модель профилизации образовательного пространства // Управление школой. 2005. № 15.

6. Некоторые подходы к развитию оценочной самостоятельности обучающихся (из опыта работы НОУ «Город Солнца») // Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учета их индивидуальных достижений. Вып. 2. / Под ред. Л.Е. Курнешовой. М.: Центр «Школьная книга», 2005.

7. О реализации концепции профильного обучения в старшей школе на основе интеграции учреждений общего и дополнительного образования // Исследовательская работа школьников. 2004. № 1.

8. Портфолио и построение образовательного рейтинга выпускника основной школы. Теория и практика организации предпрофильной подготовки / Под ред. Т.Г. Новиковой. М.: АПК и ПРО Министерства образования РФ, 2003.

9. Модернизация оценки в системе школьного образования. Портфолио как средство оценивания //Модернизация образовательных систем: от стратегии до реализации. Сб. научных трудов. М.: Академия, АПК и ПРО, 2004.

10. Папка индивидуальных достижений (портфолио) как средство фиксации

направленности личностных интересов и склонностей. Предпрофильная подготовка и профильное обучение в старшей школе: теоретические основы и опыт реализации: Метод. пособие. М.: АПК и ПРО, 2004.

11. Построение различных моделей портфолио // Методист. 2005. № 3.

12. Рекомендации по построению различных моделей и использованию портфолио учащихся основной и полной средней школы // Вестник образования. Профильное обучение. Ч. 1. 2004. № 4.

13. Портфолио в профильном обучении (анализ зарубежного опыта) // Профильная школа. 2005. № 3.

14. - Использование портфолио учащегося в предпрофильной подготовке и профильном обучении. М., 2005.

15. Портфолио как форма оценивания индивидуальных достижений учащихся // Профильная школа. 2004. № 2.

16. Портфолио учащихся в профильном обучении: философия, структура, методика работы // Народное образование. 2007. № 1.

17. Учебные портфолио – новая форма контроля и оценки достижений учащихся // Директор школы. 2000. №1.

18. Портфолио и формирование образовательного рейтинга ученика. Цели, содержание и организация предпрофильной подготовки в выпускных классах основной школы. М., 2003.

В.К. Загвоздкин. Портфолио в учебном процессе[40]

Тема «портфолио» связана с существенными трудностями, так как в настоящее время разрабатываются различные типы портфолио, различающиеся между собой как по целям, которые они себе ставят, так и по способам работы с ними. Кроме того, мож-

[40] Портфолио в учебном процессе // Вопросы образования. 2004. № 2.

но классифицировать портфолио по предметам и ступеням обучения.

По целям различаются портфолио, как способ оценивания учебных достижений и так называемые портфолио курсов (тематические, предметные портфолио), основная цель которых – позитивно влиять на сам процесс обучения.

В первом случае обычно говорят о «портфеле» или «папке достижений», в которую помещают уже готовые, выбранные и специально оформленные («доведенные до ума») работы. Они подходят для того, чтобы отразить образовательную биографию и уровень достижений ученика.

В случае предметного портфолио – форма, которая доминирует в настоящее время в Европе, – речь идет о документации работ школьника в рамках определенного курса и служит по преимуществу именно как инструмент самого обучения, хотя оценивание этих шагов обучения также может иметь место. Из этих предметных портфолио могут в качестве их завершения возникнуть и папки достижений. Широкое распространение в Европе получил так называемый языковой портфолио – проект, разрабатываемый под эгидой Совета Европы.

Кроме этого, термин «портфолио» встречается и как обозначение простого собрания работ учеников, сделанных за определенный период времени в школе или вне ее. Никакой особой методически простроенной работы с портфолио в этом случае не предполагается. Однако сторонники, пропагандисты идеи портфолио отмечают, что он может быть чем-то гораздо большим, чем просто средством оценивания или собранием учебных работ школьников. Это новый подход к обучению, новый способ работы, выражающий современное, новое понимание процесса преподавания и учения, новую культуру учения. Так понятая идея портфолио предполагает выстраивание вокруг портфолио учебного процесса, в котором существенно меняется суть взаимодействия учителя и ученика, появляются новые цели и новые способы достижения старых целей обучения.

В работе над портфолио очень важным является процесс взаимодействия между учителем и учеником, в процессе которого определяются цели работы и вырабатываются критерии оценки. Существенно, что эти цели и критерии определяются в договорном режиме.

Известно, что как само слово «портфолио», так и основная идея собрания работ не есть изобретение XX в. В прошлом веке итальянским словом «портфолио» называли альбом с фотографиями, а в эпоху ренессанса художники и архитекторы привозили с собой портфолио, когда они заявляли свои претензии на место в академии художеств или на строительный проект. При помощи представленных в портфолио документов можно было не только составить себе впечатление о качестве работы, но и о профессиональном пути претендента. В этом смысле как идея, так и термин «портфолио» применяется до сих пор среди художников и фотографов. В области финансов термин «портфолио» употребляется для обозначения выставления на показ состояния ценных бумаг предприятий или частных владельцев.

Идея применения портфолио в школе происходит из Соединенных Штатов, где она возникла в 80 х п века, а в М порГ ЯМ школа М с середины 8 У М г . прин идее портфолио в обучении, за короткий срок резко возросло, достигло к 1995 г. своего пика и стало в настоящее время практически необозримым. Один из авторов говорит о настоящей «портфолиомании», захватившей образовательный мир

[41]. Кроме Соединенных Штатов и Канады, идея портфолио становится все более популярной в Европе и Японии. Ее называют одним из трех основных трендов (curricularen Toptrends)[42] современного образования.

Однако обилие литературы не внесло ясности в саму идею. Скорее наоборот. «На вопрос о том, что имеется в виду под портфолио в связи со школой, ответить не так легко по различным причинам. До сих пор ни в англо-американской, ни в франко-канадской, ни в немецкой литературе нет единого понимания школьного портфолио»[43]. Таким образом, портфолио не пред-

---

[41] (2001). Denkfiguren zum Portfoliosyndrom. Journal for Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1 (4), 8–16.

[42] (1990). Put Portfolios to the Test. Instructor, 100 (1), 48–53.

[43] (1997). Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung. Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (2), 176–184.

ставляет собой какой-то четкой концепции. Поэтому, говоря о портфолио, для предотвращения недоразумений в научной и практической коммуникации рекомендуется всякий раз разъяснять, о чем собственно идет речь. Понимание и учет этого факта особенно важны в российском контексте, так как работа со всем спектром литературы существенно затруднена и сведения зачастую приходится черпать из той или иной отдельной публикации или на основе узкого круга источников.

Во-первых, портфолио является альтернативным способом оценки достиже = М МТакое
ажае нед МмМ М чителей Г
т к торые, по их мнен= не в со Мдать ва
ка ти Мп длин ений (к % Йи
PorE М уча – в
пол О % предста ить свои спо
ошеиия самооте вен о б лее и и м н е самостоя еш

[45].

Важность изменения форм оценивания учебных достижений подчеркивают очень многие авторы. При этом исходят из положения, которое в настоящее время уже ни у кого не вызывает сомнения, а именно, что формы оценивания оказывают решающее влияние на процессы обучения, которые ему предшествуют.

---

[44] Термин «Selbsverantwortung» по сравнению с просто «Verantwortung» (ответственность) подчеркивает момент ответственности прежде всего перед собой за самостоятельно принятое решение. Ответственность можно понимать и как чисто внешнее требование.

[45] (1994). Portfolio Assessment as a Strategy for Self-Direction in Learning. New Directions for Adult and Continuing Education, (64), 23–29.

Из этого вытекает, что изменяя процедуру оценивания учебных достижений, мы оказываем существенное влияние и на сам учебный процесс. Таким образом, портфолио как метод оценивания претендует не только на более адекватное отражение действительных достижений, но и на то, чтобы быть инструментом изменения качества процессов учения.

Исходной при этом является мысль, что достижения нужно не оценивать, а документировать. То, что достигнуто, нужно сделать непосредственно зримым. Естественно, что традиционные тетради являются тоже такими документами. Но в портфолио речь идет о том, что ученик сам решает, что он хочет положить в свою папку, или портфель. Тем самым от ученика требуется самооценка. В портфолио находят свое место наряду с тем, что ученик сделал в школе, также и домашние и внешкольные работы. В папку, помимо работ, кладется и суждение (оценка) работы, как самим учеником, так и учителем. Если собираются работы одного типа или предмета – часто это связано с письменными заданиями – то по собранным работам хорошо можно видеть прогресс. Ученик работает над оформлением своего портфолио как в школьное, так и внешкольное время. Учитель помогает и консультирует ученика при выборе и оформлении портфолио, пишет свои комментарии к собранному материалу. Другие ученики могут также внести свои замечания и комментарии к отдельным частям портфолио своих товарищей.

Так как работы, собранные в портфолио, как правило, имеют уровень, годный для предъявления, а также оформление портфолио в целом эстетически привлекательно и доступно для обзора со стороны, портфолио принципиально годится для предъявления третьим лицам. Это может происходить в определенный день, например на собрании родителей, на котором ученики предъявляет свое портфолио. Процедура предъявления, или защиты, портфолио может быть поводом для того, чтобы конкретно говорить о росте достижений учеников в процессе работы. Презентация портфолио может быть связана с более или менее полным отчетом ученика о процессе своей работы и учебных усилиях. Во многих

школах США[46] в качестве эксперимента проводится завершающий экзамен в форме портфолио, что, однако, не освобождает эти школы от ЕГЭ. Во время экзамена дети презентуют портфолио, рассказывают как о предмете и результатах, так и о процессе своей работы, отвечают на вопросы учителей и комиссии. Работа, предъявленная учениками, оценивается по трем уровням «Honors Standard», «Beacon Standard» и «Competency Standard». Эта оценка сопровождается устным комментарием, т.е. обосновывается. Такая устная оценка происходит неоднократно в процессе подготовки портфолио к презентации, что является принципиально важным моментом. На заключительную презентацию портфолио – портфолио-экзамен – хорошо пригласить коллег со стороны (из других школ, институтов или органов образования).

