

РАБОТА

внутри “черного ящика”

Оценивание для обучения на уроках

В своей широко известной статье «Внутри черного ящика», г-н Блэк и г-н Уильям показали, что улучшение формирующего оценивания повышает успеваемость учащихся. В настоящее время они и их коллеги рассказывают о следующем проекте, который помог учителям поменять свои методы работы, а ученикам поменять свое поведение таким образом, что каждый из обеих сторон понимает свою ответственность за обучение.

Пол Блэк, Кристина Харрисон, Клэр Ли, Бетан Маршалл и Дилан Уильям

В 1998 году статья «Внутри черного ящика», предшествующая данной, появилась в этом журнале.¹ С тех пор, мы многое узнали о практических этапах, необходимых для достижения цели, выраженной в подзаголовке статьи «повышение стандартов обучения с помощью аудиторного оценивания».

В первой части «Внутри черного ящика», мы задались целью ответить на три вопроса. Первый, Есть ли доказательство того, что улучшение формирующего оценивания повышает стандарты обучения? Ответом стало несомненное ДА, заключение было основано на обзоре более чем 250 статей, опубликованных исследователями из нескольких стран.² Только некоторые проекты в образовании имели сильную доказательную базу, поддерживающую утверждение о необходимости повышения стандартов.

Этот положительный ответ привел ко второму вопросу: Существует ли доказательство того, что есть, куда стремиться? И снова, доступные факты дали ясный положительный ответ, представивший подробную картину, которая определила три главные проблемы: 1) методы оценки, которые учителя используют, неэффективны для повышения мотивации в обучении, 2) практика отметочного оценивания имеет тенденцию придавать особое значение соревнованию, а не личностному совершенствованию и 3) комментарии к оценке часто имеют негативное влияние, особенно на слабоуспевающих учащихся, которые склонны считать, что им не хватает “способностей” и поэтому они не могут учиться.

Пол Блэк – заслуженный профессор Департамента Образования и Профессионального обучения Королевского Лондонского колледжа, в котором Кристина Харрисон является преподавателем естественных наук. Клэр Ли – советник учителей совета графства Уорикшир. Бетан Маршалл – преподаватель по Английскому Образованию Департамента Образования и Профессионального обучения Педагогического факультета Королевского Лондонского колледжа. Дилан Уильям – директор Исследовательского Центра Обучения и Преподавания, Служба тестирования в области образования, Принстон, Нью Джерси. Они хотели бы поблагодарить местные органы образования Медуэй и графства Оксфордшир и школы, которые непосредственно участвовали в проекте, описанном здесь, особенно учителям, которые взяли на себя огромную ответственность. Работа, на которой основана данная статья, была проведена при поддержке Фонда Нафилд и Национального Научного Фонда США, как части Проекта Аудиторного оценивания при Стэнфордском университете целью которого является улучшение преподавания и обучения. Но мнения, выраженные в данной статье, принадлежат авторам. 2004 год, Дилан Уильям.

Как бы то ни было, что касается третьего вопроса – Существует ли материалы, описывающие как улучшить формирующее оценивание? – ответ на него был менее очевиден. Несмотря на то, что материалы предоставляют много идей для улучшения, но в

Фи Делта Каппан, Том 86№1, стр.8-21, 2004

них не содержатся детали, позволяющие учителям претворять в жизнь эти идеи на своих уроках. Мы утверждали, что учителя нуждаются в «разнообразии жизненных примеров для реализации этих идей».

Путешествие: Обучение с Учителями

С 1998 года мы запланировали и реализовали несколько программ, в которых группам учителей из Англии оказывали поддержку в развитии инновационной практики на своих занятиях. Для этого использовали идеи первоначальной статьи. Эта попытка вполне подтверждает первоначальные предложения, она также привела к созданию множества новых достоверных и практических открытий. Поэтому сейчас мы уверены, что мы можем дать здравый совет по улучшению аудиторного оценивания.

Проект «КМОFAР»

Чтобы провести требуемую исследовательскую работу, нам было необходимо сотрудничать с группой учителей, желающих пойти на риск и заниматься дополнительной деятельностью, нам также было необходимо заручиться поддержкой их школ и районов. Фонд Nuffield щедро финансировал этот проект, и нам посчастливилось найти два школьных района - в Оксфордшире и Мэдуэй, оба на юге Англии – администрация которых понимала проблемы и желала сотрудничать с нами. Каждый район выбрал три средние школы: Оксфордшир выбрал три школы совместного обучения, Мэдуэй выбрал одну школу совместного обучения, одну - для мальчиков и одну школу для девочек. Каждая школа выбрала двух учителей естественных наук и двух учителей математики. Мы обсудили планы с директором каждой школы и назначали первую встречу с 24 учителями. Таким образом, в январе 1999 года появился «Королевско-Мэдуэй-Оксфордширский Проект Формирующего Оценивания»(КМОFAР).

Всю информацию о проекте можно найти в нашей книге *«Оценивание для обучения: Применение на практике»*.³ Что касается существующей цели, то она представляет собой результаты исследования, которые очень важны. Выводы, представленные здесь, основаны на наблюдениях и сведениях, полученных после посещения занятий командой Королевского Колледжа, протоколах встреч всей группы учителей, интервью с учителями и опросы, проведенные ими самими, и несколько бесед с группами учащихся. Вначале, мы сотрудничали с преподавателями естественных наук и математики, но позже исследование было расширено, и в проект были приглашены учителя английского языка из тех же школ и учителя других предметов из других школ.

Распространение по всему миру

В процессе развития проекта, мы отвечали на многочисленные предложения обсудить эти проблемы с другими учителями и советниками. Фактически, почти за 5 лет мы провели более чем 400 таких бесед. Они охватили все учебные предметы и два уровня обучения: начальную и среднюю школы. Кроме того, было установлено стабильное сотрудничество с некоторыми начальными школами. Все это придало нам уверенности в том, что наши общие выводы будут очень полезны для всех, хотя некоторые важные детали могут быть разными для разных возрастных групп и учебных предметов. Более того, группа Стэнфордского Университета получила денежные средства из Национального Научного Фонда для создания подобного проекта развития в школах Калифорнии, в сотрудничестве с Королевским Колледжем. Благодаря этому

Фи Делта Каппан, Том 86№1, стр.8-21, 2004

финансированию стало возможным расширение нашей работы. Мы также получали материальную поддержку от частных лиц из нескольких правительственных организаций, которые образовали руководящую группу проекта, давали советы и наставления, и помогали убедиться в том, что оценивание для обучения – главная тема образовательной политики Англии и Шотландии.

Приобретения в ходе обучения

Следуя нашему обзору зарубежной научной литературы,

ОЦЕНИВАНИЕ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ

Оценивание для обучения – это любое оценивание, для которого приоритетной задачей в схеме и практике является соответствие цели мотивации учебной деятельности учащихся. Поэтому оно отличается от обычного оценивания, которое, в первую очередь, предназначено для отслеживания, проведения рейтинга или подтверждения компетенции. Оценочная деятельность может помочь обучению, если она предоставляет информацию, которую преподаватели и их ученики могут использовать в качестве комментариев при оценивании себя и других и для изменения образовательного процесса, в котором они участвуют. Такое оценивание становится «формирующим оцениванием», когда результаты на самом деле используются для удовлетворения потребностей преподавания и обучения.

мы убедились, что усиленное формирующее оценивание будет создавать условия для роста уровня усвоения знаний учащимися, даже если оно измеряется в таких показателях как баллы на обязательном государственном тестировании.

На начальном этапе, нам было ясно, что важно иметь некоторые показатели уровня приобретенных знаний, которые могут быть достигнуты в классе и за продолжительный период времени. Так как каждый преподаватель, участвующий в проекте, был свободен в выборе класса для воплощения в жизнь этих идей, мы обсудили с каждым из них какие данные можно получить в школе, а также установили проведение «мини-эксперимента» для каждого учителя.

