

ОБ ИНТЕГРАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙ ОЦЕНКИ В ПРЕПОДАВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

© *Баянбаева Н.К.¹, Акишева А.К.²*

¹Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова, г.Кокшетау

²ЕНУ имени Л.Н.Гумилева, г.Астана

В статье рассматривается вопрос интеграции формирующей оценки в преподавание и обучение.

Ключевые слова: интеграция, оценка, преподавание, обучение.

Оценка-это столпы формального обучения, которые помогают определить и оценить результаты учащихся в ожидаемых результатах обучения курса или учебного подразделения. При использовании с целенаправленными инструкциями оценка помогает учащимся достичь более глубокого понимания. Это также полезно для учителей и позволяет им влиять на их стратегии обучения. Преподаватели должны проявлять адекватную уверенность и рассматривать оценку как важный аспект всего обучения. Формирующие оценки, хотя и приятные для студентов, должны касаться единицы или концепции (ов), которые рассматриваются естественным образом, а не как отдельные виды деятельности, не связанные друг с другом. Инновационная оценка-это оценка всех способностей учащихся. Учителя должны стремиться предоставить учащимся опыт обучения с помощью различных учебных мероприятий и интерактивных функций, которые улучшают процесс обучения. Эффективные руководители классов используют оценки для "привлечения студентов" как одну из многих эффективных стратегий управления в своей работе.

Формирующие оценки помогают отслеживать текущие процессы обучения и обучения, а окончательные оценки помогают предоставлять ценные данные лицам, принимающим решения на уровне школы и системы. Поэтому эти оценки обязательно должны быть объединены."Давняя мечта многих преподавателей и экспертов по оценке заключалась в том, чтобы более тесно объединить окончательную и формирующую оценку, чтобы внешние данные оценки, используемые для системного мониторинга, могли использоваться для моделирования обучения и обучения в классе, и, в свою очередь, оценки в классе могут предоставить ценные данные.школьные и системные уровни." Окончательная оценка дает обобщенное мнение об обучении, достигнутом через определенный период времени. Его цель-информировать внешнюю общественность в первую очередь с целью сертификации и подотчетности; однако он использовался для улучшения преподавания и усвоения знаний. Формирующая оценка, на мой взгляд, собирает и использует информацию об образовании и успеваемости учащихся, чтобы уменьшить разрыв между текущим состоянием обучения учащихся и желаемым состоянием посредством педагогических действий. Таким образом, формирующая оценка в основном информирует учителей и студентов; он также использовался в совокупных целях [1, с.371]. "Оценки обучения" должны быть разработаны таким образом, чтобы учителя могли быть проинформированы об изменениях, которые могут потребоваться для дифференциации учебной деятельности в классе, признавая уникальные стили обучения и поведение учащихся. Связи с предыдущими знаниями и то, как студенты используют то, что они узнали, являются важными аспектами, которые следует учитывать при разработке оценок. Собранный информация помогает "организовать и направить обучение и ресурсы, а также установить обратную связь, чтобы помочь учащимся продвинуться в обучении". "Оценка как обучение-это процесс развития и поддержки метапознания учащихся". Студенты могут контекстуализировать свое новое обучение, критически связать его с тем, что они узнали, и с тем, как эти предварительные знания позволяют им использовать его для нового обучения. С этими типами оценок студенты могут управлять своим обучением. Отзывы о результатах этих