Важным разделом в идее портфолио как альтернативного способа оценивания является анализ такого способа оценивания по сравнению с традиционным экзаменом или тестом, выделение тех преимуществ, которые дает экзамен в форме портфолио. Этот анализ мы здесь опускаем. Однако он предметно важен, так как помогает лучше понять педагогическую суть процесса оценивания и идеи портфолио как альтернативного способа оценивания учебных достижений учащихся.

Портфолио не есть самоцель. Формирование портфолио должно иметь смысл в контексте учения. Поэтому исходный пункт работы с портфолио – это постановка вопроса, открытой, комплексной задачи, формулировка проблемы. Само портфолио служит свидетельством степени достижения поставленной [перед самим собой] цели. Поэтому важно, чтобы цели работы, формулирующиеся в процессе договоренности между учеником и учителем, были открытыми (транспарентными) и внятными. Только после этого цели могут быть связаны с индивидуальными интересами учащегося и быть зафиксированы в явном виде в письменной форме. Письменная фиксация учебных целей служит, с одной

[46] В Европе экзамен в форме портфолио еще не применяется, только пропагандируется. В литературе подчеркивается, что идея государственных экзаменов в форме портфолио хотя и открывает новые перспективы, но еще очень далека от детальной разработки.

стороны, для ученика в качестве ориентира и помощи для систематического движения к намеченной цели, с другой стороны, как основа для последующей самооценки и оценки со стороны прогресса в учении. После установления целей работы письменная фиксация целей – первый шаг в работе над портфолио. После того, как цель прояснена и письменно зафиксирована начинается собственно фаза работы и собирания. Посредством постоянного собирания и изготовления документов процесс учения становится внятным для внешнего наблюдателя. При этом многообразие документов (свидетельств) является одним из существенных признаков качества портфолио.

Пожалуй, самая трудная задача – это представить, т.е. сделать видимым, свой собственный путь учения. Для этого необходим метарефлексивный анализ пройденного собственного учебного пути, точнее, способов работы, образа действий. Самое позднее, такой анализ необходим на фазе подготовки портфолио к презентации, т.е. придания ему такой формы, которая может быть представлена во вне. «Саморефлексия учащегося – это сердце всего “портфолио-процесса”»[47]. Таким образом, помимо рефлексии первого уровня по поводу проблемы, являвшейся учебной темой, темой метарефлексии становится сам процесс работы над ней: как я обдумывал тему, организовывал свою работу, насколько успешной была моя стратегия учения и т.д. Здесь становится ясной разница между портфолио и простым собиранием работ, как это происходит в папке или портфеле работ. Все дело в этой метакогнитивной интерпретации: я рассматриваю свое собственное учениие, дабы выявить, как я учусь. Собрание портфолио в данном случае сохраняет следы индивидуального процесса учения. В завершающем рассмотрении (размышлении, интерпретации) над ним ученик может сделать выводы на будущее. Для того чтобы ученики могли оценивать свою работу, помимо целей обучения должны быть разработаны ясные стандарты и критерии оценивания. В идеальном случае они устанавливаются вместе с учеником. Это важно, так как в традиционной школе – по крайней мере в Германии – очевидно коммуникации по поводу достижений и оценивания между учениками и учителем не происходит.

[47] (1994). Portfolio Assessment as a Strategy for Self-Direction in Learning. New Directions for Adult and Continuing Education, (64), 23–29.

После того как осуществлялся сбор всех продуктов учения, т.е. всего того, что делалось учеником в процессе учения, следует приступить к отбору работ для портфолио. Здесь могут помочь следующие указания.

Для отбора материалов в портфолио могут быть самые разные рекомендации и критерии. Эти критерии должны помочь в организации обучения при помощи портфолио. Положения, помещенные ниже, могут служить примером таких рекомендаций.

Выбери для твоего портфолио:

- три, с твоей точки зрения, лучшие работы из этого курса;
- работу из начала, середины и конца курса;
- работы, которые, по твоему мнению, лучше всего показывают чему ты научился;
- из перечисленных типов работ выбери по одному (например, обобщение текста, биографическое воспоминание, история, которую ты сам сочинил, комментарии к истории, сочиненной твоим товарищем);
- две работы, которыми ты гордишься;
- три работы, которые ты хочешь, чтобы их посмотрели (твои товарищи, родители гости школы).

Важно, что ученик не просто выбирает какую-то работу, но и обосновывает свой выбор.

Самой известной и распространенной в настоящее время в Европе формой курсового портфолио является так называемое языковое портфолио, целью которого является усиление процессов интеграции в европейских странах. В рамках проекта языкового портфолио подробно разработаны все этапы работы и формы оценки языковой компетентности учеников (и самообучающихся), выделены уровни языковой компетентности, даны таблицы оценки и самооценки. Часть материалов языкового портфолио, в частности таблица оценки и самооценки, выложена в сети Интернет. В качестве примера приведем анкету самооценки языковых умений для первой ступени А1, составленную на основе таблицы – сети достижений, в которой расписаны умения разных ступеней.

Уровень А1
Язык: _____

Этот перечень служит для того, чтобы оценить самого себя и свои умения самому (колонка 1) и кем-то со стороны, например с учителем (колонка 2). По отношению к тому, чего еще не умеешь, нужно показать, насколько это для тебя важно (колонка 3 = цели). В пустых колонках можно дополнить, что еще ты умеешь и что еще важно для учения на этом уровне.

Нужно использовать следующие знаки:

В колонках 1 и 2	В колонке 3.
• Я могу это при нормальных условиях	! Это для меня является целью.
• Я могу это хорошо и легко	!! Это для меня приоритет.

Если галочки проставлены более чем в 80%, это значит, что, по всей вероятности, достигнут уровень А1.

Слушание:

• Я смогу понимать, если кто-то говорит со мной медленно и отчетливо и если есть паузы, дающие мне время понять смысл.

• Я могу понять простое описание пути, как пешком пройти или доехать на общественном транспорте из А в Б.

• Я могу понять вопрос или просьбу, обращенную ко мне, когда ко мне обращаются медленно и отчетливо, и могу следовать кратким и простым указаниям.

• Я могу понимать цифры, цены и время.

Чтение:

• Я могу понять в газетных статьях данные о лицах (место жительства, возраст и т.д.).

• На плакатах, объявлениях я могу найти фильм или концерт, определить их место и время.

• Я могу анкеты (при въезде в страну или регистрации в гостинице) понять настолько, чтобы внести в анкету основные данные о моей личности (фамилию, имя, дату рождения, национальность).

• Я могу понять слова и выражения на объявлениях, которые часто встречаются в повседневной жизни (например, «вокзал», «место парковки», «не курить», «стойте справа, проходите слева» и т.д.)

• Я могу понять самые важные сигналы компьютера (такие как, например, «сохранить», «удалить», «открыть», «закрыть».)

• Я могу понять простые письменные указатели пути.

• Я могу понять короткие надписи на почтовых открытках, например новогодние поздравления.

• Я могу в повседневной ситуации понять письменные сообщения от коллег, друзей и знакомых, например «вернусь в четыре».

Участие в общении:

• Я могу представить кого-либо и употреблять простые формы приветствия и прощания.

• Я могу задавать и отвечать на простые вопросы, делать простые высказывания и реагировать на простые высказывания, сделанные другими, поскольку речь идет о близких и знакомых мне вещах.

• Я могу достичь понимания в процессе общения, если мой партнер готов говорить медленно и отчетливо, находить другую формулировку своей мысли и готов помочь мне сформулировать то, что я хочу сказать.

• Я могу делать простые покупки, если есть возможность жестами объяснить то, что мне нужно.

• Я справляюсь с цифрами, временем, ценами.

• Я могу о чем-то попросить другого человека и ответить на его просьбу.

• Я могу задать другим лицам вопросы, касающиеся их, например, где они живут, с кем они знакомы, какие вещи у них есть, и я могу ответить на такие вопросы, касающиеся меня, если меня спросят медленно и отчетливо.

• Я могу сообщать сведения о времени при помощи таких оборотов, как «на прошлой неделе», «в прошлую пятницу», «в три часа дня» и т.п.

Связная речь:

• Я могу рассказать о себе, например, где я живу, откуда приехал, мой возраст, семья, национальность, адрес, номер телефона, хобби.

• Я могу описать, где я живу.

Стратегии:

• Я могу сказать, что я не понимаю.

• Я могу простыми словами попросить повторить что-либо.

• Я могу простыми словами попросить говорить медленнее.

Письмо:

• Я могу заполнить анкету с данными о моей личности (профессия, адрес, место жительства, хобби).

- Я могу написать поздравления, например, с днем рождения.
- Я могу написать простую открытку, например к Новому году.
- Я могу написать записку, чтобы проинформировать, куда я

•

[48]

1. Годится ли преподавание для работы с портфолио? Содержит ли процесс обучения повторяющиеся требования одного типа, при выполнении которых можно увидеть прогресс? Ориентирован ли процесс обучения на способности? Есть ли возможность индивидуализировать процесс обучения и направить его на креативно-созидательный процесс, который ведет к появлению красивых продуктов? Можно ли выделить время для рефлексии или программа так забита, что все необходимо будет делать в спешке?

2. Есть ли у меня мотивация и возможности взять на себя много работы, но работы интересной? Есть ли у меня возможность так распланировать свое время, чтобы индивидуально консультировать учеников и давать краткие устные и письменные комментарии к их работам, собранным в портфолио?

3. Какие материалы из данного курса могут быть отобраны для портфолио? Какие я уже могу определить заранее, какие могут быть приложены по ходу дела, какие может определить сам ученик?

