

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-70-77

Сущность формирующего контроля и его роль в обучении иностранному языку

Наталья Анатольевна СТЕПАНОВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
natalya.gem@rambler.ru

Аннотация. Рассмотрены основные принципы конструктивизма (учет и развитие познавательных интересов учащихся, поощрение взаимного обучения и активизация сверстников как источников обучения), лежащие в основе современной педагогики и лингводидактики. Проведено сравнение традиционного урока и урока, построенного на принципах конструктивизма, показано, как меняется сущность контроля и отношение к нему на современном этапе развития образования и в теории. Особое внимание уделено проблеме формирующего контроля, в частности, обсуждена его специфика на разных этапах обучения и роли, которые отводятся в нем участникам образовательного процесса – учителю, ученику и одноклассникам. Уточнено определение формирующего контроля и рассмотрены его различные аспекты: вовлечение учащихся в процесс целеполагания, само- и взаимоконтроль; качество вопросов, применяемых учителем в классе, и качество обратной связи; последующее использование результатов итогового контроля в обучающих целях. Раскрыты функции формирующего контроля. Проанализированы уровни формирующего контроля (низкий, средний и высокий), выбор которых зависит от контекста обучения. Продемонстрирована релевантность формирующего контроля образовательным результатам с акцентом на формирование предметных и метапредметных умений в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом общего среднего образования.

Ключевые слова: конструктивизм, принцип, формирующий контроль, функция, уровень, предметный, метапредметный

Для цитирования: Степанова Н.А. Сущность формирующего контроля и его роль в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 70-77. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-70-77>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-70-77

The essence of formative assessment and its role in the foreign language teaching

Natalia A. STEPANOVA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
natalya.gem@rambler.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](#) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Степанова Н.А., 2021



Abstract. We consider the main principles of constructivism (taking into account and developing the cognitive interests of students, encouraging mutual learning and activating peers as sources of learning), which underlie modern pedagogy and linguodidactics,. A comparison of a traditional lesson and a lesson based on the principles of constructivism is carried out, it is shown how the essence of assessment and the attitude towards it change at the present stage of development of education and in theory. Particular attention is paid to the problem of formative assessment, in particular, its specifics are discussed at different stages of teaching and the roles that are assigned in it to participants in the educational process – teacher, student and classmates. The definition of formative assessment is clarified and its various aspects are considered: the involvement of students in the process of goal-setting, self- and mutual control; the quality of the questions used by the teacher in the classroom and the quality of the feedback; subsequent use of the results of the final control for teaching purposes. The functions of formative assessment are revealed. The levels of formative assessment (low, medium and high) are analyzed, the choice of which depends on the learning context. The relevance of formative assessment to educational results with an emphasis on the development of subject and meta-subject skills in accordance with the Federal State Educational Standard of General Secondary Education is demonstrated.

Keywords: constructivism, principle, formative assessment, function, level, subject, meta-subject

For citation: Stepanova N.A. Sushchnost' formiruyushchego kontrolya i ego rol' v obuchenii inostrannomu yazyku [The essence of formative assessment and its role in the foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 70-77. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-70-77> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОРМИРУЮЩЕГО КОНТРОЛЯ

Контроль как составляющая методики обучения иностранному языку находится в постоянном развитии и отражает запрос современного общества на то, какого рода знаниями, умениями и навыками должны овладеть учащиеся. Немаловажную роль здесь играют и философские взгляды на обучение, лежащие в основе современного этапа разви-

тия педагогики и методики преподавания иностранного языка.

Особо заметное философское течение, оказавшее влияние на преподавание сегодня, – это конструктивизм. Существует несколько конструктивистских направлений. Наибольшее распространение получили когнитивный конструктивизм и социальный конструктивизм. В когнитивном конструктивизме Ж. Пиаже акцент сделан на развитие познавательных способностей отдельно взятого ребенка с учетом его интересов [1]. Ме-

тод проб и ошибок, приемы открытия знаний, использование образовательных возможностей вопросов учителя в классе – это черты, заимствованные педагогической наукой именно из этого течения.

Социальный конструктивизм Л.С. Выготского полагает, что индивидуальное развитие каждого ребенка является следствием социальной коммуникации, а обучение рассматривается как результат передачи ему опыта, накопленного социумом [2].