Многие учителя не планируют занятия и не ведут диалог в классе способами, которые могли бы помочь ученикам обучаться.

Каждый учитель решил, что должно быть «измерителем результатов» для ее или его класса. Для десятиклассников, это оценки, полученные в результате сдачи национальных выпускных экзаменов, которые сдаются в 16 летнем возрасте (аттестат по окончании средней школы). Для восьмиклассников, это баллы или уровень, достигнутый на национальном тестировании, сдаваемый в 14 лет. Для остальных классов, использовались различные оценки, включая оценки за итоговые контрольные работы по модулю и оценки за годовые экзамены.

Для каждого класса, участвующего в проекте, учитель выбирал класс для сравнения. В некоторых случаях это был параллельный класс, в котором преподавал тот же самый учитель в предыдущих годах (и в одном случае в том же самом году). В других случаях, мы использовали параллельный класс, обучаемый другим преподавателем, или наоборот, не параллельный класс, в котором преподает один и тот же или другой учитель. Когда тестируемый класс и класс, взятый для сравнения, были не параллельными, мы контролировали возможные различия в первоначальном уровне знаний с помощью

Фи Делта Каппан, Том 86№1, стр.8-21, 2004

измерителей «качества», таких как школьные экзаменационные оценки прошлого года или другие измерители способностей.

Этот подход означал, что уровень улучшения был измерен по-разному для разных учителей. Например, участвующий в проекте десятый класс мог бы превзойти сравниваемый класс на половину балла на обязательных экзаменах для британских школьников, а восьмой проектный класс другого учителя мог бы опередить свой сравниваемый класс на 7 % на итоговом экзамене в конце учебного года. Чтобы дать нам возможность собрать в одно целое все результаты, мы признали в качестве общей измерительной единицы «стандартную величину эффекта», подсчитанную путем вычисления разницы между баллами экспериментальных и сравнительных групп и затем поделив это число на стандартное отклонение (мера измерения разницы между баллами групп).

Из 19 преподавателей, у которых были полные данные, средняя величина эффекта была около 0.3 стандартного отклонения. Такое улучшение, полученное во всей школе, подняло бы ее с нижнего квартиля таблицы национальных показателей на уровень, значительно выше среднего.

Таким образом, становится ясно, что, выбрав между хорошим преподаванием и получением хороших результатов тестирования, учителя на самом деле могут улучшить успеваемость своих учеников, используя идеи, которые мы излагаем здесь.

Как может произойти изменение

Мы выдвинули наш главный вывод об аудиторной работе под четырьмя заголовками: опрос, комментарий через оценки, оценка сверстников и самооценка, и формирующее использование итоговых тестов. Многие из цитат, приведенных на следующих страницах, взяты из статей, написанных педагогами. Имена педагогов и школ – псевдонимы, используемые для соблюдения политики гарантированной анонимности.

Опрос

Многие педагоги не планируют и не проводят диалоги в классе так, чтобы можно было помочь учащимся обучаться. Исследование показало, что после того, как был задан вопрос, учителя ждут менее одной секунды и затем, если ответа не последовало, они задают другой вопрос или сами отвечают на него.⁴ Последствием такого короткого «времени ожидания» является то, что «работают» только те вопросы, на которые можно ответить быстро, не задумываясь – то есть, это вопросы на воспроизведение заученных наизусть фактов. Следовательно, диалог находится на поверхностном уровне. Так выразил свою мысль один из педагогов:

Я был недоволен беседой в форме закрытых вопросов и ответов, которая стала результатом моего бездумного преподавания, и я был бы часто ленив, чтобы принять правильные ответы, а иногда даже молчание класса, чтобы мне и им не сильно напрягаться... Они и я знали, что если «вопрос-ответ» не пройдет гладко, я поменяю вопрос, отвечу на него сам, или добьюсь этого ответа от «более умных учеников». Были такие времена (все еще есть?), когда посторонний наблюдатель увидел бы мои уроки в форме небольшого обсуждения группы, окруженного многочисленными сонными зрителями. – Джеймс, Школа Two Bishops.

Решением для подобной ситуации является дать больше «времени ожидания». Но многим преподавателям сложно сделать это, так как для этого им требуется нарушить уже устоявшиеся привычки. Как только они изменятся, ожиданиям студентов будет брошен вызов:

Увеличение «времени ожидания» после того, как был задан вопрос, подтверждает сложность перебороть мое привычное желание «добавить» что-нибудь почти сразу, после того, как был задан первоначальный вопрос. Пауза после того, как был предложен вопрос, иногда становилась «мучительной». Такой «мертвый» период казался неестественным, но я с упорством выдержал его. Получив больше времени на обдумывание, ученики, казалось, начали понимать, что от них требуется более обдуманный ответ. Сейчас, после многих месяцев изменения своего стиля опроса, я заметил, что большинство учащихся дают ответы и объяснения (если необходимо) без дополнительных подсказок. – Дерек, Школа Century Island.

Один педагог подвел итог общих результатов её попыток улучшить использование диалога в форме «вопрос-ответ» в классе следующим образом:

Опрос

- *В целом стиль моего преподавания стал больше основываться на взаимодействии. Вместо того, чтобы показывать как находить решения, ученикам задается вопрос и дается время на обсуждение ответа всем вместе. Мой восьмой год (седьмой класс), целевой класс уже привык к данной методике работы. Я пытаюсь использовать этот метод все больше и больше в работе с другими группами.*

Никаких рук

- *Без особой просьбы, ученики знают, что им не нужно поднимать руки, если они знают ответ на вопрос. Предполагается, что все ученики могут ответить в любое время, даже если ответом будет «Я не знаю».*

Благоприятная атмосфера

- *Ученики не боятся давать неправильный ответ. Они знают, что неправильные ответы могут быть настолько же полезными, как и правильные. Они рады помочь своему однокласснику проанализировать его неправильный ответ. – Ненси, Школа Riverside.*

Увеличение «времени ожидания» может помочь большему количеству учащихся быть вовлеченными в обсуждение и увеличивать объем своих ответов. Другой способ расширить вовлеченность – это просить учеников провести коллективное обсуждение возможно в парах, в течение двух-трех минут до того, как учитель попросит ответить. В общем-то, следствием такого изменения становится то, что педагоги узнают больше о первоначальных знаниях учащихся и о каких-либо пробелах или ложном представлении в том знании, и следующие действия учителя могут быть лучше направлены на непосредственные нужды учащихся.

Использование таких изменений означает отход от установившегося режима работы с ограниченными вопросами, нацеленными на выяснение фактов, к сосредоточению внимания на качестве и различных функциях вопросов к классу. Рассмотрите, например, использование «большого вопроса»: открытый вопрос или задание на решение выхода из проблемной ситуации, которое может стать вступлением к уроку и побудить учащихся к развернутой беседе или натолкнуть на обсуждение в мини группах. Как бы то ни было, для того, чтобы эта стратегия была продуктивной, оба ответа, которые могут появиться при выполнении этого задания, и дальнейшие действия после этих ответов, должны быть предвидены. Сотрудничество между учителями в целях обмена идеями и опытом о постановке хороших вопросов очень ценится. Сами вопросы становятся более важной частью преподавания, так как все внимание сконцентрировано на том, как они могут быть построены и использованы для изучения и дальнейшего развития обучения студентов. Ниже приводятся мысли одного педагога на этот счет:

Фи Делта Каппан, Том 86№1, стр.8-21, 2004

« Я выбрала учеников восьмого года обучения, то есть группу среднего звена, и на самом деле начала думать о видах вопросов, которые я задавала: требовали ли они ответа в одно слово; что они проверяли – знание или понимание; давала ли я классу достаточное количество времени на обдумывание ответа; быстро ли я получила правильный ответ; попросила ли я ученицу объяснить ее ответ; как я повела себя, получив неправильный ответ? Когда я перестала думать об этом, я осознала, что я могу изменить обучение девочек, используя все их ответы для того, чтобы выстраивать ход и содержание урока. – Гвен, Школа Waterford.