4. Какие сроки для вложения каких образцов нужно установить?

5. Какие указания к действию, образцы, критерии и точки зрения нужно сообщить ученику для того, чтобы он мог организовать и оценить свою работу?

[48] Взято из: F.Winter Guter Unterricht zeigt sich in seinen Werken, Lernende Schule 11/2000.

6. Какие поводы должны быть, чтобы осуществлялся контроль и самооценка? Когда время для обратной связи, беседы и презентации портфолио?

7. Когда и как должен состояться отбор работ для портфолио?

8. Через какую форму презентации можно завершить обучение? Может ли быть сделана выставка или устроены чтения и т.п.? Кого можно/следует пригласить (родителей, учащихся других классов)?

Эти М др гие указания могут б ть п л М для того лее зримыми.

Н.П. Тряпицына, Т.В. Родионова. Оценивание индивидуальных творческих результатов учащихся

[49]

Творчество индивидуально,
но требует признания.

Модернизация образования направлена на приведение всего образовательного процесса от цели до результата в соответствии с требованиями современности. Немаловажным является и учет этого результата не только в традиционной форме аттестата, но и в виде документа, фиксирующего творческие успехи (личностные достижения) ученика. В этом разделе книги будут предложены некоторые варианты учета успехов (или достижений) учащихся, позволяющие выдавать соответствующие документы. Вполне вероятно, что описанные модели будут являться своеобразным импульсом для творческой мысли учителя. Мы на это очень надеемся, так как творчество – это сугубо индивидуальная характеристика личности. Как известно, творчество – это характеристика не только художественной деятельности. Поэтому творческие успехи ученика мы рассматриваем применительно к любому виду деятельности: один выполняет исследование, другой рисует стенгазету, а третий пишет стихи. Везде есть место творчеству. Каждая из описанных в этом разделе моделей позволяет не только

[49] Модернизация общего образования: оценка образовательного результата. СПб., 2002.

зафиксировать творческие успехи ученика, но и создать условия для их возникновения и развития.

Словосочетание «личностные достижения» стало популярным в педагогической среде, но далеко не однозначно понимаемым. С одной стороны, под личностными достижениями понимают по-иному названные индивидуальные результаты, а с другой – нечто абстрактное и не поддающееся оценке.

Что же все-таки можно считать достижением? В самом общем плане достижение понимается как решенная проблема. Следовательно, личностное достижение – это решенная личностно значимая проблема. Безусловно, не все достижения учащихся школа имеет возможность учитывать. Да, наверное, в этом и нет необходимости. В приложении к школе личностные достижения будут находиться в поле образовательного процесса. Поэтому целесообразно говорить об образовательных достижениях школьников.

Уровень личностных образовательных достижений каждого ученика, как показывают результаты педагогических исследований, складывается из четырех компонентов:

• Академическая успеваемость, учитывающая освоение государственного стандарта и другого содержания образования, соответствующего виду образовательной программы. Например, если ученик обучается по гимназической образовательной программе, то он должен освоить не только содержание стандарта, но и расширенное или углубленное содержание, соответствующее уровню гимназической образовательной программы.

• Фонд умений, который обеспечивает ученику ориентацию в социуме. В первую очередь, по нашим наблюдениям, это коммуникативные умения.

• Познавательная творческая активность школьника на протяжении всего курса обучения, зафиксированная в виде какого-либо документа.

• Личные социальные достижения внутри и вне школы, подвергающиеся фиксации.

Образовательные стандарты многих развитых зарубежных стран содержат программы ориентации на личностные достижения учеников и учета этих достижений с первой и до последней ступени школы, а также в системе непрерывного и дополнительного образования. Понятие «достижение» рассматривается в этих программах как значительно более широкое и эмоционально ок-

рашенное в сравнении с понятием «результат». Предполагается, что учитель-предметник, выстраивая процесс обучения как цепочку последовательных достижений, делает сам процесс более осознанным и значимым для ученика, а следовательно, «включает» ученика в познавательную и развивающую деятельность, осуществляемую в рамках школы. Условиями успешности подобных программ деятельности являются следующие:

• любое достижение может и должно осознаваться ребенком как положительный, значимый для него результат;

• осуществление достижений – это реализация естественной потребности ученика в успехе;

• любое достижение должно быть персонифицировано, т.е. связано с именем человека, его совершившего;

• победа не может быть мелкой или крупной, она бывает замеченной и незамеченной;

• любой ребенок может делать что-то лучше других;

• переживание собственного успеха развивает эмоциональную сферу личности, а сопереживание успеху другого – нравственную;

• в каждом конкурсе есть победитель, но не в каждом должны быть побежденные;

• педагогическое достижение учителя – это личностные достижения его учеников.

Учет этих условий позволяет проектировать работу по ориентации образовательного процесса на достижения учеников.

Одним из средств оценивания и учета достижений (в том числе творческих успехов) учащегося является формирование «портфеля» (portfolio). Родиной «портфеля» или «портфолио» являются США. Однако эта модель уже завоевала популярность во многих странах мира, так, например, в Финляндии именно с внедрения этой формы учета достижений учащихся началась реформа системы образования. Портфолио – это модель аутентичного оценивания, которое в большей степени, чем традиционное нацелено на выявление:

• объективно существующего уровня владения умениями и навыками;

• пробелов в подготовке;

• трудностей усвоения;

• уровня сформированности умений и их совершенствования путем внесения коррекции в учебный процесс;

• положительных мотивов учения;

• интереса к предмету;

• развития мыслительной деятельности;

• критического отношения к учебной деятельности.

Кроме этого аутентичное оценивание в большей степени способствует формированию культуры мышления, логики, умений анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать.

Сегодня в научных и научно-популярных публикациях описано несколько моделей «портфеля». Они разработаны для разных категорий учащихся – одни для студентов, другие для школьников. Специфика возраста влияет в первую очередь на методику работы с «портфелем». Так, студенты проявляют гораздо большую самостоятельность, чем школьники, и им необходимо консультирование преподавателя, а школьники чаще всего ждут от него помощи. В качестве примера рассмотрим модель «портфеля», разработанную нашими московскими коллегами специально для оценки достижений учащихся общеобразовательной школы (Н.Н. Сметанникова). Автор считает, что, пользуясь такой формой оценки учебных достижений, учитель способен создать для каждого ученика ситуацию переживания успеха. Пользуясь этой системой, ученик перестает быть полностью зависимым от учителя, он становится более самостоятельным, так как постепенно формируется адекватная самооценка, т.е. ученик учится сам себя оценивать. «Портфель», разрабатываемый в виде дневника самооценки, должен отвечать определенным требованиям:

1. Дневник выборочен. Прежде чем начинать собирать дневник самооценки, обучающийся должен знать цель сбора. Целью могут быть самооценка, документация прогресса в учебе, помощь учителю при принятии решения, для отчета перед администрацией или родителями.

2. Дневник – это подборка работ обучающихся, показывающая его прогресс.

3. В дневник собирается разнообразная информация, отражающая объективно существующий уровень подготовки – проблемы, трудности, необходимость коррекции.

4. Дневник демонстрирует прогресс во времени. Единица времени ведения дневника выбирается изначально (семестр, курс и т.п.), но «чистится» дневник регулярно, т.е. проводится отбор и оценивание работ, которые обучающийся в нем оставляет. Время «чисток» устанавливается совместно с учениками. Экспериментально удалось выяснить, что для учащихся начальных классов целесообразно установить это время с периодичностью две недели.

5. Дневник нацелен на рефлексию, на самооценку.

6. Дневник – это совместная работа учащихся, учителей, родителей.

Существует три типа дневника: дневник достижений, дневник-отчет и дневник-самооценка. Любой дневник («портфель») имеет все три характеристики, но при его планировании изначально следует выбрать один тип, так как он соответствует генеральной цели дневника.

Дневник достижений представляет собой личный выбор работ обучающимся. Учитель ставит цель: оценить прогресс в учебной деятельности. Обучающийся сам отбирает и формирует свой «портфель». Собираются работы за определенный промежуток времени, из них отбираются 2–3, и так в течение периода обучения. К окончанию остается несколько работ, которые отобраны самостоятельно. Это самый легкий тип, он позволяет использовать дневник как эффективную оценочную технологию. Этот вид дневника рекомендуется применять в начальной школе.

Дневник-отчет содержит индивидуальные текущие работы на занятии, тесты, эссе, проектные работы, списки литературы и т.д. Это дневник для внешнего пользователя, его цель – показать, что учащийся справился с программой обучения.

План и единица сбора в дневнике-отчете изначально задается преподавателем. Этот вид лучше использовать на ступени основного обучения.

Дневник-самооценка содержит как работы обучающегося, так и заметки преподавателя по поводу работ, оценки за выполненные задания с характеристикой и объяснениями. Разрешение собирать такой портфель означает, что преподаватель берет на себя обязательство давать письменное разъяснение, за что он поставил ту или иную отметку, вести дневник наблюдения, оценивать процесс и регресс, заполнять сертификат достижений. Этот вариант

дневника целесообразнее использовать в работе с учениками старших классов.

Достоинства и недостатки каждого типа дневников представлены в табл. 1.

