

ПРИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКЕ  
МЕЖДУНАРОДНОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

ТЕСТОЛОГИЯ  
(Academic Testing and Assessment)

Научно-методический журнал

№ 4 (16)

Номер выходит по материалам направления

«Теория и практика обучения  
иностранному языку. Тестология»

Л Международной филологической  
конференции им. Людмилы Алексеевны Вербицкой  
16–21 марта 2022 г.

Санкт-Петербург  
«Лема»  
2022

**ТЕСТОЛОГИЯ. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ.** Издается с 2004 г.

Выходит 1 раза в год. 4(16)/2022

**ISSN 2687-0150**

УДК 371.26

ББК 74.58

ТЗ6

Главный редактор: И.Ю. Павловская, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики Санкт-Петербургского государственного университета

### **Редакционная коллегия журнала «Тестология»**

- К. В. Гудкова, доц., к.ф.н., СПбГУ (г. Санкт-Петербург), заместитель главного редактора  
Т. Е. Нестерова, старший преподаватель, РГПУ им. А. Н. Герцена (г. Санкт-Петербург), секретарь редакции
- Л. А. Дунаева, доктор пед. наук, профессор кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов МГУ, директор Центра тестирования МГУ имени М.В. Ломоносова
- Л. П. Клобукова, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов Филологического факультета МГУ им. Ломоносова, член-корреспондент РАО (г. Москва), председатель редакционного совета
- Л. В. Московкин, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания СПбГУ (г. Санкт-Петербург)
- Н. Л. Федотова, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания СПбГУ (г. Санкт-Петербург)
- С. Р. Балуйн, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры лингвистического образования Южного федерального университета (г. Таганрог)
- Лю Лифэнь, д.ф.н., профессор Гуандунского университета иностранных языков и международной торговли, Китайская Народная Республика
- А. А. Биркин, кандидат медицинских наук, доцент, (г. Москва)
- Ю. Н. Глухова, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романской филологии РГПУ им. А.Н. Герцена (г. Санкт-Петербург)
- А.О. Гребенников, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры математической лингвистики СПбГУ (г. Санкт-Петербург)
- А. А. Корнев, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (г. Москва)
- М. Я. Креер, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Межкультурные коммуникации и общегуманитарные науки» Санкт-Петербургского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)
- И. Н. Ерофеева, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания СПбГУ (г. Санкт-Петербург)
- И. А. Вороновская, старший преподаватель, СПбГУ; методист Института Гёте (г. Санкт-Петербург)

© Издательство «Лема», 2022

© Коллектив авторов, 2022

© И.Ю. Павловская, научное редактирование, 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Предисловие</b> .....	5
--------------------------	---

**Теория и практика обучения иностранным языкам**

<i>Павловская И.Ю.</i> Российская фонетическая школа и творческое наследие Людмилы Алексеевны Вербицкой ..	7
<i>Грецкая Т.В., Иванова М.К.</i> Совершенствование и контроль навыков аудирования в обучении испанскому языку как второму иностранному студентов факультета международных отношений .....	28
<i>Исакович А.П.</i> Ротационная модель «Перевернутый класс» на уроках английского языка в старшей школе .....	36
<i>Маслова Л.С.</i> Рекомендации по анализу отбора материалов для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку экономистов. ....	52
<i>Петрусевич В.И.</i> Прогнозирование и анализ ошибок русскоязычных обучающихся в итальянском произношении .....	68
<i>Скребнева Т.Г.</i> Латинский язык в преподавании английского в техническом вузе .....	82

**Тестология**

<i>Всемирнов М.И.</i> Иносказания в обучении говорению при подготовке к ТРКИ-2 И ТРКИ-3) .....	91
<i>Дубинина Н.А., Смирнова-Энрикес А., Ермалаева-Франко В., Михеева Ю.</i> Дистанционное проведение теста по русскому языку как иностранному в Бразилии: первый опыт и перспективы .....	118
<i>Сказочкина Т.В.</i> Принципы и методы выявления одаренных детей (в области иностранных языков) .....	131

---

<i>Таликина Е.Д.</i> Концепция полимодального обучения чтению с помощью аудиокниги: результаты тестирования . . . . .	148
<i>Щербатых А.А.</i> Измерение уровня культурологической компетенции школьников средней ступени. . . . .	160
<b>Дебют начинающих ученых</b>	
<i>Гаврилова С.В.</i> К вопросу об оценке качества письменного перевода . . . . .	173
<i>Коваленко В.Я.</i> Система контроля профессионально-ориентированной иноязычной компетенции студентов медицинских специальностей . . . . .	188
<i>Ма Синьи.</i> История и текущее состояние тестирования в Китае . . . . .	200
<b>Сведения об авторах.</b> . . . . .	216
<b>Biodata</b> . . . . .	218

## ПРЕДИСЛОВИЕ РЕДАКТОРА

Уважаемые коллеги!

Журнал «Тестология» снова рад предоставить вам свои страницы для публикации ваших научных исследований и методических разработок.

В этом году мы повторяем практику размещения в журнале материалов Международной филологической конференции им. Л.А. Вербицкой на базе СПбГУ. Такой опыт у нас уже был в 2018 году (11 выпуск). С тех пор требования к научным публикациям в нашем журнале несколько ужесточились и приблизились к международным стандартам наукометрических баз. Однако, следуя правилам гостеприимства, мы решили не отклонять статьи наших коллег-методистов по признаку несоответствия формальным требованиям, тем не менее максимально приблизив их к стандартным образцам (см. сайт [journal-testology.ru](http://journal-testology.ru)). Первый раздел 16 номера журнала содержит статьи авторов, выступивших с докладами на 50 Международной филологической конференции по направлению «Теория и практика обучения иностранным языкам. Тестология» не только в секции «Тестология», но и в секциях «Современные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков», «Обучение иностранным языкам в полилингвальной среде» и «Обучение иностранным языкам в сфере профессионального общения».

Кроме того, появилась новая рубрика «Дебют начинающих ученых», в которой мы публикуем статьи талантливых, перспективных магистрантов, для которых данная публикация является пробой пера и чьи работы могут представлять определенный интерес для тестологической и методической общественности.

16-й номер журнала открывается биографической статьей о Президенте Санкт-Петербургского государственного университета, докторе филологических наук, профессоре Л.А. Вербицкой, чью память мы чтим и чье имя носит Международная филологическая конференция, проведенная в 2022 году уже в пятидесятый раз. Конференция является авторитетнейшим и старейшим форумом

для лингвистов, филологов, литературоведов и специалистов смежных специальностей, сохраняя лучшие традиции научных форм обмена опытом и изменяясь под воздействием времени. Так, конференции теперь проходят не только в очном, но и в телекоммуникационном и смешанном формате. Так же и наш журнал выходит теперь не только в бумажном, но и в электронном виде, будучи представленным на вышеуказанном сайте.

Все статьи, поступающие в журнал, по-прежнему проходят двойное слепое рецензирование, научное редактирование и корректуру. Благодарю всех участников этого нелегкого процесса.

Желаю вам дальнейших успехов на научном поприще и новых встреч и открытий на страницах нашего журнала.

*Профессор И.Ю. Павловская*

# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Павловская И.Ю.*

*СПбГУ*

## РОССИЙСКАЯ ФОНЕТИЧЕСКАЯ ШКОЛА И ТВОРЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ЛЮДМИЛЫ АЛЕКСЕЕВНЫ ВЕРБИЦКОЙ

**Аннотация.** Настоящая статья представляет собой очерк событий научной и общественной жизни профессора, доктора филологических наук, академика Российской академии образования Л.А. Вербицкой, имя которой носит Международная филологическая конференция СПбГУ. Автору посчастливилось несколько лет работать на кафедре фонетики и методики преподавания СПбГУ вместе с Л.А. Вербицкой, поэтому память о ней жива и голос ее звучит, когда вспоминаются события прошлого, не только как он звучал с высокой трибуны Таврического дворца или из кабинета ректора СПбГУ, но и в более тесном кругу заседаний кафедры или за праздничным столом традиционных «сладких кафедр». Статья не претендует на полное и исчерпывающее описание жизни и творчества этой незаурядной личности, а лишь отражает опыт автора и знания, переданные мне коллегами по кафедре или почерпнутые из публикаций, посвященных Л.А. Вербицкой трудов. Целью настоящей статьи было показать разные стороны деятельности Л.А. Вербицкой: непростую раннюю биографию, способствовавшую становлению ее как Человека и Ученого, слияние исследовательской и преподавательской деятельности, общественную активность и ярко выраженную гражданскую позицию.