Эффективный опрос также является очень важным аспектом незапланированного вмешательства педагога в беседу учеников. Простые вопросы, такие как « Почему ты так думаешь?» или « Как бы ты могла объяснить это?» могут стать движущими силами, ведущими к взаимодействию на уроке, и могут обеспечить бесценную возможность углублять размышления учеников через моментальный комментарий на их работу. В общем, главные советы для работы, основанные на приобретенном опыте педагогов:

- Больше усилий необходимо прилагать для составления вопросов. Эти вопросы должны способствовать развитию критического мышления учащихся.
- «Время ожидания» необходимо увеличить на несколько секунд для того, чтобы дать возможность ученикам обдумать вопрос, а также предполагается, что у каждого ученика имеется свой ответ на поставленный вопрос и умение поддержать беседу. Тогда, все ответы, правильные или неправильные, могут быть использованы для развития понимания темы учениками. Целью опроса в большей степени является развитие глубокого понимания вопроса, чем просто получение ответа.
- Выполняемые последующие задания должны быть глубокого содержания, так как они дают возможность ученикам расширять свое понимание.

Проще говоря, единственной задачей в постановке вопросов является получение информации, необходимой учителю или над которыми ученикам придется размышлять. Когда такие изменения произошли, как показал опыт, учащиеся стали более активными участниками образовательного процесса и осознали, что обучение в меньшей степени зависит от их способности дать мгновенный правильный ответ, но в большей степени от их готовности выражать свои мысли и уметь отстоять свое понимание. Роль учителя также изменяется от простого презентатора информации к руководителю процесса развития идей, выраженных учениками.

Отзыв посредством оценок

Когда ученики получают комментарии на свои устные и письменные работы, природа даваемых комментариев носит критический характер. Исследовательские эксперименты показали, что обучение можно усовершенствовать, если давать отзывы в виде комментариев, получение числовых баллов или оценок имеет негативный эффект, так как при этом учащиеся не обращают внимания на комментарии, за которыми следует оценка.⁵ Педагоги часто удивлены такими результатами, но те, которые отказались от выставления оценок, подтверждают выводы о том, что: в таких случаях деятельность учеников над улучшением своей работы более продуктивна.

Многие педагоги заинтересуются тем, какой результат будет, когда ученики получают свои работы с комментариями, а не с баллами и оценками. Хотя это может противоречить школьной политике:

Мое выставление оценок прошло путь от предоставления комментариев с целями и оценками, что представляет политику школы, до изложения комментариев с заданиями. Ученики работают над целями и исправлениями более продуктивно, если не выставлены

Фи Делта Каппан, Том 86№1, стр.8-21, 2004

оценки. Клэр (Ли) стала свидетельницей нескольких случаев, когда ученики тратили очень мало времени на прочтение комментариев, если также были выставлены и оценки. Сейчас мой порядок работы в выбранном мною классе: 1) не ставить оценки, только комментарии; 2) давать комментарии, отражающие, что было сделано хорошо, а что требует дальнейшей доработки и 3) давать минимум дополнительных заданий, ожидая, что они выполнят их в следующий раз, когда я их буду оценивать. – Нэнси, Школа Riverside.

Первые страхи того, как ученики могли бы отреагировать, оказались необоснованными, и ни родители, ни школьные инспектора не отреагировали отрицательно. Действительно, предоставление комментариев ученикам помогает родителям сосредоточиться на задачах обучения, а не на попытках объяснить балл или оценку. В настоящее время мы считаем, что усилия, которые педагоги тратят на оценку домашнего задания, могут быть переадресованы. Балльная оценка или отметка не говорят ученикам, как улучшить их работу, поэтому возможность повысить свои знания теряется.

Сначала предоставление комментариев требует больших усилий, так как учителям приходится следить за качеством комментариев, которые они составляют. Сотрудничество учителей с целью обмена информацией о более эффективных способах комментирования является очень полезным, данный опыт приведет к более частому использованию обратной связи. Но как бы то ни было, комментарии становятся эффективным средством обратной связи в том случае, если ученики используют их в качестве руководства своей дальнейшей работы, поэтому нужны новые приемы.

После первого семинара по повышению квалификации мне очень захотелось попробовать другой метод оценивания работ, чтобы дать ученикам более содержательный отзыв. Мне хотелось попробовать применить более простой способ контроля над реакцией учеников на мои комментарии, чтобы мне не приходилось каждый раз внимательно просматривать все работы, чтобы узнать обратили ли они внимание на мои комментарии. Я ввела лист комментариев в конце тетради каждого ученика моего 8 класса. Этот лист размера А4, левая часть страницы предназначена для моих комментариев, а правая часть – для учеников, в которой они указывают ссылки на страницы своих тетрадей, где я могу сделать вывод о том, выполнили ли они работу... Комментарии становятся действительно важными, а проверка работ занимает у меня около одного часа. – Сиан, Школа Cornbury Estate.

Мы столкнулись с большим количеством вариантов акцентирования внимания в комментариях. Некоторые педагоги совсем прекратили ставить баллы и отметки, некоторые ставили баллы в своих личных журналах, но не ставили их в тетрадях учеников, другие же выставляли баллы или отметки только после того, как ученики отреагировали на замечания учителя. Некоторые преподаватели тратят больше времени на определенную часть работы для того, чтобы убедиться в том, что они создали хороший комментарий к работе, при этом, чтобы наверстать затраченное время, они либо не оценивают другие части, либо проверяют только треть тетрадей за неделю, либо вовлекают учеников в проверку заданий, которые нужно выполнить тут же.

Особенно ценным методом является посвящение некоторого времени на уроке переписыванию отобранных частей работы, таким образом, акцент на комментирование проходит при поддержке учителя. Подобная практика может изменить отношение учеников к задачам и целям работы в классе и домашней работе.

Когда педагоги, участвующие в проекте, пытались создать полезный комментарий, многие из них осознали, что им необходимо переделать задание, которое они дали ученикам. Они обнаружили, что многие задания полезны для выявления понимания или недопонимания темы, в то время как другие задания главным образом направлены на

Фи Делта Каппан, Том 86№1, стр.8-21, 2004

передачу информации. Поэтому некоторые упражнения были исключены, другие изменены, и были придуманы новые улучшенные задания.

В целом, главные идеи для улучшения комментариев учителя можно суммировать следующим образом :

- Письменные задания, наряду с устным опросом, должны способствовать развитию студентов и показывать понимание ключевых элементов того, что они изучают.
- Комментарии должны показывать, что было выполнено хорошо, и что еще нужно улучшить и должны давать указания как добиться этого улучшения.
- Возможности для студентов отреагировать на комментарии должны быть предусмотрены как часть всего образовательного процесса.

Главным выводом здесь является то, что отзыв учителя должен заставить учеников думать, только тогда он будет эффективным. Реализация таких реформ может изменить отношение учителей и учеников к письменным заданиям: оценивание работы учеников будет в меньшей степени иметь соревновательный и итоговый характер, а в большей степени станет особенной ступенью в образовательном процессе.

Оценка сверстников и самооценка

Ученики могут достичь цели обучения, только если они понимают саму цель и могут определить, что им необходимо сделать для ее достижения. Поэтому самооценка существенна важна в процессе обучения.⁶ Многие педагоги, пытавшиеся развить у своих студентов навыки самооценивания, обнаружили, что первая и самая сложная задача – это заставить учеников думать о своей работе с точки зрения постановки цели. Как только им удастся сделать это, они начинают делать обзор своей работы, что позволяет им выполнять и контролировать ее самим. Другими словами, ученики развивают способность работать на метакогнитивном уровне.