оценок помогают студентам "вносить изменения, адаптации и даже большие изменения в то, что они понимают". Учителя играют важную роль в обучении учащихся навыкам критического выражения в форме критического анализа того, что они узнали. "Оценки обучения являются окончательными" и помогают учителям подтвердить, что студенты сделали с ожиданиями обучения, сравнивая результаты с результатами других студентов. Учителя должны убедиться, что эти оценки надежны и обоснованы, чтобы "давать четкие и обоснованные заявления о квалификации учащихся, чтобы получатели информации могли использовать информацию для принятия разумных и обоснованных решений". Необходимость сочетать оценку с обучением: оценка всегда рассматривалась как отдельный человек, "отделенный от процесса обучения и обучения". Тесты или экзамены проводятся после отделения или после завершения семестрового курса обучения. Они запрограммированы на датах. Формирующие оценки позволили изменить эту точку зрения. "Первоначальная работа по формирующей оценке несколько изменила этот подход, например, включив тесты в учебные блоки, в которых учащиеся выполняют определенную учебную задачу, чтобы учителя могли диагностировать потребности в обучении и регулировать обучение на этом этапе". Формирующие оценки помогают педагогам изучать инновационные подходы к обучению. Оценки обучения задерживаются и прекращаются, если преподаватели сталкиваются с высокими ставками или экзаменами. Формирующая оценка "в полете" происходит, когда в классе неожиданно появляются моменты обучения". Например, учитель услышал, как ученик обсуждает способность плавать в небольшой группе, и после только что завершено эксперимента сказал: "плотность-это свойство материала. Независимо от массы и / или объема этого материала, свойство плотности остается неизменным для этого материала. Предлагая ученику другие материалы, учитель проверяет свои новые концепции, чтобы увидеть, могут ли ученик и его товарищи по команде обобщить модель плотности на другие материалы, заставляя их измерять плотность нового материала разного размера / массы. Преподавателям сложно преподавать такую формирующую оценку и педагогическую деятельность ("обратную связь"). Определение этих точек происходит сначала интуитивно, а затем основано на приобретенной мудрости опыта. Кроме того, даже если учитель может определить момент, он может не иметь знаний о педагогических методах или содержании, необходимых для адекватного решения и реагирования на учащихся. Формирующая оценка запланированного взаимодействия. В отличие от возможностей "полета", формирующая оценка запланированного взаимодействия является преднамеренной [2, с.12]. То есть, используя недавно приобретенные методы формирующей оценки, учителя начинают понимать ценность хороших вопросов (и других педагогических мероприятий для получения информации) и находят время, чтобы спланировать эти педагогические шаги до начала урока. Примеры формирующей оценки запланированного взаимодействия. Рассмотрим вопросник учителя, событие, которое происходит повсюду в классе. Многие учителя не планируют и не проводят опросы в классе, чтобы помочь учащимся учиться. Исследование Роу показало, что когда учителя останавливаются, чтобы позволить ученикам ответить на вопрос, уровень интеллектуального обмена увеличивается. Однако учителя обычно задают вопрос и дают ученикам около секунды, чтобы ответить. Как понял один учитель: было трудно начать увеличивать время ожидания после того, как были заданы вопросы, из-за моего обычного желания "включить" почти сразу после того, как я задал исходный вопрос. Как только вопрос был задан, пауза иногда была "болезненной". Мне казалось неестественным иметь такой, казалось бы, "мертвый" период, но я выжил. Потратив больше времени на размышления, студенты, казалось, поняли, что им нужен вдумчивый ответ. Теперь, после нескольких месяцев изменения моего стиля опроса, я обнаружил, что большинство студентов дают ответы и комментарии (при необходимости). В качестве второго примера рассмотрим отзывы о работе студентов. В нашем исследовании мы нашли обратную связь учителя в форме краткого объяснения ("ОК"), счастливой личности, проверки или, конечно же, оценки. В обзоре Блэка и Уильяма было обнаружено, что "обучение студентов о том, как повысить производительность] может быть улучшено с помощью обратной связи и

оценок или оценок — это негативно влияет на студентов, которые игнорируют комментарии при присвоении оценок" [3, с.56]. Развитие компетенции учителей в формирующей оценке планового взаимодействия. В работах Пола Блэка и Дилана Уильяма из Королевского колледжа Лондона и Майка Аткина из Стэнфорда используется "индивидуальный подход" к развитию навыков оценки учителей. Этот подход определяет факторы, которые могут повлиять на восприятие учителями методов оценки, включая характер учебной программы, их концепции дисциплины и обучения, а также установленный опыт их профессиональных сообществ. Затем учителя в сотрудничестве друг с другом и с людьми, ответственными за профессиональное развитие, разрабатывают свои собственные концепции и методы формирующей оценки. Этот подход отличается от более распространенного подхода, который приводит к изменениям, помогая учителям "...изучение и внедрение новых стратегий, навыков и систем оценки". Аткин использовал подход к личному развитию, а Блэк и Уильям использовали комбинацию этих двух подходов. Обе группы исследователей предоставили предварительные данные, которые предсказывают изменения результатов в методах оценки [4, с. 124].

