

RU

Формирующее оценивание образовательных достижений учащихся в начальном общем образовании: подготовка учителей

Землянская Е. Н.

Аннотация. Цель исследования - обосновать необходимость формирования оценочной компетентности будущих учителей. В статье выявлены проблемы внедрения в школу формирующего оценивания и предложена стратегия подготовки студентов-педагогов к использованию ими данного инструментария в профессиональной деятельности. Научная новизна исследования заключается в доказательстве связи формирования компетентности будущего учителя в использовании им приемов формирующего оценивания при проведении уроков в школе и его исследовательско-рефлексивной самостоятельности в собственном профессиональном обучении в вузе. В результате предложены процедуры формирующего оценивания, которые могут быть внедрены в профессиональную подготовку учителей, раскрыта методика их реализации, обоснованы приемы. Экспериментальное преподавание в ряде вузов показало положительную динамику формирования компетентности будущих учителей к использованию ими инструментария формирующего оценивания в своей деятельности.

EN

Formative Assessment of Students' Academic Achievements in Primary General Education: Teacher Training

Zemlyanskaya E. N.

Abstract. The aim of the study is to substantiate the need for assessment competence formation in future teachers. The paper identifies the issues of introducing formative assessment into schools and suggests a strategy for preparing future teachers to use these tools in their professional activities. Scientific novelty of the study lies in proving the connection between the formation of future teachers' competence in the use of formative assessment techniques when conducting lessons at school and their research and reflexive independence in their own professional training at university. As a result, the researcher has proposed formative assessment procedures that can be implemented in professional teacher training, has provided insight into the methodology of their implementation, substantiated the techniques. Experimental teaching carried out in a number of universities has shown positive dynamics in the formation of future teachers' competence in the use of formative assessment tools in their activities.

Введение

В центре современного начального общего образования лежит образовательная концепция, основанная на помещении личности ученика в центр образовательного процесса, реализующая такое обучение (или учение), в котором ученик становится его субъектом. Ведущая цель – научить учиться, то есть развитие учебной самостоятельности школьника. Составными компонентами этого умения являются: умение поставить образовательные цели, умение оценить собственный образовательный прогресс и обнаружить дефициты. Обнаруженные дефициты являются навигатором для индивидуальной образовательной траектории, направляют деятельность обучающегося. Дефицит – это триггер для постановки новых образовательных задач.

Отсюда следует, что старая форма оценивания идет вразрез с новой практикой обучения и учения и не вмещает их изменившегося содержания. Оценка должна помогать школьнику в развитии его учебной самостоятельности, умения учиться. При этом система оценивания должна быть естественным образом встроена в урок и быть гибкой, подстраиваться под образовательные ситуации и образовательные потребности каждого обучающегося. Все это в полной мере реализуется в технологиях формирующего оценивания. Формирующее оценивание – новый педагогический инструмент, полностью соответствующий современным образовательным ценностям и задачам (Землянская, 2016).

Значительный опыт российских и зарубежных школ, использующих формирующее оценивание, позволил подвести некоторые итоги.

Формирующее оценивание (Formative Assessment) и оценка для обучения (Assessment for Learning) – синонимы. В отечественной литературе «прижился» первый термин. Близким к рассматриваемому понятию в российской педагогике является понятие «безотметочное обучение» (Землянская, 2019), которое с 1998 г. является обязательным для первого класса школы.

Термины «формирующая оценка» (Formative) и «итоговая оценка» (суммирующая, суммативная) (Summative) предложил Майкл Скривен в 1967 году, чтобы объяснить две различные роли, которые могло бы играть оценивание в учебном процессе: оценка для обучения (Assessment for Learning), или формирующее оценивание, и оценка обучения (Assessment Learning), последняя из которых проводится для цели классификации и отчетности, а потому часто трактуется как итоговая оценка (Землянская, 2016).

На сегодняшний день есть убедительные доказательства того, что внедрение формирующего оценивания повышает качество обучения в школе. Вывод был основан на обзоре более чем 15 статей, опубликованных исследователями из нескольких стран (Ainsworth, 2009). Изучено и доказано значение исследовательского поведения для повышения мотивации обучения (Black, Harrison, Lee et al., 2004). В многочисленных журнальных публикациях учителя делятся опытом использования тех или иных приемов оценивания (Heritage, 2010).