Перечисленные выше характеристики социального конструктивизма привнесли в педагогику и теорию преподавания учебных предметов элементы ученического взаимодействия и взаимообучения, а также понятие зоны ближайшего развития [2]. Одновременно была пересмотрена и роль учителя как участника образовательного взаимодействия. В области преподавания иностранного языка перечисленные выше характеристики двух направлений конструктивизма приобретают особое практическое значение, так как иностранный язык является не только объектом изучения, но и инструментом его овладения.

В результате использования принципов конструктивизма сформировались черты типичного для этого направления урока. Дж. Брукс и М. Брукс предлагают сравнение традиционного и конструктивистского уроков [3]. Отличия касаются различных аспектов обучения. Приведем некоторые из них.

1. Программа в рамках конструктивизма строится от общего к частному. Использование проектной деятельности в предметной области «Иностранный язык» выполняет консолидирующую практическую цель, для достижения которой нужно использовать разрозненные знания. Прежде всего, это предметные знания (языковые навыки и речевые умения), дополненные полученными знаниями и умениями из других учебных предметов.

2. Предполагается свобода выбора материалов для обучения учителем и учениками. В условиях изучения иностранного языка сам поиск материала несет в себе развитие познавательных интересов и мотивации, и к

тому же способствует применению речевых умений аудирования и чтения на практике.

3. Учителя превращаются из трансляторов знаний в партнеров учеников по общению с целью не столько выставления оценок, а скорее, для понимания хода мышления учеников и адаптации преподавания; учащиеся также активно взаимодействуют и работают в парах, пользуясь средствами изучаемого языка.

Общие изменения в методике повлияли и на контроль как на составляющую процесса обучения. Если раньше контроль рассматривался в отрыве от обучения и обычно приобретал форму тестирования, то в конструктивизме он включен в этот процесс и реализуется в различных формах: от наблюдения за процессом обучения до итоговых, часто творческого и комплексного характера работ, например, в виде портфолио.

Сегодня существует противопоставление традиционного и современного контроля. Л. Саски предлагает сравнение традиционного и современного взгляда на контроль [4]. По мнению автора, текущее понимание контроля предполагает следующее.

1. Тщательное планирование под конкретные образовательные цели. К примеру, выяснить, намерены ли ученики сдавать основной государственный экзамен по окончании девятого класса (ОГЭ), или это не входит в их планы.

2. Внимание к мыслительным процессам учащихся в процессе обучения и к практическим умениям использования полученных знаний и навыков. В процессе контроля на уроках иностранного языка такое переключение внимания учителя ведет к более терпимому отношению к ошибкам, совершаемым учениками, внося вклад в развитие их коммуникативной компетенции.

3. Научную обоснованность на исследованиях в области педагогики и методики обучения иностранному языку для улучшения обучения и учения наряду с оцениванием индивидуальных достижений учащихся.

4. Восприятие контроля как интеграции языковых навыков и речевых умений на основе совместного учебного опыта учащихся.

В целом для целей современного контроля свойственна нацеленность на исследование того, как происходит обучение в классе, то есть на внутренний контроль.

Разнообразие целей привело к возникновению новых видов контроля. Прослеживается тенденция постепенного ухода от классификации в зависимости от времени проведения контроля в рамках учебного курса, то есть деление на предварительный, текущий, промежуточный и итоговый виды контроля [5]. Сегодня практикуется использование других, часто парных видов контроля. В качестве примера можно привести деление на: сумативный – формирующий, внешний – внутренний, нормативно-ориентированный и критериально-ориентированный и другие виды контроля (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2011).

Одним из видов контроля, отвечающим современным требованиям педагогики и лингводидактики, является формирующий контроль.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРУЮЩЕГО КОНТРОЛЯ

Г.Дж. Сизек считает, что формирующий контроль – это совместная деятельность учителей и учеников с целью понимания учебного прогресса учащихся, нахождением их сильных и диагностикой слабых сторон и поиска путей улучшения учения и обучения [6, с. 18]. Результаты такого контроля служат источниками информации для учителей для планирования дальнейшего хода обучения, а для учеников – для овладения учебным материалом и повышения качества учения. Возможные формы сбора информации о прогрессе обучения варьируются от выполнения языковых тестов, наблюдения со стороны учителя за речевым поведением учащихся, устного опроса, дискуссий в классе, проектов

на иностранном языке до портфолио как коллекции творческих работ учащихся.

П. Блэк и Д. Уильям предлагают свое понимание формирующего контроля и пишут, что основная его черта – это сбор информации с целью адаптации извлеченной информации о преподавании и учении для определения как текущего состояния обучения, так и для нацеленности на будущие образовательные и познавательные запросы учеников [7].

