

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2020, №4, Том 8 / 2020, No 4, Vol 8 <https://mir-nauki.com/issue-4-2020.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN420.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Лепеньшева А.А. Компьютеризированное динамическое оценивание в обучении иностранному языку // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №4, <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN420.pdf> (доступ свободный).
Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Lepenysheva A.A. (2020). Computerized dynamic assessment in language teaching. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 4(8). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN420.pdf> (in Russian)

УДК 37.022

ГРНТИ 14.35.09

Лепеньшева Анна Александровна

ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», Москва, Россия
Старший преподаватель кафедры «Английского языка №1»
Кандидат филологических наук
E-mail: a.lepenysheva@inno.mgimo.ru
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=1033848

Компьютеризированное динамическое оценивание в обучении иностранному языку

Аннотация. Вопросы повышения эффективности оценивания и его влияния на обучение давно находятся в фокусе пристального внимания исследователей. Целью настоящей статьи является рассмотрение динамического вида оценивания как метода, дающего более детальное представление о знаниях студента, его фактических и перспективных навыках, и способствующего развитию у учащихся критического мышления, учебной автономии и навыков самооценивания. В статье выявляются значимые преимущества данного метода по отношению к традиционным подходам и его основной недостаток – время проведения – который может быть нивелирован посредством информационно-коммуникативных технологий. Описываются два основных подхода к проведению динамического оценивания в обучении отдельным аспектам иностранного языка: интервенционный (диалог преподавателя с тестируемым, включающий в себя серию заранее подготовленных подсказок, вопросов от преподавателя, направленных на понимание студентом правила или области его применения) и интерактивный (неподготовленный диалог преподавателя с тестируемым, проводимый по определенным правилам, с целью обозначить трудности учащегося при выполнении задания, их причины и ранжированными по степени эксплицитности намеками привести тестируемого к пониманию материала, правила, стратегии выполнения задания). Обзор существующих исследований компьютеризированного динамического оценивания показывает возможность применения каждого из двух обозначенных подходов в отношении оценивания развития отдельных рецептивных и продуктивных навыков учащихся. Анализ результатов педагогических исследований позволяет констатировать, что компьютеризация процесса динамического оценивания сокращает время его проведения и расстояние между преподавателем и тестируемым, а также позволяет увеличить количество участников процесса. Подчеркивается теоретическая и практическая значимость изучения методов реализации компьютеризированного динамического оценивания и намечается контур дальнейших эмпирических исследований.

Ключевые слова: динамическое оценивание; информационно-коммуникативные технологии; компьютеризированное оценивание; зона ближайшего развития; оценивание продуктивных навыков; оценивание рецептивных навыков; альтернативное оценивание

Оценивание учебных достижений студентов является неотъемлемой частью организации учебного процесса. Будучи основным средством измерения академических достижений и диагностики проблем обучения, оно осуществляет обратную связь с участниками обучения, формирует навыки самооценки учащегося и политику отчетности в учебном заведении [1, с. 6–7]. Как пишут Т. Барановская и В. Шафоростова, хорошо составленное контрольно-оценивающее задание позволяет студентам демонстрировать уровень подготовки, используя полученные знания и навыки, а преподавателям критически оценить проведенный курс и внести необходимые изменения [2, с. 30]. Таким образом, оценивание является движущей силой обучения, поскольку фокусирует внимание всех его участников на поставленных целях [3; 4].

К традиционным видам оценивания относятся *суммативное* и *формативное* [5; 6, с. 11]. Иногда отдельно выделяют вводное или *диагностическое* тестирование перед началом какого-либо курса для оценки фоновых знаний студентов по предмету изучения [1, с. 10; 7]. А также в последние два десятилетия все чаще высказывается мнение, что в перечень необходимых элементов обучения должны быть включены альтернативные виды оценивания [8; 9, с. 2], главным образом *динамический* вид [10; 11]. Рассмотрим более подробно суммативное, формативное и динамическое оценивание, их цели, сильные и слабые стороны.