Тем не менее оказывается, что многие учителя не планируют занятия и не ведут диалог в классе способами, которые могли бы помочь ученикам обучаться. Проблема исследования может быть сформулирована следующим образом: каковы стратегии формирования целе-ценностного отношения учителей начального общего образования к использованию формирующего оценивания в своем классе? Что именно в технологиях формирующего оценивания пугает или является сложным для учителей? Каково содержание подготовки учителей к переходу на формирующее оценивание в классе?

Исследовательская проблема и основные вопросы исследования были уточнены в процессе пилотажного опроса, организованного нами с участием студентов Московского педагогического государственного университета в 2017-2019 гг., в который были вовлечены 210 учителей из 120 начальных школ России. Опрос показал, что в подавляющем числе школ учитель является единственным «измерителем» результатов обучения, а инструментарий формирующего оценивания используется недостаточно. Преобладает практика отметочного оценивания, которая имеет тенденцию придавать особое значение соревнованию, а не личностному совершенствованию ученика. Методы и приемы оценивания, которые учителя используют, неэффективны для повышения мотивации школьников в обучении. Оценочные суждения учителей чаще акцентируются на недостатках работы, поэтому комментарии к оценке часто имеют негативное влияние, особенно на слабоуспевающих учащихся, которые склонны считать, что они «не справятся» и поэтому они не могут учиться.

Установлено, что учителя не уделяют достаточно внимания проектированию образовательных ситуаций оценивания в процессе урока и их специальной организации. Учителя предпочитают использовать баллы, отметки или другие графические символы, а развернутых комментариев относительно учебных достижений обучающихся не делают. Ряд учителей время от времени предлагают учащимся самим оценить свои работы или организуют взаимооценивание работ учащихся друг другом. Однако педагоги не планируют и не проводят в классе с учащимися обсуждения результатов такого оценивания и мало выделяют для этого отдельного времени на уроке. Учителя полагают, что комментарии к работам, организация дискуссий и уточняющих опросов по работам учеников требуют от них дополнительных трудозатрат сил и времени.

Компетентность учителей невелика: во-первых, довлеет собственный образовательный опыт, в котором не было места формирующему оцениванию. Во-вторых, в образовательных программах вузов нет отдельных курсов, посвященных теории и практике формирующего оценивания, курсы переподготовки учителей носят информформирующий, а не практико-ориентированный характер.

При проектировании урока работающие учителя ориентируются на типовые разработки из методических пособий, в которых приводятся усредненные (стандартизированные) рекомендации, не всегда адекватные особенностям класса и отдельных учеников. Учителя не имеют мотивации и компетенций в проектировании и сценировании оценочных ситуаций и процедур.

Таким образом, можно сформулировать основной вопрос исследования.

Какие изменения должны быть внесены в систему подготовки или переподготовки педагогов начального общего образования для формирования у них мотивации и компетентности в использовании в своем классе формирующего оценивания для обучения?

Объект/область исследования: профессиональное педагогическое образование (формальное и неформальное).

Предмет исследования: процесс подготовки учителей начального общего образования к эффективному использованию формирующего оценивания в классе.

Гипотеза исследования: одной из стратегий подготовки студентов-педагогов к использованию формирующего оценивания образовательных достижений школьников на уроках в начальной школе является внедрение процедур формирующего оценивания в процесс профессионального образования самих будущих учителей.

Задачи исследования:

- выявить процедуры формирующего оценивания, которые можно применять на аудиторных занятиях со студентами вузов – будущими учителями и на занятиях с учителями-практиками на курсах повышения квалификации для формирования их оценочной компетентности;

– организовать и провести опытно-экспериментальную работу по использованию в процессе аудиторных занятий в вузе процедур формирующего оценивания.

Методы и методика исследования. Для подготовки данной исследовательской статьи применялись конструктивно-генетический метод и моделирование элементов образовательных программ. Изучался и анализировался опыт преподавателей вузов по использованию приемов формирующего оценивания (Землянская, 2020; Чандра, Байкина, 2018; Cansiz, Cansiz, 2019).

Практическая значимость. Выявленные и методически обоснованные процедуры, способствующие развитию компетентности учителей в эффективном использовании формирующего оценивания при проведении ими уроков в начальной школе, используются в процессе аудиторных занятий со студентами-педагогами и на занятиях в группах повышения квалификации учителей.

