Ուսուցողական գնահատում

2005 թվականին Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպությունը (OECD) հրապարակեց ստորև ներկայացված Հայեցակարգային փաստաթուղթը (2005 թ. նոյեմբեր), որն անդրադառնում է ուսումնառության բարելավումն ապահովելու հարցում դասապրոցեսում ուսուցողական գնահատումների դերին և այն հարցերին, թե գործնականում որոնք են դասարանային (ուսուցողական) գնահատման բաղադրիչները, և ինչպես կարող է քաղաքականությունը նպաստել ընթացիկ գնահատմանը և, հետևաբար, ուսուցման և գնահատման արդյունավետ համակարգերի կայացմանը:

Ուսումնառության բարելավումը միջնակարգ դպրոցում 1.Արդյո՞ք աշակերտները սովորում են բավականաչափ լավ միջնակարգ դպրոցում իրականացվող դասապրոցեսներում.2. ինչպե՞ս կարող ենք դա հավաստել: Հնարավո՞ր է արդյոք, որ դպրոցներն ու ուսուցիչները ոչ միայն չափեն աշակերտի արձանագրած առաջընթացը, այլ նաև բացահայտեն նրանց ուսումնական կարիքներն ու արձագանքեն դրանց: Անհրաժեշտ է իրականացնել արդյունավետ գնահատում` այս բոլոր կարևորագույն հարցերին ճիշտ պատասխաններ տալու համար: Թեստերը և քննությունները հանդիսանում են սովորողի առաջադիմության ստուգման դասական միջոցներ և դպրոցի ու կրթական համակարգի հաշվետվողականության անբաժան մաս: Առաջընթացը հետագծելու այս խիստ տեսանելի ձևերը հայտնի են որպես ‹‹ամփոփիչ գնահատում››, և կիրառվում են նաև ծնողների ու գործատուների կողմից: Սակայն սա պատմության մի մասն է միայն: Իրական արդյունավետություն ապահովելու համար գնահատումը պետք է լինի «ուսուցողական». այլ կերպ ասած՝ այն պետք է պարզի սովորողի ուսումնական կարիքները և արձագանքի դրանց: Դասապրոցեսում ուսուցողական գնահատում իրականացնելիս ուսուցիչները հաճախակի և փոխներգործուն (ինտերակտիվ) եղանակով գնահատում են սովորողների ըմբռնածը: Դա ուսուցչին հնարավորություն է տալիս հարմարեցնել ուսուցումը սովորողի անհատական կարիքներին և օգնել բոլոր աշակերտներին բարձր ցուցանիշներ ապահովել: Ուսուցիչները այս պրոցեսում նաև ակտիվորեն ներգրավում են սովորողներին՝ օգնելով նրանց զարգացնել այնպիսի հմտություններ, որոնք հնարավորություն են տալիս սովորողին ավելի լավ սովորել: Բազմաթիվ ուսուցիչներ իրենց կողմից իրականացվող ուսուցման մեջ ներառում են ուսուցողական գնահատման տարրեր, սակայն առավել քիչ է տարածված նման գնահատումը համակարգված կերպով կիրառելը: Եթե ուսուցողական գնահատումը կիրառվում է ուսուցման շրջանակներում, ապա ուսուցիչները փոխում են աշակերտների հետ փոխշփման, ուսման իրավիճակներ ստեղծելու և աշակերտներին` դեպի իրենց ուսումնառության նպատակներն ուղղորդելու, և նաև աշակերտների հաջողությունը սահմանելու եղանակը: Որո՞նք են ուսուցողական գնահատման դրական ազդեցությունները: Ապացուցվել է, որ ուսուցողական գնահատումը խիստ արդյունավետ է աշակերտների առաջադիմությունը բարձրացնելու առումով` բարձրացնելով աշակերտների ձեռք բերած արդյունքների համաչափությունը և բարելավելով աշակերտների սովորելու ունակությունը: Ուսուցողական գնահատման հետ կապված ձեռքբերումները նկարագրվել են որպես ‹‹ուսումնական միջամտությունների մասով արձանագրված ամենանշանակալի ձեռքբերումներից››: OECD-ի Կրթական հետազոտությունների և նորարարության կենտրոնի կողմից իրականացված ուսումնասիրությունը հիմնավորում է այդ եզրահանգումները: Ուսուցողական գնահատումը նաև բարելավում է աշակերտի արդյունքների համաչափությունը: Այն դպրոցները, որոնք կիրառում են ուսուցողական գնահատում, նվաճումներ են արձանագրում ոչ միայն ակադեմիական առաջադիմության առումով, այլ մասնավորապես մեծ արդյունքներ են ցուցադրում նախկինում վատ սովորող աշակերտների առումով: Բարելավվում է նաև հաճախելիությունն ու կայուն ուսումնառությունը, ինչպես նաև աշակերտների աշխատանքի որակը: Ուսուցողական գնահատման միջոցով ձևավորվում են ‹‹սովորել սովորելու›› հմտությունները` շեշտադրելով ուսուցման և ուսումնառության գործընթացը և այս գործընթացում աշակերտներին ներգրավելով որպես գործընկերներ: Այն նաև զարգացնում է աշակերտի` համադասարանցիներին և ինքն իրեն գնահատելու հմտությունները, և օգնում է նրանց զարգացնել ուսումնառության մի շարք արդյունավետ ռազմավարություններ: Այն աշակերտները, որոնք ակտիվորեն զարգացնում են նոր հասկացությունների իրենց ըմբռնողությունը (պարզապես ինֆորմացիան յուրացնելու փոխարեն) և սովորում են դատել իրենց և իրենց համադասարանցիների աշխատանքի որակի մասին ճիշտ սահմանված չափանիշների համեմատ, ձևավորում են ցկյանս ուսումնառության անգնահատելի հմտություններ:

Գործնականում ի՞նչ է ներառում ուսուցողական գնահատումը: Դասապրոցեսում ուսուցողական գնահատումը կիրառող ուսուցիչները փոխել են դասապրոցեսի մշակույթը` շեշտադրելով աշակերտներին օգնելը, որպեսզի վերջիններս ապահով զգան և դիմեն ռիսկի, սխալվեն ու ինքնավստահություն ձեռք բերեն: Տարբեր մշակույթների կրող աշակերտների հետ աշխատող ուսուցիչները նաև մշակութային նախապաշարմունքները հաղթահարելու ջանքեր են գործադրում: Նրանք հաճախակի շփվում են անհատ աշակերտների կամ աշակերտների փոքր խմբերի հետ և ներգրավում նրանց գնահատման գործընթացում` տրամադրելով իրենց իսկ աշխատանքի որակի մասին դատելու գործիքներ: Ուսուցիչները նաև առավել թափանցիկ են դարձնում ուսումնառության գործընթացը` սահմանելով կամ հաղորդելով ուսումնառության նպատակները, հետագծելով աշակերտի առաջընթացը և, ըստ անհրաժեշտության, ճշգրտելով նպատակները` աշակերտի կարիքներին առավել համապատասխանություն ապահովելու համար: Ուսուցիչները հաճախ գտնում են, որ աշակերտի կատարողականը բարելավելու համար դիտողություն- առաջարկներն առավել արդյունավետ են քան գնահատականները և օգնում են բոլոր աշակերտներին առավել բարձր ցուցանիշներ ապահովել: Այդուհանդերձ, այդքան էլ հեշտ չէ հրաժարվել կամ նվազեցնել գնահատականների կիրառման հաճախականությունը: Երբեմն աշակերտներն ու նրանց ծնողները գերադասում են գնահատականները, որովհետև նրանք ավանդաբար սովոր են դրանց. այնպես որ գնահատականները դիտողություն-առաջարկություններով փոխարինելու գործընթացում անհրաժեշտ է հստակություն և զգուշություն: Աշակերտի ուսումնառության մի շարք բարդ կարիքներին անդրադառնալու նպատակով ուսուցիչները կիրառում են դասավանդման տարբեր մեթոդներ: Նրանք ապահովում են նոր հասկացությունները բացատրելու տարբեր մոտեցումներ, ընձեռում են անկախ դասարանային աշխատանքի տարբեր հնարավորություններ և քաջալերում են նոր թեման յուրացրած աշակերտներին օգնել իրենց համադասարանցիներին: Աշակերտի` դասավանդված նյութի ըմբռնողությունը գնահատելու նպատակով ուսուցիչը կիրառում է մի շարք մոտեցումներ: Աշակերտի ուսումնառության մակարդակը որոշելու համար ուսուցիչը կարող է դպրոց ընդունվելիս կամ դպրոցական քառորդի ընթացքում որոշակի ժամանակահատվածների կատարել ախտորոշիչ (դիագնոստիկ) գնահատում, որպեսզի կարողնա մշակել ուսուցման ռազմավարություններ: Դասապրոցեսում փոխշփումների ընթացքում ուսուցիչները խրախուսում են երկխոսության և հարցադրման մի շարք մեթոդների կիրառումը: Պատճառահետևանքային կապերին առնչվող կամ երկար պատասխան պահանջող հարցերը հաճախ բացահայտում են, օրինակ, աշակերտների թյուրըմբռնումները: Ուսուցիչները կարող են իրենց բանավոր կամ գրավոր կարծիքն (հետադարձ կապ) արտահայտել աշակերտի աշխատանքի վերաբերյալ: Ուսուցիչներն ու հետազոտողները պարզել են, որ ամենաարդյունավետ հետադարձ կապը ճիշտ ժամանակին, կոնկրետ և ըստ որոշակի չափանիշների տրամադրված կարծիքն է: Ինչն ամենակարևորն է` ուսուցիչները պարտադիր կերպով պետք է հարմարեցնեն իրենց պլաններն ու դասավանդման ռազմավարությունները, որպեսզի բավարարեն գնահատման միջոցով բացահայտված ուսումնառության կարիքները:

