

АЛЬТЕРНАТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е. С. Пристром

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, prystrom@bsu.by*

Данная статья посвящена альтернативному или формирующему оцениванию при обучении иностранному языку как потенциально эффективному инструменту, способствующему формированию устойчивых знаний и вместе с тем компетенций, необходимых профессионалу в 21 веке, в условиях глобальной цифровизации.

Ключевые слова: альтернативное оценивание, формирующее оценивание, зна-
ниевый подход, компетентностный подход, цифровизация, модель SAMR.

ALTERNATIVE ASSESSMENT IN DIGITALIZED FOREIGN LANGUAGE TEACHING

A. S. Prystrom

*Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue,
220030, Minsk, Belarus, prystrom@bsu.by*

This article explores alternative or formative assessment in foreign language learning as a potentially effective tool for fostering profound knowledge and, at the same time, developing the competencies needed for 21st-century professionals within the context of global digitalization.

Keywords: alternative assessment, formative assessment, knowledge-based approach, competency-based approach, digitalization, SAMR model.

Подходы к обучению в целом и обучению иностранному языку, в частности, проходят в данный момент радикальную трансформацию. Причем особенность данной трансформации заключается в том, что участники внутри системы не видят четко целей, а поэтому скорее вынуждены следовать за процессами, происходящими извне, не имея возможности осуществлять четкое планирование. Цифровизация, охватившая все сферы человеческой жизни, модифицирует все – от бытовых приборов до ценностей и смыслов, определяющих жизнь человека.

В педагогическом сообществе сложился некоторый консенсус, что в рамках обучения любой дисциплине, помимо обучения специальным знаниям и компетенциям, необходимым является формирование междисциплинарных компетенций, которые также называют навыками 21 века или навыками 4 К, в классическом варианте, – коммуникация, командная работа, критическое мышление и креативность. В основе этих

навыков так или иначе лежит вербальная и невербальная коммуникация, что непосредственно связано с языком. Большинство исследователей соглашается, что развитие данного набора навыков больше чем на одном, родном, языке способствует формированию вторичной языковой личности, и, как следствие, потенциально позволяет человеку быть более подготовленным к возможным вызовам в условиях постоянной изменчивости и неопределенности.

Все вышесказанное помогает приблизиться к пониманию происходящей трансформации или вернее определить направление поиска пути модификации традиционной модели обучения – знаниевой, учителецентричной и ориентированной на контроль четких показателей (оценивание обучения). С конца 20 века активно начал продвигаться компетентностный подход, ставящий во главу угла развитие практических навыков. Результат простого поиска в Гугл словосочетания «компетентностный подход» только в именительном падеже – 569000 ссылок, в то время как такой же поиск словосочетания «знаниевый подход» предлагает 6390 ссылок. Оговоримся, что предложенное сравнение не претендует на какую-либо научность, но все-таки разница красноречива. Данный «перекос» в сторону компетенций очевиден на всех уровнях. Однако, сомнения, высказываемые рядом педагогов, по поводу полного перехода на компетентностный подход в обучении по-прежнему достаточно сильны и, надо сказать, небезосновательны [1].

Наверное, несколько менее спорным является переход к ученикоцентричности и оцениванию не только полученных знаний, но и процесса формирования данных знаний, т.е. оцениванию как обучение или оцениванию для обучения [2]. Но и здесь очень много методологических вопросов.

Как нам представляется, краеугольная проблема состоит в том, что образование – это про будущее, но на данный момент мы плохо себе представляем образ этого будущего. Поэтому проще сконцентрировать на навыках, которые нужны здесь и сейчас. При этом понятно, что навыки, востребованные сегодня, завтра могут быть не нужны из-за стремительной информатизации общества. Более того, порой складывается совсем пессимистическое ощущение, что человечество уже проиграло цифровому разуму. В силу легкодоступности информации студенты не видят необходимости в формировании фундаментальных знаний и фактически хотят знать только «на какие кнопки надо нажать, чтобы получить результат». Поэтому мы получаем от студентов и даже коллег работы (ответы), сгенерированные искусственным интеллектом (ИИ), содержащие правильные ключевые слова, но не решающие основную задачу, сформулированную в задании. К сожалению, они не могут критически оценить полученный результат в силу отсутствия именно фундаментальных знаний.