Формальная формирующая оценка включена в учебную программу. Учителя или разработчики учебных программ могут добавлять оценки в текущую учебную программу, чтобы намеренно создавать "учебные моменты". В простейшей форме оценка может вводиться после каждых 3 или более уроков, чтобы уточнить порядок выполнения внутренних целей, необходимых для достижения целей подразделения, и, таким образом, предоставить возможности для обучения проблемным областям учащихся. В более сложном дизайне эти оценки основаны на "теории знания предметной области", встроенной в критические моменты, и построены таким образом, что обратная связь с успеваемостью учащихся происходит немедленно, а педагогические действия предпринимаются немедленно для преодоления разрыва в обучении. Например, я и мои коллеги создали серию оценок, чтобы использовать декларативные знания ("знать, что"), процедурные знания ("знать, как") и схематические знания ("знать, почему") и включать их в четыре естественных перехода или "слоги" в 10-недельном плавающем блоке. Некоторые оценки были повторены для построения временных рядов (например, "почему что-то тонет или появляется?"), а некоторые сосредоточились на конкретных концепциях, процедурах и шаблонах учебной программы, ведущих к поколениям (множественный выбор, короткий ответ, концептуальная карта, оценка эффективности). Оценка направлена на то, чтобы сосредоточить обучение на различных аспектах изучения массы, объема, плотности и плавучести. Мнения о результатах работы направлены на проблемные области, выявленные при оценке. Как и плановая формирующая оценка для взаимодействия, формальная вложенная формирующая оценка может быть неестественной для учителей[6]. Они должны развивать способность учащихся использовать эти оценки и учебные баллы, которые они создали для улучшения своего обучения. Формирующая и итоговая оценочная дихотомия, по-видимому, имела те же серьезные последствия. Значительное напряжение возникает, когда человеку, особенно учителю, приходится выполнять формирующую и кумулятивную функции. Учителя на стыке формирующей и кумулятивной оценки (рис.1) сталкиваются с конфликтом каждый день, собирая информацию об успеваемости учащихся-помогая студентам преодолеть разрыв между тем, что они знают / могут и должны знать / уметь, с одной стороны, и оценивать успеваемость учащихся. цель оценки / сертификации с другой стороны. Это создает значительный конфликт и сложность, которые я неохотно оставил из-за ограниченного пространства. За последние два года, когда мы усовершенствовали наш формальный опыт оценки учителей и включили его в учебную программу, мы прошли обучение по физике плавания в учебной программе "фундаментальные подходы к преподаванию естественных наук" (FAST мы проверили идеи формирующей оценки, включив оценки в этот раздел, я выделяю некоторые уроки, извлеченные из разработки этого типа формирующей оценки, и опишу программу, предназначенную для повышения способности учителей проводить этот тип формирующей оценки, которая может предложить новый путь подготовки учителей.

Когда мы приступили к этому проекту, мы наивно узнали о препятствиях для эффективной комплексной оценки. Первоначально мы разработали проект, который включал оценку плавучести в первых 12 быстрых исследованиях: (а) эти оценки определяют опыт обучения и (б) учителя используют информацию, полученную из оценок, в качестве основы для немедленной обратной связи учащихся. Пилотное исследование опровергло эти предположения, но я продолжаю двигаться вперед, потому что мне нужно извлечь важный урок[7].