‹‹Ուսուցողական գնահատումը կատարվում է ամեն օր և թույլ է տալիս ուսուցչին և աշակերտին շտկումներ կատարել իրենց համապատասխան գործողություններում` ուսուցման/ուսումնառության տվյալ իրավիճակի առնչությամբ: Սա իրենց ունեցած փորձը գիտակցաբար իմաստավորելու հիմանալի հնարավորություն է›› (Audibert, 1980թ., էջ 62): Ինչպես նշում է Օդիբերտը` ուսուցողական գնահատումը շարժվող պատկերի շարունակական վերլուծությունն է. եթե գնահատման հիման վրա ձեռնարկված գործողությունն արդյունավետ է [‹‹արդյունավետ›› բառը իր նշանակությունը ստանում է ուսումնառության կրկնողական բնույթի շրջանակներում, երբ աշակերտներն, իրենց ուսումնական ճանապարհորդության ընթացքում, մի քանի անգամ կրկին անդրադառնում են միևնույն հասկացություններին], ապա դա նշանակում է, որ ուսումնառուն առաջընթաց է արձանագրել, և նրա թյուրըմբռնումները շտկվել են: Այդ իսկ պատճառով, գնահատումը հանդիսանում է աշակերտի ուսումնառության մասին ինֆորմացիայի հարուստ աղբյուր: Եթե գնահատումն անկանոն կամ ոչ պարբերական է, ապա ստացված ինֆորմացիան չի կարող օգտագործվել ուսուցողական նպատակներով, որովհետև սովորողները չեն դադարում սովորել, նրանք սովորում են անընդհատ. այդ իսկ պատճառով գնահատման գործընթացը պետք է իր տեմպով համապատասխանի և նպաստի այդ ուսումնառության կայացմանը: ‹‹Ուսուցողական գնահատումը ոչ թե թեստ է, այլ գործընթաց, որի արդյունքում ստացում է ոչ թե միավոր/գնահատական, այլ որակական պատկերացում սովորողի ըմբռնողության մասին›› (Popham W J, 2008թ.): Քոֆին և մյուսները (Coffey et al, 2011թ.) (ինչպես նաև այդ մասին գրականության մեջ կատարված այլ հիշատակումները) հիշեցնում են ուսուցիչներին, որ ‹‹անհրաժեշտ է, որպեսզի ուսուցողական գնահատման միջոցով դիտարկվի աշակերտի մտածողության և ճիշտ հասկացության միջև բացը›› (էջ1129): Որո՞նք են այս պնդումների գործնական նշանակությունը դասարանային միջավայրում կիրառության առումով: [Քննարկել` ուշադրություն դարձնելով աշակերտի մտածողությանը ուսուցիչը կարողանում է հարմարեցնել տվյալ դասի` նախապես կազմված պլանը: Ուսուցողական գնահատումը բացահայտում է ‹‹ուսումնառության այն նպատակները››, որոնք ուսուցիչն ի սկզբանե չէր նախատեսել դասի ընդհանուր պլանում, և երկու մակարդակներում: Առաջին մակարդակը պատկերացում կազմելու մակարդակն է - թե ինչպես են աշակերտները հասկանում տվյալ հասկացությունը - մինչ մյուս մակարդակը դա այն է, թե ինչպես են աշակերտները վերաբերվում տվյալ թեմային [հասկացությանը]: Ուսուցիչը պետք է շարունակ աշխատի, որպեսզի աշակերտներին ներգրավի տվյալ թեմայի/հասկացության ուսումնասիրմանը որպես հետազոտողներ:] Գնահատումը որպես ‹‹ուսումնառուի վարքագծային վերլուծության›› գաղափար դիտարկելիս` ուսուցիչը գնահատում է աշակերտի ընթացիկ մտածողությունը` մեծ ուշադրություն դարձնելով նրա մտածողության դրսևորումներին` վարքագծերի և արդյունքների միջոցով: Անհրաժեշտ է, որպեսզի ուսուցիչը ըմբռնի, թե ինչ են մտածում աշակերտները և ինչու - ճիշտ այնպես ինչպես կայացած քննարկման ցանկացած մասնակից: ‹‹Ուսուցողական գնահատումը պետք է ընկալել և ներկայացնել որպես ոչ այլ ինչ, քան իրական ներգրավվածություն գաղափարների ուսումնասիրման գործում, ինչը նշանակում է նաև արձագանքել նրանց և օգտագործել որպես հենք հետագա քայլերի համար›› (Coffey et al, 2011թ.): ‹‹Ուսուցողական գնահատումը ներառում է առաջադրանքի, միջոցի և գործընթացի համակցություն›› (Bennett, 2011թ.): Ի՞նչ է նշանակում ուսուցման, ուսումնառության և գնահատման պլանավորումը առօրյայում: ‹‹Ուսուցողական գնահատումն անհրաժեշտ է դիտարկել հումանիզմի շրջանակներում` որպես ուսումնառուի ճանաչողական, հուզական և կամային տիրույթների անքակտելի ելուստ›› (Boyle և Charles, 2011թ.): Այս Գլխում ինչպե՞ս է նկարագրված սոցիալ-կառուցողական ուսումնառության տեսությունը: Ձեր կարծիքով ուսումնառության այս տեսությունն ինչպե՞ս է առնչվում ուսուցչի դերին: Այժմ կարող ենք ընթերցել իրական մի օրինակ, որտեղ մանրամասն ներկայացված է հարցազրույց փորձառու մի ուսուցչի հետ (Ուսուցիչ Ջեյ) այն մասին, թե ինչպես է նա ընթացիկ գնահատումը կիրառում իր ուսուցչական պրակտիկայում: Ստորև շարադրված տեքստում բերված է ուսուցիչ Ջեյի պատկերացումը դասարանային գնահատման պլանավորման և կառավարման մասին: Օրինակն ամբողջությամբ ընթերցելուց հետո կցանկանայի քննարկել հետևյալ հարցերը. Որո՞նք են Ձեր դիտարկումները: Ինչպե՞ս կարող էր ուսուցիչը ներգրավել ուսումնառուին գնահատման համատեղ կառուցման մեջ: Ի՞նչ հետագա քայլեր պետք է ձեռնարկի ուսուցիչը` գնահատման արդյունքում ստացված ինֆորմացիան իր կողմից իրականացվող ուսուցման և ուսումնառության մեջ կիրառելու համար: Իրական օրինակի ուսումնասիրություն (առաջարկվող ժամանակը` 15 րոպե) Ի՞նչ կասեք անհատական կարիքների մասին, ի՞նչ եք մտածում այդ մասին: (Տարբերակում, ուղղորդվող խմբի մեթոդ) Ուսուցիչ Ջեյ. ‹‹Դե, ես սովոր չեմ նստել առանձին աշակերտների հետ` փորձելով գծել, թե ինչպես են իրենք մտածում. նրանց հարցեր տալն, այսպես ասած, նրանց գնահատելու մեկ այլ եղանակ է, որը մեծ ծավալի ինֆորմացիա է ապահովում և կարող է օգտակար լինել ինձ համար որպես ուսուցիչ››: Ի՞նչ եք հասկանում ‹‹գնահատում›› ասելով: (Թեստավորումն ‹‹ընդդեմ›› գնահատման. ինտեգրում) Ուսուցիչ Ջեյ. Բայց ես չէի կատարի նման գնահատումներն ամեն օր, դրանք ընդամենը մեկանգամյա դրական ազդեցություն ունեն, մինչ ես անընդհատ ուսուցանում և աջակցում են նրանց ուսումնառությանը, ես նրանց հետ օրեր շարունակ աշխատում եմ: Եթե ես այնտեղ չեմ (այսինքն` երբ աշխատանքը կատարվում է առանց օժանդակության), ի՞նչ կարող են անել առանց ինձ: Առանց ուսուցչի` դա իրապես այն է, ինչ կարող եք անել, երբեմն երեխաները կախված են ուսուցչի ներկայությունից, ասենք, ‹‹ի՞նչ գիտեմ ես››, և ուսուցիչն ասում է նրանց, ինչն է ճիշտ, սակայն ես գտնում եմ, որ երեխաները պետք է իմանան, որ ուսուցչի կարիքը միշտ չունեն, և երբ նա այնտեղ չլինի, այդուամենայնիվ, կարողանան կատարել այն: Գնահատման նպատակով ուսուցման ի՞նչ ոճ եք կիրառում: (‹‹խաղացանկ››, օրինակ, ամբողջ դասարանո՞վ, անհատապե՞ս, թե՞ խմբերով) Ուսուցիչ Ջեյ. Քանի որ դա գնահատում է, հետևաբար, ես գտնում եմ, որ ճիշտ ուղին չափազանց շատ է ցույց տրվում նրանց: Մեկ շաբաթ առաջ ես մոդելավորում և գրում էի մեկ այլ պատմություն: Պատմության սկզբում ուշադրությունը դարձվում է բացատների, մեծատառերի և վերջակետերի վրա: Այո, ես գտնում եմ, որ [գնահատմամբ] մենք կարծես թե ցանկանում ենք տեսնել, թե ինչ են նրանք կարողանում անել, ինչ են կարողանում անել ինքնուրույն` առանց օգնության, որպեսզի ստանանք այն ամենի ճշմարիտ պատկերը, ինչ նրանք կարողանում են անել: (‹‹Ուսուցողական գնահատում` հանուն ուսուցման և ուսումնառության ›› Բոյլ և Չարլզ, 2013թ.) Ուսուցչի, ուսումնառուի և գնահատման գործընթացի միավորումը (ինտեգրումը) Գնահատման գործընթացում գնահատողի և ուսումնառուի սերտ կապը. ինչքանո՞վ է դա մոտ որպես աշակերտ գնահատվելու Ձեր փորձի հետ: Ուսուցողական գնահատումը պահանջում է աշակերտներին զորակցում ուսման գործընթացում առավել ներգրավվածություն ապահովելու համար` ուսուցչի հետ միասին ուսումնառությունը համատեղ կառուցելու միջոցով: Անհրաժեշտ է, որպեսզի ուսուցիչը գնահատումն ընկալի որպես շարունակական գործընթաց, այլ ոչ թե ամփոփիչ ստուգման միջոց: Ուսուցողական գնահատման արդյունքում ուսուցչի վերհանած ինֆորմացիան (ուսումնառության կայացման ապացույցը) պետք է օգտագործվի աշակերտին աջակցելու նպատակով, մինչ աշակերտը շարունակում է մասնակցել ուսումնական աշխատանքին (հետևաբար, աշակերտը գտնվում է ինքնամոտիվացման (շահադրդման) բարձրագույն վիճակում): ‹‹Աշակերտը որպես ուսումնառու›› մոդելի քննադատական վերլուծություն. Քանի որ յուրանաչյուր աշակերտ ունի միայն իրեն բնորոշ` սոցիալապես կառուցված համատեքստը, հետևաբար, միևնույն դասարանի աշակերտների գաղափարները, հասկացություններն ու նշանակությունները ընդհանրական, հաստատուն կամ միօրինականացված չեն: Այդ իսկ պատճառով, ուսումնառության իրավիճակների անհատական արդյունքները տարբերվում են միմյանցից: Ինչպե՞ս եք այս ռեալությունը հասցեագրում ուսուցումն ու ուսումնառությունը և, հատկապես, գնահատումը պլանավորելիս:

 Ընդհանուր պատկերացում ուսուցողական գնահատման ռազմավարությունների մասին և դրանց ինտեգրում: ընթացիկ գնահատման արդյունավետությունը բարձրացնող մեթոդների և ռազմավարությունների քննարկում, այդ ռազմավարությունների և մեթոդների ինտեգրումը ուսուցողական մանկավարժության մեջ, ինչպես է ընթացիկ գնահատումը բարելավում աշակերտի ուսումնառությունը: ‹‹Որո՞նք եք համարում ուսուցման և ուսումնառության այս երկու մոդելների առավելություններն ու թերությունները›› թեմայով, որոնք քննարկվեցին երեկվա նիստի ընթացքում››: Դրանք են` (1) ուսուցման, ուսումնառության և գնահատման ինտեգրումը դասապրոցեսում և (2) դասի ավարտին թեստ կամ ստուգարք անցկացնելու ավանդական մոդելը: Քաջալերեք սովորողներին սկսել իրենց պնդումները հիմնավորել` հղումներ կատարելով կամ ընթերցանության նյութերին կամ ձեր նիստերին: ՈՒսուցողական գնահատմա մեջ չի կառելի չնշել տարբերակված մոտեցումը.

Տարբերակում/տարբերակված մոտեցում • ‹‹Այնքանով որքանով բոլոր աշակերտները չունեն միևնույն ունակությունները կամ միևնույն կարիքները, ինչպես նաև աշխատելու եղանակը, նույն կերպ էլ` մեկ աշակերտի համար առավելագույնս նպաստավոր հանդիսացող իրավիճակը կարող է նույնչափ նպաստավոր ՉԼԻՆԵԼ մյուսի համար›› • Սովորողների բազմազանություն + ուսուցչի կողմից յուրաքանչյուրին համապատասխան վարմունք = ուսուցչի կողմից բազմազան վարմունք (Perrenoud, 1998թ.) Դիտարկում • Գործընթացի դիտարկումն անհրաժեշտ է ծրագրել. դիտարկումը պետք է լինի վերլուծական, նպատակային և կանոնակարգված` ուսման անհատական հետագծերը պարզելու և դրանց համար ‹‹պարարտ հումք›› ապահովելու նպատակով: • Ու՞ր է հասել աշակերտն իր ուսումնառության մեջ: • Ի՞նչ է անհրաժեշտ, որ անի աշակերտը: • Ու՞ր է ընթանում աշակերտն իր ուսումնառության մեջ: Ուղղորդվող խմբային աշխատանք Ուղղորդվող խմբի մեթոդով ուսուցման բազմաթիվ դրական կողմերը` • այն առանցքային/ռազմավարական նշանակություն ունեցող կազմակերպչական գործիք է. • այն ընձեռում է կոնկրետ և հասցեական ուսուցման առավելագույնս նպաստավոր հնարավորություն. • փոքր խմբային միջավայրը հնարավորություն է ընձեռում, որպեսզի ուսումնառությունը ծրագրվի այնպես, որ ուսումնառուն կարողանա ցանկացած պահի դիմել ուսուցչին. • մեծ հնարավորություն է ընձեռում ուսուցչին` կենտրոնանալու փոքր խումբը դիտարկելու վրա, ինչն ունի գնահատման նշանակություն • աշակերտները դառնում են փոխգործակցության սկզբունքով գիտելիքի կերտման գործընթացի մաս: Վերլուծություն և հետադարձ կապ • Յուրաքանչյուր աշակերտի ուսման վարքագծի և արդյունքների վերլուծության միջոցով ուսուցիչը ձևավորում է տվյալ աշակերտի ուսման թույլ և ուժեղ կողմերի առավել խորքային պատկերացում: • Այնուհետև յուրաքանչյուր անհատին տրամադրվում է կոնկրետ իրեն վերաբերող, անհատականացված հետադարձ կապ` հայտնելով այնպիսի կոնկրետ ինֆորմացիա, որն անհրաժեշտ է ուսումնառության հետագա քայլերին օժանդակելու համար: Գիտելիքի համատեղ կառուցում • Աշակերտը ներգրավված է ուսուցչի և համադասարանցիների հետ համատեղ աշխատանքում և ակտիվորեն մասնակցում է գիտելիքի ‹‹կառուցմանը››: • Աշակերտը դառնում ‹‹ուսումնական ուղևորության›› ակտիվ, այլ ոչ թե պասիվ մասնակիցը: • Աշակերտը սովորում է կերտել և խորացնել իր պատկերացումներն ու կարծիքները` բանակցելով համադասարանցիների հետ: Ինքնակարգավորվող ուսումնառություն • Նշանակում է զարգացնել սովորողի ինքնուրույնությունը: • Պահանջում է որպեսզի ավանդական փոխանցման և պասիվ ընկալման մոդելներն ապակարգավորվեն: Ուսուցիչը ծրագրում է դասապրոցեսում գործարքային վարքագծի մոդելներ: Շարունակական մոդելավորումը հնարավորություն է տալիս ուսումնառուին սովորել մտքերն ու գործողություններն ինքնուրույն գեներացնելու գործելակերպին: Ուսուցման, ուսումնառության ու գնահատման արդյունավետությունն ապահովելու համար անհրաժեշտ է, որպեսզի սովորողն ինքնուրույնություն ունենա/ինքնավար լինի: Երկխոսություն և տրամախոսություն. • Երկխոսությունը մարդկային փոխշփման/գործարքի հիմնաքարն է: • Ուսուցչի և աշակերտի երկխոսությունը ուսումնառության հիմնաքարն է: • ‹‹Իրական›› երկխոսությունից ուսուցիչը քաղում է գնահատման ճիշտ ինֆորմացիա, որն օգտագործում է ուսումնառության հատուկ պլան կազմելիս: • Տրամախոսությունը կանոնակարգված և ընդլայնված համատեղ երկխոսությունն է, որի շրջանակներում սովորողների խմբերը ներգրավված են և հնարավորություն ունեն ղեկավարելու ուսումնառության գործընթացը: Պլանավորում վերաիմաստավորման միջոցով • Որպեսզի ուսուցումը, ուսումնառությունն ու գնահատումը ուսուցողական լինեն, անհրաժեշտ է վերաիմաստավորել տվյալ օրվա ուսուցումը: Դրա ազդեցությունն այն է, որ հաջորդ դասի համար ուսուցիչը ծրագրում է տարբերակված վարժություններ/աշխատանք:• Վերաիմաստավորումը հնարավորություն է տալիս ուսուցչին փոփոխություններ կատարել տվյալ օրվա համար կազմված պլանում` ապահովելով ուսումնառության համախմբվածությունը, հետևողական առաջընթացը կամ փոփոխելով ռազմավարությունները` կախված այն հանգամանքից, թե աշակերտներն ինչպես են արձագանքել ուսուցմանն ու ուսումնառությանը յուրաքանչյուր դասի ընթացքում:

‹‹Չկա ընթացիկ (ուսուցողական) գնահատում առանց տարբերակված մոտեցման›› (Perrenoud, էջ 88-90, 1991թ.). Ընթացիկ (ուսուցողական) գնահատումը պարտադրում է տարբերակված մոտեցում Բովանդակության ամփոփագիր. բացահայտել տարբերակումը արդյունքի, բովանդակության և ուսուցման ու ուսումնառության գործընթացի միջոցով. ձևավորել տարբերակված դասավանդման մոդելի կոնցեպտուալ պատկերացում: Ելույթների ներկայացում` ըստ նյութի) Ըստ Ձեզ` որո՞նք են այսօրվա նիստում քննարկված ուսուցման և ուսումնառության երկու մոդելների առավելություններն ու թերությունները: Դրանք են` (1) ուսուցման, ուսումնառության և գնահատման ինտեգրումը դասապրոցեսում և (2) դասի ավարտին թեստ կամ ստուգարք անցկացնելու ավանդական մոդելը: Փորձեք սկսել հիմնավորել Ձեր պնդումները` հղումներ կատարելով ընթերցանության նյութերին կամ մեր նիստերին:

Ի՞նչ եք մտածում ընթերցանության նյութից վերցված այս նախադասության վերաբերյալ: ‹‹Եթե ուսուցիչը չի կազմում ‹‹աշակերտի գլխում›› կատարվող պրոցեսների ճիշտ պատկերը, ապա փոքր է հավանականությունը, որ նրա քայլերը վճռորոշ ազդեցություն կունենան ուսման գործընթացի հարմարեցման վրա:›› Ինչպե՞ս կվիճարկեիք տարբերակելու անհրաժեշտության հարցը: ‹‹Եթե նրանք (ուսուցիչները) գտնում են, որ իրենք չունեն տարբերակված մոտեցում կիրառելու որևէ հնարավորություն, ապա ուսուցողական գնահատում նախաձեռնելու իմաստ չկա, քանի որ դա միայն ափսոսանք և զայրույթ կառաջացնի այդ ուսուցիչների մոտ: Աշակերտի, նրա իմացածի և սովորելու եղանակի մասին ավելին իմանալը օգտավետ է միայն այն դեպքում, երբ այս ինֆորմացիայի գոնե որոշ մասը հնարավոր է գործնականում օգտագործել ուսուցման նպատակներով››: Ուսուցչի խոսքի տեքստ. Ի՞նչ է տարբերակումը: Ձեր իսկ ‹‹ուսումնական ճամփորդության›› ընթացքում մինչ այժմ ուսուցման ի՞նչ ռազմավարությունների եք հանդիպել: Արդյո՞ք հանդիպել եք այնպիսի ռազմավարությունների, որոնք կազմվել են Ձեր անհատական ուսման կարիքների համար: Ձեր կարծիքով որո՞նք են ուսուցման հետևյալ ռազմավարությունների առավելությունները/թերությունները. ‹‹միօրինակ մոտեցում››, ‹‹հոսքերի կազմում››, ‹‹խմբավորում ըստ ունակությունների››, ‹‹հետագծում›› և ‹‹տարբերակում››: Այս տերմինը լայնորեն օգտագործվում է ուսուցման և ուսումնառության առնչությամբ, սակայն ի՞նչ է այն իրականում նշանակում, և արդյո՞ք մենք պետք է դիտարկենք այն: Ողջ աշխարհում դասապրոցեսում դասավանդումը կատարվում ‹‹կրակոց կենտրոնին›› մոտեցմամբ, որի շրջանակներում ուսուցիչը դասանյութը մատուցում է այն մակարդակով, որը, ըստ նրա, մատչելի է աշակերտների մեծամասնության համար: Ուսուցիչը վերցնում է մեկ տեքստ, դասախոսություն կամ վարժություն, տալիս է մեկ տնային առաջադրանք, աշխատում է մեկ տեմպով և տալիս է մեկ առաջադրանք` այն հույսով, որ գրեթե բոլոր սովորողները կյուրացնեն ամենահիմնականը նախքան դասի ավարտը, և նա անցնում է հաջորդ դասին: (Վերահսկման և ուսումնական ծրագրերի մշակման ասոցիացիա [ASCD], 1997թ.): Միայն հույսը բավարար չէ! Տարբերակումը մի ռազմավարություն է, որը հնարավորություն է տալիս ուսուցչին իր կողմից իրականացվող ուսուցումը համապատասխանեցնել դասապրոցեսում ներգրավված սովորողների անհատական/խմբային կարիքներին: ‹‹Տարբերակված դասավանդումը թե′ ուսուցման և ուսումնառության մասին մտածելու եղանակ է և թե′ ուղղորդված դասավանդումը պլանավորելու մոդել, որն արձագանքում է աշակերտների կարիքներին: Տարբերակված մոտեցումը պայմանավորված է աշակերտների տարբեր կարիքներով››: (ASCD, 2011թ.) ‹‹Տարբերակված դասավանդման համար ուղենիշ են հանդիսանում ինտելեկտի բնույթի, սովորելու մոտիվացիայի վրա ազդող գործոնների և ուսման գործընթացում աշակերտների և ուսուցչի դերի մասին ուսուցչի հիմնական համոզմունքները››: (ASCD, 2011)

*Գնահատման նպատակները և գնահատման հնարավորությունների* կառավարումը Բովանդակության ամփոագիր. գնահատման նպատակներն առանցքային նշանակություն ունեն արդյունավետ ուսուցման և ուսումնառության համար, գնահատումը կատարվում է դասապրոցեսի ողջ ընթացքում, գնահատման արդյունքում հնարավոր է ինֆորմացիա ստանալ աշակերտի ուսումնառության մասին, որի մասով անհրաժեշտ է քայլեր ձեռնարկել, գնահատումն օգնում է նախանշել տվյալ աշակերտի ուսման հաջորդ քայլը:

Դասարանային գնահատման նպատակները. Դասարանային գնահատումն առանցքային նշանակություն ունի արդյունավետ• ուսուցման և ուսումնառության համար Դասարանային գնահատումը կատարվում է դասապրոցեսի ողջ ընթացքում• Դասարանային գնահատումը ենթադրում է ուսուցչի և աշակերտի համատեղ• աշխատանք: Զարգացնել քննարկում Առանցքային նշանակություն ունի արդյունավետ ուսուցման և ուսումնառության համար. Ի՞նչ է նշանակում ‹‹արդյունավետ›› բառը կրթական համատեքստում: Ի՞նչ է ‹‹արդյունավետ›› ուսուցումը: Բերեք մի դասի օրինակ, երբ Դուք ներկա եք եղել արդյունավետ ուսուցման: Ի՞նչ է ‹‹արդյունավետ›› ուսումնառությունը: Ինչպե՞ս է ուսուցիչն իմանում ուսումնառությունն արդյունավետ է, թե ոչ: Մենք խոսում ենք ‹‹ուսումնառության բարդության›› մասին: Ի՞նչ է նշանակում ‹‹բարդություն››: Ինչպես է ուսուցիչն իմանում` արդյո՞ք կայացած ուսումնառությունը ճիշտ ‹‹հաջորդ քայլն է›› աշակերտի ուսումնառության ընթացքում: Դասարանային գնահատումը կատարվում է դասապրոցեսի ողջ ընթացքում: Ի՞նչ է նշանակում այս պնդումը: Այսպես, ո՞րն է գնահատման և ուսուցման ու ուսումնառության տարբերությունը: Ինչպե՞ս է ուսուցիչը տեղեկանում, որ ‹‹գնահատումը›› տեղ է գտնում: Արդյո՞ք դա նշանակում է, որ ուսուցիչը միշտ թեստ կամ ստուգարք է անցկացնում: Ի՞նչպես է ուսուցիչը ‹‹վարվում›› գնահատումից ստացված ինֆորմացիայի հետ: Մենք լսել ենք, որ բազմաթիվ ուսուցիչներ պնդում են, որ ‹‹գնահատումն օգնում է ծրագրել աշակերտի ‹‹հաջորդ քայլերը››››: Միացյալ Թագավորության 350 դպրոցներում անցկացված վերջին հետազոտության արդյունքներով հարցված ուսուցիչների երկու երրորդից ավելին խիստ կարևորել է պլանավորման ընթացքում ուսուցողական գնահատման կարևորությունը (90%-ը պատասխանել է, որ նրանք ‹‹շատ›› կամ ‹‹չափազանց շատ›› են կարևորում): Այդուհանդերձ, ‹‹ինչո՞ւ›› են նրանք այդքան կարևորում ուսուցողական գնահատումը հարցին դպրոցներում տրվեցին մի շարք պատասխաններ: Այդ պատասխանների մի մասում չկար կայուն կապ` կարևություն տալու և լրացուցիչ` ‹‹ինչու›› հարցի միջև: Այս հարցին տրված պատասխանները հիմնականում խմբավորվել են հետևյալ կերպ. ընտրանքի մոտավորապես 40%-ը հայտնել է, որ իրենք չափազանց շատ են կարևորում ուսուցողական գնահատման կարևորությունը, քանի որ այն հիմք է հանդիսանում ‹‹հաջորդ քայլերի›› կամ ‹‹ուսուցման հաջորդ պլանի կազմման›› համար. այս երկու պատասխաններն էլ հաշվի են առնվում միևնույն խմբում: Պատասխանների հաջորդ խմբերն են` դպրոցների 12%-ը նշել է, որ ուսուցողական գնահատումը ‹‹հիմք է հանդիսանում մեր պլանների կազմման համար››, 8%-ը նշել է, որ իրենց չափազանց շատ են կարևորում ուսուցողական գնահատումը, որովհետև այն ‹‹օգնել է գնահատել, թե ‹‹որտեղ›› են երեխաները››: Մենք գտնում ենք, որ դա աղոտ պատասխան է, սակայն ընդարձակ պատասխանով հարցաշարերի դեպքում, երբ հետագա հեռախոսային հարցումը հնարավոր չէ, սա հանդիսանում է ուսուցողական գնահատման այս բաղադրիչի հնարավոր հաջող դասակարգում: Ընտրանքի տասնմեկ տոկոսը հայտնել է, որ ուսուցողական գնահատումն իրենց հնարավորություն է տվել ‹‹անհատականացնել ուսումնառությունը››, և դա հիմնավորում է այն չափազանց մեծ կարևորությունը, որ իրենք վերագրում են ուսուցողական գնահատմանը: Պատասխանողների վեց տոկոսը նշել է, որ ուսուցողական գնահատումը հանդիսանում է ‹‹թիրախները սահմանելու ճշգրիտ եղանակ››: Պլանավորման գործընթացում ուսուցողական գնահատմանը չափազանց մեծ կարևորություն վերագրելու միակ այլ նշանակալի պատճառն այն էր, որ ‹‹այն աջակցում է աշակերտների կարիքների բացահայտմանը, ինչը հնարավորություն է տալիս սահմանել տարբերակված թիրախներ դասերի համար››. այդպես պատասխանել է ընտրանքի 6%-ը, ինչը հստակ ցուցիչ է առ այն, որ ‹‹տարբերակված ուսուցման պլանավորում›› հասկացությունը ուսուցիչների մեծ մասի կողմից չի դիտվում որպես ուսուցողական գնահատման նախապայման: Այնուհետև դպրոցները տվել են նաև ցածր հաճախականությամբ հանդիպող բազմաթիվ պատասխաններ. կարճ ասած` այդ պատասխաններն են. ‹‹երեխայի անձնական հաջորդ քայլերը››, ‹‹բերում է տեմպ և հավելյալ արժեք››, ‹‹թիրախային գործողություններ››, ‹‹երեխայի համար արդյունավետ մեկնաբանություններ››, ‹‹ձևավորում են ուսուցման ճկուն խմբեր››, ‹‹փոխել պլանավորումը` աշակերտների կարիքները բավարարելու համար››, ‹‹համապատասխանեցնել աշխատանքն աշակերտների կարիքներին››, ‹‹զվարճանք››, ‹‹ճշգրիտ պատկեր, թե ինչ են երեխաները սովորում››, ‹‹խորհուրդ է տրվում Օֆսթեդի կողմից››, և ‹‹դա տեղացի տեսուչի պահանջն է››: Առավել քիչ հանդիպող, սակայն հեղինակների համար ուսուցողական գնահատումն առավել ճիշտ ներկայացնող պատասխաններն են` ‹‹ուսուցիչները մեծապես արձագանքում են երեխայի կարիքներին/փոփոխություններ և ճշգրտումներ են կատարում ամեն օր››, ‹‹թարմացնում են պլանները ամեն օր յուրաքանչյուր երեխայի համար››, ‹‹ակնթարթորեն հետադարձ կապ են տրամադրում երեխաներին›› և նմանատիպ այլ պատասխաններ: Ինչպես երևում է վերոնշյալից` չնայած այն հանգամանքին, որ ուսուցողական գնահատման կարևորությունը շեշտադրվել է հարցվողների մեծամասնության կողմից, այդուամենայնիվ, դպրոցներում ուսուցողական գնահատումն ու նրա նպատակները տարբեր կերպ են սահմանվում: ‹‹Ի՞նչ կարևորություն եք տալիս ուսուցողական գնահատմանը›› և ‹‹Ո՞րն է կարևորման պատճառը›› հարցերի կոռելյացիան որևէ նշանակալի առնչություն ցույց չի տվել: Արդյո՞ք այս ուսուցիչներն ըմբռնում են գնահատումը: Ի՞նչ պետք է նրանք անեն դասի ընթացքում գնահատումն արդյունավետ կերպով օգտագործելու համար: Դասարանային գնահատումը ենթադրում է ուսուցչի և աշակերտի համատեղ աշխատանք: Ինչպե՞ս կարող են ուսուցիչներն ու աշակերտները միասին աշխատել գնահատման վրա: ‹‹Ես կարծում եմ, որ գնահատումը դա մի թեստ է, որը ստուգում է, թե աշակերտներն ինչ են կարողանում անել›› (անանուն ուսուցիչ): Ուսումնառության սոցիալ-կառուցողական տեսության համաձայն՝ անհատները գիտելիքն ու հասկացությունները յուրացնում են իրենց շրջապատի, այդ թվում նաև համասովորողների հետ քննարկումների միջոցով դրանք վերաձևելուց և վերակազմավորելուց հետո (Hager և Hodkinson 2009թ., Rogoff 1990թ.): Բոլոր աշակերտները չեն յուրացնում այն ամենը ինչը դասավանդվում է, իսկ ուսուցիչներն իրենց հերթին չեն կարող իմանալ, թե որ թեմաները/հասկացություններն են ըմբռնված և որքանով լավ` առանց աշակերտների յուրացրածը հասկանալու որոշակի գործընթաց ձևավորելու: Քանի որ յուրաքանչյուր աշակերտ ունի միայն իրեն բնորոշ սոցիալապես կառուցված համատեքստը, այդ իսկ պատճառով, որևէ դասարանում կամ աշակերտների խմբի մոտ գաղափարները, հասկացություններն ու իմաստները հաստատուն կամ միօրինականացված չեն: Հետևաբար, ուսումնառության իրավիճակների անհատական արդյունքները տարբեր են լինում: Գնահատում բառն առաջացել է լատիներեն ‹‹assidere›› բառից, որը նշանակում է ‹‹կողքը նստել››. սա կարելի է դիտարկել որպես սերտ հարաբերություն կամ ասոցիացիա` գնահատողի և ուսումնառուի միջև գնահատման գործընթացում (Good 2011թ.): Ավանդաբար գնահատական նշանակելու և ավարտական փաստաթուղթ տրամադրելու համար նախատեսված գնահատման գործընթացի քննադատության արդյունքում ի հայտ եկավ ընթացիկ (ուսուցողական) գնահատումը – մի կոնցեպցիա, որը նախատեսված է աշակերտների ուսման ընթացքին աջակցելու համար:

1960-ականների սկզբում մի շարք գիտաճյուղերի փորձ ունեցող հետազոտողներ և հեղինակներ վեճի մեջ մտան` պայքարելով Ամերիկյան հոգեչափական ուղղությունից բխող դասակարգման տարածման դեմ` այսպիսով ճանապարհ բացելով գնահատումների կարևորման համար, որը չափում է սովորողների յուրացրածը›› (Morrissette, 2011թ. էջ 249): Սոցիոլոգիայի (Becker, 1963թ., Bourdieu և Passeron, 1970թ., Perrenoud 1998թ., 2004թ.), մարդաբանության (Rist, 1977թ.), հնէաբանության (Gould, 1981թ.), փիլիսոփայության (Foucault, 1975թ.) և գնահատման (Crooks, 1988թ., Mehan, 1971թ., Popham, 2008թ.) ոլորտների հետազոտողները ուշադրություն են հրավիրել այնպիսի հարցերի, ինչպիսիք են, թեստային ստուգումների հետևանքները դպրոցական մանկավարժությունն ու մշակույթը սահմանափակելու առումով. Օրինակ, երկրորդային ադապտացիաները (գրագողություն, անգիր), որոնք աշակերտները զարգացնում են այնպիսի մի համատեքստում, որը շարունակաբար վտանգում է իրենց ազնվությունն ու ինքնագնահատականը. նրանց ուսումնառությունը գնահատելու համար օգտագործվող թեստերի հետ կապված մշակութային նախապաշարմունքները. ‹‹օժանդակ շղարշ››` այսինքն արմատացած այն կարծիքը, որ հնարավոր է բացառել այս պրակտիկայում պարտադիր բոլոր բացատրական գործընթացները, և, վերջիվերջո, գնահատման գործելակերպերին վերագրվող ուժը, որը մի կողմից նպաստում է վերահսկողության և միօրինակության որոշակի ձև ունենալուն, իսկ մյուս կողմից` խորացնում է սոցիալական անհավասարությունները›› (Morrissette 2011թ. էջ 249): Այդ ժամանակից ի վեր` գնալով աճել է հետաքրքրվածությունը գնահատումը ձևավորող սկզբունքների և գործառույթների նկատամբ, որը ծառայում է ի նպաստ աշակերտների ուսման, այլ ոչ թե աշակերտների արդյունքների/առաջադիմության գնահատման (գնահատականի նշանակում): Գնահատումը պետք է նպաստի, որպեսզի դուք իմանաք, թե աշակերտներն ինչ են կարողանում անել: Աշակերտի մտածողության նկատմամբ ուշադրությունն է, որ պատճառ է հանդիսանում, որպեսզի ուսուցիչը հրաժարվի դասի իր սկզբնական պլանից: Ուսուցողական գնահատման արդյունքում երևան են գալիս ‹‹ուսումնառության նպատակներ/խնդիրներ››, որոնք ուսուցիչն ի սկզբանե չէր նախատեսել իր նախատեսած դասապլանում - և երկու մակարդակներում: Առաջին մակարդակը դա կոնցեպտուալացման մակարդակն է - ինչպես են աշակերտները հասկանում տվյալ հասկացությունը - իսկ մյուս խնդիրն այն է, թե ինչպես է աշակերտը վերաբերվում տվյալ թեմային/հասկացությանը: Ուսուցիչը պետք է անընդհատ աշխատի, որպեսզի աշակերտներին որպես հետազոտող ներգրավի թեմայի/հասկացության ուսումնասիրությանը և հեռացնի ուսուցչին նրա ուզածն ասելու ‹‹դասարանային խաղից›› (Lemke, 1990թ.): ‹‹Գնահատում›› հասկացությունը որպես ‹‹սովորողի վարքագծային վերլուծություն›› ձևավորելիս` ուսուցիչը ուսուցողական եղանակով գնահատում է աշակերտի մտածողությունը` մեծ ուշադրություն դարձնելով վարքագծերի և վերջնարդյունքների միջոցով այդ մտածողության դրսևորումների վրա: Նա ցանկանում է հասկանալ, թե ինչ է աշակերտը մտածում և ինչու - ինչպես, անշուշտ, իմաստալից քննարկման ցանկացած այլ մասնակից: Ուսուցողական գնահատումը պետք է հասկանալ և ներկայացնել որպես ոչ այլ ինչ, քան իրական աշխատանք գաղափարների հետ, ինչը նշանակում է արձագանքել դրանց և օգտագործել հետագա քայլերը որոշելու համար (Coffey et al, 2012., էջ 1129): Օրինակ` ուսուցիչը տարրական դպրոցի մի խումբ աշակերտների հետ ուսումնասիրում է տեղումների մասին գաղափարները: Նա ի սկզբանե նախատեսել էր եղանակի մասին մի երկխոսություն` քննարկելով այնպիսի բառեր ու արտահայտություններ, ինչպիսիք են, ‹‹թաց››, ‹‹ամպոտ›› և ‹‹չփչփացնել ջրափոսերում››: Երեխաներից մեկը քննարկումը տարավ հարակից ոլորտ` խոսելով իր լոգանքի մասին և օգտագործեց իր փորձառությանը վերաբերող բառապաշար, օրինակ, ‹‹ջուրը հոսում է իմ մարմնով››: Այս համատեքստում ուսումը ձևավորող ուսուցիչը վերաձևակերպում է իր սկզբնական գաղափարը և ուսուցման պլանը` ըստ սովորողների տեսակետների և տրամադրվածության: Գնահատումը պետք է օգնի Ձեզ ախտորոշել աշակերտի ուսումնառության հիմնախնդիրներն ու դժվարությունները: Անհրաժեշտ է, որպեսզի ուսուցողական գնահատումն ունենա հստակ սահմանում, որպեսզի ուսուցիչը հասկանա և, հետևաբար, բարելավի դրա պրակտիկ կիրարկումը: Հետազոտությունների բնագավառում գրականության մեջ տրված են մի քանի բացատրություններ և սահմանումներ: Օրինակ` Քոֆին և մյուսները (Coffey et al, 2011թ.) գտնում են, որ ‹‹ուսուցողական (ընթացիկ) գնահատումը պետք է ըմբռնել և ներկայացնել որպես ոչ այլ ինչ, քան իրական աշխատանք գաղափարների հետ, ինչը նշանակում է արձագանքել դրանց և օգտագործել դրանք որպես հետագա քայլերի հիմք›› (էջ 1129): Մինչ ԱՄՆ հետազոտող Ջեյմս Պոֆամն իր տված սահմանման մեջ հստակ նշում է, որ ‹‹ուսուցողական գնահատումը ոչ թե թեստ է, այլ գործընթաց, որի արդյունքը ոչ թե գնահատականն է, այլ աշակերտի ըմբռնողունակության մասին որակական պատկերացումը›› (Popham 2008թ., էջ 6), ուսուցողական գնահատման գործընթացն ու արդյունքները հանդիսացել է Բենեթի աշխատանքի առանցքը, ում տված սահմանման մեջ կապակցված են ուսուցումը, ուսումնառությունն ու գնահատումը` ‹‹ուսուցողական գնահատումը պարփակում է խնդրի, գործիքի/միջոցի և գործընթացի համադրությունը›› (Popham 2011, էջ 7): Գնահատումը պետք է Ձեզ հնարավորություն տա ապահովել աշակերտի ուսման հաջորդ ճիշտ քայլը: ‹‹Ուսուցողական (ընթացիկ) գնահատումը կատարվում է ամեն օր և թույլ է տալիս ուսուցչին ու աշակերտին համապատասխանաբար փոփոխել իրենց գործողությունները` ելնելով տվյալ ուսման միջավայրից›› (Audibert, 1980թ., էջ 62): Ինչպես նշում է Օդիբերթը` ուսուցողական գնահատումը շարժվող պատկերի շարունակական վերլուծությունն է. եթե գնահատման հիման վրա ձեռնարկված գործողությունն արդյունավետ է [‹‹արդյունավետ›› 77 բառը իր նշանակությունը ստանում է ուսումնառության կրկնողական բնույթի շրջանակներում, երբ աշակերտներն, իրենց ուսումնական ճանապարհորդության ընթացքում, մի քանի անգամ կրկին անդրադառնում են միևնույն հասկացություններին], ապա դա նշանակում է, որ ուսումնառուն առաջընթաց է արձանագրել, և նրա թյուրըմբռնումները շտկվել են: Այդ իսկ պատճառով, գնահատումը հանդիսանում է աշակերտի ուսումնառության մասին ինֆորմացիայի հարուստ աղբյուր: Բազմաթիվ առիթներով և բազմաթիվ համատեքստերում ուսումնասիրվում են աշակերտի գիտելիքը, ըմբռնողությունն ու հմտությունները: Գնահատումը չի կարող կիրառվել որպես ուսմանը նպաստող (ձևավորող) միջոց, եթե այն իրականացվում է ընդհատումներով: Սովորողները զարգանում են անընդհատ, այլ ոչ միայն քառորդի, տարվա կամ հիմնական փուլի վերջում: Ճիշտ այնպես ինչպես գնահատումն է հանդիսանում շարունակաբար կրկնվող գործընթաց, այնպես էլ առաջընթացի արձանագրումը պետք է լինի չընդհատվող, շարունակական աշխատանք: Ուսուցողական գնահատումը պետք է բխի ընթացիկ դասապրոցեսից (ԱՅԼ ՈՉ` ‹‹դրսից կազմված›› թեստերից, ստուգարքներից, աշխատաթերթիկներից, որոնք նախատեսված են լայն սպառման և կատարման համար): Գնահատման խնդրի հիմքում պետք է լինի ուսումնառուի ներկայիս փորձառությունը: Խնդիրը պետք է լինի հստակ, հանգամանորեն և ճշգրտորեն կառուցված, որպեսզի ուսումնառուն հնարավորություն ունենա ցուցադրել այն ամենն ինչ գիտի: Անհրաժեշտ է ըմբռնել, որ գնահատումը սերտորեն ինտեգրված է ուսուցման և ուսումնառության ներքո: Այդ իսկ պատճառով, որքան ավելի է գնահատումն ինտեգրվում իրավիճակներում, այնքան ավելի փոխներգործուն և տևական է դառնում, հեռանում նորմատիվ և ամփոփիչ գնահատումից, թեստերի և քննությունների ‹‹գավառից›› ու դրանց հետևանքներից: (Perrenoud 1998թ. էջ100): Օրինակ, եթե դասավանդման ընթացում ուսուցիչը գնահատում է սովորողի այբբենական սկզբունքների (հնչույթների) ըմբռնողությունը, ապա մենք ակնկալում ենք, որ ուսուցիչը կներկայացնի այբուբենի 26 տառերին վերաբերող աշխատաթերթիկ: Այդուամենայնիվ, այդ հասկացությունը գնահատելու համար կարող են լինել բազմազան այլ ուղիներ, օրինակ, ինչպես է երեխան կարդում, ինչպես է գրում, ինչ տեսակի կոդ է երեխան օգտագործում գրելու համար: Սրանք բոլորը ուսուցման բնականոն մեթոդներ են, որոնք ընդունելի են ուսումնառուի կողմից (հուզական և կամային տիրույթներում), այդուհանդերձ, դրանք ևս գնահատման ձևեր են: 78 Ուսմանը նպաստող (ձևավորող) ուսուցումը, ուսումնառությունն ու գնահատումը Պերենաուդը լավագույնս ամփոփել է հետևյալ կերպ. ‹‹աշակերտները չունեն միևնույն ունակությունները, միևնույն կարիքները, ինչպես նաև չեն աշխատում միևնույն եղանակով, այդ իսկ պատճառով մեկ աշակերտի համար օպտիմալ իրավիճակը կարող է օպտիմալ չլինել մյուսի համար... սա կարելի է ձևակերպել պարզ հավասարմամբ` անձնային տարբերություններ + համապատասխան վերաբերմունք յուրաքանչյուրին = տարբեր մոտեցումներ: (Perrenoud,1998թ.) Պրիորը և Քրոսորդը (Pryor և Croussouard) ընդլայնում են Պերենաուդի այս սահմանումը և նրա` դասապրոցեսում ուսուցչի և աշակերտի միջև հարաբերությունները կամ ‹‹կարգավորումը›› փոխելու փիլիսոփայությունը. ‹‹Ուսուցանողը աշակերտներին ուսուցանում է տարբեր հասկացություններ/սահմանումներ և դրանց միջոցով տարբեր հարաբերություններ է ձևավորում աշակերտների հետ ... լինելով ուսուցիչ, գնահատող, առարկայի մասնագետ և ուսումնառու, ինչը ենթադրում է աշխատանքի բաժանում և աշակերտների հետ իրենց փոխշփումը կառուցող կանոններ›› (2008, էջ 10): Սա խնդրահարույց է որոշ ուսուցիչների համար, ովքեր հարմարվել են դասարանու անփոփոխ ու կոկիկ պլանավորված դասավանդմանը և աշակերտներին