Неоспоримым является всепроникающее влияние цифровизации, поэтому бессмысленно этому противостоять. Придется научиться жить, не теряя понимания, что именно мы должны контролировать технологии, а не наоборот. Поиск, видимо, надо продолжать вести в направлении синтеза, а не противопоставления, знаниевого и компетентностного подходов. Одним из возможных шагов на пути такого синтеза является использование в обучении альтернативного или формирующего оценивания, т.е. оценивания для обучения. По-прежнему популярные (в силу простоты администрирования, объективности, низкой трудо- и времязатратности) стандартизованные тесты, являющиеся инструментом суммирующего оценивания или оценивания обучения, должны выполнять вспомогательную роль. Их главная цель – проверить, запомнил ли студент и насколько хорошо определенный объем информации зачастую без необходимости ее применения. Данная форма оценивания не помогает решать задачу нахождения баланса между «знанием» и «практическим навыком».

Альтернативное или формирующее оценивание может помочь студенту прийти к пониманию важности знаний самостоятельно. Объективно говоря то, что и как студенты изучают, зависит от того, как их будут оценивать. Если формами оценивания являются тесты или экзамены, то студенты будут запоминать фактическую информацию, которую нужно знать, чтобы получить хорошую отметку. Но большую часть данной информации они забудут через неделю [3]. Альтернативное оценивание – это альтернатива традиционным стандартным тестам и экзаменам, позволяющая преподавателю оценить, чему научился студент и какие знания приобрел в ходе этого научения, а студенту приобрести необходимые навыки и умения, а также прочные знания. Альтернативное оценивание позволяет понять, что могут и не могут делать студенты, а не только, что они знают и не знают. Это происходит в силу того, что различные формы альтернативного оценивания требуют от студента делать допущения и принимать самостоятельные решения о том, какая информация и навыки им понадобятся для выполнения поставленной задачи.

С учетом лавинообразной цифровизации данная идея выглядит особенно многообещающей. С одной стороны, количество новой информации увеличивается каждую долю секунды. Студенты должны научиться работать с таким объемом данных. Выучить все невозможно, и не надо, так как системы ИИ все равно будут знать больше. Надо уметь эффективно отбирать достоверную информацию, что невозможно без прочной знаниевой базы. С другой стороны, появления ИИ создает ощущение, что ИИ может все сделать быстрее, лучше и правильней. «Быстрее» – это, безусловно, правда. Но уже сейчас много вопросов к слову «правильней». Данный вывод, кажется, неоспорим только для тех, кто не обладает определенным запасом знаний и у кого недостаточно сформированы

умения критического мышления. Одна проблема «галлюцинаций» у ИИ говорит о многом.

Итак, часть цифровых процессов в обучении стала уже привычной и составляет обычный ландшафт постцифрового общества. На занятиях студенты используют вместо бумажных учебников и тетрадей цифровые источники, будь то ноутбук, планшет или смартфон. Письменные задания выполняются и сдаются преимущественно в электронном виде. Почти невозможно сегодня увидеть в аудитории CD-диски. При обучении аудированию используются видео и подкасты, размещенные в Интернете.

Кроме того, этап необоснованно завышенных ожиданий от внедрения цифровых технологий (характерный для всего нового), кажется, закончился. Появилось понимание, что использование цифровых технологий само по себе не влияет на качество обучения. При внедрении очередной новой технологии незначительно повышается интерес у обучающихся, что может привести к кратковременному улучшению результатов обучения, но, как только эффект «новизны» проходит, снижается и мотивация. А так как у современного человека продолжительность действия эффекта новизны все сокращается из-за перенасыщенности жизни современными технологиями, то срок действия такой мотивации очень короткий.

Американский педагог Рубен Пуэнтедура (Ruben Puentedura) предложил модель SAMR (substitution, augmentation, modification, redefinition), которая позволяет дать оценку той или иной цифровой технологии применительно к образованию [4]. Главный вопрос в основе этой модели: как влияет использование того или иного цифрового решения на результат обучения? Согласно данной модели, технологии, используемые для замещения (substitution) и улучшения (augmentation), фактически не влияют на качество формирования знаний и компетенций у студентов. Только технологии, которые способствуют модификации (modification) и переопределению (redefinition), являются прорывными и потенциально могут повлиять на финальный результат. Так, сейчас очень важно образовательной системе дать правильный и оперативный ответ на вопрос: в какую категорию попадет ИИ? Если мы начнем обучать студентов грамотно использовать ИИ в процессе обучения, то он может стать прорывной технологией. Если же будем игнорировать, то получим вариант тотального замещения, что может привести к резкому ухудшению качества обучения.

Таким образом, обучение и альтернативное оценивание как его составная часть невозможны без учета современных технологий. Приведем наш опыт использования альтернативного оценивания и современных технологий в курсе «Иностранный язык (профессиональная лексика)» для студентов юридического факультета.

Основным элементов курса являлось выполнение студентами семестрового индивидуального исследовательского проекта, связанного с их специальностью. Курс включал две параллельные траектории: работу над общим программным материалом (преимущественно аудиторно) и индивидуальную проектную деятельность (преимущественно самостоятельно) студентов при поддержке и мониторинге преподавателя, а также сопровождаемую отзывами и оценками одногруппников.