Суммативное оценивание представляет собой проверочные работы по окончании того или иного этапа обучения. Оно необходимо для определения уровня усвоенности конкретных знаний и сформированности компетенций у учащихся к определенному периоду времени. При суммативном оценивании определяется соответствие результатов норме [12], что дает важную информацию не только преподавателю и студенту, но, главным образом, администрации учебной организации для ведения отчетности, приема в учебное заведение, перевода на новую ступень обучения или аттестации [13]. При этом применение данного вида оценивания как основного часто смещает фокус внимания преподавателя и его студентов с процесса обучения на результат, который необходимо получить, а именно сдать тест на максимальный балл [19, с. 2]. Суммативный тест из завершающего этапа обучения превращается в цель, диктуя преподавателю, чему нужно учить [14; 15, с. 3], что затрудняет индивидуализацию обучения. Таким образом, к недостаткам суммативного оценивания можно отнести фокус исключительно на результате и сравнении учеников друг с другом. Последнее развивает внешнюю мотивацию к обучению, но не дает ресурса для внутренней мотивации, основанной на отслеживании индивидуального прогресса ученика. Традиционное суммативное оценивание также не способствует развитию мягких навыков, навыка самооценивания [12], а значит учебной автономии.

Более детальное представление о знаниях студента дает *формативное* оценивание, проводимое на протяжении всего обучения. По форме формативное оценивание может не отличаться от суммативного, но лишённое статуса обязательного и крайне важного события оно акцентирует внимание не на результате получения высоких баллов, а на процессе обучения. Это повышает внутреннюю мотивацию учащихся, показывает преподавателю и студентам, на каком этапе усвоения знаний и развития навыков находится каждый студент, какой у него индивидуальный прогресс безотносительно нормы или стандарта. Как пишут Р. Шакиров, А. Буркитова, О. Дудкина, “формативное оценивание является частью лично-ориентированного подхода к обучению учащихся” [1, с. 4]. Другим преимуществом формативного оценивания является то, что его результаты могут повлиять на выбор

преподавателем материалов и методов обучения, способствуя улучшению качества образования в целом, поэтому такое оценивание еще называют формирующим [1, с. 11–12]. Применение регулярного формативного оценивания с обсуждением критериев и детальной обратной связью также способствует развитию у студентов навыка самооценивания [1; 15; 16] и повышает уровень учебной автономии в классе.

Тем не менее, как при суммативном оценивании, так и при формативном его виде преподаватель воспринимает результаты теста как конечный результат обучения на момент во времени, не обращая внимания на то, что некоторые знания или навыки могут быть на стадии формирования (ошибку на одно правило студент допускает крайне редко, на другое периодически, третьего совсем не знает, но в тесте может угадать ответ). И именно *динамическое* оценивание (ДО) позволяет увидеть картину человеческих возможностей более полно, выявляя полностью развитые навыки и зону ближайшего развития индивида [18]. Более того, сама процедура ДО неотделима от процесса обучения и ее применение может оказывать значительное положительное влияние на развитие тестируемых навыков у учащихся [19, с. 76], что отвечает основным пожеланиям к процедуре оценивания, описанных в отчете европейской комиссии по инновационным методикам оценивания за 2019 год: способствовать развитию навыка самооценивания, учить применять полученные навыки не только на материале теста, но и в будущей реальной практике [6].

По форме проведения ДО бывает единовременным (преподаватель осуществляет ДО во время написания учащимся теста) и состоящим из нескольких этапов (формат сэндвича по Дж. Штернбергу и Е. Григоренко [20]) – проведение традиционного тестирования, далее работа с материалом этого теста в формате ДО и последующий новый тест на те же сложности. Также выделяют *интервенционный* (interventionist) и *интерактивный* (interactionist) виды [11].

Интервенционное динамическое оценивание представляет собой такой подход к оценке тестовой работы, при котором каждый неверный ответ сопровождается серией заранее подготовленных подсказок, вопросов от преподавателя, направленных на понимание студентом правила или области его применения. Эти вопросы или подсказки ранжируются от имплицитных к наиболее эксплицитным согласно пятиуровневой шкале обратной связи от учителя, предложенной еще в 1994 году в работе Дж. Лантофа и А. Алджафрея [21]. Таким образом, учитываются не только правильные ответы студента и время, необходимое для ответа, но и то сколько необходимо помощи (подсказок) со стороны преподавателя. Примером таких подсказок могут служить реплики в онлайн программе ДО, предложенные М. Камруд при компьютерном оценивании аудирования [18]. Так, например, если студент ошибается первый раз, то программа предлагает подумать и прослушать аудио отрывок более короткий, чем изначально. В таком отрывке легче найти информацию для правильного ответа. При второй ошибке в том же задании, на экране появляется комментарий к заданию и предлагаются стратегии его решения. В третий раз программа просит студента вслушаться в некоторые реплики говорящих и выбрать ответ на конкретный вопрос. В четвертый, программа обращает внимание студента на конкретные предложения, фразы или слова в аудиотреке, указывающие на правильный ответ. В пятый и последний раз на экран выводится аудио скрипт с выделенными фразами или словами.