На практике, оценивание сверстников оказывается важной составляющей самооценивания. Оценивание сверстников однозначно полезно, так как ученики могут принять критику друг друга о своей работе, которую они не воспримут серьезно, как если бы замечание были сделаны преподавателем. Работа со сверстниками также ценна, потому что обмен мнениями происходит на языке, который ученики используют в своей повседневной жизни, а также, потому что ученики учатся, играя роль преподавателя и экзаменатора других.⁷Один педагог поделился своим мнением об оценивании сверстниками:

Также как ставятся пометки и выполняется оценивание (через обсуждения и четкие указания) своих собственных работ, происходит и оценивание ими работ других. Они делают это, как взрослые, хорошо обдумывая, и это оказалось полезным экспериментом. Ученики знают, что домашнее задание будет проверено ими самими или другой ученицей из класса в начале следующего урока. Это привело к практике хорошо-выполненных заданий, и только в очень редких случаях ученикам не удалось справиться с работой. Они гордятся хорошо-выполненной работой, проверить которую могли попросить одного из своих одноклассников. Любое несогласие с ответом тщательно и открыто обсуждается, до того момента пока не будет достигнуто согласие. – Элис, Школа Waterford.

Последнее предложение в комментариях учителя несет в себе главную мысль: когда ученики не понимают пояснений, они вероятнее всего спросят своего одноклассника, чем учителя. Вдобавок к этому преимуществу, оценивание сверстниками полезно тем, что можно возложить работу на плечи учеников. Педагог может спокойно наблюдать и реагировать на то, что происходит и предпринимать полезные меры:

Мы регулярно проводим оценивание сверстниками – я на самом деле считаю это занятие очень полезным. Всплывает огромное количество недопонимания в теме, и мы обсуждаем их, когда разбираем домашнюю работу. Затем я перехожу к оцениванию сверстниками и индивидуально беседую с учениками, когда хожу по классу.- Роуз, Школа Brownfields.

Однако, самооценивание происходит только тогда, когда преподаватель помогает своим ученикам, в особенности слабоуспевающим ученикам, развить этот навык. Это может занять время и требует практики:

Дети не имеют навыков выполнения того, о чем я прошу их. Я полагаю, что этот процесс более эффективен в долгосрочном планировании. Но если вы уделите время этому процессу, он оправдает себя, так как он делает учеников более самостоятельными и ответственными за свое обучение. – Том, Школа Riverside.

Одна простая и эффективная идея – использование учениками табличек «светофора», оценивание своей работы в зеленом, желтом или красном цвете, что соответственно обозначает хорошее, неполное или малое понимание. Эти обозначения служат простым средством сообщения самооценки учеников. Учеников затем могут попросить прокомментировать свое мнение в группе сверстников, тем самым, связывая самооценку и оценку сверстниками. Это соединение может помочь им развить навыки, а разьединение необходимо для эффективной самооценки.

Другой подход заключается в том, чтобы сначала попросить учеников использовать свои таблички - «светофоры» на определенном этапе работы, а затем, подняв руку, показать какой-зеленый, желтый или красный цвет они поставили за работу. Педагог может объединить в пары отдельно «зеленых» или «желтых», чтобы они помогли друг другу решить проблему, в то время как группа «красных» беседует с преподавателем с целью решения своих глубоких пробелов. Для того чтобы работа в группах сверстников была успешной, многим ученикам необходимо дать указания, как вести себя в группах, включая такие навыки как умение слушать других и делать все поочередно.

На некоторых предметах очень полезно дать время ученикам, чтобы они поняли, за что даются баллы. Ученикам можно раздать упрощенные варианты рубрик, которые использует учитель, или ученики предлагается переделать их, или даже создать свои собственные. И снова, оценивание сверстниками и самооценивание тесно соединяются друг с другом. Наблюдатели на нескольких уроках словесности увидели, что дети применяют в своей собственной деятельности то, что усвоили во время взаимооценивания сверстниками. Неоднократно была слышна фраза « Я это тоже не сделал» или « Мне необходимо сделать то же».

Размышления учеников по поводу их понимания предмета также могут быть использованы для дальнейшего построения преподавания, и их комментарии могут показать учителю, на какие разделы ему необходимо уделить больше времени. Полезным будет попросить учеников оценить с помощью своих табличек - «светофоров» итоговый тест по пройденному разделу в начале нового раздела: желтые и красные цвета могут служить для расстановки приоритетов в планировании преподавания. Такой опыт подвел нас к формулировке следующих рекомендаций для улучшения работы в классе:

- Критерии оценивания любых учебных достижений должны быть прозрачными для студентов для того, чтобы они могли получить ясное представление о целях своей работы и что необходимо сделать для успешного ее завершения. Такие критерии могут быть абстрактными, но должны использоваться конкретные примеры при построении заданий на развитие понимания.
- Учеников следует обучать особенностям и навыкам сотрудничества при оценивании сверстников, так как они действительно важны, и так как оценивание

Фи Делта Каппан, Том 86 №1, стр.8-21, 2004

сверстников может помочь развитию объективности, необходимой при самооценивании.

- Ученики должны помнить о цели их деятельности и оценивать свой собственный прогресс на пути достижения этих целей. Тогда они смогут уметь управлять своей работой и тем самым становиться более самостоятельными учениками.

Сутью всего этого является то, что оценивание сверстниками и самооценивание определенно способствуют развитию обучения учащихся. Кроме того, они добиваются тех целей, которые не могут быть достигнуты другими способами.

Формирующее использование итоговых тестов

Практика самооценивания и оценивания сверстниками может быть использована в помощь ученикам при подготовке к тестам, как описано в следующей ситуации:

Ученики не использовали ни один из методов повторения, которые мы обсуждали в классе. При более подробном опросе, выяснилось, что они тратят много времени на пассивное повторение материалов. Они перечитывают свои работы, при этом, не занимаются активной ревизией и обзором своей работы. Делая домашнюю работу, они не использовали те активные обучающие стратегии, которыми мы пользовались в классе. – Том, Школа Riverside.

Чтобы исправить сложившуюся ситуацию, учеников просят оценить знаками-«светофора» ключевые слова или темы, которые будут включены в тесты. Целью такого задания является подтолкнуть учеников задуматься о том, какие темы не вызывают у них затруднений, которые могут быть оценены зеленым цветом, а те темы, на которые им необходимо сосредоточить свое внимание, выделить желтым или красным цветом. Эти знаки - «светофоры» и станут основой для планирования повторения. Ученикам могут быть предложены оценить вопросы прошлых тестов, которые относились к вопросам «красного» цвета. Затем они могут поработать с учебниками и со сверстниками в группах, чтобы убедиться в том, что они смогут ответить на эти вопросы.

Тесты могут также служить основой для формирующей работы. Оценивание тестов сверстниками может быть полезным, как при обычных письменных работах, и в особенности они полезны, если от учеников сначала требуется составить правила разбалловки – задание, которое сосредотачивает внимание на критериях качества их образования. После предоставления оценок сверстниками, учителя могут использовать сохраненное время для обсуждения вопросов, которые вызвали трудности у всего класса, в то время как консультация сверстниками касается только тех проблем, с которыми столкнулась меньшая часть класса.

Еще одно открытие, к которому мы пришли в процессе исследования, это то, что ученики готовились к экзаменам, создавая и, затем отвечая на свои собственные вопросы, и они превосходят аналогичные группы, которые подготовили вопросы традиционным способом.⁸ Подготовка тестовых вопросов помогает ученикам получить общее представление по теме:

Ученикам нужно было подумать, что именно помогает создать хороший вопрос для теста – для этого им необходимо было полное понимание темы. И, как вознаграждение, лучшие вопросы были включены в тест для класса. Таким образом, ученики видят, что их работа ценится, а я могу оценить их прогресс в этих областях. Разбирая тест, следует использовать групповую работу и обсуждение между учениками, концентрируясь на проблемах определенной темы. – Энжела, Школа Cornbury Estate.