**Ключевые слова:** фонетика, СПбГУ, Л.А. Вербицкая, ректор, русский язык.

*Pavlovskaya I. Y.*

*St. Petersburg State University*

## THE RUSSIAN PHONETIC SCHOOL AND THE CREATIVE HERITAGE OF LYUDMILA ALEKSEEVNA VERBITSKAYA

**Abstract.** The article is an outline of the events connected with the scientific and social life of Professor, Doctor of Philology, academician of the Russian Academy of Education L.A. Verbitskaya, in whose name the International Philological Conference at St. Petersburg State University is called. The author of the article was privileged to work together with L.A. Verbitskaya at the Department of Phonetics and Teaching Methods of St. Petersburg State University for several years. Her memory is alive and her voice sounds at present, when the events of the past are recalled, as it sounded not only from the high rostrum of the Tauride Palace or from the grand office of the Rector of St. Petersburg State University, but also in a closer circle of the department meetings or at the festive table of traditional “sweet meetings”. The article does not claim to present a complete and exhaustive description of the life and work of this outstanding personality, but only reflects the author’s experience and knowledge shared with me by colleagues at the department or borrowed from publications dedicated to L.A. Verbitskaya. The purpose of this publication is to show the different sides of L.A. Verbitskaya’s personality: a difficult early biography that contributed to her formation as a Person and a Scientist, a fusion of research and teaching practices, social activity and a pronounced civic position.

**Keywords:** phonetics, St. Petersburg State University, L.A. Verbitskaya, Rector, Russian language.

### 1. Введение

Расцвет фонетики как науки и ее доминантное положение в области как языковедения, так и методики преподавания, пришелся на начало 20 в. В это время уже изобретен кимограф, проводится инструментально-акустический анализ звуков речи, создан Международный фонетический алфавит, развивается теория фонемы. Бурное развитие фонетики и фонологии продолжается вплоть до второй половины 20 в. Однако в конце 20 в. и в западном, и в восточ-

ном методическом пространстве развитие методов обучения фонетическим навыкам отошло на второй план. Этому были свои методические и технологические причины. Стирание границ между языковыми территориями открыло доступ к естественной лингвистической среде, средства массовой информации и интернет стали предоставлять многочисленные образцы аутентичной речи на любых языках в дистанционных условиях, поэтому не стало необходимости создавать специальные методы и приемы фонетического тренинга, как артикуляторного, так и перцептивного. В коммуникативном подходе все заменяет общение, в котором произношение уходит в аспект устной речи, а перцепция — в аспект аудирования. Ушли в прошлое медиатеки с коллекциями аудиозаписей иноязычной речи и настенные карты с сагиттальным разрезом головы для изучения органов речи. Все можно увидеть в интернете и услышать, если не живую, то в онлайн-трансляции или в анимации. Значит ли это, что имитация произношения освобождает от необходимости разъяснения сходств и различий фонетических систем различных языков и сознательного тренинга артикуляции и фонетической перцепции? Отечественные лингвисты никогда не сомневались в том, что нет, не значит, а многолетний опыт пренебрежения к обучению фонетике как отдельному навыку показал и нашим европейским коллегам, что это не так. Есть, конечно, и среди зарубежных коллег фонетисты, которые понимают, что на лозунге «Listen and repeat» далеко не продвинешься. Так Пирс Мессам и Розлинг Янг пишут: «...нет ничего «естественного» в том, чтобы студенты изучали звуки, пытаясь имитировать их» (...there is nothing 'natural' at all about getting students to learn sounds by trying to imitate them») [14]. Все обучающиеся могут имитировать звуки, опираясь на свой ранний детский опыт в освоении родного языка, но произносить звук и подражать ему — совершенно разные вещи. Произнесение — это двигательный навык, который направлен на результат и должен быть понятен реципиенту звукового текста, а имитация заключается в воспроизведении сенсорного опыта, акустического ощущения.

Отличительной чертой Российской методической школы с самого начала была прочная связь с наукой. Методические разработки

опиралась на достижения выдающихся лингвистов-фонетиков — Н. С. Трубецкого, И. А. Бодуена де Куртене, В. А. Богородицкого, А. И. Томсона, Л. В. Щербы, Р.И. Аванесова, М.В. Панова, А.А. Реформатского, Л.Р. Зиндера, Л. В. Бондарко, Л.А. Вербицкой. На сегодняшний день это такие известные ученые как Г.М. Вишневская, М.Л. Каленчук, В.Б. Касевич, П.А. Скрелин, Р.К. Потапова и многие другие. Особое место в становлении Российской фонетической школы занимает творчество Л.А. Вербицкой, выдающегося фонетиста и методиста. В нем в лучших традициях отразилась связь между экспериментальной фонетикой и методикой преподавания произношения русского языка как иностранного. В настоящее время такой подход получил новый импульс в связи с изменением функций языка в цифровом пространстве и со сменой парадигмы в обучении языкам.

## **2. Личная и творческая судьба Л.А. Вербицкой**

Личности делают историю, но и история делает личность. Незаурядность личности Л.А. Вербицкой во многом определила на долгое время ход истории не только Санкт-Петербургского университета, но и в целом языкового образования в нашей стране. Поэтому важно понять, каким образом эта личность сформировалась.

Отец Людмилы Алексеевны — Алексей Александрович Бубнов, партийный и государственный деятель, с 1943 года был секретарем Ленинградского горисполкома. 31 августа 1949 года он был арестован в рамках Ленинградского дела, в октябре 1950 года расстрелян по обвинению в «преступной связи с врагами народа и участии в контрреволюционной группе», реабилитирован 14 мая 1954 года. Члены семьи Бубнова также были арестованы, мать Людмилы была отправлена в Тайшетский лагерь, Людмила оказалась в детской трудовой исправительной колонии во Львове, где находилась до 1953 года. После окончания школы поступила во Львовский университет на русское отделение филфака. После реабилитации Бубнова и его семьи Людмила перевелась в Ленинградский государственный университет, который окончила с отличием в 1958 году.

Затем там же в университете: лаборант, аспирант, младший

научный сотрудник, ассистент, доцент, с 1979 года профессор кафедры фонетики и методики преподавания иностранных языков филологического факультета, с 1985 года — заведующая кафедрой общего языкознания. С 1984 года проректор по учебной работе, затем первый проректор, с мая 1993 года и.о. ректора, в апреле 1994 г. была избрана ректором СПбГУ, переизбрана в 1999 и в 2004 гг. Первая женщина-ректор СПбГУ. При ней в университете были открыты два новых факультета — международных отношений и медицинский. С 2008 г. президент Санкт-Петербургского государственного университета. С 26 апреля 2010 года также декан филологического факультета.

После реабилитации А.А. Бубнова и его семьи 14 мая 1954 года, Людмила Алексеевна смогла вернуться в Ленинград и продолжить обучение в Ленинградском университете имени Жданова.

В ЛГУ Людмила Алексеевна оказалась на кафедре фонетики, где ее наставником и другом стала Маргарита Ивановна Матусевич (1895–1979) (Рис.1).

Маргарита Ивановна вела спецсеминар — «Фонетические системы языков», в котором участники на слух давали характеристики различных звуков, произносимых носителями разных языков (впоследствии семинар стал называться слуховым). Под руководством Маргариты Ивановны Людмила Алексеевна писала сначала курсовые работы, а потом — диплом.

Л.А. Вербицкая вспоминала: «Меня увлекли проблемы интонации русской речи. В те годы экспериментально-фонетических ис-



Рис. 1. М. И. Матусевич со своими ученицами.  
Слева — Людмила Алексеевна Вербицкая, справа — Нина Александровна Любимова



Рис. 2. 1957 год. Работа с Кимографом на кафедре фонетики ЛГУ.  
Преподаватель кафедры М.В. Гордина  
и информант-вьетнамец Нгуен Тай Кен

следований интонации практически не было. Записи дикторов, отобранных для исследования, проводились на кимографе. Меловая бумага наклеивалась на барабан, покрывалась копотью от специально подготовленных свечей. На каретку, которая должна была двигаться по бумаге вращающегося барабана, прикреплены три датчика, на которые поступает сигнал от амбушюра, прижатого ко рту, от голосовых связок и сигнал от сети (для подсчета длительности). В случае необходимости возможно было укрепить и носовую оливу, чтобы фиксировать поток воздуха, выходящий из носа. После того, как лист был записан до конца, необходимо было, разрезав его, опустить в находящийся в специальной кювете лак. Через час, как только высыхал лак, материал был готов к исследованию. Осциллограммы и спектрограммы, полученные с помощью электронной аппаратуры (осциллографы, спектрометры), появились позже» [6].