Основная часть

С целью исследования стратегий формирующего оценивания в вузе нами было организовано сотрудничество с группой преподавателей, разделяющих наше предположение об эффективности использования новых форм оценивания в процессе подготовки учителей начального общего образования и готовых внедрить в педагогический процесс данные процедуры (всего участвовало 9 преподавателей вузов).

Экспериментальное преподавание осуществлялось в педагогических вузах Москвы (Московский педагогический государственный университет, Московский государственный психолого-педагогический университет), в нем участвовали студенты бакалавриата и магистратуры, обучающиеся по направлениям Педагогическое образование и Психолого-педагогическое образование по профилям (направленностям) Начальное образование. Всего было выделено 10 экспериментальных групп и столько же контрольных. В эксперименте также принимали участие 4 группы слушателей курсов повышения квалификации учителей начальной школы.

Каждый преподаватель, участвующий в эксперименте, самостоятельно выбирал группы студентов и дисциплину, в процессе преподавания которой он будет использовать формирующее оценивание. Экспериментальному преподаванию подверглись следующие дисциплины: «Педагогические технологии развивающего образования», «Педагогика начального образования», «Современная система непрерывного образования детей дошкольного и школьного возраста», «Общая педагогика и основы общей дидактики», «Педагогический дизайн», «Педагогика».

Для каждой экспериментальной группы обучающихся преподаватель определял контрольную группу. В некоторых случаях это была параллельная группа, в которой преподавал тот же самый преподаватель в этом или в предыдущем году. В последнем случае «поднимались» ведомости и рейтинги прошлого года и участники экспериментальной работы контролировали возможные различия в уровне образовательных достижений студентов с помощью балльных отметок прошлых лет. В некоторых случаях в качестве контрольной группы выбиралась группа другого преподавателя, реализующего эту же дисциплину параллельно.

Поскольку образовательными программами вузов предусматривались различные формы промежуточной аттестации по выбранным дисциплинам и различные шкалы, то и уровень улучшения образовательных результатов обучающихся определялся по-разному: на основе оценок на итоговом экзамене по модулю (15-балльная шкала); за итоговые контрольные работы по дисциплине (5-балльная шкала) или на основе балльных рейтинговых оценок, полученных на промежуточной аттестации по дисциплине (100-балльная шкала). Для сопоставления числовых данных использовался критерий Крамера-Уэлча. Достоверность различий характеристик сравниваемых выборок для 11 из 14 групп студентов-педагогов и учителей-слушателей, участвующих в эксперименте, составила 5% (уровень доверия 95%).

Повышение компетентности студента-педагога или учителя-практика в формирующем оценивании образовательных результатов школьников в эксперименте измерялось с помощью следующих методик: а) анкетирование; б) анализ технологических карт (сценариев) уроков, разработанных обучающимися. Вопросы анкет позволяли выявить следующие показатели: когнитивная основа компетентности (понимание сущности формирующего оценивания); ценностно-смысловое отношение к использованию формирующих процедур на уроках; готовность к актуализации компетентности (мотивация и опыт использования). Анализ подготовленных сценариев уроков проводился на основе трех показателей: наличие в сценарии урока образовательной ситуации формирующего оценивания, ее сконструированность в соответствии с алгоритмом формирующего оценивания, логика выбора инструментария и включения в структуру урока. В диагностике участвовали 198 обучающихся из экспериментальных групп и 172 человека из контрольных. Были разработаны шкалы уровней компетентности будущих учителей начального общего образования и учителей-практиков в формирующем оценивании образовательных результатов школьников: знаниевый (36%) – исполнительский (48%) – творческий (16% от числа студентов экспериментальных групп) (Таблица 1).

Таблица 1. Уровневая характеристика компетентности студентов-педагогов и практикующих учителей начального общего образования в формирующем оценивании образовательных результатов школьников после эксперимента

Уровни компетентности	Знаниевый уровень		Исполнительский уровень		Творческий уровень		Всего	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Экспериментальные группы	71	36	95	48	32	16	198	100
Контрольные группы	100	58	58	34	14	8	172	100

В процессе исследования были выделены следующие процедуры и подробно описана методика их использования в процессе аудиторных занятий:

- взаимооценивание работ в группах и организация учебно-профессиональных дискуссий;
- подготовка студентами рефлексивных самоотчетов;
- составление преподавателями развернутых комментариев к работам студентов;
- формирующее использование итоговых тестов и оценочных средств промежуточной аттестации.