Достоинства и недостатки дневников

Тип дневника	Достоинства	Недостатки
Дневник достижений	Гибкость обучаемого; независимость; формирование самооценки	Хаотичен; не раскрывает полностью особенности обучающегося; самооценка может быть неадекватной
Дневник-отчет	Представляет широкий спектр работ для оценивания (как стандартные тесты, так и творческие работы); показывает как индивидуальную работу, так и работу в группе; позволяет определить индивидуальный вклад в работу группы; формирует адекватную самооценку относительно стандарта (контрольные, тесты)	Не всегда показывает интересы и силу обучающегося; минимизирует право собственности; искусственен; в значительной мере задан преподавателем
Самооценка	Демонстрирует взгляд на обучение и преподавание; представляет материал для оценки своей деятельности; дает пищу для размышлений	Занимает много времени студента и преподавателя; минимизирует право собственности

Дневник любого типа имеет четыре основных раздела: портрет, коллектор, рабочие материалы и достижения. Портрет раскрывает личность обучающегося. В него собираются фотографии,

корреспонденция, свидетельства, характеризующие любимые занятия. Коллектор – это папка, куда собирается материал урока, поступающий от учителя, из учебника, таблиц и др. Из него извлекаются необходимые модели или образцы для выполнения заданий. Папка «Рабочие материалы» представляет собой зарегистрированные этапы работы над заданием: модель, инструкцию, этапы выполнения, конечная работа, ее проверка обучающимся и преподавателем, оценка и самооценка. Получившая оценку и самооценку выполненная работа либо перекладывается в раздел «Достижения», либо остается в «Рабочих материалах».

Важно определить единицу сбора. На первом этапе, когда собирается дневник достижений, единицами сбора становятся текущие материалы, из которых обучающийся выбирает те, которые он считает своими достижениями. В дневнике достижений, большую роль играет раздел «Портрет». В дневнике-отчете единицами сбора становятся в большей степени проверочные, контрольные работы, тесты, так как на этом этапе обучающийся учится адекватной самооценке относительно заложенных в них стандартов. Однако сбор и оценивание выбора уже не является достаточным, рекомендуется сделать проверку своих работ. Прежде чем выполненная работа сдается преподавателю, ее проверяет сам обучающийся, затем его партнер по парной работе. Ошибки обсуждаются и при согласии автора корректируются. Обсуждение контрольной работы становится важным обучающим этапом. При проверке сданной работы педагог подчеркивает, но не исправляет и не квалифицирует ошибки, а на занятии объясняет их. Во время объяснения обучающиеся вносят коррективы в свои работы. Все эти этапы вносятся в дневник. В дневнике достижений единицами сбора становятся как письменные работы, так и работа с любым изучаемым или создаваемым текстом: доклады, сообщения, самостоятельные аудио- и видеоматериалы, картинки, фотографии и т.д. Каждая единица снабжена листом самооценки выполнения задания или оценочным сертификатом, аргументацией в защиту выбора данной работы. Правило фиксирования в письменном виде учебной деятельности относится ко всем заданиям. Формы фиксации могут быть самыми разными.

Наличие проверочного листа качества исполнения деятельности позволяет соединить составляющие знаний и умений. Де-

ятельность обучающихся по оценке качества выполнения задания становится осмысленной, корректируется самооценка обучающихся. По окончании проводится конференция обучающихся с родителями, администрацией, учителями.

Таким образом, дневник (достижений, отчет, самооценки) – технология, призванная привлечь внимание к оценочной деятельности: процессу сбора информации для оценивания и определения ее ценности относительно мнения самого обучаемого, педагога, стандартных тестов, контрольных работ. Материал для оценивания собирается самим обучающимися и обсуждается с педагогом, с родителями, администрацией и оценивается с точки зрения движения к намеченным целям. Это совместная работа обучающегося и педагогического коллектива.

Выше уже было сказано, что разделы «портфеля» и их наполнение может быть самым разнообразным. Представляем еще один вариант рассматриваемой модели, который с успехом может быть использован учителем в разных классах.

Разделы портфолио:

- «Резюме» – представление себя.
- «Самостоятельные работы» – этот раздел представляет собой собрание текущих самостоятельных, контрольных и зачетных работ, эссе на разные темы, дискуссионные очерки и бортовые журналы (схемы написания эссе, дискуссионных очерков и бортовых журналов).
- «Это интересно» – этот раздел может включать в себя проблемные вопросы, тезисы и высказывания, затрагивающие актуальные проблемы, изучаемой учебной дисциплины.
- «Цикада цитат» – в этом разделе собираются высказывания великих людей об изучаемой науке. Важно не торопиться включать сюда только понравившиеся высказывания; может быть, те изречения, с которыми пока трудно согласиться, тоже помогут обосновать собственную точку зрения.
- «Голоса» – в этот раздел помещаются вырезки или ксерокопии статей из журналов, газет и книг по проблемам изучаемой учебной дисциплины.
- «Полезные советы» – в этом разделе собираются полезные советы, которые могут пригодиться в будущем. Материал целесообразно разносить по двум отделам: «Всегда» и «Никогда».

• «Вредные советы» – в этот раздел, носящий юмористический характер, вкладываются вредные советы (придуманные или собранные) для себя, одноклассников, учителей, родителей. «Недавно ученые открыли, что на свете бывают непослушные дети, которые все делают наоборот. Им дают полезный совет: "Умывайтесь по утрам", – они берут и не умываются. Им говорят: "Здоровайтесь друг с другом", – они тут же начинают не здороваться. Ученые придумали, что таким детям нужно давать не полезные, а вредные советы. Они все сделают наоборот, и получится как раз правильно» (Г. Остер).

• «Графический организатор» – сюда помещаются планы, алгоритмы и модели выполнения заданий, написания различных творческих работ.

• «Библиография» – в этом разделе собирается собственная библиография прочитанных изданий по изучаемой дисциплине с краткой аннотацией каждого издания.

• «Справочник» – в этом разделе можно собирать необходимые телефоны, адреса и даты.

В заключение рассказа о «портфеле» необходимо отметить, что его создание можно начать даже с одного учебного предмета, одним учителем, которого заинтересовал данный подход к оценке достижений учащихся. Главное, чтобы был понятен смысл создания «портфеля» и работа с ним доставляла радость и учителю, и ученикам.

Еще одной моделью оценки личностных достижений и образовательных результатов учащихся можно назвать методику «Сундук регалий». «Сундук» составляют сами учащиеся, помещая туда все свои достижения, отмеченные какими-либо документами или иным способом за предшествующие годы обучения. Что может наполнять «сундук»:

• документы об образовании, свидетельства об окончании курсов, о прослушанных курсах;

• характеристики, данные педагогами;

• моя уникальность;

• членские удостоверения учреждений и организаций;

• рекомендации, благодарственные письма, грамоты, дипломы;

• перечисление заслуг (например, диаграмма успеваемости);

• образцы заслуг (например, печатные работы, рефераты, модели и т.д.);

• личные замечания и другие оценки;

• спортивные свидетельства.

Список открыт, и каждый может его дополнить по своему усмотрению.

> Если даже не увеличивать количество кружков, факультативных занятий в школах, но ввести творческую книжку и сделать ее официальным документом, равным аттестату, то ученик возьмется за дело. Если же увеличивать количество форм и видов деятельности, но не производить регистрации выполненных работ, то все останется по-прежнему.
>
> И.П. Волков

В творческой книжке регистрируются все самостоятельные работы, выполненные учеником сверх учебной программы. Самостоятельная работа должна соответствовать определенной норме, после выполнения которой делается запись в книжке. Например, 10 фотографий, 5–8 рисунков, письменная работа (конспект, реферат) объемом не менее 15 страниц и т.д. Это норма по объему работы, но не по времени исполнения. Дело ученика – работать несколько дней или несколько месяцев. Норма – не догма, а ориентир для учителя. Одно из условий успешной работы в масштабе школы – единство требований; вот эти нормы и создают такое единство, хотя учитель имеет право записать работу и меньшего объема. Он должен исходить из интересов ученика.

Записи выглядят примерно так:

1. Техническое творчество (машины, приборы, приспособления, модели, макеты). Указывается конкретная работа и дается ее краткое описание: количество деталей, размер.

2. Углубленное изучение программных и непрограммных учебных предметов. Указывается название изученной работы, количество страниц реферата, рисунков, фотографий и т.п.

3. Работы по искусству. Записываются сданные работы (рисунки, скульптуры, изделия декоративно-прикладного искусства и т.п.).

4. Педагогическая деятельность. Фиксируется работа в младшем классе, ведение кружка, уроков в начальных классах.

5. Изобретательство. Записываются изобретения, оформленные в виде простейшей схемы и краткого описания.

6. Исследовательская и опытническая работа. Записывается только та, в которой есть хоть и простейший, но самостоятельный вывод.

7. Участие в олимпиадах, соревнованиях, конкурсах. Запись делается, если занято одно из трех призовых мест (на соревнованиях не ниже районного уровня), а также если присвоен спортивный разряд.

8. Факультативы. Запись делается при условии, что ученик занимался не менее полугода.

Как видим, в самостоятельной работе сверх учебной программы для ученика нет никаких ограничений: делай что хочешь, когда, где хочешь и как угодно долго или быстро.

Приведем примеры конкретных записей в творческих книжках:

- Английский язык. Районная олимпиада, 1-е место. 6-й класс.
- Модели. Сделал кордовую модель самолета (выполнял работу в городском Дворце творчества юных). 6-й класс.
- Педагогика. Провела 4 урока во 2-м классе. 5-й класс.
- Кино. Снял фильм по собственному сценарию «Самооткрывающаяся дверь». 2 минуты, черно-белый, 16 мм (сделал в школе). 7-й класс.
- Фото. Сделал 14 фотографий на тему «Пейзаж»; 9×12 см. 5-й класс.
- Макеты. Сделал макет старинного амбара (из бревнышек), в котором 65 деталей. Размер 15×10×17 см. 8-й класс.
- Слесарное дело. Сделал 15 деталей из металла для макета паркового аттракциона (групповая работа). 7-й класс.
- Литература. Переложила на стих русскую народную сказку «Каша из топора»; 30 строк. 7-й класс.

Как видим, диапазон интересов ребят очень широк. В школе только за несколько лет были выполнены работы почти по 40 направлениям.