Кафедра фонетики СПбГУ имеет свою интересную историю (Рис. 3). Воспоминания Л.В. Бондарко, Н. Д. Светозаровой и других коллег [1,8,11], излагаемые ниже, открывают наиболее значимые страницы этой истории.

В 1899 г. при кафедре сравнительной грамматики и санскрита по инициативе Сергея Константиновича Булича был создан Кабинет



Рис. 3. Кафедра фонетики ЛГУ, 50–60-е гг. XX в.

экспериментальной фонетики. Через десять лет — в 1909 г. — хранителем Кабинета, превратившегося уже в Лабораторию экспериментальной фонетики, становится Лев Владимирович Щерба. До этого он провел два года за границей, учился в Париже у Руссло, в Лейпциге у Сиверса и Бругмана. Сама же кафедра фонетики была организована специально для Щербы в 1932 г. путем выделения ее из кафедры общего и сравнительного языкознания, которой он заведовал с 1917 г. (фактически даже с 1916 г.) и был смещен Н.Я. Марром, чью теорию Щерба не принимал. В 1936 г. кафедра была реорганизована в кафедру фонетики и методики преподавания иностранных языков, что было связано с особым интересом Щербы к вопросам двуязычия и общеобразовательной роли иностранных языков, а также с большой актуальностью проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в СССР. Первым заведующим новой кафедры был, естественно, сам Щерба, он руководил ею до своего отъезда в 1941 г. сначала в эвакуацию, а затем, после избрания его в 1943 г. действительным членом Академии наук, в Москву. После этого кафедрой последовательно руководили М.И. Матусевич (с 1941 по 1966 г.), Л.Р. Зиндер (с 1966 по 1977 г.), Л.В. Бондарко (с 1977 по 2007 г.) и — в настоящее время — П.А. Скрелин.

Русская фонетика с ее уникальными оппозициями фонем и богатством чередований оказалась удобным материалом для формулировки основных фонологических понятий и положений, которые послужили основой для появления в дальнейшем разных фоноло-

гических теорий. Одна из этих теорий, созданная Л.В. Щербой, и была позднее развита и существенно обогащена учениками Щербы — Зиндером и Матусевич, — и их учениками. Принимая в целом психологическую трактовку фонемы Бодуэна де Куртенэ, Щерба показал, что основания для членения потока речи на минимальные звуковые единицы являются сугубо лингвистическими и состоят в возможности соотнести отдельный звук речи с морфемой.

Огромную роль в научном становлении Людмилы Алексеевны сыграл и Лев Рафаилович Зиндер (1904–1995), советский и российский лингвист, специалист в области фонетики и фонологии; доктор филологических наук, автор многочисленных работ в области фонетики, фонологии, германистики, прикладной лингвистики. С 1929 года он работал в Кабинете экспериментальной фонетики. После смерти Л.В. Щербы именно Лев Рафаилович долгое время был хранителем традиций Ленинградской фонологической школы. Людмила Алексеевна вспоминает о нем: «Мы часто работали вместе, писали труды, и всегда в их уютном доме меня ждал горячий свежесваренный чай, ароматное домашнее варенье и ... совершенно особый дух семьи. Это Учитель, который вырастил, воспитал меня. Доктор филологических наук, он отмечал: ‘Мне все равно, где вы думаете о проблеме фонемы, необязательно делать это, сидя за столом’. Заставлял нас мыслить и всегда подчеркивал, что мы должны писать на понятном, доступном для окружающих языке. Никакого наукообразия. Никаких сложных выражений. Так просто, чтобы мог понять каждый» [2]. Я очень хорошо помню эти наставления Льва Рафаиловича и пытаюсь тому же учить своих аспирантов. Последнее время мы приезжали на лекции к нему домой и супруга Льва Рафаиловича, Лидия Александровна, всегда усаживала нас за стол и поила чаем с конфетами, а Лев Рафаилович приговаривал: «Научного руководителя надо хорошо кормить».

На кафедре фонетики были предприняты первые в отечественной лингвистике прикладные исследования звучащей речи (акустические, физиологические, перцептивные), осуществлявшиеся в непосредственном контакте с коллегами из других областей знаний (и часто по их заданию). Этот союз оказался исключительно пло-

дотворным и привел к становлению особого направления в фонетике, называемого обычно Щербовской (а также Петербургской или Ленинградской) фонологической школой, для которой характерна неразрывная связь между теорией и практикой, фонологией и фонетикой.

М.Б. Попов в своей статье [9] освещает позицию кафедры в 1950–1970-е гг. — время, когда фонологические споры были очень актуальны. Щербовскую фонологию приходилось защищать от несправедливых обвинений в физикализме, отходе от учения Бодуэна-Куртене, антиморфематизме. Показательна в этом отношении вышедшая в 1970 г. хрестоматия А.А. Реформатского «Из истории отечественной фонологии», где в объемном вступительном очерке [10: 7–120] составитель подробно и ядовито рассказывает об этой дискуссии, заканчивая очерк словами: «Итак, гора родила мышь, и при том весьма паршивую!» [10: 46]. При этом личные отношения между ленинградскими и московскими фонологами были хорошими: москвичи ревниво следили за успехами ленинградской фонетики, а ленинградцы участвовали в теоретических спорах, хотя неизменно в мягкой форме. Именно в этот период каноническая теория Московской фонологической школы обогащается альтернативными теориями Р.И. Аванесова, М.В. Панова.

Как пишет М.Б. Попов, в соответствии с установками очерка Реформатского многие (но, конечно, не все) представители МФШ приписывают Щербе и его школе понимание фонемы как «звукотипа» в духе выдающегося английского фонетиста Д. Джоунза (1881–1967). Однако сам Джоунз впервые узнал о фонеме от Щербы, видимо, из статьи последнего «Краткий очерк русского произношения» [13: 171–175], опубликованной в 1911 г. по-французски в приложении к журналу МФА «Le maître phonétique», в котором Джоунз тогда был заместителем главного редактора. Об этом он, писал уже после смерти Щербы в предисловии к своей книге о фонеме: «The idea of the phoneme is no new one. It was first introduced to me in 1911 by the late Professor L. Ščerba of Leningrad, but both the theory and the word itself date back to more than thirty years before then. According to J.R. Firth, the term “phoneme” was invented as

distinct from “phone” in 1879 by a linguistic scholar named Kruszewski, a pupil of the Polish linguist Baudouin de Courtenay» [цитируется по 9] (‘Идея фонемы не нова. Впервые она была представлена мне в 1911 г. покойным профессором Л. Щербой из Ленинграда, но и теория фонемы, и сам термин появились более чем тридцатью годами раньше. Согласно Дж.Р. Фёрсу, термин «фонема» был создан для противопоставления «звуку» в 1879 г. Крушевским, учеником польского лингвиста Бодуэна де Куртенэ’).

Принципиальное значение для определения роли акустических и перцептивных исследований в развитии щербовской фонологической теории, имели исследования Лаборатории экспериментальной фонетики им. Л.В. Щербы Ленинградского университета, выполнявшиеся в ней в 1950–70-х гг., в которых ключевые теоретические вопросы решались в самой тесной связи с прикладными задачами. Именно в такой обстановке Людмила Алексеевна пишет свою кандидатскую диссертацию под руководством Л.Р. Зиндера. В ее кандидатской диссертации была, в частности, доказана способность носителей русского языка различать на слух большее количество звуковых единиц (гласных), чем это предполагалось традиционной теорией, согласно которой опознаются лишь фонемные различия, но не аллофонические. Однако в эксперименте последовательно различались не любые аллофоны гласных, а лишь те из них, которые выполняют важную для русского языка функцию обеспечения оппозиции согласных по твердости-мягкости. Различия эти не только замечались участниками эксперимента, но и интерпретировались ими в соответствии с фонологической системой русского языка.

Важнейшие положения работ ленинградских фонетиков, хорошо известные отечественным ученым, в зарубежной лингвистике только в последние годы начинают вводиться в научный обиход. К ним относится, например, критерий морфемного членения как основа линейного членения звуковой цепи. Этот критерий позволил сформулировать различия между фонемными и слоговыми языками и обнаружить фонетические следствия этих различий. Фонетике слоговых языков были посвящены многие работы выдающихся

учеников Зиндера — М.В. Гординой и В.Б. Касевича, в частности книга последнего «Фонологические проблемы общего и восточного языкознания» [7], в которой впервые была предложена типологическая классификация языков по фонологическому критерию. Однако до сих пор в зарубежном лингвистическом вокабуляре отсутствует даже сам термин «слоговые языки» и их противопоставление языкам «фонематическим».