1. Взаимооценивание работ в группах и организация учебно-профессиональных дискуссий. На аудиторном занятии студентам предлагалось объединиться в группы по 4-6 человек и обсудить выполненные работы друг друга по жребью или «по цепочке». Предварительно коллективно обсуждалась система критериев оценки и конкретизирующих их показателей. Предлагалось подготовить общее мнение от группы с выделением лучших работ, типичных ошибок, способов корректировки выполненных работ.

Исходным методологическим основанием данной процедуры является гипотеза культурно-исторической теории Л. С. Выготского (1983) о том, что по большому счету любое учение есть переход или перевод того, что накоплено в деятельности и общении людей, в сознание обучающегося. Ученый писал: «...задача анализа – показать, как из форм коллективной жизни возникает индивидуальная реакция» (с. 146). То есть в различных ситуациях взаимодействия для возникновения рефлексии должно содержаться затруднение в ориентации «я и другой», поскольку рефлексия такого порядка дает возможность развития педагогической компетентности через рефлекссию педагогического опыта. Именно это позволяет сформировать рефлексивное отношение студента-педагога к осваиваемому профессиональному действию – формирующему оцениванию. Дискуссия с другими студентами и преподавателем относительно условий и способов совершенствования действия формирующего оценивания позволяет не просто его присвоить, а понять его в пространстве профессиональных возможностей, то есть осуществить профессиональное и мировоззренческое обобщение. Подробно методика организации учебных дискуссий в профессиональном образовании рассмотрена в наших работах (Землянская, 2015; 2020), в классических трудах Роберта Славина (Slavin, 2018), а также в ряде других публикаций (Moradi, Faghiharam, Ghasempour, 2018; Colby, Lambert, McGee, 2016).

«Преподаватель не стала сама проверять наши лабораторные работы, а предложила оценить их в микрогруппах “по цепочке”. Мы удивились и решили сначала, что она так сделала потому, что не успела подготовиться к занятию. Когда я прочитала работу Веры, я поняла, что она мыслит гораздо серьезнее, чем я. Ее лабораторная работа содержала подробные наблюдения за детьми, и это позволило ей сделать важные выводы о детях. Мои выводы оказались недостаточно обоснованными. Я отозвала свою лабораторную работу и попросила разрешения у преподавателя сдать ее через неделю. Буду переделывать» (Лена С., студент бакалавриата «Начальное образование»).

«После того, как другие слушатели оценили проект [технологическую карту и сценарий. – Е. З.] моего урока, мне стали понятны мои ошибки. Много было таких замечаний: “Это трудно понять...”, “С какой целью это делалось?”, “Почему выбран этот прием обучения?”. Я поняла, что нужно аргументировать свою работу более понятно. В следующий раз я буду переделывать свой проект урока так, чтобы он стал логичным. Я надеюсь, что не только я чему-то научилась в результате выполнения проекта, но также и те слушатели, которые его оценивали» (Н. Г., учитель начальных классов, слушатель программы повышения квалификации).

2. Рефлексивные самоотчеты студентов. Повышение мотивации и смысловая ориентация студентов-педагогов и учителей-практиков в пространстве формирующего оценивания осуществлялись с позиций **рефлексивного подхода**. Влияние рефлексии на обучение раскрыто в работах (Walohoski, Suzanne, 2012; Fullan, Quinn, 2016; Beregovaya, Zemlyanskaya, Larionova et al., 2018). Рефлексивная деятельность студента, самоанализ им собственных достижений и неудач ставится триггером формирования у него запроса относительно дальнейшего хода профессионального образования, а также самоопределения в профессиональной деятельности (Wong, 2016). Рефлексивное самооценивание работ студентами актуализировалось на основе следующих приемов:

2а. Использование таблиц «знаю – хочу узнать – узнал». Такого рода таблицы используются в процессе изучения темы несколько раз. Сначала – на этапе введения в тему, когда обучающимся предлагается заполнить первые два столбца таблицы. Задача – инвентаризировать представления обучающихся о материале, который предстоит изучить. Второй раз обращаемся к таблице в процессе изучения темы; обучающимся предлагается дополнить средний столбец «хочу узнать». В этот раз студенты уже в состоянии оценить границы своего знания и незнания по изучаемой теме, у них сформирована мотивация и приоритеты собственного продвижения в изучаемом материале. Третий раз обращение к таблице происходит на завершающих занятиях по теме, когда студентам предлагается заполнить третий столбец таблицы «узнал». Педагогическая задача – помочь студентам определить изменения в своих знаниях. Анализируя и сопоставляя первый и последний столбцы таблицы, студенты осознают эффект от изучения материала.

