



Моя оценка развития студентов должна измениться: взгляд на оценку достижения студентов на уроках по программе RWCT



Дэвид Лэндис
Университет Северной
Айовы

Алан Фарстреп
Международная
Ассоциация по Чтению

Введение

Вопрос, который задают многие учителя, заинтересованные в программе RWCT, это “Как нам оценивать работу учащихся?” Вопрос этот прост, но все же требует множества вариантов ответов. В этой статье мы предлагаем один ряд ответов.

Оценка достижений учащихся часто означает использование тестов, требуемых школьной, областной и государственной администрации. Конечно, можно пересмотреть такие тесты, использовать их, однако мы все еще мало можем знать о знаниях и способностях учащихся. Хотя мы понимаем, что образовательные власти представляют аудиторию, заинтересованную в ходе развития учащихся, мы также предлагаем, чтобы учащиеся и учителя представляли более непосредственную аудиторию заинтересованных в оценке достижений учащихся – аудиторию, чьи потребности знать, должны быть удовлетворены до того, как будут сделаны отчеты другим группам людей, интересующихся образованием. Поэтому мы фокусируем наши комментарии на требованиях к оценке с точки зрения учителей и учащихся – и определяем оценивание как инструмент,

орудие (например, наблюдения учителей, письменные работы учащихся, тесты и т.д.), использованные для наблюдения над достижением учащихся, а оценку – как интерпретацию инструмента (например, эссе учащегося интерпретируется как то, что учащийся понял тему эссе).

Наше обсуждение оценивания учащихся происходит в четыре этапа. Первый, мы поговорим о некоторых ключевых принципах оценивания учащихся для учителей и самих учащихся. Следующее, мы затронем некоторые ограничения в оценке. Третье, обсудим некоторые виды оценивания, которые могли бы помочь в том, чтобы лучше быть осведомленными о знаниях и способностях учащихся. И наконец, мы кратко предложим два предположения как для учителей, так и для учащихся.

Принимая другой взгляд на оценку

Короткий рассказ о преподавании –

Дэвид: В течение последних двадцати лет я замечал некоторые изменения в моем преподавании. С тех пор, как я вовлекся



в программу RWCT, я больше стал понимать, как важно для меня уделять больше времени рефлексивной фазе уроков. Очень часто и в настоящее время я пытаюсь создать пространство для размышления учащихся о путях применения информации, представленной на обсуждение в классе, письменных работах учащихся и других письменных/ наглядных источниках. К тому же я начинаю осознавать, что альтернативные методы обучения, развитые программой RWCT тоже начинают менять мое использование методов оценивания. Тогда моей задачей как учителя является создание метода оценивания, который был бы достаточно гибок, помочь распознать рефлексии учащихся. Мои методы оценивания должны измениться, чтобы идти наравне с методами обучения, введенных программой RWCT (см. также Calkins, 1994).

Следующие принципы, представленные в виде набросков Роудзом и Дадли-Марлингом (1996), могли бы помочь в наших поисках методов обучения, которые бы лучше заменили меняющиеся методы обучения, введенные на семинарах и конференциях по программе RWCT:

- Оценка и оценивание могут быть использованы учителями и учащимися, чтобы планировать уроки и действия.

- Учителя и учащиеся могут помочь друг другу собрать информацию из методов оценивания и оценить ее. Через оценку учителя и учащиеся могут поставить цели и определить критерии, чтобы оценить достижение студентами этой цели.

- Оценка и оценивание являются частью каждого урока. То, что учителя и учащиеся знают о ходе развития учащегося основано на оценке степени участия его на уроке.

- Информация, взятая из оценок участия учащегося на уроке также может быть сообщена другой аудитории, заинтересованной в его работе, такой как родители и школьная администрация. Эта аудитория ценит то, что учителя замечают детали об участии и ходе развития учащегося.

Общим к каждому из этих принципов является мнение, что учителя и учащиеся должны вместе участвовать в использовании методов оценивания и в понимании того, что информация может быть взята из них. Важно то, что эти принципы отражают стандарты рекомендованные Международной Ассоциацией по Чтению, характеризующего учителя как профессионала и, сообщающего студентам, их родителям, другим учителям и школьным администраторам, а также более широкому обществу о ходе развития учащегося.

Пробное оценивание

В то время, как мы размышляем о том, какую бы оценку поставить тому или иному учащемуся, мы сталкиваемся с фактом, что наше понимание каждого учащегося ограничено. Как учителя, мы можем только знать так много о наших учащихся, в частности с тех пор, как они способны решить показать нам то, что по их мнению мы хотим увидеть или услышать. Мы можем запланировать уроки и диаграммы последовательности фактов и умений, которым необходимо обучить; однако, это планирование и составление диаграмм редко предлагает нам большую способность проникновения в интересы, надежды, сильные стороны наших учащихся, отношения их с другими и понимание академического чтения и письма (Calkins, 1994).