Полное двойное название кафедры — Кафедра фонетики и методики преподавания иностранных языков — не случайно. Как уже было сказано, это объясняется тем, что кафедра была создана в 1932 г. специально для Л.В. Щербы и с учетом его интересов — фонетики и методики преподавания родного и иностранных языков. И хотя в научном быту полное название кафедры используется лишь в официальных ситуациях, надо сказать, что его вторая половина отражает существенную и важную часть педагогической деятельности преподавательского коллектива. Это не только преподавание практической фонетики русского и иностранных языков, но и практическое применение лингвистической теории Щербы, например, мысли о разных типах двуязычия (чистое и смешанное), о роли родного языка при усвоении иностранного, об огромной общеобразовательной роли иностранных языков. Реально преподавательская сторона деятельности кафедры складывается из нескольких разнообразных теоретических и практических курсов. Семинар по общей фонетике как часть курса «Введение в языкознание» когда-то вел сам Щерба, в наше время его ведут почти все преподаватели кафедры, в том числе и совсем молодые, следуя единой методике. Курс этот очень короткий (16 часов) и очень насыщенный. Перед студентами I курса ставится тройная задача: знакомство с основами фонологической теории, освоение транскрипции и решение лингвистических задач. К этому добавляется 2 года изучения практической фонетики и 1 год — теоретической.

Людмила Алексеевна является автором более 350 научных и учебно-методических работ в области русского и общего языкознания, фонетики, фонологии и методики преподавания русского языка. Ее труды, посвященные проблемам современного произношения, за-

ложили основы нового перспективного направления языкознания — «Произносительная норма и интерференция на фонетическом уровне». Вопросы культуры речи, стилистики, лексики и семантики современного русского языка занимают важное место в научных трудах профессора Л. А. Вербицкой, в ее выступлениях в средствах массовой информации, в работе Совета по русскому языку при Правительстве России, в многолетней деятельности в Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ).

Как пишет проф. В.М. Мокиенко, «её труды, посвящённые проблемам современного произношения, заложили основы новых перспективных направлений языкознания — «Произносительная норма современного русского литературного языка» и «Интерференция звуковых систем на фонетическом уровне». В этой области интересов Л. А. Вербицкой научный и учебно-методический, дидактический подход сплавились воедино благодаря нацеленности на самые злободневные проблемы культуры русской речи, произносительных норм литературного языка, его стилистики и семантики. В научных трудах Л. А. Вербицкой, в её выступлениях в средствах массовой информации, в работе Совета по русскому языку при правительстве Российской Федерации, в деятельности МАПРЯЛ и РОПРЯЛ, которые она как президент возглавляла, вопросы культуры речи стали научной, педагогической и гражданской доминантой. Ведь эти, казалось бы, чисто лингвистические проблемы в 90-е годы прошлого века приобрели особую социальную заострённость, ибо динамические процессы «лихого» времени привели наряду с демократизацией общества и к расшатыванию литературной нормы, её вульгаризации» [3].

В своей статье «Тенденции развития произносительных закономерностей в публичной речи», где каждая строчка пронизана любовью и заботой о русском языке, где хочется подписаться под каждым словом, Людмила Алексеевна пишет: «При изучении любого языка необходимо исследовать и внутренние языковые закономерности, и внешние по отношению к языку факторы. Языковое общество переживает разные периоды своего существования. <...>

В период, когда языковая ситуация отличается нестабильностью, происходит своеобразное смешение, подмена диалектов, стилей, которые под воздействием процессов, происходящих в обществе, теряют свою функциональную прикрепленность. В этой ситуации даже литературный язык, по определению кодифицированный, подвергается столь сильным волнам социального, культурного и политического воздействия, что его носитель начинает терять некоторые ориентиры, языковая норма становится неустойчивой, способы речевой реализации задуманного — не эффективны. <...> языковой вкус эпохи», призванный быть неким фильтром, с отведенной ему ролью не справляется. Утрачивается высокий стиль, низкий, вульгарный занял место среднего, традиционного являющегося источником поступления в нормативный язык элементов его системы. <...> В последние годы появилось даже новое понятие, в отличие от литературы — сетература, литература сети, разрешающая ошибки и нарушение нормы разного рода» [5].

Гражданская позиция Людмилы Алексеевны заставила ее от науки и исследовательской деятельности активно переключиться на просветительскую.

Многие помнят публикацию Людмилы Алексеевны «Давайте говорить правильно». Но это не просто одна книга. Это серия из 32 книг под ее редакцией. Эта серия во многом стала ориентиром для всех, кто любит и ценит русский литературный язык. Здесь представлены самые разные сферы русского языка, связанные с проблемами повышения культуры речи: грамматическое управление, новейшие заимствования, лексика современной экологии, юридическая терминология современной России, специальная лексика точных наук, политический язык современной России, термины современного градостроительства, медицинская лексика, метафора в современной публицистике, паронимы. Начало этой серии было положено, естественно, самой Людмилой Алексеевной Вербицкой, опубликовавшей, в соавторстве с Н. В. Богдановой и Г. Н. Складневской справочник «Трудности современного русского произношения и ударения» [4].

В вышеупомянутой статье Л.А. Вербицкая пишет: «...я неоднократно говорила о необходимости своеобразного входного тестирования — экзамена по культуре речи для будущих чиновников разных уровней, руководителей центральных и региональных органов власти. Нужно помнить, что главная проблема общения — проблема взаимопонимания» [5].

В 2003 году, послушав, как говорят депутаты и сенаторы, Людмила Алексеевна вместе с министром образования В. Филипповым решили издать карманный словарь для представителей власти. Изначально планировалось включить в издание 300 наиболее сложных и спорных для произношения слов, но в итоге получилось более 800. Людмила Алексеевна вспоминает: «Реакция была бурная, премьер-министр М. Касьянов, например, удивился, узнав, что надо говорить «жалюзИ». Хотя тогда мало что изменилось... Сегодня могу порекомендовать подготовленный нашим университетом Комплексный нормативный словарь русского языка — толковый, грамматический и произносительный одновременно» [6].

Людмила Алексеевна считала, что необходимый уровень владения государственным языком должен обеспечиваться также за счет требования сдачи соответствующего экзамена для получения гражданства и разрешения на проживание. К сожалению, требования к экзамену ТРКИ (Тест по русскому языку как иностранному) предусматривают проверку владения русским языком вообще и зачастую проверка ограничивается уровнем владения разговорным русским языком, тогда как для реализации прав в официальной сфере необходимо владение русским языком, используемым в качестве государственного. В то же время требование владения государственным языком не должно становиться инструментом дискриминации.

В своей деятельности на посту президента Российской Академии Образования (РАО) Людмила Алексеевна руководствовалась главной целью: осуществить научное обоснование путей, форм, условий развития образования, координации проведения фундаментальных и поисковых исследований в сфере наук об образовании, консультационного и экспертного их обеспечения. В этом направлении удалось достичь многих конкретных результатов.

Совет по культуре речи при Губернаторе Санкт-Петербурга.

## ДАВАЙТЕ ГОВОРИТЬ КАК ПЕТЕРБУРЖЦЫ

Людмила **ВЕРБИЦКАЯ** —  
один из авторов серии словарей  
«Давайте говорить правильно!»



### Говорите правильно!

<u>Правильно</u>	<u>Неправильно</u>
Я сегодня <b>заян</b> а́	заян
Место <b>заян</b> то	заянто, заянто
Все <b>подня</b> ты по тревоге	подняты, подняты
Сообщение <b>перед</b> ано	передано, передано
Задача мною <b>поян</b> а́	поян
Задание <b>поян</b> то	поянто, поянто
Я сорвал <del>а</del> объявление	сорвала
Я отозвал <del>а</del> своё заявление	отозвала
Пусть он <b>позвон</b> ит	позвонит
Включ <del>и</del> м свет	включим
Незаконно осужд <del>е</del> нный	осужденный

«Слово — одежда всех фактов, всех мыслей»  
М. Горький

Совместный проект Правительства Санкт-Петербурга и  
Санкт-Петербургского Государственного Университета.

Проект реализован на средства гранта Санкт-Петербурга

Рис. 4. Баннер «Давайте говорить как петербуржцы!»

С 2014 года дошкольное образование живет по стандарту, разработанному учеными РАО под руководством Л.А. Вербицкой. В основу этого стандарта положена культурно-историческая теория Л.С. Выготского, составляющая золотой фонд отечественной психологической мысли и признанная во всем мире. Стандарт ориентирован на поддержку разнообразия, принципиальной уникальности самого детства и ребенка, вариативности развивающих форм этой поддержки с сохранением его исключительной, предельной само-

бытности, которая как раз и придает ему «образовательную ценность».