Интерактивное динамическое оценивание включает в себя помимо выполнения студентами задания (как при формативном оценивании) диалог студента с преподавателем, в ходе которого последний определяет трудности студента при выполнении задания, их причины, ранжированными по степени эксплицитности намеками ведет студента к пониманию материала, правила, стратегии выполнения. В интерактивном оценивании работа преподавателя не ограничена подготовленными вопросами и часто направлена на развитие у студента навыков самооценивания и критического мышления.

В обоих описанных видах ДО процедура часто заканчивается проведением через некоторое время повторного тестирования на основе материалов, содержащих те же правила, что и при первом тестировании, или более сложные задания. Это позволяет оценить транзитивность эффекта от ДО [22–24], то есть то насколько студент способен экстраполировать полученные навыки на выполнение тестов в будущем.

Описанный выше динамический подход к оцениванию дает значимые диагностические и учебные результаты [11], но требует от преподавателя больших временных затрат на подготовку и проведение, и поэтому сложно осуществим при групповом обучении. Эта проблема подтолкнула исследователей к активному изучению применения компьютерных технологий для динамического оценивания в помощь преподавателю. Обратимся к конкретным примерам применения ИКТ для ДО в обучении отдельным аспектам иностранного языка.

Первые попытки автоматизации ДО в обучении иностранным языкам были предприняты в начале двухтысячных, безусловно в интервенционной форме и в отношении рецептивных навыков (оценка чтения, аудирования, знания грамматических правил и лексических единиц сопровождалась заготовленными заранее вопросами-подсказками, направленными на помощь в выполнении задания). Это связано с тем, что автопроверка подразумевает выбор студентом предписанного варианта/ов к каждому заданию, а вопросы-реакции-подсказки системы должны быть прописаны заранее к конкретному материалу.

Первый компьютеризированный динамический тест был предложен Дж. Гутке и Дж. Бекманн в 2000 году и включал в себя обзор всплывающих на экране правил, если студент допускал ошибку в заданиях на чтение [25]. Авторы полагали, что все случаи, когда студент воспользовался подсказкой, относятся к “зоне ближайшего развития”. В 2002 году А. Козулин и Е. Гарб в своем исследовании ДО чтения приводят разработанную ими формулу подсчета потенциальных знаний студента (learning potential score) [26], которая до настоящего времени является инструментом изучения зоны ближайшего развития учащегося при проведении ДО. С помощью этой формулы в других исследованиях было определено, что студенты с низкими уровнем актуальных знаний (данные получены при статическом тестировании) приобретают от ДО гораздо больше, чем студенты с высоким уровнем владения языком [27; 28].

На протяжении десяти лет проводились исследования ДО на материале текстов для чтения и лексико-грамматических тестов (в основном, в формате множественного выбора), из которых видно, что, во-первых, результаты студентов, прошедших динамическое оценивание, выше, чем у тех, кто проходил оценивание статическое [29; 27]; во-вторых, при создании сценариев оценивания авторы главным образом уделяют внимание обучению студентов стратегиям выполнения заданий, работая над их критическим мышлением, мягкими навыками и расширяя автономию в выполнении заданий, нежели фокусируя внимание на заучивании правил [30–33]. Результаты таких динамических тестов давали авторам пищу для размышления, но не четкие цифры для вынесения динамической оценки.