2б. Самоотчеты по собственному участию в ситуациях формирующего оценивания в качестве обучающегося. Для этого преподаватель дисциплины в университете для стартового, текущего или рубежного оценивания обучающихся в максимальной степени использует идеологию и алгоритмы формирующего оценивания образовательных достижений в сочетании со стандартным форматом суммативного тестирования по дисциплине (так называемое промежуточное оценивание). Пережитый чувственный опыт такого оценивания собственных достижений позволяет затем студенту-педагогу и учителю-практику прогнозировать вероятные отклики и реакции уже своих учеников на ситуации оценивания.

2в. Самоотчеты по практикам. Подготовка развернутых ответов на вопросы типа: «Как организованная мною ситуация оценивания влияет на учеников?», «Правильно ли я действую в ситуации оценивания с позиции моих общих принципов?», «Как ученик воспринимает мои комментарии или их отсутствие?», «Какова мотивация моей деятельности?» (Землянская, 2015; Землянская, Галямова, Безбородова, 2018) и др.

2г. Сопоставление модельных и реальных ситуаций оценивания. Предметом рефлексивного самоанализа являлось различие между моделью формирующего оценивания, осваиваемого в модельной ситуации на занятиях в университете и в реальных условиях профессиональной деятельности. Неуспешность или неэффективность приемов оценивания анализировалась, и действие корректировалось, исходя из самоопределения в профессии, собственных предпочтений и направленности личности, субъектного опыта обучающихся. Мы полагали, что мотивационно-ценностное отношение к использованию формирующего оценивания осуществится только в том случае, если каждый студент-педагог и практикующий учитель найдет свои собственные способы реализации процедур, которые сложились, исходя из его собственной практики в классе.

3. Составление преподавателями развернутых комментариев к работам студентов. Очевидно, что комментарии становятся эффективным средством обратной связи в том случае, если студенты используют их в качестве руководства своей дальнейшей работы. Предоставление комментариев студентам помогает им сосредоточиться на задачах обучения, а не на попытках оспорить балл или оценку. При разработке методических рекомендаций для составления комментариев преподавателем мы исходили из следующих положений:

- В основу комментария должны быть положены заранее разработанные и согласованные со студентами критерии оценки работ; комментарии должны относиться только к ключевым элементам изучаемого.

- Уклонение преподавателя от разъяснений, неопределенность оценки, использование шаблонных комментариев рассматриваются студентами крайне негативно, поскольку дезорганизуют студента, не ориентируют его на самообразование и развитие.

- Комментарий не должен носить только критический характер и указывать на недостатки работы.

- В начале комментария следует выделить сильные стороны работы и индивидуальный прогресс студента.

- Комментарий должен завершиться четким предписанием того, что именно следует улучшить студенту, указать формы и срок доработки.

- Нежелательно использовать для составления комментария шаблоны (например: «Работа выполнена полностью / не полностью / частично»). Они воспринимаются студентами как формальность и не используются ими для улучшения своей работы. Комментарии должны носить индивидуализированный характер.

- На аудиторных занятиях необходимо предусматривать дополнительное время. До выполнения задания – для подробного обсуждения или даже совместного со студентами составления критериев и показателей оценивания работ. После выполненного и оцененного задания – для переписывания некоторых частей работы в аудитории (Platonova, Zaitseva, Zemlyanskaya et al., 2017).

«Я всегда комментировала работы студентов, однако делала это устно в аудитории. Когда я стала использовать письменное комментирование работ студентов, я обнаружила следующее. Студенты перестали требовать разъяснения, почему за работу поставлен тот или иной балл. Они стали реагировать на содержание письменных комментариев, учитывая мои замечания в своих последующих работах. По-видимому, устный комментарий в аудитории воспринимался ими болезненно и рассматривался как личный упрек, а не как руководство к обучению. Когда я составляла письменные комментарии, я также увидела, что некоторые задания были составлены мною некорректно, с неясными формулировками, поэтому возникала необходимость переделать задание» (В. А., преподаватель).