Достижения, подобные этим, бросают вызов распространенным ожидаемым результатам. Некоторые утверждают, что формирующее и суммативное оценивания настолько разные по своим целям, что их необходимо отделять друг от друга, и подобные аргументы лишь усиливаются, когда кто-то приводит пример свой опыт негативного влияния сложного суммативного теста на обучение. Как бы то ни было, ожидать, что педагоги и ученики будут использовать подобное разделение, нереалистично, поэтому задачей становится достигнуть более положительного взаимодействия между ними. Все эти способы, которые мы описали, могут быть использованы в тестах, в которых учитель контролирует выставление оценок. Но их использование может быть ограничено в тех тестах, где у учителя малый контроль или вовсе отсутствует.

В общем, главными возможностями улучшения аудиторной работы, используя суммативные тесты для формирующих целей, являются:

- Ученики могут участвовать в рефлексивном обзоре работы, чтобы суметь эффективно спланировать повторение тем.
- Ученикам должно быть предложено задание по составлению вопросов и оцениванию ответов для того, чтобы понять процесс оценивания и откорректировать действия для улучшения обучения.
- Учеников следует стимулировать посредством оценивания сверстниками и самооценивания применять критерии для того, чтобы помочь им понять, как улучшить свою работу. Это может включать предоставление ученикам возможностей проработать экзаменационные вопросы в классе.

Общий смысл состоит в том, что суммативные тесты должны стать положительной частью учебного процесса. Через активное вовлечение в процесс подготовки тестов, ученики могут понять, что они могут получить выгоду, а не стать жертвами тестирования, так как тесты могут помочь улучшить их обучение.

Размышления: Несколько задач, лежащих в основе проекта

Изменения, вызванные улучшением оценивания обучения, побудили нас и учителей, участвующих в проекте, к более глубокому размышлению о задачах обучения и преподавания.

Теория обучения

Одной из удивительнейших вещей, произошедших в первой половине встречи по повышению профессиональной квалификации, было участие педагогов, просивших нас провести семинар по психологии обучения. Оглядываясь назад, возможно нам следовало предвидеть подобную просьбу. В конце концов, отметили, что отзыв учителя имеет формирующую функцию, только если информация, возвращенная ученику, использовалась в целях улучшения его знаний. Но пока одни исследуют проблему того, достиг ли комментарий учителя желаемого результата, другие исследуют, что именно необходимо педагогам для того, чтобы ученики получили отзыв, в полезности которого учителя заранее уверены. Для этого им необходимо построить модели того, как студенты учатся.

Поэтому учителя стали более тщательно выбирать задания, вопросы и другие упражнения, чтобы быть уверенными, что ответные действия учеников действительно помогают преподаванию. Такие ответные действия могут навести на мысль, что конкретно ученики извлекают для себя из этих заданий. Тогда ключом к эффективному обучению является поиск способов для того, чтобы помочь ученикам перестроить свои знания для включения новых и более значимых идей. В классах проекта КМОFAР, как только педагоги начали внимательнее прислушиваться к ответам учеников, ученики стали яснее понимать, что обучение – это процесс не пассивного получения знаний, а

процесс, в котором ученики активно участвуют в своем собственном осмыслении знаний. Проще говоря, стало очевидным, что независимо от того, какие усилия будут приложены для получения хороших оценок за тесты, только ученик может создать обучение.

На примерах ученики начинают понимать, какая работа считается хорошей. Иногда это происходило посредством целенаправленной беседы со всем классом по определенному примеру; иногда это достигалось через использование набора определенных критериев для оценивания работ сверстников.

Вовлеченность в оценивание сверстниками и самооценивание – это намного больше, чем просто исправление ошибок или заполнения пробелов в знаниях. Оно включает распознавание того, что обычно скрыто, и поэтому требует активного участия учеников в процессе обучения. Один ученик написал:

После оценки моего исследования одноклассником, мне легче признать свои ошибки. Я надеюсь, что не только я учусь в результате выполнения исследования, но также и тот ученик, который его оценивал. В следующий раз мне придется объяснять вещи более понятно, так как они говорили «Это трудно понять...». Сейчас я объясню свое уравнение снова, так, чтобы оно стало понятным.

Ученики также стали намного лучше осознавать, когда они учатся, а когда нет. Ученики одного класса, в котором впоследствии преподавал учитель, который не придавал значения оцениванию для обучения, удивили того педагога, жалуюсь: «Послушайте, мы же сказали Вам, что не понимаем это. Почему Вы переходите к следующей теме?» Пока студенты, у которых все в порядке с обучением, создают трудности для учителей, мы надеемся, что это именно те трудности, которые нам бы хотелось решать.

Различия в предметах

Услышав об исследовании и обменявшись мнениями с коллегами, учителя создали набор базовых навыков. Они планировали вопросы с достаточным количеством времени для обдумывания, и давали комментарий, направленный на то, чтобы заставить думать. Они заботились о том, чтобы студентам было дано достаточное количество времени в течение урока, чтобы оценить свою собственную работу и работу других.

Однако, через некоторое время стало ясно, что эти базовые принципы могут привести только до определенных моментов. Выбор хорошего вопроса требует всестороннего знания предмета, и для этого не обязательно знания, которые можно получить только при усиленном изучении предмета. Высокий уровень подготовленности в предмете менее важен, чем полное понимание его фундаментальных принципов, понимание проблем, с которыми могут столкнуться ученики, и творческие способности для создания вопросов, стимулирующих продуктивное мышление.⁹ Кроме того, такие педагогические знания содержания являются главными для интерпретации ответов учеников. То есть, то, что говорят ученики, может содержать ключ к разгадке их мыслей, которым необходимо уделить внимание, но понимание таких ключей требует полных знаний об общих трудностях, которые могут возникнуть в процессе обучения предмета. Таким образом, хотя общие принципы формирующего оценивания и используются во всех предметах, они могут отличаться способами своего проявления в разных предметах. Сравнивая учителей математики, естественных наук и словесности, мы натолкнулись на такого рода различия.

На математике, ученикам приходится учиться использовать алгоритмы и иметь представление о понятиях, которые поддерживают их. Трудности могут возникнуть, когда ученики, изучая стратегии, которые применяются только в определенном контексте, не понимают, что они не могут быть использованы где-либо еще. Опрос может быть

предназначен для обсуждения этих стратегий и для исследования проблем в понимании понятий таким образом, что ученики могут осознать необходимость изменения своих представлений. В таком обучении, обычно существует ярко выраженный правильный результат. В более открытых заданиях, также как и при применении математического подхода для решения повседневных задач, могут быть различные варианты хороших решений. Тогда понимание критериев качества сложнее достичь и оно может потребовать совместное обсуждение конкретных примеров и абстрактных критериев.

В естественных науках, ситуация очень похожа. В природе происходит много явлений, которым наука находит «правильные» объяснения. Однако, за пределами школы, многие ученики приобретают различные знания. Например, некоторые ученики начинают думать, что животные живут, потому что они передвигаются, а деревья и растения не живут, так как они не передвигаются. Или ученики могут считать, что космонавты почти невесомые на луне, так как там нет воздуха. Многие из этих «противоположных представлений» могут быть предвидены, так как они были хорошо документированы. Еще было зафиксировано то, что единственное представление «правильного» взгляда оказалось неэффективным. Задачей в подобных случаях является начать беседу об этих идеях, а затем предоставить им комментарий, который опровергнет их представление, введя новые факты и аргументы из научной картины мира.

