

В. С. Кипкаева

Республиканский институт высшей школы, Минск

V. Kipkayeva

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 372.881.1

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ
АДАПТИВНОГО КРИТЕРИАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ НАВЫКОВ
И УМЕНИЙ ДИСКУРСНОГО ЧТЕНИЯ ПИСЬМЕННОГО
НАУЧНОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА**

**METHODOLOGICAL FOUNDATIONS
OF THE TECHNOLOGY OF ADAPTIVE CRITERION-
ORIENTED TESTING OF DISCURSIVE READING
SKILLS AND ABILITIES OF WRITTEN SCIENTIFIC
ENGLISH-LANGUAGE DISCOURSE**

В данной статье рассматриваются подходы к обучению и контролю: личностно-ориентированный, компетентностный и дискурсно-ориентированный. Автором каждый подход исследуется в отдельности, описываются принципы данных подходов в организации контроля учебных достижений студентов.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход; компетентностный подход; дискурсно-ориентированный подход; обучение; контроль; технология адаптивного критерийно ориентированного тестирования навыков и умений чтения.

In this article, the author examines the approaches to learning and control: personality-oriented, competence-based and discourse-oriented. The author analyzes each approach separately, describes the principles of these approaches in the organization of control of educational achievements of students.

Key words: personality-oriented approach; competence-based approach; discursive-oriented approach; training; control; technology of adaptive criterion-oriented testing of reading skills and abilities.

Большинство исследований по вопросам личностно-ориентированного образования разграничивает когнитивную (традиционную, знаниевую) и гуманистическую (личностную, личностно-ориентированную) образовательные парадигмы. Когнитивная парадигма предполагает передачу обучаемому максимально необходимого количества академических знаний, умений и навыков, которые составят основу его дальнейшего развития и социализации. В основе гуманистической парадигмы лежит отношение к обучаемому как свободной личности, обладающей неповторимым своеобразием, как субъекту образования и собственной жизнедеятельности [1].

На современном этапе личностно-ориентированная парадигма находит свое отражение в различных подходах к обучению: *личностно-*

ориентированном/личностном, индивидуальном, культурологическом, аксиологическом, компетентностном, контекстном и др. [2].

В рамках нашего исследования наибольший интерес представляют три подхода: личностно-ориентированный, компетентностный и дискурсно-ориентированный.

Личностно-ориентированный подход предполагает тесную связь со всеми остальными подходами и признается педагогами первостепенным.

Данный подход в образовании является ведущей тенденцией современной педагогической теории и практики, предполагает становление обучающегося как активного субъекта учебной и профессиональной деятельности, персонализацию учебного взаимодействия (В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, Т. А. Семенюк и др.).

Несмотря на его широкое распространение в педагогической теории и практике, до сих пор отсутствует единое понимание сути личностно-ориентированного подхода, его целей, содержания и используемых технологий.

И. А. Зимняя рассматривает данный подход к обучению как глобальную и системную *организацию и самоорганизацию* образовательного процесса, включающую все его компоненты, и прежде всего самих субъектов педагогического взаимодействия: педагога и обучаемого [3]. В соответствии с психолого-дидактической концепцией И. С. Якиманской сущность личностно-ориентированного подхода состоит в реализации субъектной позиции обучающегося в процессе обучения, которое должно обеспечивать ему возможность «реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении» [4].

В целом, несмотря на отсутствие однозначного понимания сущности личностно-ориентированного подхода к обучению, всех представителей гуманистической парадигмы объединяет ценностное отношение к обучаемому, который ставится в центр внимания как свободная личность, обладающая неповторимым своеобразием, как субъект образования и собственной жизнедеятельности.

В гуманистической парадигме, по мнению В. И. Загвязинского, сущность личности рассматривается не только в плане ее социализации и культурной идентификации, но и в механизме персонализации – в ее самостоятельности, самосознании, способности действовать сознательно и ответственно [5].

Образование на личностном уровне – это смысловое, субъективное восприятие реальности. Личностно-ориентированные технологии требуют поисково-исследовательской деятельности обучаемых, осмысления ими своих действий; они обращены к обмену не только мыслями, но чувствами и переживаниями. Они предполагают применение разноуровневых, дифференцированных заданий с возможностью выбора, творчества, а также значимого для обучаемого способа их выполнения.