В 2013 году вышла работа Дж. Лантоф и М. Поехнер [34], ставшая прототипом для многих исследований компьютеризированного интервенционного ДО [18; 35; 36]. Авторы предложили алгоритм онлайн динамического оценивания аудирования и чтения (интервенционный подход) для нескольких языков. Бесценным преимуществом данной версии было то, что после сравнительно непродолжительного, однократного тестирования компьютер самостоятельно выдавал для каждого студента три результата: оценку за тест на данный момент (актуальная, статическая), оценку за тест после ДО и оценку знаний в зоне ближайшего развития (динамическая оценка по формуле А. Козулин и Е. Гарб [26]). Более того, авторы подняли вопрос транзитивности эффекта от ДО. В задания после простых вопросов и их динамического разбора они включили вопросы более сложные, но схожего типа, чтобы

проверить, перенесут ли студенты полученные стратегии на выполнение более сложных заданий.

Работа С. Эбади и его коллег 2015 года [36] над тестом с ДО по чтению в формате сэндвича положила начало исследованиям, направленным на изучение проблемы транзитивности в ДО рецептивных навыков. В компьютерной программе С. Эбади сделал акцент на предоставление преподавателю полного профиля на каждого студента: данных о его актуальных знаниях, слабых местах, скорости обучения и транзитивных возможностях для последующего обучения. Среди динамических онлайн тестов с акцентом на транзитивность следует особо отметить работу М. Камруд [18]. В настоящее время этот тест на чтение и аудирование является единственным компьютеризированным динамическим тестом, доступным большой аудитории¹.

Нужно признать, что попытки создать ДО тесты, рассчитанные на массовое тестирование учащихся, а значит организованные в интервенционном формате, несколько расходятся со студентоцентрическим подходом к обучению, который набирает популярность в последние десятилетия [37]. Это призывает исследователей создавать компьютеризированные ДО тесты с индивидуализированными подсказками. Так, например, Л. Бакода и К. Шабани в 2019 году предложили компьютеризированный ДО тест на чтение с возможностью выбора студентами видов подсказок: аудио, видео или текст [38].

В отличие от тестирования рецептивных навыков, исследований возможностей применения информационно-коммуникативных технологий для ДО продуктивных навыков крайне мало. Динамическое оценивание письма с применением ИКТ, на сколько нам известно, проводилось лишь дважды.

В 2012 году Шреста и Коффин описывают свой опыт интерактивного динамического оценивания письменных работ двух студентов бакалавриата, обучающихся в Великобритании [39]. Тестирование проводилось посредством электронных почтовых сообщений. В ходе такого “отложенного” или “асинхронного” диалога тексты студентов многократно редактировались авторами под руководством преподавателя. Исследователи не описывают подробно методику проведения оценивания, в эксперименте задействовано всего два студента, но эта работа примечательна самой попыткой провести ДО асинхронно при помощи технологий и в форме интерактивного диалога.

В 2015 году иранские исследователи М. Даводи и М. Атае-Табар решаются на крупномасштабный эксперимент в области компьютеризированного оценивания письма, выбрав интервенционный подход, который позволил им привлечь к проекту 60 студентов, обучающихся в трех различных университетах Ирана [40]. Для обеспечения точности результатов, студенты были отобраны для исследования на основании результатов входного тестирования так, чтобы все они изначально имели схожий уровень владения английским языком. Технически оценивание осуществлялось посредством специально написанной компьютерной программы, которая последовательно осуществляла динамическое оценивание эссе каждого студента, выдавая ему прописанные заранее сообщения. Ознакомившись с этими сообщениями, участники снова и снова перечитывали свой изначальный текст и вносили правки.

Скрипты вопросов и намеков были составлены на основе выводов сделанных в ходе пилотного тестирования похожих эссе и направлены на оценку и развитие четырех компетенций: умение организовать текст, сделать его связным, логичным и стилистически верным требованиям. Важно отметить, что эта работа продолжает традицию большинства

¹ <http://dynamic-english-learning.com>.

исследований некомпьютеризированного динамического оценивания письма, а именно работать над развитием отдельных компетенций или применением стратегий при написании эссе и его проверке, не уделять внимание лексико-грамматической составляющей текста. Результаты этой работы наряду со многими последними исследованиями в области оценивания заставляют задуматься о создании кардинально новой учебной среды, развивающей у студентов главным образом аналитические навыки и навык критического мышления, обеспечивающей учащихся стратегиями развития учебной автономии.