Теоретическая основа комплексной оценки. Мы провели оценки, основанные на теоретической концепции научных результатов (декларативное, процедурное, схематическое и стратегическое знание, последнее-знание того, когда и где используются знания). Эта "теория" легла в основу не только построения оценок, но и анализа учебной программы. Наш анализ учебной программы показал, что через 12 практических исследований студенты развили декларативные и процедурные знания, но были переданы им для создания схематических и стратегических знаний. Создатели резюме посмотрели на это через нашу линзу и сразу согласились. Другие учебные программы могут извлечь выгоду из аналогичного анализа. Мы разработали интегрированные оценки, основанные на нашем понимании результатов, полученных в 12 исследованиях. Анализ исследований выявил четыре естественных "перехода" или перехода в учебной программе: (1) масса и ее отношение к погружению и плавучести, сохраняя стабильные другие переменные; (2) объем и его отношение к погружению и плавучести, другие равны; (3) плотность как масса на единицу объема; и (4) плавучесть как отношение плотности объекта к среде. Эти связи были ключевыми моментами в разработке ментальных моделей, объясняющих плавучесть учащихся, и важным моментом в предоставлении обратной связи: например, масса была важной переменной в погружении и плавучести, но степень, в которой она определяла глубину погружения, зависела от объема и т. д. Все они следовали модели исследовательской науки и стремились, чтобы студенты создавали свое собственное научное содержание и свои эпистемологические знания. Конечно, между нашими учителями были различия. Однако, если мы возьмем случайную выборку учителей естественных наук, изменчивость будет намного меньше. Среди прочего, мы попросили учителей пройти обучение, чтобы объяснить схематическое понимание первых 12 быстрых физических исследований между ними, достижений учащихся и того, как они обычно преподают исследования. Таким образом, сообщество учителей и разработчиков навыков понимало не только их личное мнение о учебной программе, но и мнение других людей. Мы повторяли каждый рефлексивный урок с учителями в последовательном цикле, в котором учителя: (а) впервые участвовали в рефлексивном уроке, в котором "учитель" (наши сотрудники) играл роль ученика, (б) обсуждали рефлексивный урок, как и другие учителя, (в) учили учеников в лабораторной школе под наблюдением этот цикл повторялся, чтобы все учителя могли преподавать, наблюдать и размышлять. В настоящее время репетиторы еженедельно разговаривают с учителями. Мы не знаем, насколько успешным будет этот подход к обучению, основанный на навыках. Как упоминалось ранее, в настоящее время мы проводим испытание, используя видео, наблюдения и записи учителей в качестве метода проверки точности реализации, метода оценки эффективности этого подхода. Тем не менее, ясно, что учителя должны развивать способность учащихся извлекать выгоду из формирующей оценки как инструмента для улучшения своего обучения. Это, как мы уже говорили, требует много навыков, которые неестественны для многих учителей [5, с.25]. Они требуют концептуального понятия "их" формирующей оценки. Они требуют концептуального и процедурного понимания природы субъекта. Они требуют концептуального и процедурного понимания природы когнитивного развития в той или иной области исследования (в нашем случае плавания). Им нужны возможности для обучения и улучшения обучения за счет обучения под руководством сверстников и наставников. Рассматриваемая здесь как система, которая улучшает обучение учащихся, эта система представляет собой возможный сценарий для формирования новых путей в подготовке учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тарас М. Оценка обучения: понимание теории для улучшения практики // Журнал дополнительного и высшего образования. 2007. Том 31 (4). -371 с.
2. Болл С. Введение: Великие дебаты об образовании (1976-2016) // В кн.: Дебаты об образовании. 3-е изд. Бристоль, Великобритания; Чикаго, Иллинойс, США: Издательство Бристольского университета, 2017. -12 с.
3. Пальматье Р. У., Хьюстон М. Б., Халланд Дж. Обзорные статьи: цель, процесс и структура // Журнал Академии маркетинговых наук. 2018. Том 46. -56 с.
4. Бэрд Дж., Хопфенбек Т. Н., Ньютон П. Э., Стин-Утхайм А. Т. Обзор состояния отрасли: оценка и обучение, Отчет Центра оценки образования Оксфордского университета OUCEA/14/2. 2014. 124 с.
5. Беннетт Р. Э. Формирующая оценка: критический обзор // Оценка в образовании: принципы, политика и практика. 2011. Том 18 (1). -25 с.
6. Абдулаева С. И., Намаева М. М., Халиева Х. С. Большие данные в системе образования: современное состояние, ограничения и направления будущих исследований // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. Том: XVIII, номер: 3 (29), Грозный 2022
7. Алисултанова Э.Д., Хаджиева Л.К., Шудуева З.А.// Методы интеллектуального анализа данных в образовании// Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. Том: XVIII, номер: 2 (28), Грозный 2022

ON THE INTEGRATION OF FORMATIVE ASSESSMENT INTO TEACHING AND LEARNING

© *N.K.Bayanbayeva*¹, *A.K.Akischeva*²

¹Kokshetau University named after Abai Myrzakhmetov, Kokshetau

²L.N.Gumilyov ENU, Astana

The article deals with the issue of integrating formative assessment into teaching and learning.

Keywords: integration, assessment, teaching, training.