որոշակի եղանակներով խնդիրները լուծել նախապատրաստելուն` թեստերից միավորներ հավաքելու նպատակով: Սա չի հանդիսանում ուսուցում ուսումնառության նպատակով, որովհետև ‹‹ուսումնառությունը կանոնակարգված չէ և ժամանակ է պահանջում›› (Martin et al, 2005թ., էջ 235): Դասարանային գործելակերպերը փոփոխելը առանցքային նշանակություն ունի ուսուցողական գնահատման համար: Մասնագիտական զարգացման ուղղություններից մեկը պետք է լինի ուսուցչի և աշակերտի միջև դերերի փոփոխությունը: Այդ իսկ պատճառով, անհրաժեշտ է բարձրացնել ուսուցչի իրազեկվածությունը ուսուցողական գնահատման, դրանում` քննարկումների, ինքնակարգավորման և գիտելիքի համատեղ 79 կառուցման միջոցով աշակերտների ունեցած կարևոր դերի, և այն մասին, թե ինչու է ուսուցողական գնահատումը կարևոր և ինչպես կարելի է այն ներառել ուսուցման մեջ: Որպեսզի ուսուցողական գնահատումն արդյունավետ լինի անհրաժեշտ է օժանդակել և բարելավել ուսուցումն ու ուսումնառությունը. թե′ ուսուցիչը և թե′ աշակերտները պետք է հասկանան, թե ինչ են նրանք անում: Սա բարձրացնում է այն հարցը, թե որքա՞նով են նրանք լավ պատրաստված մանկավարժներ` ուսմանը նպաստող ուսուցիչներ: Ուսուցումը, ուսումնառությունն ու գնահատումը ջանադիր աշխատանք են պահանջում, քանի որ ուսուցիչները պետք է շարունակական գնահատումներ կատարեն և ստացած ինֆորմացիան ներառեն ուսուցման և ուսումնառության ռազմավարություններում: Դասի ընթացքում կատարվող աշխատանքում փոփոխություններ կատարելն առանցքային նշանակություն ունի ուսուցողական գնահատման արդյունավետությունն ապահովելու առումով: Ուսուցիչների պատրաստման առանցքային կետերից մեկը պետք է լինի ուսումնառության համատեքստում ուսուցչի և աշակերտի փոփոխուն դերի մասին իրազեկումը (Perrenoud, 1998թ.): Ուսուցողական գնահատումը ենթադրում է, որ աշակերտը հնարավորություն ունի ավելի շատ վերահսկել իր ուսումնառությունը, հասկանալ, թե ինչ փոփոխություններ է անհրաժեշտ կատարել իր ուսումնական վարքագծերում և մտածողության մեջ, ինչպես նաև այն շարունակական գործընթաց է, այլ ոչ թե ամփոփման միջոց: Պերենաուդը սահմանում է մանկավարժության օպտիմալ վիճակի մոդելը, որին պետք է հասնի լավ պատրաստված ուսուցիչը, ով հասկանում է, որ ուսուցողական գնահատումն աջակցում է սովորողին ապակենտրոնացված դասապրոցեսի շրջանակներում: Պերենաուդը պնդում է, որ ‹‹իդեալական ուսուցումը կարող է իրականացվել առանց ուսուցողական գնահատման: Ողջ հետադարձ կապը, որն անհրաժեշտ է ուսումնառության համար, ներառված կլինի տվյալ իրավիճակում, և անհրաժեշտ չի լինի, որ ուսուցիչը դիտարկի և միջամտի` ուսումնառությունն առաջ մղելու նպատակով: Այլ կերպ ասած` անհեթեթ կլինի շարունակել ուսուցողական գնահատում իրականացնելը` առանց հարցականի տակ դնելու ուսուցման մեթոդները և առանց ձգտելու, որպես առաջնահերթություն, ուսուցման իրավիճակները դարձնել առավել ինտերակտիվ և առավել հարուստ` ապահովելով ինքնաբուխ հետադարձ կապ›› (Perrenoud, 1991թ.): Պերենաուդը համարձակորեն վիճարկում է անհատական կարիքները հաշվի չառնող ‹‹թեստավարությունը››` ուսուցումը, որը վերածվում է թեստերին նախապատրաստման մանկավարժության, ինչը գերակշռում է այդքան մեծ թվով դպրոցների պրակտիկայում: Նրա ուղերձն ուսուցիչներին այն է, որ տարբերակումը խիստ անհրաժեշտ և կարևոր է, սակայն տարբերակված ուսուցման հիմքում պետք է լինի իրենց աշակերտներին ‹‹ճանաչելը›› և իմանալը, թե ‹‹որտեղ›› են այդ աշակերտները գտնվում իրենց անհատական ուսման հետագծում/ընթացքում: Սա աշակերտներին խմբավորելու և նրանց ‹‹տարբերակված› աշխատաթերթեր բաժանելու արհեստական տարբերակումը չէ: ‹‹Եթե մտածենք ուսուցողական գնահատման տեսանկյունից, ապա անհրաժեշտ է կոտրել այս համահարթեցնող մոտեցումը: Կարիք չկա բոլոր աշակերտներին հատկացնել ուսուցողական գնահատման միևնույն չափաբաժինը: Տարբերակումը սկսվում է գործընթացների և յուրաքանչյուր աշակերտի ձեռքբերումների դիտարկմանն ու վերլուծմանը հատկացվող ջանքերից: Դա նման է բժշկական ախտորոշմանը. չենք կարող բոլոր հիվանդներին ենթարկել միևնույն թեստերին, վերլուծությանն ու զննմանը: Ամենակարևոր խնդիրն է ճիշտ ախտորոշում տալը և հիվանդությունը ու, եթե հնարավոր է, դրա պատճառները բացահայտելը: Որոշ դեպքերում աշխտորոշումն աչքի է զարնում, և որևէ հատուկ վերլուծության անհրաժեշտություն չի լինում: Այլ դեպքերում ախտորոշումը ենթադրումը է մի շարք վարկածներ և ստուգումներ, որոնց համար մասնագետ է պահանջվում: Ինչպես բժշկական ախտորոշումը, այնպես էլ ուսուցողական գնահատումը պահանջում է տարբերակված աշխատանքի ներդրում›› (Perrenoud, 1991թ.) Գրականության մեջ հստակեցվել է, թե ինչու են ուսուցիչները ստիպված լինում սահմանափակել ուսման փորձառությունը թեստավորվող տիրույթներով. ‹‹Լինելով բյուրոկրատների` առաջադիմություն ցուցադրելու պահանջի ճնշման տակ` դպրոցները, որոնք աշակերտների ուսման զանազան պահանջմունքները բավարարելու մոլի ջանքեր են ձեռնարկում, ստիպված են լինում ուսուցումը համապատասխանեցնել հանձնարարվող թեստերին›› (de Waal, 2006թ.): Դրա անխուսափելի արդյունքը ուսումնառության (աշակերտներին դասավանդվող փորձառությանը) սահմանափակ բովանդակությունն է` ‹‹Արդյունքում մեծապես խաթարվել է տարրական դպրոցում իրականացվող ուսուցման և ուսումնառության գործընթացը` առավել շեշտադրելով թեստավորման ենթակա առարկաները և կրճատելով չթեստավորվող առարկաների ուսուցմանը հատկացվող ժամանակը›› (Boyle և Bragg, 2006թ.): Հարցում-ուսումնասիրությունների արդյունքները ևս հաստատում են, որ ‹‹մեր դպրոցներում ստուգման մշակույթը` ուսուցման և ուսումնառության մշակույթով փոխարինելու համար անհրաժեշտ է ընդունել, որ ուսուցիչները պետք է մասնագիտական վերապատրաստում անցնեն` ‹‹գնահատումը ուսումնառությանն աջակցելու նպատակով կիրառելու›› թեմայով հիմնականում այն պատճառով, որ ավելի քան մեկ տասնամյակ, որի ընթացքում ամփոփիչ գնահատումը (թեստավորումը) գերակշռել է մանկավարժության մեջ, ուսուցիչները կա′մ մոռացել են, թե ուսուցման և ուսումնառության պլաններում ինչպես ներառել ուսուցչի կողմից կատարվող մանրակրկիտ գնահատումը, կա′մ կորցրել են վստահությունը դրա նկատմամբ›› (Boyle, 2008թ.): Գիպսը և այլոք իրենց հետազոտությամբ (1995թ.) մեջ բացահայտել են, որ ելնելով ընթացիկ գնահատման նկատմամբ ուսուցիչների շրջանում առկա մոտեցումներից` նրանց կարելի է բաժանել երեք հիմնական խմբի. ինտուիտիվներ, փաստեր հավաքողներ և սիստեմատիկ պլանավորողներ: ‹‹Ինտուիտիվների (կռահողական մոտեցում ունեցող ուսուցիչների) համար գնահատումը ‹‹լավ ռեակցիայի›› որոշակի ձև է: Նրանք հույսը դնում են իրենց հիշողության վրա` մտաբերելով, թե ինչ են կարողանում կատարել աշակերտները. այնպես որ դժվար է արձանագրել որևէ շարունակական գնահատում այս խմբի ուսուցիչների կողմից կամ նկարագրել նրանց կողմից կատարվող գործընթացները: Փաստեր հավաքողները հատկապես սիրում են գրավոր փաստերը, նրանք փորձում են ‹‹որքան հնարավոր է շատ փաստեր/ապացույցներ ստանալ››, ինչը հանդիսանում է այս ուսուցիչների մեծ մասի նպատակը, որոնցից մեկն, օրինակ, իրեն նկարագրում է որպես ‹‹դիզող››, ով ‹‹պահում է ամեն ինչ››: Սիստեմատիկ պլանավորողները ծրագրում են գնահատումը կանոնավոր հիմունքներով, և դա դառնում է նրանց աշխատաոճի մասը›› (Gipps et al 1995թ., էջ 36): Տորանսը և Պրայորը (Torrance և Pryor 1998թ.) ուսումնասիրել են ուսուցողական գնահատման կիրառման պրակտիկան հիմնական դպրոցի ցածր դասարաններում և ներկայացրել դասապրոցեսում ‹‹գնահատման դեպքերի›› մանրամասն դիտարկումների արդյունքները. ինչպես օրինակ` ուսուցիչ-աշակերտ փոխազդեցությունը գնահատման համատեքստում, աշակերտի առաջադիմության մասին դատողություններ կատարող ուսուցիչների գործողությունները, և թե ինչպես են աշակերտները ընկալում այդ դատողությունները: Նրանք հանգել են այն եզրակացության, որ ուսուցիչները պետք է հստակ պատկերացնեն ուսումնական ծրագրի առաջադրած խնդիրները, ուսումնառության առավել կարճաժամկետ մտադրություններն ու դասարանային առաջադրանքների նպատակը` ուսման այդ մտադրությունների առնչությամբ, այդ մտադրությունները և առաջադրանքների նպատակը աշակերտներին հաղորդելը: Նրանք եզրահանգել են, որ երեխաները հաճախ շատ քիչ բան գիտեն այն մասին, թե ինչ են ուսուցիչներն ուզում, որ իրենք անեն կամ ձեռք բերեն ուսումնական ծրագրի առումով - այսինքն` հաղորդել առաջադրանքի չափանիշները, հաղորդել, թե ինչ նշանակություն ունի տվյալ առաջադրանքը լավ կատարելը (այսինքն` որակի չափանիշները), հետադարձ կապ ապահովել այդ չափանիշների մասով` մատնացույց անելով դրական ձեռքբերումը, ինչպես նաև թե ինչը և ինչպես բարելավել. սակայն անհրաժեշտ է հավասարապես զգոն լինել ուսումնառության չնախատեսված արդյունքների նկատմամբ և առկայության դեպքում խրախուսել դրանք (այսինքն` զգոն լինել տարամետ, ինչպես նաև համամետ գնահատման հնարավորությունների նկատմամբ)(Torrance և Pryor, 2001թ., էջ 616-8): Նրանք հանգել են այն եզրակացության, որ ուսուցիչները պետք է հստակ պատկերացնեն ուսումնական ծրագրի նպատակները, ուսումնառության առավել կարճաժամկետ նպատակներն ու դասարանային առաջադրանքների նպատակը` ուսումնառության այդ նպատակների առնչությամբ, հաղորդեն այդ մտադրությունները և առաջադրանքների նպատակը աշակերտներին: Քննարկեք և պատրաստեք մի ելույթ (շնորհանդես)` ներկայացնելու, թե այդ եզրահանգումներն ինչպես են ազդում դասապրոցեսում գնահատման կիրառման վրա: Ընթերցանության նյութ. Paulo Freire: ‘Pedagogy of the Oppressed’ Chapter 2 p.52-67 (Պաուլո Ֆրեյր. ‹‹Ճնշվածների մանկավարժություն››:

Օգտագործված հիմնական գրականությունը.

 1.Boyle B և Charles M (2013) Formative assessment for teaching and learning. SAGE publishers www.sagepub.com ISSN:976-1-4462-7332-6 (Բոյլ Բ. և Չարլզ Մ. (2013թ.).

2.Ուսուցանող գնահատում` հանուն ուսուցման և ուսումնառության ) Hattie J & Timperley H (2007) The Power of Feedback, Review of Educational Research Vol 77, No 1, pages 81-112 (Հաթի Ջ. և Թիմփերլեյ Հ. (2007թ.)

3. Հետադարձ կապի ուժը, Կրթական հետազոտության ակնարկ, hատոր 77, թիվ 1, էջ` 81-112) Linn, R. L., & Miller, M. D. (2005). Measurement and assessment in teaching (9th edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. (Լինն Ռ. Լ և Միլլեր Մ. Դ. (2005թ.)

4.Ստուգումը և գնահատումը ուսուցման մեջ (9-րդ հրատարակություն) Perrenoud P (1991) Towards a pragmatic approach to formative evaluation. In, Assessment of pupils’ achievement: Motivation & school success, Editor Weston P, p.79-101. Amsterdam: Swets & Zeitlinger (Փերենաուդ Փ. (1991թ.)

5. Դեպի պրագմատիկ մոտեցում ուսուցողական (ձևավորող) գնահատման նկատմամբ. ‹‹Աշակերտի առաջադիմության գնահատում. շահադրդումը և հաջողությունը դպրոցում›› ձեռնարկ. Խմբագիր` Ուեսթոն Փ, էջ` 79-101. Ամստերդամ, Սուեթս և Զելինգեր)

6.Izard, J. (1997). Content Analysis and Test Blueprints. Paris: International Institute for Educational Planning (Իզարդ, Ջեյ (1997թ.) Բովանդակության վերլուծություն և թեստային ուղեցույց. Փարիզ, Կրթության պլանավորման միջազգային ինստիտուտ