По окончании школы на основании записей в творческой книжке составляется характеристика качеств личности, проявившихся в самостоятельной и творческой деятельности сверх учебной программы. Сначала выделяются склонности ученика, для чего выписываются разделы, по которым он работал, и подсчитывается количество записей по каждому из них.

Вкладыш к творческой книжке. Выполнил работы по следующим разделам (табл. 2).

Форма вкладыша к творческой книжке

Раздел науки, техники, искусства	Количество записей	Раздел науки, техники, искусства	Количество записей
Ботаника	12		
Зоология	9		
Французский язык	5		
Математика	3		
Фото	3		
Рисование	2		
Литература	2		
Английский язык	1		
Лепка	1		
Театр	1		
ВСЕГО	39		

Из приведенных в таблице данных видно, что ученик проявил склонность к биологии, в частности к ботанике. Но это склонность к виду деятельности вообще, что еще не дает возможности судить о том, какую профессию, специальность выпускник может освоить с наибольшим успехом. Ведь ботаник – это и цветовод, и агроном, и учитель биологии, и деятель науки.

А как быть в том случае, если ученик, хоть и выполнил много работ, но явной склонности к чему-либо не проявил?

Для того чтобы составить более полную картину качеств личности, И.П. Волков предлагает анализировать каждую работу начиная с 6–7-го класса по следующей схеме (табл. 3).

Схема качественного анализа работ учащихся

Вид работы		
Практическая (работа инструментами или на станках)	Теоретическая (рефераты, сочинения, конспекты)	
Умственная активность		
Активен (сам выбирает тему)	Пассивен (работает, в основном, по чьей-то рекомендации)	
Устойчивость в работе		
Устойчив (работает ровно, систематически)	Неустойчив (работает неровно, но дело доводит до конца)	
Характер выполненных работ		
Творческие (работы оригинальные)	Полутворческие (работы с частичным изменением против образца, рационализаторские)	Нетворческие (копии чужих работ)
Сложность работ		
Сложные (выше требований школьных программ для данного возраста)	Средние (соответствующие требованиям школьных программ)	Простые (ниже требований школьных программ)
Различия по объему затраченного труда		
Большие затраты (выше норм записи в творческую книжку)	Средние (соответствующие нормам)	Малые (ниже норм)
Качество выполнения		
Высокое (соответствует отметке «5»)	Среднее (соответствует отметке «4»)	Низкое (соответствует отметке «3»)

Все данные этого анализа сводятся в «Характеристику деятельности школьника», которая прилагается к творческой книжке (табл. 4). Сумма данных по каждому ее пункту характеризует качества личности, касающиеся деятельности.

Характеристика деятельности школьника (Валерий К.)

Класс			7		8				9		10		Всего
Четверть, полугодие			3	4	1	2	3	4	1	2	1	2	
Вид деятельности	Практический		2	1			6	5	5	16	12	8	55
	Теоретический												
Активность	Активен	Сам выбирает, просит тему, сам ее решает	2	1			6	5	5	16	12	8	55
	Пассивен	Работает по предложению учителя											
Устойчивость	Устойчив	Работает ровно, систематически	2		6			5		16	12	8	53
	Неустойчив	Работает неровно, но дело доводит до конца				1			1				2
Характер выполненных работ	Творчество	Творческие	1			3		3	3	3	2	1	16
		Полутворческие		1			1		2	4	4	6	18
		Нетворческие	1					2	2	9	6	1	21
	Сложность	Сложные	2			2				8	3	2	17
		Средние		1			4	4	4	5	6	3	27
		Простые						1	1	3	3	3	11

Класс			7		8				9		10		Всего
Четверть, полугодие			3	4	1	2	3	4	1	2	1	2	
	Объем труда	Большой		2			1		2	5	1	4	15
		Средний			1	4		2	4	7	8	3	29
		Малый					1	1	1	4	3	1	11
Качество	Высокое						3	5	5	15	10	8	46
	Среднее		2		1			3			1	2	9
	Низкое												

На основе указанных таблиц составляется общая характеристика качеств личности, проявившихся в самостоятельной сверхпрограммной деятельности.

Данная методика отражает опыт педагогической диагностики, используемой в Англии. Основная ценность методики заключается в том, что целью всех записей в аттестате является выявление полной картины личностных качеств, интересов, навыков и академических достижений, причем записи в аттестате, как правило, являются результатом обсуждения успехов учащихся с тьютором. Шотландский аттестат представляет из себя папку, заполнение которой производится в течение всего процесса обучения. Перед началом обучения ученик получает данную папку-аттестат незаполненным. В аттестате намечен путь развития ученика в процессе обучения:

- темы, которые должны быть изучены;
- умения, которыми необходимо овладеть;
- практика, которую необходимо пройти и т.д.
- описание личностных качеств ученика, выполненных как учителем, так и в виде личного заявления, т.е. самооценки, сделанной учеником;
- обобщение опыта работы ученика, выраженное в учебных достижениях (описывается как учителем, так и учеником);
- учебная книжка с сообщениями по предмету (в которой фиксируются не только отметки, поведение, прилежание, посещаемость, полученные знания, заинтересованность в работе, но и рекомендации учителя, а также ответ родителей).

Аттестат заполняется в процессе обучения. В нем фиксируются учебные достижения (заполняются и учеником, и учителем), отметки и оценки, посещаемость уроков, трудовые поручения, полученные сертификаты и т.д. Аттестат заполняется как итоговый документ и как промежуточный. Девиз данной методики – «Каждодневный прогресс ученика должен быть зафиксирован».

Методика «Шотландский аттестат» может быть успешно адаптирована к российским условиям. Так, образовательное учреждение «Международный лицей» разработало подобный вариант аттестата образовательных достижений для лицеистов, обучающихся в течение четырех лет, т.е. с 8-го по 11-й классы. В аттестат заносится следующая информация:

- учебные достижения, включающие четвертные, полугодовые, экзаменационные (только в 9-м и 11-м классах по экзаменационным предметам) и итоговые отметки по всем изучаемым предметам в 8–11-х классах;
- творческие работы (перечень с краткой характеристикой каждой работы), выполненных по итогам занятий на факультативах и курсах по выбору;
- итоговые документы (сертификат, диплом, свидетельство и т.д.) или творческие работы, полученные и выполненные на дополнительных образовательных курсах;
- результаты выступлений на предметных олимпиадах;
- результаты участия в смотрах, конкурсах, соревнованиях;
- краткая характеристика творческих работ, выполненных при изучении обязательных учебных предметов: техническое творчество, углубленное изучение программных и непрограммных учебных материалов, работы по искусству, педагогическая деятельность, изобретательство, исследования.

Подобный аттестат образовательных достижений позволяет учесть традиции отечественной школы, его внедрение не требует дополнительной разъяснительной работы с педагогическим коллективом и родителями, кроме этого, заполнять аттестат каждый ученик может самостоятельно.

Тетрадь-паспорт представляет сборник таблиц с разделами «Хочу», «Могу», «Есть» и т.д., в которых ученик, начиная с 6-го класса, пытается проанализировать свои желания, возможности,

реальные знания и умения по каждому предмету. В этих тетрадях в разделах «Надо» и «Есть» делают свои записи-характеристики учителя. Важнейшим аналитическим материалом становятся ответы учащихся в разделах «Хочу», «Могу», «Не могу», «Должно быть». Приведем примеры ответов, помещенных в такой тетради (табл. 5).

Пример индивидуальной тетради-паспорта

Предмет	«Хочу»	«Могу»	«Есть»	«Не могу»	«Должно быть»
Русский язык	Научиться грамотно писать	Грамотно и ясно писать сочинения. Выполнять творческие работы, фонетический разбор, пользоваться словарем	Хотя знаю теорию, скована у доски, иногда испытываю боязнь	Диктанты пишу грамотно, но за разборы всегда получаю «4»	Урок должен проходить в виде игры, чтобы было интересно. В кабинете должно быть больше репродукций
Литература	Узнать о построении стихотворений и литературных произведений, научиться вникать в суть произведения	Сочинять стихи. Делать творческие работы, вникать в суть произведения, переживая за его героев	Определенное спокойствие и настроенность на рабочий лад		Вместо того чтобы всему классу писать отзывы и сочинения, пусть каждый выразит чувства к прочитанному произведению, как хочет: кто-то напишет сочинение, кто-то нарисует картину, а кто-то сочинит стихи, и будет выставка, ярко выражающая эмоции ребят

Предмет	«Хочу»	«Могу»	«Есть»	«Не могу»	«Должно быть»
История	Узнать, как люди жили несколько веков назад, какие трудности были	Хорошо ориентируюсь по карте, могу назвать даты важнейших событий	Еле заметная скованность. Интерес к предмету	Вопросы сравнительные. Не всегда могу ориентироваться	Урок должен проходить в виде игры. Пусть новую тему прочитает группа ребят. Она расскажет ее классу, покажет рисунки. В течение года каждый будет актером и учителем

Анализ подобных материалов позволяет учителям увидеть сферу интересов учеников, их возможность оценить свои умения и навыки, убеждает в необходимости определенного учета и анализа достижений каждого ученика, особенно в тех классах, где необходимо отслеживание изменений, происходящих с детьми. В результате такого учета индивидуальности каждого ребенка стало возможно:

- проследить личные победы и неудачи в усвоении каждым ребенком учебного материала;
- увидеть работу каждого ученика и каждого учителя над формированием специальных знаний и умений;
- проследить совместно с руководителями секций и кружков динамику изменений в сфере интересов учеников;
- вносить соответствующие коррективы в учебные планы и программы;
- разрабатывать разнообразные тестовые задания;
- соотносить данные педагогической и психологической диагностики с результатами наблюдений, сделанных в образовательном процессе.