Особенности реализации личностно-ориентированного подхода в иноязычном образовании и индивидуализации обучения иностранным языкам исследовалась такими учеными как И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. Е. Гез, Н. Ф. Коряковцева, Е. И. Пассов и др.

Сегодня методисты говорят о принципиальной новизне в понимании личностно-ориентированного подхода к обучению иностранному языку и потенциала предмета «иностраннный язык» относительно данного подхода. Основная цель обучения иностранным языкам состоит в формировании обучающихся как субъектов межкультурной коммуникации посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией – способностью и готовностью осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение [6].

Особое место в условиях личностно – ориентированного образовательного процесса занимает контроль учебных достижений, который признается важнейшим инструментом педагогической диагностики, средством управления, получения информации об эффективности учебной деятельности студентов, а также формирования у них положительной мотивации (С. И. Архангельский, П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин).

Личностно-ориентированный подход к организации контроля, по мнению О. Л. Ипатовой, предполагает такую организацию контролирующей деятельности преподавателя и студента, которая дает возможность каждому обучаемому выступать субъектом данной деятельности, демонстрировать в ходе проверки индивидуальный уровень достижений, ставших компонентом его субъектного опыта, а также содействует его творческой самореализации, которая выражается в продуктах контролирующей деятельности [7].

В ходе контроля, наряду с заданиями закрытого типа, используются задания открытого типа, которые выявляют уровень продуктивности, инициативности в овладении языковым материалом за счёт их творческой направленности и предполагают свободу самовыражения, вариативность действий обучаемого и отражают многообразие субъектного опыта каждого студента. Они являются наиболее интересными в плане развития творческого потенциала студентов, т. к. требуют от них самостоятельности, инициативности, мыслительной активности, побуждают выражать собственные мнения и оценки, предоставляют свободу самовыражения и отхода от шаблона, образца [7].

В качестве основного средства достижения целей личностно-ориентированного подхода к организации контроля мы предлагаем использовать *технология* адаптивного критериально ориентированного тестирования навыков и умений дискурсного чтения, позволяющую проводить эффективный контроль индивидуального уровня сформированности навыков и умений чтения студентов.

Разработанная нами технология базируется на принципах данного подхода к обучению, предложенных в работах В. Оконь, Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, М. В. Давера, М. Б. Чельшковой, О. Л. Ипатовой и др.

Как указывают Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез, традиционно в методике личностная ориентация связывается с принципом воспитывающего и развивающего характера обучения, а также с принципом индивидуализации [8].

О. Л. Ипатова полагает, что сущность личностно-ориентированного подхода составляют принципы субъектности, вариативности и альтернативности, адаптивности, креативности и комфортности [7].

М. Б. Чельшкова в рамках адаптивного контроля выделяет следующие принципы адаптивного тестирования: управляемости, дифференциации, индивидуализации, оптимизации и иерархической организации [9].

С. С. Волкова полагает, что организация адаптивного тестирования строится в соответствии с общими принципами тестирования такими как научность, объективность, дифференциация, индивидуализация, связь качества контроля с качеством обучения и другие. Современные же виды компьютерного адаптивного тестирования основываются, по ее мнению, на ряде специальных принципов: принципе управляемости, оптимизации и иерархической организации [10].

Основываясь на положениях личностно-ориентированного подхода, а также работ по контролю в целом, тестовой проблематике и адаптивному тестированию, нами выделены следующие принципы, лежащие в основе разработанной технологии адаптивного критериально ориентированного тестирования навыков и умений дискурсного чтения: принцип объективности, индивидуализации, оптимизации, иерархической организации, вариативности, адаптивности и управляемости.

Принцип объективности предполагает точное, адекватное оценивание навыков и умений, научно-обоснованное содержание контрольных заданий.