Авторы рассмотренного исследования компьютеризированного динамического оценивания письма отмечают прогресс в уровне эссе студентов, участвовавших в эксперименте. Особенно полезна была такая форма оценивания студентам с более низким уровнем владения языком. Такая форма оценивания снижает тревожность участников и дополнительно мотивирует на продолжение обучения, дает уверенность, что достичь высот в написании эссе вполне возможно.

Слабой стороной теста 2015 года, на наш взгляд, является отсутствие градации информации, выдаваемой студентам компьютером в ходе оценивания, по степени имплицитности. На всех этапах работы студенты получали явное объяснение того, как писать нужно (стимулы в виде инфографики и примеров хороших эссе), и сравнивали свою работу с образцом, что давало им мало простора для активации уже существующих и формирующихся знаний и навыков. Не рассматривался транзитивный эффект от ДО в силу ограниченности исследования во времени четырьмя неделями. Сами авторы в качестве недостатков работы отмечают отсутствие у программы функции выставления какого-либо балла за письменную работу и необходимость у преподавателей вручную осуществлять проверку изначальных и конечных вариантов эссе студентов.

Обратимся к работам, в которых внимание ученых обращено к динамическому оцениванию говорения. Все эти исследования проводились при помощи компьютерных программ для обмена быстрыми сообщениями: онлайн чате [41], мессенджере “Америка онлайн” [42], приложении Ватсап [43], но фокус внимания ученых различался.

В работе 2005 года А. Оскоз изучала то, как развиваются навыки говорения студентов в социальной среде [41]. Будучи в большинстве ситуаций сторонним наблюдателем, она отмечала случаи, когда студенты поправляли друг друга, корректировали собственные высказывания. В результате, она соотносила работу каждого студента со шкалой степени усвоенности знания, предложенной Алджафреем и Лантоф, и выставляла таким образом динамическую оценку.

В исследованиях М. Дарховеера (2014) [42] и А. Андужара (2020) [43] авторы участвовали в интервенционном диалоге, реагируя на высказывания студентов подсказками, градуированными от имплицитных к более имплицитным. В то время как первый исследователь обращал внимание на употребление форм прошедшего времени в сообщениях, напечатанных участниками в чате, второй ученый изучал позитивные изменения в грамматическом и лексическом оформлении высказываний участников эксперимента.

Как видно из описания всех трех проведенных на данный момент исследований ДО говорения, авторы основывали свой анализ сугубо на печатном тексте. Во всех трех упомянутых работах отмечается положительная динамика в усвоении рассматриваемых грамматических и/или лексических правил, но анализ транзитивности эффекта не проводился.

Среди исследований, рассмотренных выше, нет работ российских ученых, поскольку компьютеризированное динамическое оценивание не получило распространения в нашей стране. Тем не менее, те немногие эксперименты с ДО, проведенные в России без помощи информационно-коммуникативных технологий, показали доступность и эффективность

данного подхода, его положительное влияние на развитие мотивации в обучении иностранным языкам [44].

Таким образом, обзор прикладных педагогических исследований компьютерного динамического оценивания позволяет констатировать, что при данном подходе знания и навыки учащегося могут оцениваться в перспективе их развития. Это снижает тревожность тестируемых в процессе проведения оценивания, повышает мотивированность в обучении в целом и позволяет производить более точные измерения тех или иных навыков учащихся. Будучи неотделимым от процесса обучения, динамическое оценивание не сводится к выставлению оценки, но способствует усвоению студентом знаний. Компьютеризация процесса динамического оценивания сокращает время его проведения, расстояние между преподавателем и тестируемым и позволяет увеличивать количество участников до бесконечности (при интервенционном подходе). Однако, дальнейших исследований требует транзитивность эффекта от динамического оценивания и совершенствование методики его проведения в отношении продуктивных навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шакирова Р.Х., Буркитова А.А., Дудкина О.И. Оценивание учебных достижений учащихся: методическое руководство. – М.: Билим, 2012. – 80 с.
2. Baranovskaya T., Shaforostova V. Assessment and Evaluation Techniques // Journal of Language and Education. – 2017. – Т. 3. – №. 2. – С. 30–38.
3. Gibbs G. Using assessment to support student learning. – Leeds Met Press, 2010.
4. Sainsbury E.J., Walker R.A. Assessment as a vehicle for learning: extending collaboration into testing // Assessment & Evaluation in Higher Education. – 2008. – Т. 33. – №. 2. – С. 103–117.
5. Brown H.D. English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment // Methodology in language teaching: An anthology of current practice. – 2002. – С. 9–18.
6. Kapsalis G. et al. Evidence of innovative assessment: Literature review and case studies. – Joint Research Centre (Seville site), 2019. – №. JRC118113.
7. Fuchs L.S. et al. The potential for diagnostic analysis within curriculum-based measurement // Assessment for Effective Intervention. – 2003. – Т. 28. – №. 3-4. – С. 13–22.
8. Мильруд Р.П., Матиенко А.В. Альтернативное тестирование по иностранному языку: проблема, подходы, методика // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2006. – №. 1.
9. Naeini J., Duvall E. Dynamic assessment and the impact on English language learners' reading comprehension performance // Language Testing in Asia. – 2012. – Т. 2. – №. 2. – С. 22.
10. Poehner M.E. Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development. – Springer Science & Business Media, 2008. – Т. 9.
11. Poehner M.E., Lantolf J.P. Dynamic assessment in the language classroom // Language Teaching Research. – 2005. – Т. 9. – №. 3. – С. 233–265.

