

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Международна научна конференция
на Факултета по славянски филологии – 2017
„Надмощие и приспособяване“

НАДМОЩИЕ ИЛИ ПРИСПОСОБЯВАНЕ
В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК ИЛИ
ЗА ТАКА НАРЕЧЕНИЯ ПРЕДОПРЕДЕЛЯЩ ЕФЕКТ
ОТ ОЦЕНЯВАНЕТО (WASHBACK EFFECT)

Татяна Ангелова
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

PREDOMINANCE AND CONFORMING IN TEACHING BULGARIAN
LANGUAGE OR FOR SO CALLED WASHBACK EFFECT

Tatyana Angelova
University of Sofia St. Kliment Ohridski

Abstract. The article discusses the problem of the so-called washback effect in assessment in connection with Bulgarian Language Teaching. A review of Bulgarian, English and Russian specialists' views about this notion is presented. The advantages and disadvantages of the washback effect by the Assessment in Bulgarian Language Teaching are explained and illustrated by examples from the National External Assessment in Secondary school. To increase positive and decrease negative washback effect there is a need of empirical studies connected with the Bulgarian experience in the classroom and at the National External Assessment.

Key words: washback, Bulgarian language testing, assessment

Разработката е опит да се постави въпросът за влиянието на изпитните формати от външното оценяване и зрелостните изпити върху обучението по български език. Изборът на учебни похвати, процедурите за оценяване по време на обучението в клас се ориентират почти САМО към подготовка за успешно участие във външното оценяване и матурите. Специалистите говорят за влиянието, което упражняват тестовото оценяване или изпитите за владеене на език върху процеса на езиково обучение. Наричат такъв ефект *предопределящ* или т. нар. **washback effect** на англ. език; на руски език – **обратное влияние теста на обучение**. За нуждите на изложението предлагаме свободен превод на термина като *предопределящ ефект*, тъй като начинът на тестово оценяване, на външно оценяване предопределя до голяма степен какво да се учи по български език и как

да се оценява, за да се постигнат по-високи резултати на националното външно оценяване (за завършен 4. клас, 7. клас) и на зрелостните изпити.

Цел на изложението е да се експлицира семантичният обем на понятието **washback effect**, като се отчита спецификата на обучението по български език и литература за началното и средното училище. Ще се опитаме да разширим семантичния му обем до понятие, назоваващо положителните и отрицателните влияния на оценяването по български език и по литература не само от тестовете, които се решават на изпити, но и влиянието на изпитните речеви жанрове от националното външно оценяване, зрелостните изпити, а дори и от Международните изследвания на грамотността. В каква степен е силен този ефект, как влияе, на тези въпроси няма отговор с изследвания на емпирични данни на български език. Както с основание посочва Л. Тейлър, твърденията за същността на уошбек ефекта за оценяване по английски език се основават главно на теоретични схващания, а не на изследвания, базирани на емпирични доказателства [Taylor 2005: 155].

По обясними причини ще се спрем първо на източници на български език, а след това на източници на английски език. За руски език се опираме на т. нар. „Критерии языкового тестирования для глобального согласования, изд. 2010“ [Критерии 2010]. Там се казва: „Другое важное соображение относительно разработки тестов касается эффекта негативного или позитивного *обратного влияния* (подч. мое Т.А.) теста на обучение. Под эффектом обратного влияния теста понимается воздействие тестирования на преподавание и обучение. Он проявляется в подходе инструкторов к составлению своих учебных программ, охватывающих основные области, в форме и содержании экзамена или теста, или в том, что для успешной сдачи конкретного теста обучаемые изменяют свой подход к обучению и не концентрируют свое внимание на заучивание содержания теста и охватываемых им навыков.“ [Критерии 2010: 6].

По-нататък в изложението на руски език с основание се твърди, че положителното влияние на теста е свързано с неговата валидност, когато тестът е съставен в съответствие с конструкта и съдържанието на изучавания материал, т.е. проверяват се комуникативните умения, измервани със съответна скала. Негативното влияние е илюстрирано от тестови варианти, почиващи на вече отхвърленото методическо схващане, че най-важно за владеенето на езика е придържането към граматическата правилност, а не към комуникативната уместност. Посочва се, че според научни изследвания *само* решаването на тестови задачи за успешно явяване на тестовия изпит върху владеене на езика не допринася ефективно за усвояването на комуникативна компетентност [пак там].