Под руководством Л.А. Вербицкой РАО участвовала в экспертизе Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, которая впоследствии была утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации. Благодаря усилиям Л.А. Вербицкой впервые Минобрнауки России создало федеральное учебно-методическое объединение по общему образованию, базовой организацией которого стала Российская академия образования.

Учеными РАО, МГУ, СПбГУ и др. вузов при активном участии Людмилы Алексеевны была разработана Концепция информационной безопасности детей и подростков в Российской Федерации, которая была закреплена в 2015 году постановлением Правительства Российской Федерации. Эта концепция — первый этап в обеспечении психологической безопасности российских детей, их защиты от деструктивного воздействия агрессивной интернет-среды, сохранения их психического здоровья.

На базе Академии начал деятельность Федеральный ресурсный центр психологической службы в системе образования. Цель его создания, в том числе и организация условий позитивной социализации детей и подростков, снижении рисков их дезадаптации.

Людмила Алексеевна и ведущие специалисты РАО приняли непосредственное участие в разработке Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации. Концепция утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2017 года (№1155-р).

Российская академия образования в 2017 году экспертировала проекты по Федеральной целевой программе «Русский язык». Была осуществлена большая программа для школьников «Литературное творчество» на базе Образовательного Центра «Сириус» в Сочи. В Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена создан межвузовский центр билингвального и поликультурного образования.

Людмила Алексеевна также с 2010 года являлась председателем попечительского совета Фонда «Русский мир». Целями Фонда являются популяризация русского языка, являющегося национальным достоянием России и важным элементом российской и мировой культуры, и поддержка программ изучения русского языка в Российской Федерации и за рубежом, в том числе тестирования русского языка как иностранного.

И еще один маленький штрих к портрету Людмилы Алексеевны. С 1998 года она — президент Санкт-Петербургского отделения Союза англоговорящих, созданного под патронажем королевы Великобритании Елизаветы II. Поэтому именно в СПбГУ Её величество королева нанесла визит вместе со всей своей свитой. Это событие надолго запомнится студентам и нам, преподавателям английского языка.



Рис. 5. Королева Елизавета II и Л.А. Вербицкая во время визита Её величества в СПбГУ



Рис. 6. Президент Российской Федерации В.В. Путин награждает Людмилу Алексеевну орденом «За заслуги перед Отечеством» I степени

Людмила Алексеевна — полный кавалер ордена «За заслуги перед Отечеством».

### 3. Заключение

В настоящее время мы стоим на пороге выбора, что нам делать с нашим языком, не только с русским языком, но и с языком вообще, как средством общения, языком выработанным и усовершенствованным многими столетиями, если не сказать тысячелетиями? Наблюдать, как стремительно развивается без сдерживающих сил новая устность и новая письменность? Подчинить все цифре? Сделать язык обслуживающим механизмом цифровых значений? Или все-таки постараться сохранить его и в эстетическом, и в интеллектуальном смысле как средство передачи культурного кода? Как говорила Людмила Алексеевна в одном из последних интервью, язык, конечно, выживет, как устойчивый организм, но нам надо ему помочь.

#### Список использованных источников

1. 100 лет экспериментальной фонетике в России // Под ред. Л.В. Бондарко / Материалы международной конференции 1–4 февраля 2001 г. СПбГУ, СПб: Изд-во Филологического факультета СПбГУ, 2001.- 192 с.
2. Академический ресурс Людмилы Вербицкой <http://rusacademedu.ru/presscentre/akademicheskij-resurs-lyudmily-verbickoj/>

3. В. М. Мокиенко. Людмила Алексеевна Вербицкая и культура русской речи // Мир русского слова №4/2020 Вербицкая (Мокиенко).pdf

4. Вербицкая Л. А., Богданова Н. В., Скляревская Г. Н. Давайте говорить правильно! Трудности современного русского произношения и ударения. Краткий словарь-справочник. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2002. — 160 с.)

5. Вербицкая Л.А.. Тенденции развития произносительных закономерностей в публичной речи // Фонетика сегодня. Материалы докладов и сообщений VII международной научной конференции. Москва, Изд-во Института им. В. В. Виноградова — 2013

6. Кандыбович С. Л., Разина Т. В. Вербицкая Людмила Алексеевна. «Не станет русского языка — не будет России!» — Научно-исследовательский центр проблем национальной безопасности (pic-pnb.ru) Опубликовано 25.11.2019 (дата обращения 27.12.22)

7. Касевич В.Б. Фонологические проблемы общего и восточного языкознания. М.: Наука, 1983. — 301 с.; В. Б. Касевич. Труды по языкознанию. СПб, СПбГУ, 2006. — 664 с.

8. Памяти Маргариты Ивановны Матусевич (1895–1970). К 120-летию со дня рождения/ Сборник под ред. Н.Д. Светозаровой. — СПб: Изд-во СПбГУ, 2017. — 130 с.

9. Попов М.Б. О некоторых мифах вокруг Петербургской (Ленинградской) фонологической школы. Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2020, 17 (4): 738–760. <https://doi.org/10.21638/spbu09.2020.415>

10. Реформатский А.А. Из истории отечественной фонологии. Очерк. Хрестоматия. М.: Наука, 1970: 7–120 (527 с.)

11. Светозарова Н.Д. Из истории отечественной фонетики: теория и практика в акустических и перцептивных исследованиях кафедры фонетики Ленинградского университета (1950–70-е гг.). Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2020, 17 (4): 761–780. <https://doi.org/10.21638/spbu09.2020.416>

12. Т.Уланова. Как это будет по-русски. Интервью с Л.А. Вербицкой. Газета Культура 31.05.2013 <http://portal-kultura.ru/articles/person>.

13. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич. — Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. — 427 с.

14. Messum P., Young R. Non-imitative ways of teaching pronunciation: why and how — Questions and Answers from the IATEFL Pronunciation SIG

Fielded Discussion in October 2011, 2012. Pronunciation Science [Electronic Resource]. — Mode of access: URL: <https://www.pronunciationscience.com/materials/> (дата обращения: 06.06.2022).

### References

1. 100 let eksperimental'noj fonetike v Rossii// Pod red. L.V. Bondarko/ Materialy mezhdunarodnoj konferencii 1–4 fevralya 2001 g. SPbGU,SPb: Izd-vo Filologicheskogo fakul'teta SPbGU, 2001.- 192 s.
2. Akademicheskij resurs Lyudmily Verbickoj <http://rusacademedu.ru/presscentre/akademicheskij-resurs-lyudmily-verbickoj/>
3. V. M. Mokienko. Lyudmila Alekseevna Verbickaya i kul'tura russkoj rechi //Mir russkogo slova №4/2020 Verbickaya (Mokienko).pdf
4. Verbickaya L. A., Bogdanova N. V., Sklyarevskaya G. N. Davajte govorit' pravil'no! Trudnosti sovremennogo russkogo proiznosheniya i udareniya. Kratkij slovar'-spravochnik. — SPb.: Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2002. — 160 s.)
5. Verbickaya L.A.. Tendencii razvitiya proiznositel'nyh zakonomernostej v publichnoj rechi // Fonetika segodnya. Materialy dokladov i soobshchenij VII mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva, Izd-vo Instituta im. V. V. Vinogradova — 2013
6. Kandybovich S. L., Razina T. V. Verbickaya Lyudmila Alekseevna. «Ne stanet russkogo yazyka — ne budet Rossii!» — Nauchno-issledovatel'skij centr problem nacional'noj bezopasnosti (nic-pnb.ru) Opublikovano 25.11.2019
7. Kasevich V.B. Fonologicheskie problemy obshchego i vostochnogo yazykoznaniya. M.: Nauka, 1983.- 301 s.; V. B. Kasevich. Trudy po yazykoznaniyu. SPb, SPbGU, 2006.- 664 c.
8. Pamyati Margarity Ivanovny Matusevich (1895–1970). K 120-letiyu so dnya rozhdeniya/ Sbornik pod red. N.D. Svetozarovoj. — SPb: Izd-vo SPbGU, 2017. — 130 s.
9. Popov M.B. O nekotoryh mifah vokrug Peterburgskoj (Leningradskoj) fonologicheskoy shkoly. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. YAzyk i literatura. 2020, 17 (4): 738–760. <https://doi.org/10.21638/spbu09.2020.415>
10. Reformatskij A.A. Iz istorii otechestvennoj fonologii.Ocherk. Hrestomatiya. M.: Nauka, 1970: 7–120 (527 s.)
11. Svetozarova N.D. Iz istorii otechestvennoj fonetiki: teoriya i praktika v akusticheskikh i perceptivnykh issledovaniyah kafedry fonetiki Leningradskogo universiteta (1950–70-e gg.). Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. YAzyk i literatura. 2020, 17 (4): 761–780. <https://doi.org/10.21638/spbu09.2020.416>

---

12. T.Ulanova. Kak eto budet po-russki. Interv'y u s L.A. Verbickoj. Gazeta Kul'tura 31.05.2013 <http://portal-kultura.ru/articles/person>.