Все рассмотренные модели, на наш взгляд, позволяют включать оценочную деятельность в содержание обучения, помогают

ученикам оценивать и регулировать познавательную деятельность, способствуют изменению стиля педагогической деятельности учителя, создают условия сотрудничества учащихся с одноклассниками и преподавателями, формируют у них адекватную самооценку.

3. Внутриклассное оценивание на разных ступенях школьного обучения

П. Мортимор. Путь к улучшению: размышления об эффективности школы[50]

Организация инспектирования в английских школах должна быть изменена. Кроме того, что многие учителя воспринимают ее как карательную – и готовую обвинять школы, принимающие наиболее «трудно обучаемых» детей в самых неблагополучных районах страны, – проверочные материалы слишком далеки от повседневной школьной реальности. Результаты исследований указывают на то, что более продуктивная форма проверки должна была бы включать самооценивание школы ее собственным коллективом при поддержке опытной и знающей «внешней» команды. Но начинался бы процесс с самооценивания. Это дало бы школе возможность отслеживать и оценивать слабые и сильные места своего процесса обучения. Эта «формирующая» проверка позволила бы извлечь пользу из естественного феномена, описанного социальными науками: те, кто находится ближе всех к сбору данных, больше извлекают из их последующего анализа и, следовательно, имеют лучшую позицию для осуществления изменений.

Главы этой книги выявляют некоторые принципы, существенные для практиков. Многие – например, относящиеся к

[50] Путь к улучшению: размышления об эффективности школы. Светс и Цейтлингер, Лисс, (Нидерланды), 1998.

школьному менеджменту и поведению директоров – уже разработаны. Если говорить о ведущих принципах, то к ним относятся следующие три, являющиеся основополагающими для тех, кто несет ответственность за школу:

1. Учение должно находиться в центре школьной деятельности.
2. Школа должна функционировать как единое целое.
3. Школьная культура должна быть позитивной.

Учение должно находиться в центре деятельности школы. Это может показаться банальной фразой – учение вроде бы всегда было в центре школьного дела. Любопытно, но мой двадцатилетний опыт исследования эффективности школьной деятельности показывает, что это не всегда так. Школа, безусловно, фокусируется на преподавании – учителя беспокоятся о том, как преподнести информацию, как выполнить программу, как оценивать результаты. Но другая сторона медали – обучение – редко занимает людей в достаточной степени. Частью это происходит из-за отсутствия адекватных теоретических описаний процесса учения. Наиболее разработанные из них часто воспринимаются как слишком бихевиористические, больше подходящие для натренированных лабораторных крыс, чем для молодых людей. «Пропасть» между неврологическими теориями – рассмотрением того, что происходит в мозге на уровне химических и электрических изменений при восприятии новой информации – и психологическими теориями, занимающимися, например, отношениями к определенным видам знания или социальным контекстом обучения, – остается огромной. Более того, очевидна существенная разница между тем, с какой легкостью молодые люди воспринимают «реальное жизненное обучение» – спорт, поп-музыку, вождение автомобиля или социальное взаимодействие – и «школьным обучением». Это контраст, который на сегодняшний день является наиболее ярким «вызовом» деятелям образования. Если бы нам удалось отследить и зафиксировать способ учения в обычной жизни, мы бы точно смогли повысить эффективность школьного обучения.

Существуют определенные показатели того, является ли в действительности учение центральным моментом деятельности школы. Это определяется следующим:

- Имеют ли ученики высокие ожидания относительно своих учителей?

• Имеют ли они доступ к информации, не зависящей от учителей?

• Могут ли они посещать занятия, не оговоренные школьной программой?

• Поощряют ли учителя практику задавания вопросов?

А также:

• Ожидают ли учителя многого от своих учеников (в рамках набора)?

• Обсуждают ли учителя регулярно, какими способами ученики могут улучшить учение?

• Дают ли учителя ученикам советы относительно стратегий учения и получают ли ученики отклик от учителей?

• Воспринимают ли учителя отклик от учеников?

Школа должна функционировать как консолидированный коллектив. Доказательства, полученные исследованием, показывают, что школы могут значительно облегчить жизнь учеников, если функционируют как коллективное единство. Наличие ясных ожиданий и установленных норм поведения создает в повседневной школьной жизни полезные ограничения, которые должны учитываться и учителями, и учениками.

Школьная культура должна быть позитивной. Сложно раскрыть понятие школьной культуры, и многие комментаторы подчеркивали разные ее аспекты. Шейн, например, утверждает, что большинству интерпретаций не хватает четкого понимания, определяющего культуру какой-либо организации «в общем виде как отношение организации к самой себе и окружению» (Шейн, 1985). Хенди определяет культуру как «чувство, пронизывающее весь образ жизни, или набор норм» и утверждает, что «в организациях существуют укоренившиеся мнения о том, как должна быть построена работа, как должна выражать себя власть, как оплачиваться труд и т.п.» (Хенди, 1993). Часто приводимая дефиниция Дил и Кеннеди – «это то, как мы делаем дела здесь» (Дил и Кеннеди, 1993) – была сочтена слишком поверхностной Лаутоном, который писал, что «термин “школьная культура” приобретает значение, когда относится к убеждениям, ценностям и поведению учителей, включая директоров» (Лаутон, 1997). В исследовании привлеченного персонала в английском техникуме было использовано следующее определение: «школьная куль-

тура состоит из убеждений, ценностей и поведения директора, учителей и персонала» (Мортимор, 1997).

Результаты исследования школьной эффективности говорят о том, что ученики тоже должны быть включены в этот список. Именно убеждения, ценности и поведение всех вовлеченных в жизнь школы определяет, является ли ее культура в основном позитивной или негативной. Позитивной она будет, если:

•

• индЯ ност Мвоспзини] я блад

Есть ряд уроков, касающихся эффективного учения и преподавания, связанных с улучшением школы, которые можно извлечь из всей массы работ по школьной эффективности. Многие из них уже обсуждались (Фаллан, 1991, 1992а; Рейнолдс и Пакер, 1992; Рейнолдс, 1993; Рейнолдс и др., 1993; Столл, 1992). Я хочу прокомментировать только два вопроса.

Исследования школьной эффективности показали, что эффективное управление учением и преподаванием основывается на систематическом планировании как на общешкольном, так и на классном уровне. Харгрейвс и Хопкинс (1991) извлекли уроки из правительственного проекта по Планированию развития школы. Исследователи обнаружили, что планирование является скорее непрерывным процессом, нежели разовой акцией. Они также привлекли внимание к разнице между достижением школой какого-либо положения и развитием ее в новом направлении. Годдард и Лиск (1992) также указ в ина Ясобходим с ь ак го ств нно о пл нанад котор м е домн рует п ск Яратк с

стт=т - бразова

}º0© ÓÈ²º ÒP€«€ Ë•Ë mP0¯ºË@°°°
^º ÓÈÒ-ºãËË °,•Ë°^mËÓÓº
ª ÁÁË}^ÒmÓºË , ËÓÒË {¯« ãÒ
¯ËÏm©-È®Óº mÈÎÓÈ rË¯Ë°

Принципиальным моментом модели школьной эффективности является то, что она фокусируется на ученических результатах. В то время как высокую посещаемость, хорошее поведение, высокий уровень самостоятельности можно рассматривать как средства к достижению цели, которой является эффективное учение (проявленное в высоком уровне прогресса), их также можно в какой-то степени рассматривать как самостоятельные цели, реализация которых обеспечивает развитие позитивного, хорошо приспособленного, самостоятельного ученика. Таким образом, отсутствует потенциальный конфликт между энергией и ресурсами, направленными на цель – эффективное учение – и на средства, которыми она достигается.

Ключевым уроком исследований школьной эффективности является то, что надо всегда иметь в виду цели, чтобы не приписывать каким-либо средствам самостоятельной значимости по их собственным правам и не отвлекаться от основной задачи.

Отчет Группы реформ оценивания[51]

Может ли оценивание повышать образовательные стандарты? Исследования последних лет позволяют сказать: «Безусловно, да». Оценивание – это одно из наиболее действенных средств, повышающих эффективность обучения. При этом следует четко различать оценивание обучения (assessment of learning), проводимое с целью определения уровня достижений, обеспеченное хорошо разработанными процедурами, и оценивание для обучения (assessment for learning), основанное на иных приоритетах, процедурах и договоренностях.

Полученные результаты неопровержимо доказывают: инициативы, направленные на эффективное применение оценочных техник в качестве средства, поддерживающего обучение, способны приводить к повышению учебных результатов. Величина этого эффекта может обеспечить повышение на два уровня аттестата об общем среднем образовании для отдельного ученика. Причем

[51] Отчет Группы реформы оценивания. 1999. (Assessment Reform Group) http://www.aaia.org.uk/assessment.as

для плохо успевающих детей разница может быть еще более существенной.

Исследования показали, что улучшение обучения через оценивание зависит от пяти ключевых условий:

- обеспечения эффективной обратной связи от преподавателя к ученикам;
- активного включения учеников в процесс собственного учения;
- учета в преподавании результатов, полученных при оценивании;
- осознания того, насколько сильно от оценивания зависит мотивация и самооценка учеников, которые существенным образом влияют на обучение;
- способности учеников оценивать свои результаты и понимания, как их улучшить.

В то же время было выявлено несколько препятствующих факторов:

- тенденция учителей оценивать скорее количество сделанного и презентацию работы, чем качество собственно учения;
- склонность уделять повышенное внимание ранжированию и выставлению оценок, что часто понижает самооценку учеников, вместо того чтобы помогать им и советовать, как улучшить свое положение;
- подчеркнутое сравнение учеников друг с другом, деморализующее тех, кто оказывается менее успешным;
- использование обратной связи в качестве социального инструмента или средства управления, а не для того, чтобы помочь ученикам более эффективно учиться;
- отсутствие у учителя понимания учебных запросов учеников.