В книгата си върху класическата теория на тестовете по съвременни езици Тодор Шопов и Екатерина Софрониева застават зад разбирането, че може да се говори за „две свойства на тестовете – ефектите на импакт и на уошбек“ [Шопов, Софрониева 2012: 18,19]. Според авторите импактът „е

сложен конструкт, съдържащ три области на дефиниция (ефект, влияние и промяна) [...] Импактът е свързан с контекста и се проявява чрез промяната.“ [Шопов, Софрониева 2012: 18, 19]. По-нататък авторите се опират на англоезични изследвания и привеждат систематизирана информация за начина, по който Чарлз Алдерсон и Дайан Уол определят уошбек ефекта чрез 15 хипотези: [Alderson and Wall, 1993]. По-долу изброяваме тези хипотези по [Шопов и Софрониева 2012: 19].

- „1. Тестът ще въздейства върху преподаването.
2. Тестът ще въздейства върху научаването.
3. Тестът ще повлияе върху това, което учителите преподават.
4. Тестът ще повлияе върху това, как учителите преподават.
5. Тестът ще повлияе върху това, какво научават учещите.
6. Тестът ще повлияе върху това, как учещите научават.
7. Тестът ще повлияе върху скоростта и последователността на преподаването.
8. Тестът ще повлияе върху скоростта и последователността на ученето.
9. Тестът ще повлияе върху степента и дълбочината на преподаването.
10. Тестът ще повлияе върху степента и дълбочината на ученето.
11. Тестът ще повлияе върху нагласите към съдържанието и метода на преподаване и учене.
12. Тестовите, които имат важни последствия, ще имат уошбек.
13. Тестовите, които нямат важни последствия, няма да имат уошбек.
14. Тестовите ще имат уошбек върху всички учещи и учители.
15. Тестовите ще имат уошбек – ефекти за някои учещи и някои учители, но не еднакво за всички.“ [Alderson and Wall 1993: 119-129].

Шопов и Софрониева защитават схващането, че проучването от типа на импакт анализа „трябва да определи генераторите на импакта, областите на импакта, факторите, ресурсите и продуктите на импакта.“ [Шопов, Софрониева 2012: 19]. По този начин ще може да бъде изследван и уошбек ефектът. Затова те предлагат адаптиран модел на импакт/уошбек по (Бейли 1999: 11). В този модел се търси връзката между: а) тест; б) участници в учебния процес; в) процеси на влияние и г) продукти на влияние.

Сред разработките на английски език особено популярни са текстовете на К. Бейли, Ченг, С. Месик, Л. Тейлър. Всички тези изследователи се обединяват около разбирането, че има положителен и отрицателен уошбек ефект и че най-важният аспект от проучването на импакта и на уошбек ефекта е валидното и етичното използване на резултатите от оценяването. Една от утвърдените специалистки К. Бейли [Бейли 1999: 271] смята, че положителният уошбек ефект може да бъде усъвършенстван главно чрез продуктивна връзка между целите на езиковото обучение и резултатите от тяхното реализиране. Не по-малко важно е постигането на автентичност – „разиграване“ на комуникативни ситуации от живота или близки до живота, удовлетворяване на

комуникативни потребности, а не механично изпълняване на дидактически инструкции. На трето място е автономията на ученика, както и практикуването на самооценяване. Накрая тя посочва, че докладването на резултатите чрез оценяването със скала следва да подкрепя ученето на език и саморазвитието, а не да представя само обобщена база данни.

Нека сега отделим внимание на българския образователен контекст и обучението по български език, за да се опитаме да анализираме предопределящия ефект и неговото влияние.

Според новата наредба за оценяване на учебните резултати функциите на оценяването не са свързани само с подготовка за външното оценяване, а се институционализират съвременни постановки за резултатите от обучението, видовете оценяване, предназначение на оценяването, операционализирани са начините, по които да стане оценяването и даже измерването. В такъв смисъл наредбата играе своеобразна роля на регулатор за предопределящия ефект от оценяването.