13. SHCHerba L. V. YAzykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost' / Red. L. R. Zinder, M. I. Matusevich. — L. : Nauka. Leningr. otd-nie, 1974. — 427 s.

14. Messum P., Young R. Non-imitative ways of teaching pronunciation: why and how — Questions and Answers from the IATEFL Pronunciation SIG Fielded Discussion in October 2011, 2012. Pronunciation Science [Electronic Resource]. — Mode of access: URL: <https://www.pronunciationscience.com/materials/> (data obrashcheniya: 06.06.2022).

УДК 372.888.1

*Грецкая Т.В.*

*Ленинградский государственный университет  
им. А.С. Пушкина*

*Иванова М.К.*

*Северо-Западный институт управления РАНХиГС*

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ И КОНТРОЛЬ НАВЫКОВ  
АУДИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ  
КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ  
ФАКУЛЬТЕТА МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме обучения аудированию в курсе испанского языка как второго иностранного на факультете международных отношений. Рассматриваются лингвистические трудности аудирования. Описывается авторский подход и опыт обучения аудированию студентов уровня А1-В2.

**Ключевые слова:** аудирование, аудитивные навыки, совершенствование, контроль, испанский язык как второй иностранный, упражнения.

*Tatiana V. Gretskaya*

*Marina K. Ivanova*

**DEVELOPMENT AND CONTROL OF LISTENING SKILLS  
IN TEACHING SPANISH AS A SECOND FOREIGN  
LANGUAGE AT THE DEPARTMENT OF INTERNATIONAL  
RELATIONS**

**Abstract.** The article deals with the problem of teaching listening in the course of Spanish as a second foreign language at the Department of international relations and focuses on linguistic difficulties of listening. The author describes the experience of work with the students at levels A1-B2.

**Keywords:** listening, listening skills, development, control, Spanish as a second foreign language, exercises.

## 1. Введение

Общение на иностранном языке включает в себя не только говорение, но и восприятие речи собеседника на слух, поэтому недостаточное развитие аудитивных навыков непосредственно отражается на языковой подготовке будущих специалистов в любой области знания. Известно, что аудирование является самым трудным видом речевой деятельности, поскольку понимание речи на слух представляет собой сложный процесс речемыслительной деятельности, для успешного осуществления которого требуется хорошее развитие таких механизмов восприятия речи, как речевой слух, внимание, память и вероятностное прогнозирование. Аудирование — это «активный процесс, требующий интеллектуальных усилий и связанный с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [1, с.148].

Обучение аудированию как виду речевой деятельности на занятиях по испанскому языку как второму иностранному на факультете международных отношений является актуальным, т.к. владение вторым иностранным языком на высоком уровне необходимо для профессиональной деятельности будущих международных. Кроме того у студентов 3 курса есть возможность поехать учиться в Испанию, где обучение ведется на испанском языке. Таким образом, для обучения за границей студенты должны иметь аудитивные навыки. Однако программа обучения испанскому языку на факультете международных отношений в СЗИУ РАНХиГС не предусматривает отдельных часов для развития навыков аудирования, поэтому данному виду речевой деятельности не уделяется достаточного внимания.

Практика обучения иностранному языку показывает, что аудированию нужно учить специально. Для обучения аудированию как виду речевой деятельности необходимо использовать аудиотексты с четко продуманным комплексом упражнений, направленным

на совершенствование и контроль аудитивных навыков. Аудиотексты должны быть связаны с темами, изучаемыми в курсе иностранного языка. Поэтому перед нами встал вопрос о необходимости разработать учебное пособие для совершенствования навыков аудирования для студентов, изучающих испанский язык уровня А1-В2, т.к. развитие аудитивных навыков у студентов целесообразно начинать с первых занятий по испанскому языку и совершенствовать на протяжении всего курса обучения.

## 2. Материал и методика

Нами было проведено анкетирование студентов 2–4 курсов (37 человек) с целью выяснить, считают ли они аудирование сложным видом речевой деятельности и какие трудности вызывает у них аудирование на испанском языке. Анализ анкет учащихся показал, что 98% слушателей относят аудирование к самому трудному виду речевой деятельности. Среди трудностей аудирования, связанных с аспектами языка, были отмечены фонетические трудности (96% слушателей), грамматические трудности (72% студентов) и лексические трудности (90% учащихся).

Разработанное нами учебное пособие направлено на развитие аудитивных навыков с полным пониманием содержания текста, поскольку данный вид восприятия речи на слух является самым сложным. Он требует от студентов большой концентрации внимания, хорошо развитых механизмов аудирования, а также умения запоминать не только главную информацию, но и второстепенные детали, поэтому тексты не должны содержать незнакомых слов.

Пособие включает 14 тем, состоящих из смоделированных авторских монологических и диалогических аудиотекстов разного уровня сложности, с учетом культуры и менталитета носителей языка, в соответствии с принятыми речевыми нормами, а также в соответствии с уровнем владения языком и с программой обучения испанскому языку в СЗИУ РАНХиГС. Так, в пособии представлены такие темы, как «Семья», «Внешность и характер человека», «Мой город и моя квартира», диалоги «В аэропорту», «На таможне», «Бронирование номера в гостинице» и др. Аудиотексты

являются информативными, доступными по содержанию и языковому наполнению, а также соответствуют виду аудирования. Все тексты озвучены носителями литературной нормы латиноамериканского варианта испанского языка. Представленные в пособии скрипты аудиотекстов снабжены упражнениями, разработанными с учетом этапа работы с аудиотекстом: до прослушивания, во время прослушивания, после прослушивания.

Каждый звуковой файл сопровождается комплексом из девяти заданий, направленных на:

- контроль понимания содержания текста при восприятии его на слух;
- запоминание изложенной информации и новой лексики;
- тренинг контекстуального употребления лексических единиц;
- совершенствование переводческих навыков;
- овладение письменной формой воспроизведения текста, воспринимаемого на слух (тренинг скорописи и орфографии).

Кроме того нами разработаны следующие методические рекомендации для работы с данным пособием.

1. Использование учебного пособия рекомендуется в качестве завершающего этапа изучения разговорной темы.

2. Лексика из аудиотекста представляется учащимся заблаговременно (на предыдущем уроке в качестве домашнего задания) для запоминания и последующего контроля, который может быть проведен в форме лексического диктанта до прослушивания текста.

3. Прослушивание текста проводится не более 3-х раз, первое прослушивание проходит без конспектирования студентами содержания.

4. Задания выдаются и конкретизируются перед 2-м прослушиванием.

5. Текст на бумажном носителе предоставляется обучающимся после выполнения заданий и сдаче их преподавателю.

6. Предоставляется возможность самостоятельной проверки и оценки заданий на письменное воспроизведение текста (проверка орфографии по тексту на бумажном носителе).

7. Задания тестового характера проводятся в качестве завершающего этапа работы.

8. Задание на перевод возможно проводить в письменной или устной форме. Оно может включать полный текст или его часть. Выполнение перевода на русский язык можно комбинировать с заданиями на испанском языке, например, с ответами на вопросы, завершением фраз, лексическим диктантом в ускоренном темпе.

Рассмотрим этапы работы с аудиотекстами подробнее.

На этапе до прослушивания студентам предлагается повторить изученные слова и выучить незнакомые слова из аудиотекста. Данное задание студенты выполняют дома. Слова даются с переводом на русский язык. Перед прослушиванием проводится отработка техники чтения: 1) наиболее трудных слов, например, *piña glacé (f)* — глазированный ананас, *transeúnte (m)* — пешеход, *paquete (m) higiénico* — гигиенический пакет, 2) географических наименований, например, *el Mediterráneo* — Средиземное море, *Bósforo* — Босфор, *Turquía* — Турция, *Atenas* — Афины. Кроме того внимание учащихся обращается на устойчивые выражения: *tomar baños de sol* — загорать, *de regreso* — по возвращении, *dictar una conferencia* — читать лекцию, *sacar fotos* — фотографировать, а также на идиоматические выражения: *sano y salvo* — живой и здоровый, *llover a cántaros* — лить как из ведра, *tomar el pelo* — выводить из себя, бесить.