Существуют и другие аспекты, для которых приемлемый результат менее очевиден. Так, например, в математике, открытые задания предусматривают различные подходы к формирующему оцениванию. Еще более открытыми являются вопросы, касающиеся социальной и этнической роли в научных достижениях, на которые нет «ответа». Поэтому подобная работа должна быть «открытой» для более фундаментального способа решения. Наиболее важной задачей в выражении комментариев является вызвать учеников на разговор, выяснить, какие у них есть предположения и помочь им стать более критичными по отношению к качеству аргументов.

В литературе оценивание сверстниками и самооценивание имеет свою историю. Как содержание предмета, так и результат многих заданий могут сделать эти методы главными по отношению к общей цели дисциплины – усилить критическое суждение студентов.

Наиболее важной задачей в выражении комментариев является вызвать учеников на разговор, выяснить, какие у них есть предположения и помочь им стать более критичными по отношению к качеству аргументов.

Вторая важная функция оценивания сверстниками и самооценивания была введена Ройсом Садлером, который утверждал, что критерии сами по себе бесполезны для оценки качества работы или для определения прогресса, потому что всегда существует слишком много дополнительных факторов.¹⁰ Разгадка лежит в знании того, как интерпретировать критерии в определенном случае, который включает «систему знаний». Педагоги получают эти знания путем оценивания работ учеников, и это как раз тот процесс, который позволяет им дифференцировать отметки и узнавать как был достигнут прогресс. Оценивание сверстниками и самооценивание предоставляет подобные возможности для учеников в процессе обучения, предусмотренные критериями качества.

В словесности, как и в естественных науках и математике, необходимо уделить внимание основным занятиям. Самыми успешными являются те расширенные задания, которые дают ученикам возможность либо расширить их представления о содержании текста, либо сформулировать свои идеи перед их написанием. Что характерно, они подразумевают работу в малых группах или парную работу, результаты же часто

Фи Делта Каппан, Том 86№1, стр.8-21, 2004

выносятся на обсуждение всего класса. И снова, подобный вид работы обычно встречается на уроках словесности, этот навык используется лишь для выстраивания какой-либо структуры задания для пошаговой поддержки обучения, но он не настолько выделен, чтобы не ограничивать мышление. Такие виды деятельности не только предоставляют ученикам шанс, беседуя, развивать понимание, но также дает возможность и учителю оценивать плодотворность занятий при последующем опросе и руководстве деятельностью учеников. Чем лучше качество самого задания, тем лучше качество его воздействия.

Различие между учебными заданиями могут рассматриваться с точки зрения их многообразия. С одной стороны – «закрытые» задания с единственным правильным ответом, с другой «открытые» задания с целым рядом подходящих ответов. Задания по литературе - например, написание стихотворения – в большинстве случаев предполагают различные варианты. Но даже в таких заданиях есть устойчивый компонент – например, соблюдение грамматических и жанровых правил. Задания, скажем, в математике, главным образом предполагают один правильный ответ, но применение математики для решения ежедневных проблем может привести к открытым оценкам. Поэтому, для обеих форм обучения необходимы определенные правила, используемые на любых предметах.

Несмотря на эти различия, опыт показывает, что основные навыки, которые развились, используются во всех предметах. Один из учителей естественных наук, участвующий в проекте, рассказал своим коллегам о своем опыте использования основных навыков, которые мы обсуждали, и впоследствии обнаружил, как такая практика распределена по всем дисциплинам:

Учителя рисования и актерского мастерства используют их постоянно, учителя технологии тоже (иногда работают с заданиями, предполагающими разные варианты ответов, долгосрочные проекты, и возможно менее ограниченных программой обучения?). Но учитель английского языка сегодня подошел ко мне и сказал: « Вчера был фантастический день. Сегодня я попробовал то же самое с моим 8 классом, и это сработало. Никакого поднимания рук, и предоставление достаточного времени для обдумывания. Я получил фантастические ответы от детей, которые почти не говорили на занятиях в течение всего года. Они все хотели высказаться, и качество их ответов было прекрасным. Впервые за столь долгое время моего преподавания, я узнал нечто новое, что изменило мое преподавание».- Джеймс, Школа TwoBishops.

Мотивация и чувство собственного достоинства

Обучение – это не просто познавательный процесс: оно вовлекает человека целиком. Необходимость в мотивировании ученика очевидна, и часто подразумевается, что предложение таких внешних наград как оценки, золотые звезды и призы – это наилучший способ мотивировать его. Однако существует доказательство, опровергающее данное предположение.

Ученики приложат усилие для выполнения задания в том случае, если они будут уверены, могут достигнуть чего-либо. Если учебное упражнение рассматривается как соревнование, то каждый знает, что будут как проигравшие, так и победители, и те, кто находится в списке проигравших ранее, не увидят смысла в старании. Таким образом, проблема заключается в мотивации каждого, несмотря на то, что некоторые обязательно достигнут меньшего успеха, чем другие. В решении этой проблемы, вид комментариев на выполненное задание важен. Многие исследования поддерживают данное утверждение. Вот несколько примеров:

- Ученики, которым говорят, что комментарий «поможет вам в обучении» выучат больше, чем те студенты, которым говорят «то, как вы делаете, показывает нам,

насколько вы умны и какие оценки вы получите». Разница огромна для слабоуспевающих учеников.¹¹

- Ученики, которые получают комментарий в виде оценок, скорее всего, увидят в этом способ сравнения их с другими (личная заинтересованность); те, кто получают только комментарии, увидят в них помощь для улучшения (заинтересованность в задании). Вторые превзойдут первых.¹²

Студенты, получающие оценки, видят в них способ сравнения с другими; а те, кто получают только комментарии, видят помощь для улучшения. Вторая группа превосходит первую.

Н

- В конкурирующей системе, слабоуспевающие ученики связывают свою успеваемость с недостатком «способностей», успешные ученики с их усилием. В проблемно-ориентированной системе, успеваемость приписывается к усилию, и обучение улучшается, в частности среди неуспевающих учащихся.¹³
- Всесторонний обзор исследований комментариев показал, что он улучшает успеваемость на 60%. В случаях, где отзыв не был полезным, отзыв был лишь суждением или оценкой без указаний на улучшение.¹⁴

В целом, отзыв в виде поощрения или оценок увеличивает скорее личную заинтересованность, чем заинтересованность в задании. Он может фокусировать внимание учеников на их «способности», а не на важности приложенных усилий, таким образом, разрушая чувство собственного достоинства слабоуспевающих и приводя к проблеме «усвоенной беспомощности»¹⁵. Комментарий, который сосредоточен на том, что необходимо сделать, может заставить всех поверить в то, что они могут улучшить свое обучение. Такой отзыв может повысить обучение непосредственно через усилие; и во вторую очередь через мотивацию, вложенную в это усилие.¹⁶

Творческая идея: Сосредоточиться на обучении

Наши эксперименты в проекте указывают на необходимость переосмыслить основную цель учителя: улучшить обучение ученика. Достижение этой цели призывает пересмотреть планирование уроков, и быть готовым изменить роли в поддержке учебного процесса, как учителя, так и ученика.

Среда обучения: Основы и планы

Улучшение аудиторного обучения требует тщательной предварительной подготовки.

На самом деле, мысль о преподавании означала, что я смогу придумать идеи и стратегии, чтобы справиться с чем угодно, возникшим и повлиявшим на мое профессиональное развитие. Сейчас я более тщательно продумываю содержание уроков. Мое отношение изменилось с «Чему я собираюсь научить и что ученики будут делать?» на «Как я буду учить этому и что ученики должны узнать?» - Сюзан, Школа Waterford.

Цель предусмотрительности учителя – планировать так, чтобы улучшить свою работу. К примеру, планирование вопросов и занятий должны соответствовать цели обучения.