Както стана ясно, според специализираната литература предопределящ ефект упражнява основно тестовото оценяване. В изложението **защитаваме тезата**, че като генератори на такъв ефект могат да се разглеждат: оценяването на изпитни учебни речеве жанрове; Националното външно оценяване и матурите; оценяването в международните изследвания на грамотността PIRLS и PISA.

Нека се спрем първо на външното оценяване по български език и литература. От утилитарна гледна точка, подготовката за успешно представяне на външното оценяване е несъмнено *основен*, но не единствен компонент на обучението по български език. Добър пример в това отношение е задачата от зрелостния изпит за проверка на владенето на граматичната норма. Тя илюстрира постановката за отрицателен предопределящ ефект. Тъй като тази задача носи 10 т., почти всички зрелостници я решават без грешка. Но тя проверява ограничен брой граматични правила – употреба на падежна форма на въпросителни, относителни, отрицателни, неопределителни местоимения, употреба на множествено число за лица след числително име и т.н. Встрани от вниманието остават такива правила като съгласуване, прилагане, съчетаване. Например: употребата на израза „езикови знания“ е неправилна, по-точно е да се каже „знания за езика“. В този случай неправилно се използва съгласуване вместо съчетаване с предлог.

Съществена слабост на тестовите варианти за матура е липсата на спецификация, която да бъде публично достояние. Чрез спецификацията, както е известно, се експлицират единиците на съдържание, които се проверяват и оценяват, познавателните области на задачите, количественото съотношение между типове и формати задачи, относителната им тежест. От комуникативна гледна точка писането на резюме донася само 4 точки, а решаването на задачата за граматични правила – 10 т., което е във вреда на уменията за общуване. Може да се каже, че наблюдаваме отрицателен предопределящ ефект.

Оказва се, че зрелостниците смесват жанрово писането на резюме и формулирането на теза към текст за четене с разбиране. Съдържанието на резюмето се изчерпва с едно изречение, което съобщава за какво се говори в текста. А при формулиране на тезата се преповтаря съдържанието на резюмирания текст и липсва спорно твърдение. Така става ясно, че чрез тестовия вариант не се работи върху усъвършенстването на комуникативно-речевите умения на зрелостниците. Всъщност се постига отрицателен предопределящ ефект.

Пример за положителен предопределящ ефект е 41-ва задача от зрелостните изпити, която носи 30 точки. Чрез нея се проверяват и оценяват комплекс от умения, вкл. умения за жанрова идентификация на текст, който създава зрелостникът. Така се приписва относително голяма тежест на уменията за създаване на текст в определен жанр. За съжаление, все още е в сила практиката да се поставя оценка на решения тестов вариант, без да е изпълнена задачата за създаване на писмен текст. По този начин зрелостникът, който се явява на изпит, може да получи много добра оценка САМО с правилното решаване на тестовите задачи. Може да се обобщи, че всъщност се подкрепя отрицателен предопределящ ефект.

Генератор на предопределящ ефект имат и изпитните формати, както и изпитните речеви жанрове. Ярък пример за негативно влияние е т. нар. трансформиращ преразказ.

Строго погледнато, смяната на гледната точка за преразказване не е трансформация. От лингвистична гледна точка преобразуване е замяната на причастен израз с подчинено допълнително изречение, замяна на израз, включващ деепричастие, с подчинено изречение, замяна на едно глаголно време с друго в даден текст и т.н. Това са типични примери за трансформация. Специалистите, въвеждащи този учебен изпитен жанр, използват израза „неутрален разказвач“ за означаване на разказвача с трето лице, единствено число. В резултат учениците механично избират какво глаголно време да използват в текста си – сегашно историческо или минало свършено и минало несвършено време.

С въвеждането на некоректното понятие „неутрален разказвач“, с идентифицирането на подобен вид текст като преразказ, и то трансформиращ, се постига отрицателен предопределящ ефект. Запомня се нещо погрешно, което се разпространява чрез помагала и насоки за оценяване.