12. Siarova H., Sternadel D., Masidlauskaite R. Assessment practices for 21 st century learning: review of evidence. NESET II report. – 2017.
13. Douglas D. Understanding language testing. – Routledge, 2014.
14. Roever C., McNamara T. Language testing: The social dimension // International Journal of Applied Linguistics. – 2006. – Т. 16. – №. 2. – С. 242–258.
15. Shepard L.A. The role of classroom assessment in teaching and learning (CSE Technical Report 517). Los Angeles: University of California // National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing. – 2000.
16. Crick R.D., Yu G. Assessing learning dispositions: is the effective lifelong learning inventory valid and reliable as a measurement tool? // Educational Research. – 2008. – Т. 50. – №. 4. – С. 387–402.
17. Kane-Iturrioz R. Computer-based language assessment: a formative approach // ReCALL. – 1997. – Т. 9. – №. 1. – С. 15–21.
18. Mehri Kamrood A. et al. Diagnosing L2 learners' development through online computerized dynamic assessment // Computer Assisted Language Learning. – 2019. – С. 1–30.
19. Roohani A., Shafiee Rad H. Effectiveness of Hybrid Dynamic Assessment in L2 learners' descriptive writing development // International Journal of Research. – 2019. – Т. 8. – №. 2. – С. 67–79.
20. Sternberg R.J. et al. Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential. – Cambridge university press, 2002.
21. Aljaafreh A., Lantolf J.P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development // The modern language journal. – 1994. – Т. 78. – №. 4. – С. 465–483.
22. Poehner M.E. Beyond the test: L2 dynamic assessment and the transcendence of mediated learning // The Modern Language Journal. – 2007. – Т. 91. – №. 3. – С. 323–340.
23. Shabani K. Dynamic assessment of L2 listening comprehension in transcendence tasks // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Т. 98. – С. 1729–1737.
24. Ebadi S., Saeedian A. Exploring transcendence in EFL learners' reading comprehension through computerized dynamic assessment // Iranian Journal of Language Teaching Research. – 2016. – Т. 4. – №. 1. – С. 27–45.
25. Guthke J., Beckmann J.F. The learning test concept and its application in practice. – 2000.
26. Kozulin A., Garb E. Dynamic assessment of EFL text comprehension // School Psychology International. – 2002. – Т. 23. – №. 1. – С. 112–127.
27. Pishghadam R., Barabadi E., Kamrood A.M. The Differing Effect of Computerized Dynamic Assessment of L2 Reading Comprehension on High and Low Achievers // Journal of Language Teaching & Research. – 2011. – Т. 2. – №. 6.
28. Ahmadi A., Barabadi E. Examining Iranian EFL learners' knowledge of grammar through a computerized dynamic test // Issues in Language Teaching. – 2014. – Т. 3. – №. 2. – С. 183–161.