4. Формирующее использование итоговых тестов или вопросов для повторения как оценочных средств промежуточной аттестации. Применялись следующие процедуры:

4а. Студентам предъявлялся перечень дидактических единиц дисциплины или темы и предлагалось сделать маркировку с помощью знаков «светофора» (красный, желтый и зеленый цвет) или других знаков. Например: (V) «галочкой» помечается то, что уже не вызывает затруднений; (-) знаком «минус» помечается то, что непонятно; (+) знаком «плюс» помечается то, в чем обучающиеся могут помочь другим студентам; (?) «вопросительный знак» ставится, если что-то неясно, возник вопрос. Далее преподаватель поручал нескольким студентам группы собрать и обобщить результаты маркировки. После чего составлялись рабочие группы студентов по доработке неясного или непонятного.

4б. Студенты разбивались на группы по 4-6 человек, и им предлагалось составить ментальную карту (карту знаний, mind maps) по теме/разделу. Карты, составленные различными группами студентов, сопоставлялись и анализировались на занятии.

4в. Студентам предлагалось самостоятельно сформулировать тестовые вопросы по определенной теме (разделу), заданной преподавателем. Затем составленные тесты перемешивались и предлагались для ответа другим студентам группы, чтобы убедиться в том, что они смогут ответить на эти вопросы.

Формирующее значение этих и иных процедур объясняется теми действиями, которые должен выполнить студент, а именно:

- очертить для себя границы данной темы (при необходимости);

- структурировать информацию и опыт практической деятельности в контексте темы;

- составить высказывание, касающееся темы и имеющее форму вопроса/задания;

- соблюсти предложенный формат теста;

- спрогнозировать верный и неверные ответы, при этом последние должны внешне быть схожими с верными и др. (Землянская, 2015).

«Преподаватель предложил нам самим в микрогруппах составить тесты для аттестации. Мне показалось это странным и ненужным: как я, студентка, могу знать, что именно мне нужно выучить? Мы стали составлять тесты. Пришлось несколько раз прочитать лекции. По одной лекции мы с другими студентами не смогли составить тесты, стало ясно, что мы не понимаем материал. Чтобы разобраться в теме, пришлось обратиться к Интернету, что-то разъяснил преподаватель. Когда тесты составили, стало понятно, что таким образом преподаватель вынудил нас проработать материал. Когда я буду работать с детьми, я обязательно возьму этот прием на вооружение!» (Алиса В., студент бакалавриата «Начальное образование»).

Заключение

Компетентность учителя начального общего образования в использовании формирующего оценивания в классе включает:

- а) мотивационный аспект;
- б) когнитивный аспект (*осведомленность, понимание назначения и содержания процедур формирующего оценивания*);
- в) опыт участия или организации формирующего оценивания в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях;
- г) ценностно-смысловое отношение (*важность, существенность, значимость*);
- д) эмоционально-волевую регуляцию в процессе и результате участия в формирующем оценивании (*получение удовлетворения, следование этикету и нормам, проявление собственной инициативы, способность нести ответственность*).

Таким образом, одной из стратегий подготовки студентов-педагогов и учителей начального общего образования к использованию формирующего оценивания образовательных достижений школьников является организация текущего контроля их успеваемости исходя из методологии формирующего оценивания.

Учитель начинает применять формирующие приемы оценивания в классе, только если он убежден в эффективности данного инструментария. Смысловая убежденность формируется, если сам учитель в своей подготовке вовлечен в процедуры формирующего оценивания как обучающийся.

В результате исследования были выделены следующие процедуры и подробно описана методика их использования на аудиторных занятиях со студентами-педагогами и учителями-слушателями в университете:

1. взаимооценивание работ в группах и организация учебно-профессиональных дискуссий;
2. подготовка студентами рефлексивных самоотчетов;
3. составление преподавателями развернутых комментариев к работам студентов;
4. формирующее использование итоговых тестов и оценочных средств промежуточной аттестации.

Приобретенный студентом-педагогом / учителем-практиком образовательный опыт, его рефлексивная деятельность, самоанализ собственных достижений и неудач, участие в учебно-профессиональных дискуссиях по оцениванию результатов его обучения становятся запусковым механизмом формирования у него запроса относительно дальнейшего хода профессионального образования, а также самоопределения в профессиональной деятельности.