В процессе личностно-ориентированного контроля преподаватель определяет объекты контроля в виде конкретных навыков и умений и задает содержание контроля, принимая во внимание результаты выполнения заданий каждого обучаемого. В связи с этим, при выполнении тестовых заданий обучаемые имеют возможность отразить свой индивидуальный уровень обученности, т. е. показать, чему они действительно научились за определенный период времени в рамках предмета. Таким образом, объекты контроля варьируются по содержательному признаку, а значит, в контрольно-оценочной деятельности присутствует *принцип вариативности*. Данный принцип учитывает, что задания каждого теста основываются на новом текстовом содержании.

Согласно принципу *индивидуализации* для каждого тестируемого строится индивидуальная траектория тестирования, предполагающая подбор очередных заданий для каждого тестируемого по специальным алгоритмам с учетом результатов выполнения предыдущих заданий адаптивного теста.

На *третьем этапе* тестируемые получают пирамидальные адаптивные тесты, степень трудности которых обусловлена результатами выполнения предыдущего теста. На *заключительном этапе* после обучения для каждого тестируемого разрабатываются итоговые адаптивные тесты для проверки сформированности в ходе обучения тех навыков и умений чтения, которые были выявлены в качестве несформированных по результатам третьего шага.

В соответствии с принципом *оптимизации* для каждого испытуемого проводится подбор заданий оптимального количества и трудности, процесс тестирования занимает меньше времени и усилий как со стороны преподавателя, так и студентов.

Так, на третьем этапе нами каждому тестируемому предлагается пирамидальный адаптивный тест, степень трудности и количество заданий которого определяется результатами выполнения теста на втором этапе. На заключительном этапе каждый тестируемый получает итоговый адаптивный тест, в который включаются задания, не выполненные на третьем шаге, количество и степень трудности которых определяется результатами выполнения теста на третьем шаге.

Разработанная компьютерная программа на первом шаге осуществляет подсчет коэффициентов трудности тестовых заданий, их дифференцирующей способности, уровня подготовки тестируемых, показателей критериальной валидности и надежности теста. На втором, третьем и четвертом шагах с помощью программы формируются тестовые задания для каждого испытуемого, происходит подсчет результатов тестирования, показателей критериальной валидности и надежности теста.

Принцип *иерархической организации* реализуется в рамках всей технологии, включающей четыре теста, и определяет иерархию и взаимодействие между ними. Данный принцип предполагает составление базы тестовых заданий на первом шаге, отбор из сформированной базы заданий средней степени трудности при составлении второго теста, создание индивидуальных тестов из заданий большей или меньшей степени трудности на третьем шаге и индивидуальных тестов по результатам предыдущего тестирования на четвертом шаге, а также в рамках каждого теста учитывает распределение заданий по уровням трудности в соответствии с уровнями восприятия и понимания дискурса.

Для организации контроля также характерно соблюдение *принципа адаптивности*, при котором принимаются во внимание степень сформированности навыков и умений, а также многообразие видов тестовых заданий в соответствии со способностями обучаемых и с учетом конкретных результатов выполнения тестов.

Данный принцип связан с алгоритмом отбора и предъявления заданий, который строится с учетом обратной связи, когда при правильном ответе испытуемого очередное задание выбирается более трудным, а неверный от-

вет влечет за собой предъявление более легкого задания, чем то, на которое испытуемым был дан неверный ответ.

Принцип *управляемости* предполагает наличие автоматизированного режима, при котором программа управляет порядком выполнения тестов. Управляемость обеспечивается и преподавателем, когда имеет место определение начального уровня и индивидуальной траектории обучения, и последующая проверка. Кроме того, существует постоянная обратная связь между тестирующей программой, тестируемым и преподавателем. Таким образом, происходит комплексное управление при наличии преподавателя, который составляет тесты, преподавателей-экспертов и тестирующей программы, в которой заложен алгоритм выполнения действий, подсчета и представления результата выполнения теста.

Идеи *компетентностного подхода* в образовании рассматриваются в работах А. Л. Андреева, А. Г. Бермуса, П. П. Борисова, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Г. Б. Голуба, В. В. Краевского, О. Е. Лебедева, В. В. Серикова, И. Д. Фрумина, А. В. Хуторского и др.