В Речника си на литературни и лингвистични термини Амелия Личева и Гергана Дачева пишат за *гледна точка*, че е „позицията, от която се води повествованието, най-често от 1 л. или от 3 л.; второто лице е изключение [...] При повествование от 1 л. разказвачът представя нещата през гледната точка на персонаж, който назовава себе си „аз“. Такъв повествовател често е, макар и не задължително, един от основните участници в действието. Тази азова форма на разказване представя събитията така, сякаш те са преживени от аза или се помнят от него, или той е слушал за тях и ги пресъздава. Повествованието в 3 л. може да бъде всезнаещо или ограничено. В първия случай имаме вездесъщ

разказвач, който не само представя събитията, но и прониква в съзнанието на персонажите, за да представи на читателя техните мисли, чувства, вяра и пр. [...] При ограниченото повествование повествователят представя ставащото през очите на един от персонажите. Така читателят става свидетел на мислите и чувствата на един персонаж и историята му се представя през виждането и оценките на този конкретен персонаж.“ [Личева, А., Г. Дачева 20122: 41, 42].

Както става ясно, разсъжденията на авторките се отнасят до художествените текстове, създавани от писатели. Реторичен е въпросът, дали пишещият ученик в 7. кл. е в състояние да прилага подобни умения за творческо писане, при това в изпитни условия. И дали това, което създава, е преразказ?! Уменията ученикът да се придържа към гледна точка на повествование, си струва да се формират и усъвършенстват при работа върху художествен тип съчинения, които са по желание на учениците.

Като алтернатива за постигане на положителен предопределящ ефект при оценяването на уменията за създаване на писмен текст в определен жанр, вкл. изпитен речев жанр, може да се представи друг подход. При него се конструира списък от учебни речеви жанрове с техните образователни характеристики и той се приема след сериозни изследвания и дискусии. А изборът на изпитни речеви жанрове да става по прозрачен начин, след като са се произнесли заинтересованите страни от приемането на тези формати.

Към причинителите на предопределящ ефект може да бъдат отнесени и международните изследвания на грамотността – PIRLS и PISA. Заслужава да се търси научен отговор на въпроса: може ли да се нарече уошбек ефект влиянието, което имат международните изследвания върху грамотността.

В практиката на обучение има влияние на изследването PISA, като формати от този тип задачи, проверяващи житейски умения и работа с автентични текстове, вече са включени в изпитните материали за матурите и за завършен седми клас. Нерядко обаче използването на такъв тип и формат задачи в изпитните материали става спорадично, а не органично. Такъв тип задачи наподобяват задачите от PISA, без да е схванат духът на тези тестови задачи, че те проверяват житейски умения. Така се постига отрицателен предопределящ ефект – следва се „модата“ да се решават тестови задачи върху функционална грамотност. За да бъде осъществен положителен предопределящ ефект, е нужна рамка за оценяване, спецификация на оценяването, след това да бъдат обсъдени и апробирани задачите, проверяващи функционалната грамотност на изпитваните ученици. Не на последно място – да се установи кои тестови варианти позволяват органично включване на такъв тип задачи така, че да не бъде игнорирано учебното съдържание, предвидено да се усвоява по учебната програма.

Влияние върху оценяването на грамотността има и изследването PIRLS, провеждано с целева група ученици на 10 г. Използват се формати от този тип при външното оценяване за завършен начален етап. Тези задачи са ориентирани към оценяване на уменията за четене с цел учене, с цел общуване и

с цел естетическо удоволствие. Може би поради факта, че това изследване PIRLS се провежда от 2001 г., а националното външно оценяване за завършен начален етап – от 2007 г., има натрупан достатъчно опит, който позволява да се подхожда продуктивно така, че да има положителен предопределящ ефект. Има спецификация към националното външно оценяване за завършен начален етап (по всички предмети), която се обновява, има учебни програми, в които проверяваните от изследването умения са интегрирани така, че да „обслужват“ базовата грамотност (по терминологията на Националната стратегия за грамотността на учениците), апробират се тестовите задачи, привличат се експерти за тяхното оценяване, преди да бъдат използвани.

Може да се обобщи, че за редуцирането на негативното влияние от предопределящия ефект е съществено да се работи върху целите на обучението по български език и цялостното учебно съдържание, а не само върху онова, което е предмет на външно оценяване.

Несъмнено, от методическа значимост за интерпретиране на проблема е критичният анализ на влиянието, което оказва този ефект.