Заключения, к которым пришли исследователи результатов проведенной в Англии и Шотландии образовательной реформы, нацеленной на повышение образовательных стандартов, подтверждают, что реформа заставляет учителей развивать понимание и практические умения в области оценивания. В то же время чрезвычайно большое значение, придаваемое результатам тестирования, особенно на средней и старшей ступени обучения, вынуждает учителей сосредоточиться на проведении тестов, вместо того чтобы использовать оценивание для поддержки обучения. Ученики все больше воспринимают оценивание как нечто, что их

маркирует, наиболее слабые при этом оказываются практически деморализованы.

Регулярно практикуясь в написании тестов, ученики убеждаются в том, что именно это важно для успеха. Они осваивают стратегии выполнения тестов, позволяющие избегать усилий и ответственности. Таким образом, постоянные тренировки в работе с тестами не способствуют становлению высокоорганизованного мышления.

Важно различать оценивание для обучения и другие формы оценивания, проводимого учителем. Суммируя основные характеристики этого рода оценивания (часто называемого также формирующим), следует подчеркнуть, что оценивание для обучения:

- встроено в процесс преподавания (teaching) и учения (learning) и является их существенной частью;
- предполагает обсуждение и общее признание учебных целей учителями и учениками;
- нацелено на то, чтобы помочь ученикам осознавать те учебные стандарты, которых они должны достичь;
- вовлекает учеников в самооценивание или партнерское оценивание;
- обеспечивает обратную связь, которая помогает ученикам определить, какие следующие шаги в учении им предстоит сделать;
- укрепляет уверенность в том, что каждый ученик может добиться улучшений;
- вовлекает и учителя, и учеников в процесс рассмотрения и рефлексии данных оценивания.

Этим оценивание для обучения отличается от любых других форм экспертизы, просто добавляющих те или иные оценочные процедуры, например тесты к текущему учебному процессу, вне связи с преподаванием, а также от непрерывного оценивания, которое состоит только из выставления оценок и использует обратную связь лишь для того, чтобы довести их до сведения учеников.

Отличие описываемого подхода к оцениванию от иных распространенных практик определяется характерным для него взглядом на процесс учения.

Современное понимание процесса учения основано на том, что учащийся является в полной мере ответственным за собственное обучение, и никто другой не снимет с него этой ответственности. Поэтому оценивание для обучения должно вовлекать

учеников, т.е. обеспечивать их информацией о том, насколько успешно они действуют, и направлять их последующие усилия. Значительную часть этой информации они получат через обратную связь от учителя, другую – непосредственно включившись в оценивание собственных работ. Осознанность процесса учения и способность учащихся управлять им самостоятельно приобретает все большую важность в контексте утверждающегося обучения в течение всей жизни.

П. Блэк, С. Харрисон, С. Ли, Б. Маршал, Д. Уильям
Работая внутри черного ящика: оценивание для обучения, проводимое в классе[52]

Четыре основных направления, в которых учитель должен продвигаться, совершенствуясь в формирующем оценивании:

1. Практика вопросов:

• больше усилий следует вкладывать в разработку открытых вопросов;

• время ожидания ответа от учеников должно возрасти до нескольких секунд, чтобы у них была возможность подумать и чтобы каждый ученик мог включиться в обсуждение;

• последующие за обсуждением задания должны показывать, удалось ли таким образом серьезно расширить границы понимания учеников.

Единственным предметом вопросов должны быть темы, по которым учителю нужна информация или над которыми ученикам следует поразмышлять.

2. Обратная связь через оценивание работ:

• письменные задания, помимо устных обсуждений, могут содействовать тому, что ученики лучше разберутся в ключевых вопросах, которые изучают;

• развернутые комментарии учителя должны указывать ученику, что сделано хорошо, а что требует дальнейшей работы, и ставить конкретные задачи, определяя, что надо сделать, чтобы исправить и улучшить работу;

---

[52] Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. Campaign for learning. 2003.

• возможность отреагировать и выполнить эти указания учителя должна планироваться как обязательная часть учебной работы ученика.

Чтобы обратная связь была эффективной, она должна будить мысль ученика.

3. Партнерское оценивание и самооценивание:

• критерии при оценивании любых достижений должны быть абсолютно ясны ученику, чтобы он мог составить полное представление и о целях работы и о том, в чем состоит ее успешное выполнение;

• ученики должны приобрести умение и привычку совершать оценивание самостоятельно или в партнерстве с одноклассниками;

• ученикам надо учиться удерживать в сознании цели работы и оценивать свой собственный прогресс в достижении этих целей.

Партнерское оценивание и самооценивание вносят уникальный вклад в учебную деятельность ученика – они решают задачи, которые невозможно решить никаким другим путем.

4. Использование итоговых тестов в качестве формирующих:

• учеников надо вовлечь в рефлексию и анализ выполненной работы для того, чтобы они могли более эффективно готовиться к ее исправлению;

• учеников надо поощрять к тому, чтобы они сами ставили вопросы и проверяли ответы, чтобы помочь им понять, как происходит оценивание и на чем надо сфокусироваться, чтобы добиться улучшений;

• надо содействовать тому, чтобы в партнерском оценивании и самооценивании ученики освоили критерии, которые укажут им, как можно улучшить собственные работы.

Итоговые тесты могут играть позитивную роль в учебном процессе.

Основными ориентирами для учителя являются следующие:

• теория обучения: учителя должны хорошо разбираться в том, какая обратная связь будет полезна ученикам, т.е. они должны понимать, как дети учатся.

• владение предметом: учителям необходимо понимать фундаментальные принципы предмета, осознавать, какие трудности он может вызвать у детей, быть достаточно креативными и ставить вопросы так, чтобы стимулировать продуктивное мышление уче-

ников; такое знание предметного содержания является основой при интерпретации ответов;

• мотивация и самооценка: учение – это не только когнитивный процесс, оно захватывает человека полностью; цель – учиться ради самого учения, а не для наград и отметок;

• учебная работа: принципы и планы – учителя должны заранее продумывать, как построить преподавание, чтобы создать атмосферу поддержки;

• учебная среда: роли и ответственность – учителя должны помочь ученикам занимать более активную позицию в обучении и брать на себя все больше ответственности за собственный прогресс.

ПРОГРАММА КУРСА «ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ: ОЦЕНИВАНИЕ В КЛАССЕ»

1. Место дисциплины в учебном плане

Дисциплина читается студентам факультета «Менеджмент в сфере образования» очно-заочной формы обучения в третьем семестре.

Дисциплина является курсом по выбору.

Дисциплина является частью программы «Оценка и измерения в образовании».

Для изучения дисциплины необходим минимум владения английским языком (чтение), пользовательские навыки поиска информации в Интернете.

2. Образовательные результаты

-

• содержания, функций и методов формирующего оценивания;

• наиболее распространенных техник формирующего оценивания, проводимого в классе, в средней и старшей школе;

• способов и методов внутриклассного оценивания на начальной ступени обучения.

• формировать собственное видение современных целей и направленности оценивания, в частности внутриклассного оценивания, его места в образовательном процессе;

• демонстрировать понимание аксеологических, методологических, организационных и педагогических аспектов системы внутриклассного оценивания.

• применять на практике разнообразные техники внутриклассного оценивания;

• конструировать на базе освоенных техник новые инструменты внутриклассного оценивания с переносом на новые возрастные ступени и новое предметное содержание;

• разрабатывать схемы и организационные механизмы введения в практику внутриклассного оценивания на разных уровнях системы образования.

-

• позитивно взаимодействовать при работе в группе;

• осуществлять поиск, отбор и систематизацию информации, получаемой из различных информационных источников;

• осуществлять эффективную устную и письменную коммуникацию.

3. Аннотация дисциплины

Предлагаемый курс «Формирующее оценивание: оценивание в классе» имеет прикладной характер и предполагает практическое овладение способами работы и конкретными техниками внутриклассного оценивания. Курс адресован широкой педагогической аудитории: он может быть полезен организаторам различных уровней системы общего и профессионального образования, а также профессиональной переподготовки учителей, школьной администрации, преподавателям педагогических вузов. Прямыми адресатами данного курса являются также студенты-педагоги и уже действующие учителя, продолжающие профессиональный поиск и развитие.

Курс раскрывает перед слушателями опыт применения различных вариантов внутриклассного оценивания за рубежом, а также вводит их в контекст живой дискуссии, касающейся разнообразных аспектов данного подхода к оценке образовательных результатов.

В настоящий момент в России не существует образовательных курсов и соответствующих учебно-методических материалов, посвященных этой тематике. Данный курс призван восполнить этот пробел.

Цели и задачи дисциплины

сформировать у слушателей:

• знание и понимание современной проблематики оценивания образовательных результатов школьника, форм и методов формирующего оценивания, проводимого в классе;

• умение разрабатывать и применять различные техники внутриклассного оценивания.

• дать общую информацию о роли и месте формирующего оценивания в образовательном процессе;

• конкретизировать знания об основных способах и инструментах формирующего оценивания, применяемых в классе на разных ступенях обучения;

• создать условия для приобретения опыта разработки различного рода техник оценивания на основе изученных образцов;

• научить критически оценивать возможности и ограничения применения различных методов и приемов внутриклассного оценивания.

Требования к уровню итоговой подготовки

Слушатель, изучивший дисциплину, должен:

• роль и место формирующего оценивания в образовательном процессе;

• наиболее распространенные методы и техники формирующего оценивания, применяемые в классе в начальной, средней и старшей школе.

• применять на практике разнообразные оценочные техники;

• конструировать на базе освоенных техник новые инструменты оценивания;

• интерпретировать и применять данные и результаты оценивания для совершенствования содержания и форм преподавания.

• поиска, отбора и систематизации информации, касающейся внутриклассного оценивания, получаемой из различных информационных источников.

• критического анализа возможностей и ограничений в применении различных методов и приемов внутриклассного оценивания.