Компетентностный подход предусматривает иную роль студента в учебном процессе, в основе которого лежит работа с информацией, моделирование и рефлексия. Студент должен уметь не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно мыслить и быть готовым к реальным жизненным ситуациям.

В рамках данного подхода наиболее важными представляются следующие умения общего интеллектуального характера: уметь извлекать нужную информацию из текста; обобщать факты и делать выводы; приводить доводы, аргументы в доказательство какой-либо известной точки зрения; выработать свою собственную точку зрения и обосновать её, выбрав для этого нужные аргументы из приведенной совокупности фактов; уметь выбрать наиболее взвешенную аргументацию, подтверждающую или опровергающую данную точку зрения; анализировать имеющиеся факты или высказывания и делать на основе анализа выводы, объясняющие что-либо и т. д.

Использование компетентностного подхода в оценке результатов образования должно привести к формированию новой системы оценочных средств с переходом от оценки знаний к оценке компетенций. При таком подходе изменяется функция оценивания компетентностно ориентированной образовательной программы высшего профессионального образования, которая заключается в переходе от оценивания для контроля к оцениванию для развития, от выявления недостатков в знаниях обучающихся как самоцели, к более точному определению направлений улучшения результата.

Принципами обучения иностранному языку в неязыковых вузах с позиций компетентностного подхода по мнению О. Н. Федоровой являются: принцип результативно-целевой направленности обучения и содержания обучения иностранному языку, профессиональной направленности, межпредметной интеграции и координации, коммуникативности, аутентич-

ности и модульной организации содержания обучения, деятельностного характера, студенто-центрированной направленности, самоуправляемого обучения, непрерывности и продуктивности [11].

Ведущими принципами данного подхода в организации контроля учебных достижений студентов, на наш взгляд, являются принципы результативно-целевой и студенто-центрированной направленности. В соответствии с данными принципами компетентности, сформированные в результате освоения содержания обучения иностранному языку, рассматриваются как планируемые цели. Формулирование цели через результаты обучения означает стремление достичь большей точности в определении того, чем завершится процесс обучения лично для каждого студента, что именно студент будет знать и понимать, будет способен и готов делать после завершения процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Исследованием *дискурс-ориентированного* подхода применительно к методике обучения иностранному языку занимались С. В. Иванов, G. Cook, 1989; M. McCarthy, 1991; M. McCarthy & R. Carter, 1994; D. Nunan, 1999; M. Celce-Murcia & E. Olshtain, 2000; C. Wallace, 2003.

Дискурс-ориентированный подход позволяет максимально подробно и детализировано рассматривать текст в его контексте, или «язык в употреблении» (Brown & Yule, 1983).

С. В. Иванов выделяет ряд принципов, характерных для *дискурс-ориентированного подхода* к обучению иноязычному чтению для специальных целей: принцип дискурсного погружения, принцип абстрагирования от родного дискурс-сообщества, принцип осмысления деталей внутри события, принцип понимания событий через его детали, принцип ведущей роли метакогниции и принцип самостоятельности [12].

В рамках разработанной технологии адаптивного тестирования научно-го дискурса наиболее актуальными, на наш взгляд, представляются принцип дискурсного погружения, принцип осмысления деталей внутри события и принцип понимания событий через его детали.

Зависимость чтения от адекватной интерпретации контекста возникновения, функционирования и распространения текста и активации подразумеваемых автором знаний предопределяет *принцип дискурсного погружения*, заключающийся в реконструкции большого контекста читаемого текста, который является неотъемлемым условием конечного понимания читаемого в соответствии с замыслом автора.

Анализ большого контекста способствует пониманию текста «сверху вниз» и предопределяет *принцип осмысления деталей внутри события*, то есть понимание составных частей текста преломляется через призму иноязычного дискурс-сообщества. Наряду с этим, также идет процесс понимания текста «снизу вверх», заключающийся в опознавании графических образов, членении речевого потока с опорой на графические знаки и извле-

чение смысла из читаемого, из которого следует *принцип понимания событий через его детали*.