Теория формирующего контроля сложилась поэтапно. Отправной точкой послужили три ключевые составляющие процесса обучения, предложенные А. Рамапрасад [8]. Перечислим их:

- 1) выяснение текущего (исходного) уровня обученности учащихся;
- 2) определение целей обучения;
- 3) составление шагов для достижения поставленных целей.

Определения формирующего контроля, представленные выше, основаны на пересечении этапов процесса обучения с участниками этого процесса: учителями, учениками и другими учениками, обучающимися вместе с ними. Активное вовлечение учеников в процесс контроля не случайно. Р.Дж. Стиггинз пишет, что это обусловлено обучением, центрированным на ученике [9]. Ученик выступает главным «потребителем» и пользователем информации о ходе своего обучения и результатах контроля.

С учетом современных требований частично переместить ответственность за обучение с учителя на учеников и, принимая во внимание три вышеперечисленные составляющие процесса обучения [8], сформировать модель с описанием действий учителя и учеников на каждом этапе использования формирующего контроля. На начальном этапе задача учителя заключается в разъяснении целей обучения и критериев оценки ученикам, а ученикам необходимо понять и принять учебные цели. Далее в функции учителя входит создание атмосферы для эффективного обсуждения проблемных заданий в классе и других обучающих заданий, которые помогут получить информацию о ходе учения. Следующая функция подразумевает выдачу

учителем развивающей обратной связи. Это позволит ученикам и их сверстникам понять текущее состояние их прогресса обучения и наметить шаги для достижения целей. Ученики выступают как учебный ресурс друг для друга на втором и третьем этапах и берут ответственность за свое учение на себя.

Развивая теорию формирующего контроля, П. Блэк и Д. Уильям предложили пять характеристик формирующего контроля, перечисленные ниже:

- 1) принятие и понимание учащимися планируемых образовательных целей;
- 2) использование вопросов учителем для повышения качества обучения;
- 3) способствующая обучению обратная связь, исходящая от учителя (преимущественно качественная, в виде комментариев);
- 4) само- и взаимоконтроль;
- 5) использование результатов итоговых контрольных работ для дальнейшего обучения [10].

Эти характеристики влекут за собой изменения и в функциях контроля. Формирующий контроль усиливает функции контроля [5]. Одновременно эти функции делятся на две подгруппы: функции, связанные с учителем, и функции, связанные с учеником, так как, согласно основам формирующего контроля, ученик является активным субъектом учебного процесса и контроля. В качестве иллюстрации возьмем корректирующую, обучающую и управляющую функции. Корректирующая функция традиционно предполагает деятельность учителя по внесению изменений в учебный процесс на основе данных контроля. В формирующем контроле ученик также адаптирует свое учение уже в индивидуальном порядке, исходя из информации о своем учении. Обучающая функция из сугубо ученической становится актуальной и для учителя, так как использование формирующего контроля подразумевает развитие его профессиональных компетенций. Управляющая функция преимущественно сосредоточена в руках учителя, так как способствует апробации нового, в том числе и использования альтернативного контроля, а

также сочетания различных видов и форм контроля, подстраивая их под определенный контекст и цели обучения. Однако с разделением ответственности за обучение между учителем и учениками ученики также наделены управленческими функциями по отношению к своему учению.

Внутри каждой функции также возможно их разветвление. Так, например, обучающая функция при реализации такого контроля работает двояко, достигая предметные результаты и параллельно развивая метапредметные и личностные умения как учителя, так и учеников.

Гибкость и многоплановость формирующего контроля позволяют говорить о нескольких уровнях такого контроля. Дж. Макмиллан предлагает делить формирующий контроль на уровни [11], принимая во внимание его многокомпонентность (табл. 1).

Из табл. 1 видно, что, исходя из учебного контекста и вариативных компонентов процесса обучения, формирующий контроль может быть использован по-разному, принимая во внимание цели, изложенные учебной программой.

РОЛЬ ФОРМИРУЮЩЕГО КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ

Дж. Макмиллан исследует роль формирующего контроля в теории и практике обучения [11]. Автор подчеркивает важность того, как учителя используют информацию об обучении и как изменяемые факторы влияют на эффективность использования формирующего контроля. Автор исследует две группы таких факторов: образовательные результаты и учебный контекст. К образовательным результатам относятся: стандарты, задачи, знания, понимание, мотивация, метапознание и саморегуляция. В факторы контекста включены: обстановка в классе, социокультурные различия, способности учащихся и возраст обучаемых. Все указанные факторы могут значительно изменить содержание и процедуру использования формирующего контроля.