4. Тематический план и расчет часов по видам занятий учебной дисциплины

Наименование разделов и тем	Очно-заочная форма обучения			
	Количество часов			
	Лекции	Семинары и дискуссии	Самостоятельная работа	Всего часов по теме
1	2	3	4	5
Раздел 1. Новые образовательные стратегии и система оценивания	4	2	24	30
Тема 1.1. Место оценивания в образовательном процессе		2	8	12
Тема 1.2. Внутриклассное оценивание – основные характеристики и функции	2		8	12
Тема 1.3. Внутриклассное оценивание и организация учебного процесса	2		8	12
Раздел 2. Внутриклассное оценивание в основной и старшей школе		12	54	60
Тема 2.1. Внутриклассное оценивание в контексте учебных целей, ориентированных на знания		2	9	12
Тема 2.2. Внутриклассное оценивание в контексте учебных целей, ориентированных на умения		2	9	12

1	2	3	4	5
Тема 2.3. Внутриклассное оценивание в контексте аффективно ориентированных учебных целей		2	9	12
Тема 2.4. Техники внутриклассного оценивания, сфокусированные на рефлексии и самооценивании		2	9	12
Тема 2.5. Техники внутриклассного оценивания, сфокусированные на критериальном оценивании		2	9	12
Тема 2.6. Портфолио как способ наиболее полной реализации основных стратегий внутриклассного оценивания		2	9	12
Раздел 3. Внутриклассное оценивание на разных ступенях школьного обучения		6	48	36
Тема 3.1. Внутриклассное оценивание в начальной школе		2	10	7
Тема 3.2. Перспективы и способы внедрения в отечественную практику системы внутриклассного оценивания		2	10	12
Тема 3.3. Презентация и защита портфолио курса		2	10	17
Подготовка итоговой работы			18	
ИТОГО по курсу:	4	20	126	150

5. Содержание дисциплины

Раздел 1. Новые образовательные стратегии и система оценивания

Тема 1.1. Место оценивания в образовательном процессе.

Определение основных векторов развития современного образования. Направление актуальных изменений системы оценивания результатов обучения. Критика традиционной для отечественной школы системы балльного оценивания.

Тема 1.2. Внутриклассное оценивание – основные характеристики и функции. Оценивание для обучения.

Ключевые характеристики оценивания для обучения. Принципиальные отличия внутриклассного оценивания от традиционной балльной системы. Определение внутриклассного оценивания.

Тема 1.3. Внутриклассное оценивание и организация учебного процесса. Оценивание в контексте совершенствования преподавания.

Общая модель развития учебного курса. Перевод учебных целей в измеряемые учебные результаты. Определение уровней достижения. Классификация учебных целей Б. Блума. Оценивание как обратная связь. Преимущества и перспективы внутриклассного оценивания.

Раздел 2. Внутриклассное оценивание в основной и старшей школе

Тема 2.1. Техники, релевантные интеллектуально ориентированным учебным целям.

Карты понятий: определение, описание. Цели использования. Способы и варианты применения. Преимущества и ограничения.

Тема 2.2. Техники, релевантные действенно ориентированным учебным целям.

Цели и способы использования оценивания по результату. Возможные формы применения аналитического оценивания. Описание простых аутентичных заданий. Границы применимости данной техники.

Тема 2.3. Техники, релевантные мотивационно ориентированным целям.

Назначение данной оценочной техники. Описание и примеры. Результаты оценивания, их обработка и интерпретация. Предложения по использованию. Возможные за и против.

Тема 2.4. Техники, акцентирующие рефлексию и самооценивание.

Описание и примеры недельных отчетов по естественнонаучным курсам. Цели использования. Варианты и модификации. Рекомендации по применению. Преимущества и ограничения.

Тема 2.5. Техники, акцентирующие критериальное оценивание.

Цели использования методики «Рубрики». Примеры оценочных методик для разного рода учебных заданий: контрольной работы, исследовательской работы, эссе.

Отбор заданий, выбор критериев. Определение их веса. Возможности и ограничения применения.

Тема 2.6. Портфолио.

Цели и сущность данного инструмента оценивания. Примеры классификаций портфолио по видам и сферам применения. Наиболее распространенные модели портфолио. Условия, обеспечивающие возможность эффективного использования портфолио в учебном процессе.

Раздел 3. Внутриклассное оценивание на разных ступенях школьного обучения

Тема 3.1. Внутриклассное оценивание в начальной школе.

Эффективные стратегии ежедневного оценивания в ходе урока. Характерные ситуации применения оценивания. Как стратегии оценивания включены в процесс учения и преподавания. Способы обеспечить эффективную устную и письменную обратную связь. Разбор случаев.

Тема 3.2. Перспективы и способы внедрения внутриклассного оценивания в отечественной школе.

Ключевые характеристики оценивания для обучения и педагогические стратегии учителя. Школьный цикл развития и этапы реформирования системы оценивания. Условия обучения, поддерживающего оценивание: разбор случаев.

Тема 3.3. Презентация и защита учебного портфолио курса.

6. Примерная тематика семинаров

Семинары проводятся в форме групповых и общих обсуждений по темам, обозначенным в программе.

7. Формы промежуточного и итогового контроля

Осуществляется в форме проверки домашних заданий. В качестве домашних заданий, как правило, предлагается познакомиться с материалами по изучаемым темам.

не предполагается.

– письменная работа (эссе).

8. Примерная тематика итоговых работ

• Концепция оценивания учебных достижений в современной отечественной школе.

• Ставлю оценку школьной оценке.

• Возможные пути модернизации системы оценивания в отечественной школе.

• Влияние введения формирующего оценивания на развитие образовательного процесса.

• Разработка плана и организационных механизмов введения в образовательную практику новых форм внутриклассного оценивания.

9. Вопросы к зачету

Не предусмотрены.

10. Вопросы к экзамену

Не предусмотрены.

11. Рекомендуемая литература (по разделам курса)

Раздел 1

1. Исследование проблемы эффективности школы. Материалы из книги «Экономика школы и эффективная школа» // Завуч. 2001. № 5.

2. Портфолио в зарубежной школе // Директор школы. 2008. № 7.

3. Новая школа: Основы комплексного проекта обновления школьной экономики, управления школой и содержания общего образования. М.: Изд-во Высшей школы экономики, 2002.

4. Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учета их индивидуальных достижений. Вып. 2 / Под ред. Л.Е. Курнешовой. М.: Центр «Школьная книга», 2005.

5. Оценка качества образования в школах Международного бакалавриата // Вопросы образования. 2005. № 1.

6. Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. Phi Delta Kappan, 86(1), 8–21, 2004.

7. U.S. Department of Labor. What work requires of schools. A SCANS report for America 2000. Washington, DC: The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, DOL, 1991. 60 p.

Интернет-источники

1. Система оценивания: опыт осмысления и использования: http://schools.techno.ru/ms45/win/history/krit8-9.html

2. Таксономия Б. Блума: http://www.seua.am/eng/new_edu_technol/BloomElicit.htm

3. http://www.flaguide.org/intro/intro.php (техники внутриклассного оценивания – сайт для учителей)

Раздел 2

1. Портфолио в учебном процессе // Вопросы образования. 2004. № 2.

2. Портфолио в зарубежной образовательной практике // Вопросы образования. 2004. № 3.

3. Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Интернет-источники:

1. Техники оценивания – сайт для учителей: http://www.curriculumfutures.org/assessment/a04-05.html

2. Техники внутриклассного оценивания – сайт для учителей: http://www.flaguide.org/intro/intro.php

Раздел 3

1. Некоторые подходы к развитию оценочной самостоятельности обучающихся (из опыта работы НОУ «Город Солнца») // Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учета их индивидуальных достижений. Вып. 2 / Под ред. Л.Е. Курнешовой. М.: Центр «Школьная книга», 2005.

2. Новые формы учета успешности выпускников гимназии: проблемы и перспективы // Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учета их индивидуальных достижений. Вып. 2 / Под ред. Л.Е. Курнешовой. М.: Центр «Школьная книга», 2005.

3. Педагогические условия безотметочного оценивания обученности младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2005.

Интернет-источники:

1. Оценивание в начальной школе: http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/learning_and_teaching/1041163/

2. Оценивание в начальной школе: http://www.aaia.org.uk/assessment.asp

3. Развитие школы: http://www.aaia.org.uk/pdf/finalbooklet.PDF

Дополнительная литература

1. Модернизация общего образования: оценка образовательного результата. СПб., 2002. 225 с.

2. Развитие учебной самостоятельности. Открытый институт «Развивающее образование». М., 2010.

3. Key skills 2000 scheme book. Oxford Cambridge and RSA Examinations. 2000. 120 p.

4. The road to improvement. Reflections on school effectiveness. Swets & Zeitliner Publishers. 1998. 384 p.

5. Authentic assessment: using product, performance, and portfolio measures from A to Z. Columbus, Ohio: National Middle Sc.

6. U.S. Department of Labor. What work requires of schools. A SCANS report for America 2000. Washington, DC: The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, DOL, 1991. 60 p.

7. Wiggin, G.P. Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance. 1998.

Пинская Марина Александровна

Формирующее оценивание: оценивание в классе

Ответственный редактор
Редактор
Корректор
Компьютерная верстка
Оформление

Подписано в печать 25.11.2010. Формат 60x90/16.
Печать офсетная. Бумага офсетная. 16,5 печ. л.
Тираж 500 экз. Заказ

Издательская группа «Логос»
123104, Москва, Б. Палашевский пер., д. 9, стр. 1

По вопросам приобретения литературы обращаться по адресу:
111024, Москва, ул. Авиамоторная, д. 55, корп. 31
Тел.: (495) 644-38-04, 642-59-89
Электронная почта: universitas@mail.ru
Дополнительная информация на сайте: http://logosbook.ru