Таким образом, в организации контроля личностно-ориентированный подход позволяет каждому выступать субъектом данной деятельности, демонстрировать в ходе проверки индивидуальный уровень достижений. Основываясь на положениях личностно-ориентированного подхода, нами выделены следующие принципы адаптивного тестирования: воспитывающего и развивающего характера обучения, субъектности, адаптивности и альтернативности, вариативности, индивидуализации, дифференциации и оптимизации.

В рамках компетентностного подхода формируется новая система оценочных средств, предполагающая переход от оценки знаний к оценке компетенций. Ведущими принципами данного подхода, на наш взгляд, являются принципы результативно-целевой и студенто-центрированной направленности контроля учебных достижений студентов по иностранному языку.

Дискурс-ориентированный подход позволяет максимально подробно и детализировано рассматривать текст в его контексте. В соответствии с данным подходом наиболее актуальными представляются принцип дискурсного погружения, принцип осмысления деталей внутри события и принцип понимания событий через его детали.

Список использованных источников

1. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: Издат. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
2. Краевский, В. В. Воспитание или образование? / В. В. Краевский // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3–10.
3. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М.: Рус. язык, 1989. – 221 с.
4. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская; отв. ред. М. А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.
5. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
6. Баранова, Н. П. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова [и др.] // Замежные языки. – 2015. – № 4 (58). – С. 3–8.
7. Ипатова, О. Л. Личностно-ориентированный подход к организации контроля на языковом факультете педузу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. Л. Ипатова. – Петрозаводск, 2007. – 218 с.
8. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвист. ун-тов и фак. иностр. яз. высших педагогических учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
9. Чельшкова, М. Б. Теоретико-методологические и технологические основы адаптивного тестирования в образовании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М. Б. Чельшкова. – М., 2001. – 324 с.
10. Волкова, С. С. Адаптивный тестовый контроль как средство повышения результативности обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. С. Волкова. – М., 2005. – 151 с.

11. Федорова, О. Н. Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза на основе компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Н. Федорова. – СПб., 2007. – 278 с.

12. Иванов, С. В. Методика обучения дискурсному чтению на иностранном языке студентов социально-политических специальностей: английский язык, старшие курсы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. В. Иванов. – СПб., 2011. – 188 с.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

Т. И. Краснова

Республиканский институт высшей школы, Минск

T. I. Krasnova

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 378.046

АКТУАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВЫТЕСНЕНИЯ ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

ФУНКЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ CURRENT POSSIBILITIES OF REPLACING TEACHER FUNCTIONS BY ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Статья сфокусирована на поиске решения проблемы того, что в педагогической деятельности может быть сегодня передано на откуп искусственному интеллекту (ИИ), а что остается предпочтением преподавателя. Основная цель статьи состоит в том, чтобы обосновать, какие функции в образовательном процессе могут быть замещены или дополнены ИИ, а какие нет. В тексте перечисляются современные тенденции в развитии ИИ в разных областях, а также в высшем образовании. Делается вывод о том, что ИИ может успешно использоваться для автоматизации рутинных функций, и для обеспечения персонализации образования. Фиксируется, что преподаватель является носителем уникального опыта, ценностей, ему присущи способности, чувства и качества, отсутствующие у ИИ, поэтому его функции не могут быть элиминированы.

Ключевые слова: цифровизация; искусственный интеллект; умная аналитика; самообучающиеся системы; персонализированное обучение; система автоматического оценивания; геймификация; система прокторинга; смарт-кампус.

The article is focused on finding a solution to the problem of what in pedagogical activity can be handed over to artificial intelligence (AI) today, and what remains the preference of the teacher. The main purpose of the article is to substantiate which functions in the educational process can be replaced or supplemented by AI, and which cannot. The text lists current trends in the development of AI in various fields, as well as in higher education. It is concluded that AI can be successfully used to automate routine functions and to ensure the personalization of education. It is fixed that the teacher is the bearer of a unique experience, values, he has abilities, feelings and qualities that are absent in AI, so his functions cannot be eliminated.

Key words: digitalization; artificial intelligence; smart analytics; self-learning systems; personalized learning; automatic assessment system; gamification; proctoring system; smart campus.