Следующий этап — это слушание текста. Цель данного этапа — контроль понимания прослушанного текста. Способы контроля обычно делятся на речевые и неречевые. В пособии мы используем речевые способы контроля и перед вторым прослушиванием учащиеся знакомятся с заданиями типа: *Ответьте на вопросы. Прослушайте текст и определите, верны ли данные высказывания. Закончите предложения.*

Рассмотрим данные задания на примере отрывка из текста «География и путешествия».

### **Geografía y viajes**

Sabemos que hay muchas formas de hacer turismo. Me encanta viajar por los países exóticos y conocer nuevos lugares. Pero existe un obstáculo: primero tengo que sacar visados para entrar en un país extranjero. Después decidimos en qué tipo de transporte vamos a hacer

el viaje. Siempre prefiero viajar en avión y reservo los pasajes con antelación. Otro problema es hacer la maleta, pues las mujeres somos así, no sabemos qué tiempo hace en el país a donde vamos. Para reservar un hotel me dirijo a una agencia de viajes, allá siempre hay una persona que ya ha estado en ese lugar y se ha alojado en un buen hotel.

Tarea 1. Conteste a las preguntas según el contenido del texto.

1. *¿Siempre tenemos que sacar visados para hacer un viaje al extranjero?*

2. *¿Decidimos de antemano el tipo de transporte?*

3. *¿Qué tipo de transporte prefiere Ud. cuando viaja?*

Tarea 2. Conteste “correcto” o “falso”.

1. *La protagonista ha debido sacar un visado.*

2. *El hotel ha sido reservado en una agencia de viajes.*

3. *La cabina del barco no ha sido muy confortable.*

Tarea 3. Termine las frases.

1. *Lo más interesante de ese viaje para mí ha sido la posibilidad de escoger el modo...*

2. *La parte europea y la parte asiática de Estambul se unen por...*

3. *Europa es el segundo continente...*

Послетекстовый этап направлен на вовлечение учащихся в динамичную креативную деятельность. Это упражнения «текстового характера, такие как составление плана, пересказ, беседа, завершение текста, оценка самого текста, характеристика героев и др.» [3, с. 27]. В разработанное нами пособие включены следующие виды заданий, которые могут быть выбраны преподавателем на свое усмотрение, в зависимости от уровня языковой подготовки учащихся. Также преподаватель может распределить задания между студентами, сделав тем самым данный этап работы разнообразным:

— подробный, сжатый, или дифференцированный пересказ,

— подготовка монологических высказываний по теме текста,

— составление рассказа по аналогии,

— составление диалога по теме текста,

— выражение собственного мнения по поводу ряда аспектов, затронутых в тексте.

Tarea 4. Presente su opinión acerca.

a) *¿Qué hace falta hacer antes de salir de viaje?*

b) *El mejor tipo de transporte para hacer un viaje es un barco. ¿Está de acuerdo?*

c) *Prefiero alojarme en un hotel barato para ahorrar mi dinero.*

Обязательными для всех учащихся являются следующие задания:

— Написание сочинения на тему текста,

— Перевод диалогов с русского языка на испанский, составленных на основе монологического аудиотекста,

— Перевод предложений с лексикой из аудиотекста.

Tarea 5. Traduzca al español.

*A.:* Почему ты опаздываешь на работу?

*M.:* Я плохо сплю и встаю очень усталая.

*A.:* А когда ты ложишься?

*M.:* Каждый день в одно и то же время, в час ночи.

*A.:* Это очень поздно! Сколько часов ты спишь?

*M.:* Шесть, но это достаточно.

Tarea 6. Traduzca las frases al español utilizando el léxico del texto.

1. Я хочу совершить путешествие в южное полушарие, например, в Аргентину.

2. С какой авиакомпанией я могу долететь до Австралии?

3. Какой красивый пейзаж, я здесь остаюсь навсегда!

В пособии представлены также задания на совершенствование орфографических навыков и навыков перевода текстов с испанского языка на русский, что является отличительной чертой данного пособия среди пособий такого типа. Известно, что в методике обучения иностранным языкам существует тесная связь между аудированием и письмом. Письмо можно назвать графическим выражением аудирования. В процессе письма «звуковой состав записываемого слова нуждается в уточнении, осуществляемом путем проговаривания записываемых слов» [2, с. 120].

Так, учащимся предлагается записать отрывок из текста, соблюдая орфографические нормы испанского языка, написать лек-

сический диктант, и перевести текст или его фрагмент на русский язык.

Tarea 7. Escriba el texto del fragmento (en cursiva), teniendo en cuenta las normas de la ortografía.

Tarea 8. Dictados lèxicos.

Tarea 9. Traduzca al ruso el texto o un fragmento.

### 3. Заключение

Обучение аудированию можно отнести к развивающему обучению, поскольку в процессе восприятия текста на слух происходит запоминание текстов, что улучшает память и расширяет кругозор учащихся, кроме того аудирование помогает имитировать погружение в естественную речевую среду, что является важным при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.

### Литература

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2000. 165 с.
2. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.Н. Практическая методика обучения иностранному языку. М.: Академия, 2000. 264 с.
3. Пруссаков Н.Н. Трудности при обучении аудированию иноязычного звучащего текста. // Иностранные языки в школе, 2004, № 6. с. 25–28.

### References

1. Gal'skova, N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym jazykam: Posobie dlja uchitelya [Modern methods of teaching foreign languages: a guide for the teacher] Moscow: ARKTI, 2000. 165 p.
2. Kolker Ya.M., Ustinova E.S., Enaliev T.N. Prakticheskaya metodika obucheniya inostrannomu jazyku. [Practical technique of training in a foreign language] Moscow: Akademiya, 2000. 264 p.
3. Prussakov N.N. Trudnosti pri obuchenii audirovaniyu inoyazychnogo zvuchashchego teksta [Difficulties when training in audition of the foreign language sounding text]. Inostrannye yazyki v shkole [Foreign languages at school], 6, pp. 25–28.

УДК 372.881.111.1

*Исакович А.П.**СПбГУ*

## **РОТАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена рассмотрению практических аспектов реализации смешанного обучения в средней общеобразовательной школе. Актуальность исследования обусловлена высоким дидактическим потенциалом смешанного обучения и недостаточно разработанной научно-методологической базой для внедрения смешанного обучения в старшую школу. В связи с этим, статья направлена на раскрытие понятия смешанного обучения, выделение его основных компонентов, рассмотрение моделей, особенностей реализации, описание внедрения модели смешанного обучения «Перевернутый класс» на уроках английского языка в старшей школе. Цель статьи заключалась в подтверждении следующей гипотезы: модель смешанного обучения «Перевернутый класс» способствует совершенствованию умений говорения обучающихся 11 класса на уроках английского языка. Исследование описывает эксперимент, в ходе которого 26 обучающихся 11 класса на уроках английского языка были разделены на две подгруппы, и в течение одного учебного года обучались следующим образом: Группа 1 — в традиционном очном режиме, Группа 2 — в режиме ротационной модели смешанного обучения «Перевернутый класс». Было разработано и описано пять шагов внедрения данной модели: организация учебного процесса, групповая коммуникация, самостоятельная подготовка, общее задание для группы, научный проект. Автором были предложены типы упражнений для каждого этапа. Результаты эксперимента, представленные в виде качественного и количественного анализа данных, доказали, что ротационная модель смешанного обучения «Перевернутый класс» является эффективной для совершенствования умений говорения на уроках английского языка в старшей школе.

**Ключевые слова:** смешанное обучение, ротационная модель, «Перевернутый класс», совершенствование умений говорения, старшая школа, английский язык.

*A.P. Isakovich*

## ROTATIONAL MODEL «FLIPPED CLASSROOM» IN HIGH SCHOOL CLASSES OF ENGLISH

**Annotation.** This article describes practical aspects of implementation of blended learning in a secondary school. The relevance of the study can be explained by high didactic potential of blended learning and its scientific and methodological reluctance for adoption in high school. The article highlights blended learning concept, its main components, models, features, and describes the introducing of blended learning model «Flipped Classroom» into English lessons at high school. The aim of the article is to confirm the following hypothesis: blended learning model «Flipped Classroom» can help to improve English speaking skills for high-school students (11th form). The study describes an experiment where 26 students (11th form) were divided into two groups for English classes, and during the school year were studying in the following way: Group 1 — traditional face-to-face mode; Group 2 — blended learning mode, a rotation model «Flipped Classroom». There were five steps developed for implementation: organization of educational process, group communication, independent trainings, a general task for the group, an independent scientific project. The author elaborated various types of exercises for each step. The results of the study, based on qualitative and quantitative data analysis, proved that blended learning model «Flipped classroom», is effective for improving speaking skills in English classes.