Таблица 1

Уровни формирующего контроля

Table 1

Levels of formative assessment

Компоненты формирующего контроля	Формирующий контроль низкого уровня	Формирующий контроль среднего уровня	Формирующий контроль высокого уровня
Факты, доказывающие прогресс обучения ученика	Осуществляется преимущественно на заданиях рецептивного характера, то есть объективен и стандартизирован	Частично стандартизирован, частично имеет субъективный характер (контроль продуктивных речевых умений)	Разнообразие контроля на основе рецептивных и продуктивных речевых заданий
Структура	В основном формальный (официальный), заранее спланированный	Неформальный, спонтанный, «на месте»	Сочетание формального и неформального
Участники	Учителя	Ученики	Учителя и ученики
Обратная связь	В основном отложенная и обобщенного характера	Частично отложена и с элементами специфики учета особенности выполнения задания	Дифференцирована: осуществляется незамедлительно и адаптирована для слабоуспевающих учеников, отложенная – для хорошо успевающих учащихся
Время проведения	В основном по окончании изучения раздела	Некоторое время спустя и во время обучения	В основном в процессе преподавания
Адаптация преподавания	Строго следует предписанной программе	Частично согласуется с программой, частично с добавлением некоторых изменений	Высокая степень «чуткости» к текущему состоянию обучения и готовность к внесению изменений
Выбор заданий	Определяется учителем	Частично определяется учениками	Учителя и ученики совместно согласуют программу обучения
Коммуникация «учитель–ученик»	Построена на традиционных ролях «учитель–ученик»	Часть коммуникации осуществляется в рамках традиционного распределения ролей «учитель–ученик»	Более объемная, неофициального характера коммуникация

В рамках нашего исследования рассмотрим влияние перечисленных аспектов на примере результатов обучения. Для современных образовательных программ характерно переключение со знаниевой программы обучения на программу, ставящую своей целью формирование и развитие умений. Дж. Макмиллан называет умения «глубоким пониманием» [11, р. 53]. Исследователь пишет, что если глубокое понимание является целью, тогда основным различием между формирующим контролем знаний и формирующим контролем умений будет качество обратной связи. Во втором случае это будет не просто комментарий «правильно-неправиль-

но», а более обстоятельная информация о качестве выполнения учебного задания.

Относительно объектов контроля также существуют различия. Для знаниевой образовательной программы типично включение ограниченного количества объектов контроля, тогда как для программы, ставящей во главу угла умения, – многокомпонентность и непрекращающийся синтез контроля, преподавания и учения. Следовательно, и контроль в этих условиях должен быть разным.

Вовлечение учеников в процесс контроля также регулируется целями: если программа ставит задачу накопления знаний, то учитель – это главное действующее лицо с обратной связью в форме обозначения отве-

тов с ошибками и без них. В программе с фокусом на умениях учителя совместно с учениками осуществляют контроль с привлечением элементов рефлексии, самоконтроля и саморегуляции. Обратная связь в рамках этой программы строится на проблемных вопросах, терпимом отношении учителя к ошибкам учеников, особенно языкового плана, сосредоточиваясь главным образом на содержании высказывания.

Отличительной особенностью формирующего контроля является его встроенность в обучение и непрерывающийся характер в условиях каждого урока. Следовательно, учителя имеют постоянный доступ к информации о процессе обучения из первых рук. Опыт учителей, использующих формирующий контроль в своей работе, служит для информирования теории формирующего контроля. Следовательно, такой контроль очень гибок и вариативен. Как результат, П. Блэк и Д. Уильям пишут о постоянно происходящих изменениях в теории формирующего контроля и предлагают рассматривать такую модель на основе культурно-исторического контекста [9, р. 6]. Эта модель помогла определить четыре основных направления для обсуждения дальнейшего развития теоретической базы формирующего контроля, это:

- 1) учителя, ученики и учебный предмет;
- 2) роль учителя и его роль в управлении процессом обучения;
- 3) обратная связь и общение на уровне «учитель–ученик», влияющие на характер обратной связи;

4) роль ученика в процессе обучения.