Возможно при известных обстоятельствах наши размышления приведут нас к вопросу, который задает Джеймс Хип (1980) – “Как нам узнать, что были соблюдены правильные условия при требовании того, чтобы умение было или не было проявлено учащимся? В общем, условия работы учащихся всегда включают: а) цели учащегося и учителя как личностей, и их отношения друг с другом; б) оборудование, книги, другие материалы, объединенные в одно действие; и в) понимание путей, приемов для использования материалов (см. также Erickson и Shults, 1992). Говоря конкретнее, понимание условий работы учащегося требует, чтобы мы пересмотрели, по крайней мере, эти три вопроса:

- Какие источники использовал учащийся, чтобы завершить задание или другие задачи? Может случиться так, что учащийся полагался на различные материалы, ресурсы общественного и интеллектуального характера, взятые извне урока и учебной программы, чтобы выполнить задание. Если так, то наша оценка учащегося должна учитывать использование им различных источников, чтобы понять, что он знает и умеет делать.

- Насколько организация и последовательность заданий поддерживает выполнение учащимся этих заданий? Может случиться так, что наши способы организации заданий представляют барьер для учащегося и мешают его/ее работе.

- Понял ли учащийся задания так же как понимает их учитель? Может произойти так, что восприятие учащимся того, как выполнять задание значительно отличается от того, как учитель воспринимает его. Если так, тогда как же учителю оценивать то, что знают учащиеся?



Среди других эти ограничения понять работу учащегося также ограничивают уверенность учителя в оценке знаний и способностей учащегося (Heap, 1980). Когда источники для выполнения заданий различны, когда различаются способы организаций заданий и, когда рамки ссылок различны, тогда неудивительно, что методы оценивания должны предвидеть такое разнообразие. “Ни мы, ни наши учащиеся не можем позволить идти по заранее запланированным учебным программам и предполагать, что учащие-

ся научатся многому из этого опыта. Мы должны постоянно наблюдать за интересами учащегося и получением ими знаний во время обучения, так, чтобы обучение могло быть приспособлено к его чтению, письменным работам и т.д.” (Rhodes & Dudley-Marling, 1996, стр. 35).

Некоторые средства оценивания

Мы заранее предполагали, что оценка работы учащегося должна подходить изменениям в плане методов обучения. К тому

же мы обсудили идею о том, что учителя сталкиваются с ограничениями в их понимании работы учащихся. “Как учитель может не быть скептическим, если он не полностью уверен в оценивании? В положительной форме, мы можем порекомендовать, чтобы, оценивая компетенцию учащихся, учитель должен использовать множество различных заданий в различных форматах” (Heap, 1980, стр. 288-289). Таблица 1 представляет средства оценивания в различных форматах, подходящие на разные задания.

Таблица 1: Средства оценивания в различных форматах, подходящие разным заданиям.

Наблюдения за ходом развития учащихся

- беседа с учащимися
- заметки о работе учащихся
- участие на уроках
- интервью с учащимися
- наблюдение за письмом учащихся
- наблюдение за чтением учащихся
- наблюдение за реакцией/ответом

Наблюдения за продуктом деятельности

- журналы
- самооценка
- письменные размышления
- вопросы учащихся
- проекты\доклады\исследования
- тетради
- рисунки, другие ответы учащихся

Средства Оценивания

Задания, подготовленные учителем и/или учащимся

- тесты
- рецензии
- диктанты
- письменные оценочные листы
- оценивание корректирования
- контрольные листы и рубрики

Внешние задания

- государственные тесты
- вопросы с учебников
- областные тесты
- школьные тесты
- опубликованные рецензии и рубрики

* Адаптировано из предыдущих форм, разработанных Р. Энтони, Т. Джонсон, Н. Микельсон, А. Прис, согласовано в Preconvention Institute, “Evaluation: A Perspective for Change.” Всемирный конгресс по чтению, Международная Ассоциация по Чтению, Бризбейн, Австралия, июль 1988; и Р. Рутман (1991), “Invitations”, Хайнман: Портсмут.