Студенты сами выбирали направление своего исследования, а затем в течение семестра работали над ним, проходя обязательные этапы. Целью каждого этапа было развитие определенных навыков и умений. Преподаватель выступал в роли помощника-фасилитатора для студента. Благодаря регулярной обратной связи в ходе работы над проектом преподаватель мог оценить, как идет процесс развития тех или иных навыков, насколько студент успешно научился из большого количества информации формировать знание. У преподавателя была возможность вовремя заметить сложности, возникающие у студента, и направить его с тем, чтобы тот мог найти способы разрешения данных сложностей. Работа над проектом естественно и эффективно задействовала все когнитивные процессы согласно таксономия Б. Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценку), необходимые для качественного обучения. Обратная связь и взаимное рецензирование осуществлялись через ресурсы платформы Мудл («Форум», «Чат», «Видеоконференция», «Задание», «Семинар»).

Проект выполнялся студентами с сентября по декабрь и включал 5 этапов. Этап 1 – введение, постановка целей. Студенты вместе выбирали и обсуждали темы в элементе «Форум». Этап 2 – поиск знаний. Студенты изучали и подбирали необходимую для проекта литературу, составляли аннотированные списки. Этап 3 – апробация концепции. Учащиеся представляли цели, планируемый результат и план проекта в элементе «Видеоконференция». Одногруппники и преподаватель задавали вопросы, комментировали и предлагали идеи по улучшению планирования. Этап 4 – краткая презентация результатов исследования (проекта). Это единственный этап, который проводился аудиторно. Помимо презентации, студенты также готовили статью, подробно описывающую само исследование и его результаты (размещалось в элементе «Задание» или «Семинар»). Этап 5 – взаимная оценка и рефлексия. В ходе этого этапа студенты давали общую оценку всем исследованиям, а также писали подробную рецензию на один из проектов. Для каждого этапа были разработаны и описаны критерии оценивания, что позволяло студентам ясно понимать ожидания, предъявляемые программой курса, а также осуществлять рефлексию своей деятельности.

Эмпирическое наблюдение и опрос студентов показывали, что данная форма альтернативного оценивания, используемая на протяжении

всего семестра, способствовала приращению предметных знаний (языковых и собственно профессиональных), развитию исследовательских навыков и навыков критического мышления. Студенты отмечали, повышение интереса и мотивации к изучению дисциплины, что подтверждалось качественно и количественно в ходе промежуточной аттестации. Ряд студентов отмечал также снижение уровня стресса, связанного со сдачей экзамена в традиционном формате, направленном на проверку знания большего количества информации. Безусловным преимуществом данной формы оценивания в нашем случае стало ее диалогичность и итеративность. Возникающие пробелы и недопонимания выявлялись оперативно; пошагово шла работа над улучшением исследовательской работы, что обеспечивало прочность усвоения знаний и посильность заданий. Если говорить о недостатках, то наиболее очевидными были увеличившиеся трудо- и времязатраты преподавателя, а также большая, чем при традиционном экзамене, субъективность оценивания, но это неизбежность, вызванная изменением целей обучения. И здесь глобальный вопрос: возможно ли говорить о максимальной объективности, когда цели обучения выходят за рамки проверки знания фактов в чистом виде, т.е. первого когнитивного уровня таксономии Б. Блума.

В условиях поиска новых подходов к обучению, стимулируемого бурным развитием цифровых технологий, альтернативное или формирующее оценивание представляется нам эффективным механизмом студентоцентричного обучения, направленного как на прочное усвоение знаний, так и развитие необходимых практических знаний и умений. При этом грамотно использованные современные цифровые решения создают оптимальные возможности для реализации данного подхода.

Библиографические ссылки

1. Жукоцкая А. В., Чёренькая С. В. Компетентностный и знаниевый подходы в образовании: борьба или единство [Электронный ресурс] // Вестн. МГПУ. Сер. Философские науки. 2017. № 3 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-i-znaniyevyy-podhody-v-obrazovanii-borba-ili-edinstvo> (дата обращения: 18.01.2025).
2. Lee I. Classroom writing assessment and feedback in L2 school context. Singapore : Springer, 2017.
3. Mazur, E. Assessment: The Silent Killer of Learning [Electronic resource] // The Brainwaves Video Anthology. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zB-MxdOjl9w> (date of access: 20.01.2025).
4. Puentedura R. A Matrix Model for Designing and Assessing Network-Enhanced Courses [Electronic resource] // Hippasus: сайт. URL: http://hippasus.com/resources/matrixmodel/puentedura_model.pdf (date of access: 12.01.2025).