Рассмотрев составляющие теории формирующего контроля, легко найти соответствие основ такого контроля требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ООО. Стандарты второго поколения. М., 2019). Особенно в области формирования не только предметных, но и личностных и метапредметных образовательных результатов, в состав которых входят коммуникативные и регулятивные УУД учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, на сегодняшний день формирующий контроль находится в центре внимания со стороны методистов и исследователей в области педагогики и лингводидактики. Основу формирующего контроля составляют философско-педагогические положения конструктивизма, предусматривающие активную роль учащихся в процессе обучения и в реализации контроля. В результате теория формирующего контроля получила свое развитие: выявлены характеристики такого контроля, его функции применительно к учителям и ученикам, его уровни и предложены направления для будущих исследований в этой области. Благодаря своей концепции «контроль для обучения» и комплексному развитию предметных, личностных и метапредметных умений такой контроль способствует реализации требований ФГОС.

Список литературы

1. *Piaget J.* The Language and Thought of the Child. N. Y.: The Humanities Press Inc., 1959. 288 p.
2. *Vygotsky L.* Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978. 159 p.
3. *Brooks J., Brooks M.* In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms. Alexandria: ASCD, 1993. 143 p.
4. *Suskie L.* Assessing Student Learning. A Common Sense Guide. San Francisco: Jossey-Bass, 2018. 387 p.
5. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2004. 407 с.
6. *Cizek G.J.* An introduction to formative assessment: history, characteristics, and challenges // Handbook of Formative Assessment / ed. by L.H. Andrade, J. Gregory. N. Y.: Taylor and Francis Group, 2010. P. 3-18.
7. *Black P., William D.* Inside the black box: Raising standards through classroom assessment // Phi Delta Kappan. 2010. Vol. 80/2. P. 139-148.
8. *Ramaprasad A.* On the definition of feedback // Behavioral Science. 1983. Vol. 28/1. P. 4-13.

9. *Stiggins R.J.* Student-Involved Assessment for Involving for Learning. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2005. 531 p.
10. *Black P., William D.* Developing a theory of formative assessment // *Assessment and Learning* / ed. by J. Gardner. L.: Sage, 2005. P. 81-100.
11. *McMillan J.H.* The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment // *Handbook of Formative Assessment* / ed. by L.H. Andrade, J. Gregory. N. Y.: Taylor and Francis Group, 2010. P. 41-58.

References

1. Piaget J. *The Language and Thought of the Child*. New York, The Humanities Press Inc., 1959, 288 p.
2. Vygotsky L. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press, 1978, 159 p.
3. Brooks J., Brooks M. *In Search of Understanding: the Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, ASCD Publ., 1993, 143 p.
4. Suskie L. *Assessing Student Learning. A Common Sense Guide*. San Francisco, Jossey-Bass Publ., 2018, 387 p.
5. Shchukin A.N. *Obucheniye inostrannym yazykam: Teoriya i praktika* [Teaching Foreign Languages: Theory and Practice]. Moscow, Filomatis Publ., 2004, 407 p. (In Russian).
6. Cizek G.J. An introduction to formative assessment: history, characteristics, and challenges. In: Andrade L.H., Gregory J. (eds.). *Handbook of Formative Assessment*. New York, Taylor and Francis Group Publ., 2010, pp. 3-18, 377 p.
7. Black P., William D. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 1998, vol. 80, no. 2, pp. 139-148.
8. Ramaprasad A. On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 1983, vol. 28/1, pp. 4-13.
9. Stiggins R.J. *Student-Involved Assessment for Involving for Learning*. Upper Saddle River, Prentice Hall Publ., 2005, 531 p.
10. Black P., William D. Developing a theory of formative assessment. In: Gardner J. (eds.). *Assessment and Learning*. London, Sage Publ., 2005, pp. 81-100.
11. McMillan J.H. The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. In: Andrade L.H., Gregory J. (eds.). *Handbook of Formative Assessment*. New York, Taylor and Francis Group Publ., 2010, pp. 41-58.

Информация об авторе

Степанова Наталья Анатольевна, аспирант, кафедра лингвистики и гуманитарно-педагогического образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, natalya.gem@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4981-4182>

Статья поступила в редакцию 26.02.2021
Одобрена после рецензирования 26.03.2021
Принята к публикации 30.04.2021

Information about the author

Natalia A. Stepanova, Post-Graduate Student, Linguistics and Humanitarian Pedagogic Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, natalya.gem@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4981-4182>

The article was submitted 26.02.2021
Approved after reviewing 26.03.2021
Accepted for publication 30.04.2021