Экспериментальное преподавание в вузах с использованием выделенных процедур показало положительную динамику формирования компетентности будущих учителей начального общего образования к использованию формирующего оценивания.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в разработке модели формирующего оценивания практической подготовки будущих педагогов в процессе их обучения в вузе. Нам также представляется, что разработка методологии формирующего оценивания обучающихся даст значительный импульс исследованиям в области внедрения компетентностно-деятельностной парадигмы высшего образования.

Источники | References

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. М., 1983. Т. 3.
2. Землянская Е. Н. Безотметочное оценивание образовательных достижений в начальной школе // Наука и школа. 2019. № 3. DOI: 10.24412/Ff118O2Q06Q
3. Землянская Е. Н. Критериальное оценивание образовательных достижений студентов вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. Вып. 2. DOI: 10.30853/pedagogy.2020.2.2
4. Землянская Е. Н. Новые формы оценивания образовательных результатов студентов // Психолого-педагогические исследования. 2015. Т. 7. № 4. DOI: 10.17759/psyedu.2015070410
5. Землянская Е. Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 3. DOI: 10.17759/jmfr.2016050305
6. Землянская Е. Н., Галямова Э. М., Безбородова М. А. Нелинейная педагогическая система университетской подготовки учителя в информационном обществе // Образовательное пространство в информационную эпоху: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Ивановой. М., 2018. DOI: 10.15405/epsbs.2018.09.02.99

7. Чандра М. Ю., Байкина Е. А. Стратегии оценивания компетенций студентов в процессе освоения образовательной программы вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 7 (130).
8. Ainsworth L. Common Formative Assessment: An Overview. Corwin: The Leadership and Learning Center, 2009.
9. Beregovaya E. B., Zemlyanskaya E. N., Larionova I. A., Yakushevskaya K. N., Timirov F. F., Medzhidova K. O., Ignatov S. B. Pedagogical Technologies for Social and Cultural Reflection Formation in Modern Students // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. Vol. 8. No. 1.
10. Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam D. Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom // Phi Delta Kappan. 2004. Vol. 86 (1).
11. Cansiz M., Cansiz N. How Do Sources of Self-Efficacy Predict Preservice Teachers' Beliefs Related to Constructivist and Traditional Approaches to Teaching and Learning? // SAGE Open. 2019. Vol. 9. Iss. 4.
12. Colby S., Lambert M., McGee J. Utilizing Collaborative Analysis of Student Learning in Educator Preparation Programs for Continuous Improvement // SAGE Open. 2016. Vol. 6. Iss. 4. DOI: 10.1177/2158244016673131
13. Fullan M., Quinn J. Coherence. Thousand Oaks: Corwin Press, 2016.
14. Heritage M. Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom. Corwin, 2010.
15. Moradi S., Faghiharam B., Ghasempour K. Relationship between Group Learning and Interpersonal Skills with Emphasis on the Role of Mediating Emotional Intelligence among High School Students // SAGE Open. 2018. Vol. 8. Iss. 2. DOI: 10.1177/2158244018782734
16. Platonova R. I., Zaitseva N. A., Zemlyanskaya E. N., Bezborodova M. A., Stepanov P. A., Mikhina G. B. Nonlinear Development of University Pedagogical System: Permanence of Didactic Tasks // Man in India (Man India). 2017. Vol. 97 (14).
17. Slavin R. E. Educational Psychology: Theory and Practice. 12th ed. N. Y.: Pearson, 2018.
18. Walahoski J., Suzanne L. M. A Multi-Tiered Approach to Evaluating a Nonformal Youth Development Program // Journal on Youth Development. 2012. Vol. 7. No. 2.
19. Wong A. C. K. Considering Reflection from the Student Perspective in Higher Education // SAGE Open. 2016. Vol. 6. Iss. 1. DOI: 10.1177/2158244016638706

Информация об авторах | Author information



Землянская Елена Николаевна¹, д. пед. н., проф.

¹ Московский педагогический государственный университет



Zemlyanskaya Elena Nikolaevna¹, Dr

¹ Moscow Pedagogical State University

¹ enz_888@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 03.04.2022; опубликовано (published): 23.05.2022.

Ключевые слова (keywords): формирующее оценивание; образовательные достижения учащихся; начальное общее образование; оценочная компетентность; профессиональная подготовка учителей; formative assessment; students' academic achievements; primary general education; assessment competence; professional teacher training.