Я определенно не тратил достаточное количество времени на подготовку вопросов перед формирующими упражнениями. Но когда проанализируешь свою собственную работу, осознаешь, насколько она плоха. Я обнаружил, что использую вопросы, чтобы занять время и задаю вопросы, не требующие тщательного обдумывания со стороны учеников. Разговаривая с учениками, в частности, с теми, кто испытывает трудности, очень важно задавать вопросы, которые заставляют их задуматься о теме и позволяют им сделать шаг вперед в процессе обучения. – Дерек, Школа Century Island.

Одинаковой важности является вопрос о качестве ответов, которые дает учитель, во время диалога или комментария на письменную работу. Эффективный комментарий должен давать ученикам разъяснения о том, что должно быть в высококачественной работе и что они должны сделать, чтобы улучшить качество своей работы. В то же самое время, обратная связь может улучшить навыки учеников и стратегии эффективного обучения.

Но здесь есть и более глубокие вопросы. Среда обучения должна быть «построена» так, чтобы вовлечь учеников более интенсивно в выполнение учебных заданий. Акцент должен быть на процессе размышления учеником, и это размышление должно стать открытым, т.е. озвучиваться. Один из учителей отметил:

В какой-то момент был явный переход от фокусирования на том, что я вкладываю в процесс, к тому, в чем состоит вклад ученика. Стало очевидно, что один из способов произвести значительные последовательные изменения, состоял в том, чтобы заставить учеников больше думать. Затем я занялся поиском метода сделать учебный процесс более прозрачным для учеников. Безусловно, сейчас я трачу больше своего времени на поиски способов заставить учеников нести ответственность за свое обучение и в то же время сделать процесс обучения совместным. – Том, Школа Riverside.

Взаимодействие между учителем и учениками и между самими учениками может создать благоприятную среду, в которой ученики могут исследовать свои собственные идеи, услышать альтернативные идеи на языке своих ровесников и оценить их.

Одним из методов было разделение учеников на маленькие группы, давая каждому часть материала для объяснения своему (своей) коллеге. Им дается несколько минут для подготовки, несколько подсказок, они используют свои тетради для записей. Затем каждый ученик объясняет выбранную тему остальным членам группы. Ученики быстро обращают внимание на подобное, к примеру «Я подумал, что примеры, которые ты выбрал, были очень полезными, так как они отличались от тех, которые были в наших книгах. Не думаю, что я бы даже подумал о них». Или, «Я ожидал, что ты упомянешь о частицах, когда ты объяснял различие между жидкостями и газами». Такие занятия оказались бесценными – не только для меня - узнать уровень понимания некоторых учеников, но и для самих учеников. – Филип, Школа Century Island.

Дополнительное преимущество такой среды обучения – это то, что учитель может работать интенсивно с одной группой, оспаривая идеи и предположения ее членов, зная, что остальная часть класса также усердно работает.

Итак, основные действия для создания эффективной учебной среды:

- Спланировать аудиторные занятия так, чтобы дать возможность ученикам выразить свои мысли и чтобы комментарий помог им развить их мышление;
- Сформулировать комментарий так, чтобы он стал руководством для улучшения обучения;

Фи Делта Каппан, Том 86№1, стр.8-21, 2004

- Использовать задания, требующие сотрудничества, чтобы каждый участвовал и получал задачу, и учить учеников слушать друг друга и уважать идеи других; и
- Быть уверенным, что ученики активно принимают участие в уроке и подчеркивать, что обучение зависит меньше от способности дать правильный ответ, а больше от готовности выражать и обсуждать свое понимание.

Среда обучения: Роли и ожидаемые результаты

Одно дело планировать новый вид аудиторной деятельности, и абсолютно другое применить их на практике, так, чтобы они соответствовали поставленной цели. Здесь нет готового способа. *Внутри Черного Ящика* было точно изложено, что эффективное развитие формирующего оценивания осуществится только в том случае, если «каждый учитель найдет свой собственный способ проведения уроков и идеи, которые сложились, исходя из его собственной модели аудиторной работы».

Второй принцип – это то, что предусмотренная среда обучения требует культуру аудитории, которая возможно будет незнакомой и приводящей в замешательство, как учителя, так и учеников. Эффект инноваций, введенных учителями, должен был изменить «аудиторный контракт» между учителем и студентами – правила, которые определяют ожидаемое поведение и считаются признанными учителями и учениками.

Ученикам необходимо изменить поведение от пассивных получателей знаний, предлагаемых учителем, на активных учащихся, которые несут ответственность и управляют своим собственным обучением.

Учителям необходима храбрость. Одним из удивительных свойств проекта было то, что на ранних стадиях, многие участники описывали новый подход как «пугающий», потому что они думали, что потеряют контроль над своими уроками. К концу проекта, они говорили не о потере контроля, а о разделении ответственности за обучение учеников с классом – абсолютно такой же процесс, но рассматриваемый с разных точек зрения. С одной стороны, учителя и ученики находятся во взаимоотношениях поставка/получатель, с другой, они являются партнерами в стремлении достичь общей цели:

Формирующее оценивание заставило меня сконцентрироваться больше на учениках, нежели на себе самом. У меня появилась уверенность в том, что я смогу дать возможность ученикам идти вперед. – Роберт, Школа Two Bishops.

Что произошло здесь – это то, что ожидания каждого – а именно, что учителя и ученики думают, что им необходимо делать – изменилось. До тех пор, пока эти изменения кажутся пугающими, они не произойдут внезапно. Изменения с учителями проекта КМОФAM происходили медленно и постепенно, по мере того, как приобретался опыт, и росла уверенность в использовании различных стратегий по улучшению комментариев и взаимодействия. К примеру, многие учителя начали задавать вопросы, чтобы способствовать мышлению. Затем они улучшили устные и письменные комментарии так, что это вывело мышление на первый план, и продолжили развивать оценивание сверстниками и самооценивание.

Подводя итоги, ожидания и культура аудитории могут быть изменены:

- изменяя «аудиторные взаимоотношения» так, что все ожидают, что учитель и ученики работают вместе для совместной результата: улучшение обучения каждого;
- давая возможность ученикам стать активными обучающимися, и таким образом ученики берут на себя ответственность за собственное обучение;
- внося изменения в понятие роли учителя шаг за шагом, и когда это уместно; и

- при непрерывном внимании и обдумывании способов, при которых оценивание улучшает обучение.

Что вы можете сделать

Чтобы внедрить идеи о формирующем оценивании в свою деятельность, в первую очередь необходимо обдумать то, над чем вы работаете. Обсуждения с коллегами и наблюдения на уроках друг друга могут дать пищу для подобных размышлений.

Следующим шагом должна стать проверка внесенных изменений. Сильное изменение может быть слишком рискованным и разрушающим, поэтому самое лучшее выбрать что-то одно, что вы хотите изменить – будет ли это использование карточек-«светофоров», оценивание сверстниками или улучшенный опрос – просто попробуйте. Если вы преподаете в средних классах или старших классах, попробуйте сначала только с одним классом. Если вы преподаете в начальных классах, попытайтесь сделать с одним классом. Мы обнаружили, что как только учителя обретают уверенность и позволяют ученикам говорить, что они знают и что им необходимо узнать, учителя решают, что они должны использовать оценивание в формате всего своего преподавания.

Использование дальнейших стратегий ведет к дальнейшему прогрессу. Когда сотрудничают вместе несколько учителей, каждый начинает выбирать свою стратегию, а затем делится достигнутыми результатами. Этот процесс должен привести к точной формулировке «плана действий», состоящей из ряда стратегий, при этом желательно начинать работать с классом с начала учебного года. Первая причина для начала в новом учебном году это наличие времени для привыкания, как учителей, так и учеников к новому способу работы. Второй причиной является возможная сложность в изменении уже установленного режима работы в середине учебного года. Опыт последовательной работы в течение года, только с несколькими классами, желательно наряду с подобными попытками других педагогов, создает прочную почву для последующей массовой адаптации новых методов.