Практиката показва, че в повечето случаи подготовката по български език и литература е ориентирана САМО към работа върху форматите задачи от външното оценяване, изпитните учебни речеве жанрове.

Плюсове на това влияние:

- осигуряват се предпоставки за по-успешна изява на учениците;
- усвояват се техники за по-добро представяне в изпитна ситуация;
- подобряват се учебните резултати – както по време на занятията, така и по време на самото външно оценяване;

Минуси на влиянието:

- остава встрани от вниманието на учениците и учителите работата върху цялостното учебно съдържание. А новата наредба е ориентирана към оценяване на учебните резултати от цялостния процес на обучение;
- учениците свикват да решават определени типове задачи, а не да си изработват стратегия за успешна изява;
- нерешените въпроси за изпитните учебни речеве жанрове рефлектират върху езиковата подготовка, върху комуникативно-речевата компетентност на учениците;
- в крайна сметка се получава като ефект подготовка за решаване на дадени формати, която е съществена САМО за изпита, а не за по-нататъшното речево и познавателно развитие на ученика.

Така предопределящият ефект или washback effect се превръща в символ на „надмощието и приспособяването“ в процеса на оценяване.

Предмет на бъдещо изследване са стратегии и техники за балансиране между предопределящия ефект и постигането на заложените в държавните

образователни стандарти очаквани резултати по български език. По-нататъшната изследователска работа е свързана с проучване на учебни резултати от външното оценяване по български език и литература и връзката им с предопределящия ефект.

Вместо заключение

Решаването на поставения проблем поражда необходимост от дискусии, провеждани между специалистите не само по методика, но и по лингвистика, литературна история, теория на литературата, заинтересувани лица. Разделяме се с надежда за продуктивното решаване на въпроса за отношението между надмощието и приспособяването в процеса на оценяване по български език.

Библиография

- Европейска асоциация** на тестовите оценители по език/**ALTE** Association of Language Testers in Europe <<http://www.alte.org>> Accessed on 30 June, 2017.
- Критерии 2010:** Критерии языкового тестирования для глобального согласования. Циркуляр ИКАО 318 Номер заказа: CIR318, ИКАО, 2010 Международной организацией гражданской авиацией.
- Личева, А., Г. Дачева 2012:** Личева, А., Г. Дачева. Кратък речник на литературните термини и лингвистичните термини. С. 2012.
- Международна асоциация** за тестово оценяване по език/**ILTA** International Language Testing Association <<http://www.iltaonline.com>> Accessed on 30 June, 2017.
- Наредба №11, 2016:** Наредба за оценяване на резултатите от обучението на учениците <<http://www.minedu.government.bg/?go=page&pageId=7&subpageId=59>> Accessed on 30 June, 2017.
- Национална стратегия** за насърчаване и повишаване на грамотността 2014-2020 <<http://www.minedu.government.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143>> Accessed on 30 June, 2017.
- Ръководство** на Международната асоциация за тестово оценяване ILTA. <http://c.ymcdn.com/sites/www.iltaonline.com/resource/resmgr/docs/ilta_guidelines.pdf> Accessed on 30 June, 2017.
- Шопов, Софрониева 2012:** Шопов, Тодор, Екатерина Софрониева „Излезе сеяч да сее“ Увод в класическата теория на тестовите по съвременни езици. С. 2012.
- Alderson and Wall 1993:** Alderson, J.C., and D. Wall Does washback exist? Applied Linguistics, 14, 115-129<<http://apliij.oxfordjournals.org/content/14/2/115.abstract>> Accessed on 30 June, 2017.
- Bailey 1996:** Bailey, M. Kathleen Working for washback: a review of the washback concept in language testing, Monterey Institute of International Studies 1996 SAGE, <<http://ltj.sagepub.com/content/13/3/257>> Accessed on 30 June, 2017.
- Bailey 1999:** Bailey, M. Kathleen. Washback in Language Testing. TOEFL® Monograph Series MS June 1999 Educational Testing Service, New Jersey May 1996.
- Taylor 2005:** Taylor, Linda. Key Concepts in ELT Washback and impact. ELT Journal Volume59/2 April 2005© Oxford University Press doi:10.1093/eltj/ccio30