29. Teo A. Promoting EFL students' inferential reading skills through computerized dynamic assessment // *Language Learning & Technology*. – 2012. – Т. 16. – №. 3. – С. 10–20.
30. Barabadi E. Designing computerized dynamic assessment of L2 reading comprehension of Iranian university students and its comparison with static test of L2 reading comprehension // Unpublished master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. – 2010.
31. Teo A. Beyond Traditional Testing: Exploring the Use of Computerized Dynamic Assessment to Improve EFL Learners' Reading // *Arab World English Journal*. – 2014. – Т. 5. – №. 1.
32. Poehner M.E., Qin T., Yu L. Dynamic Assessment: Co-constructing the Future with English Language Learners // *Second Handbook of English Language Teaching*. – 2019. – С. 455–476.
33. Ebadi S., Vakilifard A., Bahramlou K. Learning Persian vocabulary through reading: The effects of noticing and computerized dynamic assessment // *Cogent Education*. – 2018. – Т. 5. – №. 1. – С. 1507176.
34. Poehner M.E., Lantolf J.P. Bringing the ZPD into the equation: Capturing L2 development during computerized dynamic assessment (C-DA) // *Language Teaching Research*. – 2013. – Т. 17. – №. 3. – С. 323–342.
35. Yang Y., Qian D. D. Promoting L2 English learners' reading proficiency through computerized dynamic assessment // *Computer Assisted Language Learning*. – 2019. – С. 1–25.
36. Ebadi S., Saedian A. The Effects of Computerized Dynamic Assessment on Promoting At-Risk Advanced Iranian EFL Students' Reading Skills // *Issues in Language Teaching*. – 2015. – Т. 4. – №. 2. – С. 26–1.
37. Overby K. Student-centered learning // *Essai*. – 2011. – Т. 9. – №. 1. – С. 32.
38. Bakhoda I., Shabani K. Bringing L2 learners' learning preferences in the mediating process through computerized dynamic assessment // *Computer Assisted Language Learning*. – 2019. – Т. 32. – №. 3. – С. 210–236.
39. Shrestha P., Coffin C. Dynamic assessment, tutor mediation and academic writing development // *Assessing writing*. – 2012. – Т. 17. – №. 1. – С. 55–70.
40. Davoudi M., Ataie-Tabar M. The effect of computerized dynamic assessment of L2 writing on Iranian EFL learners' writing development // *International Journal of Linguistics and Communication*. – 2015. – Т. 3. – №. 2. – С. 176–186.
41. Oskoz A. Students' dynamic assessment via online chat // *CALICO journal*. – 2005. – С. 513–536.
42. Darhower M.A. Synchronous computer-mediated dynamic assessment: a case study of L2 Spanish past narration // *Calico Journal*. – 2014. – Т. 31. – №. 2. – С. 221–243.
43. Andujar A. Mobile-mediated dynamic assessment: A new perspective for second language development // *ReCALL*. – 2020. – Т. 32. – №. 2. – С. 178–194.
44. Голубовская Е.А. Динамическое оценивание как фактор влияния на развитие мотивации в обучении иностранному языку (опыт обучения говорению) // *Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков*. – 2016. – С. 74–84.

Lepenysheva Anna Aleksandrovna

Moscow state institute of international relations is an academic institution
run by the ministry of foreign affairs of Russia, Moscow, Russia

E-mail: a.lepenysheva@inno.mgimo.ru

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=1033848

Computerized dynamic assessment in language teaching

Abstract. Academic assessment in general and issues of its development, efficiency and effect on education in particular have long been central to contemporary pedagogic research. The purpose of the article is to examine dynamic assessment as a tool of evaluating students' knowledge in detail and a tool of learning their factual skills and proximal zone of development. Dynamic Assessment is considered as a means of fostering critical thinking, learner autonomy, and self-assessment skills. It is concluded that the method of dynamic assessment has significant advantages over the conventional types of assessment in language teaching. However, the considerable disadvantage is the time spent for the procedure, the only remedy for which is information and communications technologies. The critical review of applied pedagogical research of computerized dynamic assessment allows to state the efficiency of employment of both dynamic approaches (interventionist/interactionist types) with regard to receptive skills. Computer based dynamic tests reduce the time of testing, the distance between examiners and testees. They also enlarge the number of participants almost indefinitely in the case of interventional approach. The author emphasizes theoretical and practical significance of the studies and outlines their limitations, while focusing the attention of the reader on possible subjects of further research.

Keywords: computer-mediated assessment; dynamic assessment; information and communications technologies; proximal zone of development; alternative assessment