Диаграмма разделена на 4 поля, чтобы показать оценивание, которое создается из разных месторасположений по отношению к учащемуся и учителю. В верхнем левом углу находятся оценочные работы – заметки учителя и/или учащегося, которые оценивают ход развития учащегося и процедуры выполнения

им этих заданий. По этой причине эти оценочные работы называются “Наблюдения за ходом развития учащегося” и они включают: беседа с учащимися о том, как выполнять задания, заметки учителя об организации учащимся своей работы и процедуре выполнения заданий, записи об участии учащихся на уроках, интер-

вью учащихся об их рабочих привычках и наблюдения за ответами/реакцией учащихся на письменные задания и задания по чтению. Для других заданий могут быть созданы и другие оценочные работы.

Верхний правый угол показывает другую группу письменных работ – оценочные работы, спро-



ектированные для того, чтобы интерпретировать материалы, произведенные учащимися. Они названы “Наблюдения за продуктом деятельности учащихся”. Некоторые примеры этих работ: журналы учащихся о заданиях по чтению, самооценка, где учащиеся пишут о собственном ходе развития и достижениях, письменные рефлексии о том, что обсуждалось на уроке, вопросы учащихся о заданиях по чтению и письму, проекты /доклады/исследования учащихся, тетради и рисунки, относящиеся к заданной работе по чтению и письму.

В нижнем левом углу перечислены задания, подготовленные учителем и/или учащимися, чтобы обеспечить/выдать цифровой результат или баллы. В таких заданиях используются критерии для того, чтобы дать баллы или оценку работе учащегося. Эти оценочные работы, например, включают: подготовленные учителем тесты, пересмотр отношений или интересов, или пониманий учащихся, диктанты, для проверки правописания, пунктуации, или другие письменные нормы, письменные оценочные листы или правила (рубрики), которые перечисляют каждый аспект, в какой будет оценена письменная работа учащегося (например, стиль, пунктуация, правописание, формат), списки оценок за корректирование письменных работ и контрольные листы с тем, что нужно включить в проекты и отчеты/доклады. Эти оценочные работы могли бы включить и мно-

гие другие материалы, подготовленные учителем или учащимся.

Оценочные работы, перечисленные в нижнем правом углу представляют опубликованный материал, произведенный вне контекста непосредственных отношений между учителем и учащимся. Эти материалы включают: государственные, областные, школьные тесты, вопросы по учебнику и рабочие листы, произведенные авторами учебников, опубликованные рецензии и рубрики (правила), разработанные авторами учебников, министерством образования, консультантами учебных программ и другими образовательными властями.

Предположения

Пока использование множества различных форматов не обеспечивает полной уверенности в знаниях и способностях учащихся, мы думаем, что усвоение и адаптирование продолжающихся оценочных работ с каждой из четырех полей, описанных в таблице 1, может дать более полное понимание работы учащихся, чем просто полагаться на одну или две оценочные работы, которые не признают роли системы ссылок учителя и учащегося, использования множества источников для выполнения заданий и различных способов организаций заданий. Мы думаем, что различные виды и форматы оценивания могут быть систематически включены в планирование учителем уроков и действий. И снова, среди других предложений распоз-

нать ход развития учащегося, эти рекомендации отражают особое внимание Международной Ассоциации по Чтению на разработку и использование множества показателей таких как норма и тесты, проверяемые по критериям, самооценка, примеры работ учащихся, наблюдения учителей, записи в журналах, анекдотические записи. В дополнение, другое предположение, которое исходит из этого обсуждения, это то, что неуверенность учителя тоже означает, что есть ограничения ответственности учителя (Heap, 1980).

“Успех (обучения учителей) не может быть решен только просмотром результатов одного или двух тестов, т.к. мы без единой уверенности знаем, что такие результаты проявляют на самом деле... То, что учитель может видеть и то, что он или она может доказать администрации, опекунам и родителям не всегда является одним и тем же. Первый шаг доказать то, что было замечено в течение времени, это не позволяет другим требовать увидеть больше, чем кто-либо может увидеть, например, в оценках тестов” (стр. 289).

Ответ на вопрос “Как нам оценить работу учащихся?” требует многих вариантов ответов, которые подтверждают сложную природу обучения и преподавания. Учителя и учащиеся находятся в лучшей позиции, чтобы понять этот процесс обучения и ставить какие-либо требования по этому поводу.

Ссылки:

Heap, J (1980). *What counts as reading: Limits to certainty in assessment*. *Curriculum Inquiry*, 10, 3, 265-292.

Rhodes, Lynn & Dudley-Marling, Curt (1996). *Readers and writers with a difference-2nd ed.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Erickson, Frederick & Shults, Jeffrey. (1992). *Students' experience of the curriculum*. In

P. Jackson (Ed.) *Handbook of research on the curriculum*. (pp. 465-485). New-York: Macmillan.

Calkins, Lucy (1994). *the art of teaching writing – 2nd ed.* Portsmouth, NH: Heinemann.