Сотрудничество с группой, подвергающейся введению похожих инноваций, необходимо. Общие наблюдения, обмен идеями и опытом о полученном прогрессе, могут быть полезными, как для тактики, так и на стратегическом уровне. Поддержка коллег особенно важна для преодоления первоначальных сомнений, когда вы берете на себя риск изменить культуру и ожидаемые результаты аудиторных занятий.

Что касается любых нововведений, поддержка администрации школы также необходима. Один способ для администрации поддержать подобные изменения – это помочь группам учителей выделить время для регулярных встреч. Также учителям необходимо предоставить возможность докладывать о проделанной работе факультету и Педагогическому Совету.

Работа любой группы, исследующей нововведения, является инвестированием в деятельность всей школы, поэтому помощь не должна носить характер снисхождения при своеобразной деятельности. Напротив, подобная работа должна быть включена в план улучшения работы школы, ожидая, что после оценивания работы группы последует распространение богатого практического опыта.

Возможно, есть необходимость пересмотра политики школы: примером может быть политика, требующая выставления оценок за все виды домашней работы, мешает важному использованию комментариев.

В то же время, возможно, есть необходимость пересмотра сложившейся политики школы, потому что некоторые принципы политики могут ограничивать использование формирующего оценивания. Характерным примером могла бы быть политика, которая, требуя выставления баллов и оценок за любой вид домашней работы, мешает использованию комментариев. Пять школ из шести, которые участвовали в проекте КМОФАР, последовавшие примеру учителей математики и естественных наук, изменили свою политику, оставив комментирование только для оценивания, для двух из этих школ изменения состояли в отмене баллов и оценок за домашние задания во всей школе. В другом примере система «постановки цели», требующая очень частого пересмотра, препятствовала любым изменениям методов обучения, которые могли замедлить немедленный «прогресс» в развитии средне- и долгосрочных учебных навыков.

Поэтому помощь, оценивание и последующее распространение нововведений в оценивании для обучения, будут гармонично планироваться, только в том случае, если ответственность за контроль развития будет поручена членам администрации школы. Наш опыт подтверждает, что реализовывать формирующее оценивание с помощью работы нескольких человек, было бы нечестным по отношению к ним, тогда как навязывание политики, требующей от всех учителей моментального изменения своих личных ролей и методов, было бы абсурдом.

Что действительно необходимо, так это план развития как минимум на три года, в котором нескольким небольшим группам оказывается поддержка для занятия двухгодовым исследованием. Эти группы затем образуют ядро опыта для распространения этих идей по всей школе и для оказания поддержки коллег в проведении собственного похожего эксперимента.

1. Пол Блэк и Дилан Уильям «Внутри Черной Рамки: Повышение Стандартов через аудиторное оценивание», Фи Дельта Каппан, октябрь 1998, стр.139-148. Версия этой статьи была издана и широко продавалась в Соединенном Королевстве. Брошюра, напечатанная в 2002, также быстро разошлась в Соединенном Королевстве. Она охватывала те же проблемы, отраженные в статье, и имела то же название и тех же авторов. Обе брошюры, и последующие брошюры этой серии, публиковались НФЕР-НЕЛЬСОН.

Здесь дано только несколько ссылок на литературу. Другую информацию, касающуюся изданий и других ресурсов, можно найти на вебсайте Королевского Колледжа на страницах Группы по развитию формирующего оценивания. Некоторые издания можно скачать с этого сайта: www.Kel.ac.uk/education/research/Kal.html.

2. Paul Black и Dylan William «Assessment and Classroom Learning», Оценивание в Образовании, март, 1998, стр.7-71.

3. Paul Black, Christine Harrison, Clare Lee, Bethan Marshall, Dylan William, Assessment for Learning: Putting It into Practice (Букенгем, Соединенное Королевство, Open University Press, 2003).

4. Mary Budd Rowe "Wait Time and Rewards as Instructional Variables, Their Influence on Language, Logic, and Fate Control", Journal of Research in Science Teaching, том 11, 1974, стр. 81-94.

5. Ruth Butler, "Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation; The Effects of Task-Involving and Ego-Involving Evaluation on Interest and Performance", British Journal of Educational Psychology, том 58, 1988, стр. 1-14.

6. Royce Sadler, "Formative Assessment and the Design of Instructional Systems", Instructional Science, том 18, 1989, стр. 119-44.

Фи Делта Каппан, Том 86№1, стр.8-21, 2004

7. Royce Sadler, "Formative Assessment: Revisiting the Territory", *Assessment in Education*, том 18, 1998, стр. 77-84.
8. Смотрите, например, Paul W.Foos, Joseph J.Mora, Sharon Tkacz, "Student Study Techniques and the Generation Effect", *Journal of Educational Psychology*, том 86, 1994, стр. 567-76; и Alison King, "Facilitating Elaborative Learning Through Guided Student-Generated Questioning", *Educational Psychologist*, том 27, 1992, стр.111-26.
- 9.Смотрите, например, Mike Askew et.al., *Effective Teachers of Numeracy: Final Report* (Лондон, Королевский Колледж Лондона, Педагогический факультет, 1997)
В этой работе нет взаимосвязи между прогрессом, сделанным учениками начальных классов в арифметике и высшей математики, изученной педагогом. На самом деле, существовала незначительная негативная взаимосвязь между ними двумя. Ученики, которые совершили самый лучший прогресс, обучались педагогами, не имеющими глубоких знаний предмета, а теми, которые придавали особое значение связям между математическими понятиями.
10. Sadler, "Formative Assessment and the Design of Instructional Systems".
11. Richard S. Newman, Mahna T.Schwager, "Students' Help Seeking During Problem Solving: Effects of Grade, Goal, and Prior Achievement", *American Research Journal*, том 32, 1995, стр.352-76.
12. Ruth Butler, "Task-Involving and Ego-Involving Properties of Evaluation: Effects of Different Feedback Conditions on Motivational Perceptions, Interest, and Performance", *Journal of Educational Psychology*, том 79, 1987, стр.474-82.
13. Rhonda G. Craven, Herbert W.Marsh, Raymond L.Debus, "Effects of Internally Focused Feedback on Enhancement of Academic Self-Concept", *Journal of Educational Psychology*, том 83, 1992, стр 17-27.
14. Avraham N.Kluger, Angelo DeNisi, "The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory", *Psychological Bulletin*, том 119, 1996, стр.254-84.
15. Carol S.Dweck, "Motivational Processes Affecting Learning", *American Psychologist* (Special Issue: Psychological Science and Education), том 41, 1986, стр.1040-48.
16. Carol S.Dweck, *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development* (Philadelphia: Psychology Press, 2000).

Название Файла и информация о Библиографии
k0409bla.pdf

Пол Блэк, Кристина Хэррисон, Клэр Ли, Бетан Маршалл и Дилан Уильям, «Работая Внутри Черной Рамки: Оценивание аудиторного обучения», Фи Дельта Каппа, том 86, №1, Сентябрь 2004, стр.9-21.

Сведения об авторских правах

Дилан Уильям является обладателем авторских прав этой статьи и дал разрешение Фи Дельта Каппа распространять ее. Все дальнейшее использование этой статьи должно подчиняться законом США о правомерном использовании авторских прав. Дубликаты, в печатном или электронном виде, не могут быть созданы или распространены без специального разрешения от Фи Дельта Каппа International, Inc. Все права защищены.

Имейте ввиду, что фотографии, иллюстративный материал, реклама и другие элементы, на которые у Фи Дельта Каппа нет прав, могут быть удалены с этих страниц.

Пожалуйста, пришлите запрос на разрешение, в адрес редактора KAPPAN по факсу 812/339-0018 или по электронной почте kappan@pdkintl.org.