**Keywords:** blended learning, rotation model, «Flipped Classroom», speaking improvement, high school, English classes.

### 1. Введение

Образование XXI века — образование, которое основано на конструировании учеником собственного опыта в диалоге с культурно-историческим аналогом [7]. Смещение вектора образовательной деятельности в сторону самостоятельной работы, переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь», свобода в выборе места обучения, мобильность, стремительное развитие технологий, — все это способствует реализации личностно-ориентированного подхода в новых условиях смешанного обучения.

Смешанное обучение (англ. «blended learning», «to blend» – смешивать) является зонтичным термином, и состоит из двух исторически обособленных образовательных систем: традиционной («face to-face learning system») и распределенной («distributed learning system»), которые объединяет информационно-коммуникационная технология. В реализации смешанного обучения присутствует конвергенция синхронного и асинхронного взаимодействий обучающегося и преподавателя, независимо от времени и места [10].

При имеющемся разнообразии трактовок понятия «смешанное обучение», которые варьируются от сочетания технологических элементов до педагогических систем, подходы исследователей к определению данного вида обучения можно разделить на две группы:

Определения, в которых фокус направлен на комбинирование элементов смешанного обучения (К.Дж. Бонк и Ч.Р. Грэхем [11], Х. Канука и Р. Гаррисон [12], В.А. Фандей [9], Блинов В.И. [2] и др.);

Определения, в которых акцент делается на содержательную часть обучения, педагогический дизайн, инновации, комбинирование методов и приёмов (Бр. Томлинсон и Кл. Виттейкер [15], К. Рид и Х. Синх [14], Ю.И. Капустин [5], Н.В. Андреева [1] и др.).

Проанализировав работы специалистов, представляется возможным сформулировать определение смешанного обучения. Итак, **смешанное обучение** — обучение, совмещающее традиционное (очные) занятия в классе (face-to-face) и компьютерно-опосредованное обучение на образовательной онлайн платформе, где находится весь учебный материал, встроена система тестирования, есть доступ к различным учебным источникам, дополнительным материалам. Доступ к электронным материалам возможен в любое время, что делает смешанное обучение гибким и удобным для каждого участника образовательного процесса.

Выделим компоненты смешанного обучения:

— традиционный формат аудиторных занятий («face-to-face»);  
— электронное обучение («e-learning») / мобильное обучение («mobile learning»). Исследователи разграничивают электронное и мобильное обучение. По их мнению, главное отличие электрон-

ного обучения от мобильного — отсутствие привязанности последнего к конкретному времени и месту [3];

— дистанционное обучение («distance learning»).

Традиционно в смешанном обучении сочетается аудиторная работа и обучение на базе информационных технологий. Необходимо отметить, что дистанционное обучение не является тождественным понятием смешанному обучению. При дистанционном обучении, основанном на использовании электронного обучения, преподаватель и обучающийся находятся в постоянном взаимодействии, организованном только с помощью сетевых технологий. При смешанном обучении, дистанционное и традиционное обучение сочетается в зависимости от запросов обучающихся [9].

Можно выделить ряд особенностей смешанного обучения:

1) *Самостоятельность*. Основу образовательного процесса при смешанном обучении составляет целенаправленная самостоятельная работа обучающегося;

2) *Индивидуальная поддержка учебной деятельности каждого обучающегося* преподавателем, как с помощью онлайн-общения (вопрос можно задать в любое время), так и на традиционных уроках;

3) *Групповая учебная деятельность*: совместная работа над проектами, проведение дискуссий, семинаров, организованных в виде конференций, форумов [13];

4) *Гибкость*. Смешанное обучение позволяет самостоятельно контролировать объем и скорость изучения материала за счет гибкого подхода, вариативности программ, выбора модуля / темы / раздела, темпа, времени / места обучения;

5) *Разнообразие форм организации обучения*: встречи, спектакли, репортажи, дебаты, виртуальные экскурсии, «стрим» (онлайн трансляции), консультации по электронной почте / видеосвязи, общение в чатах и блогах, интернет-тестирование [2].

Существуют следующие модели смешанного обучения: «Face-to-Face Driver», «Rotation» (с подвидами «Flipped Classroom», «Station Rotation», «Lab Rotation», «A new profile», «Individual Rotation», «An inter-school group»), «Flex», «Selfblend», «Online Lab», «Online Driver», «La Carte» «Enriched Virtual» [15].

Каждая модель отличается преобладанием одного из компонентов:

1. Компонент традиционного личного взаимодействия участников образовательного процесса;
2. Компонент интерактивного взаимодействия, опосредованно компьютерными технологиями и электронными информационно-образовательными ресурсами [11].

Общим для моделей группы «Ротация» (англ. «rotation» — чередование) является то, что смешанное обучение здесь реализуется в рамках одного предмета и класса / группы, и подразумевает чередование личного общения учителя и обучающихся, с взаимодействием участников образовательного процесса на базе информационно-коммуникационных технологий [16].

Одной из наиболее популярных моделей смешанного обучения является «Перевернутый класс», где происходит изменение, «переворачивание», целей и назначения урока, т.е. класс работает как одна группа, для которой чередуются компоненты традиционного, электронного и дистанционного обучения. Реализация дистанционного обучения осуществляется вне аудитории. На уроке учитель организует практико-ориентированную деятельность по изученной заранее теме: решение задач, создание мини-проектов, составление алгоритмов, проведение экспериментов. Таким образом, ротационная модель «Перевернутый класс» опирается на идеи активного обучения, поддерживает деятельностный и личностно-ориентированный подход [10].

## **2. Материалы и методика**

Исследование по внедрению смешанного обучения проходило в средней общеобразовательной школе г. Жлобина, Республика Беларусь, в течение одного учебного года, и состояло из подготовительного, экспериментального и заключительного этапа.

Цель исследования заключалась в верификации гипотезы: способствует ли модель смешанного обучения «Перевернутый класс» совершенствованию умений говорения обучающихся 11 класса на уроках английского языка.

В ходе подготовительного этапа была изучена научная литература, определена модель смешанного обучения для реализации эксперимента в условиях обычной средней школы. В качестве модели была выбрана ротационная модель «Перевернутый класс», и разработаны пять последовательных этапов её внедрения в учебный процесс. Модель «Перевернутый класс» используется в том случае, если обучающиеся в учебной группе незначительно различаются по уровню знаний, интересам, мотивации, уровню владения ИКТ-технологиями. В нашем случае, 26 учеников 11 класса имели схожие психологические особенности и мотивацию, так как все обучающиеся были заинтересованы в успешной сдаче обязательного итогового экзамена по иностранному языку (задания на говорение включены в экзаменационный билет) в конце учебного года.

Было предложено:

— разделить класс из 26 обучающихся на две подгруппы: Группа 2 (экспериментальная), которая будет обучаться в смешанном формате, и Группа 1, которая будет обучаться в традиционной очной форме. Деление 11 класса на две подгруппы проходило классическим образом, был полностью сохранён состав подгрупп предыдущего учебного года (10 класс). Изначальный уровень английского языка у Группы 1 и Группы 2 был неравным. Средний балл успеваемости 10 класса Группы 1 составил 6,2 балла, Группы 2 — 6 баллов.

— проводить в экспериментальной Группе 2 один урок в неделю в очной форме, второй — на базе электронной платформы, третий урок — сочетать традиционные и электронные формы обучения, в Группе 1 все три урока в неделю проходили в традиционном очном формате;

— изучать в экспериментальной Группе 2 50% нового учебного материала очно, 50% материала проходить дистанционно (самостоятельное изучение). Однако, каждое домашнее задание Группы 2 должно было связано с заданиями на электронной платформе (тесты, интерактивные упражнения);

— использовать в Группе 1 и Группе 2 единый учебный план и придерживаться единого календарно-тематического планирования

по иностранному языку, УМК «Английская мова. 11 класс» под ред. Н.В. Юхнель, Н.В. Демченко.

Экспериментальный этап проходил в течение одного учебного года (сентябрь-июнь), состоял из пяти шагов. Каждый шаг имел свою цель, которая была достигнута путём выполнения комплекса упражнений.

#### Шаг 1. Организация учебного процесса.

Цель: организация учебного процесса в условиях смешанного обучения, обеспечение доступа участников к онлайн-системе, разработка электронной платформы, выбор электронных инструментов.

Было изучено календарно-тематическое планирование 11 класса, выделены блоки тем, подготовлен комплекс лексико-грамматических упражнений, презентаций, учебных фильмов. В качестве выбора электронной платформы преподавателем была создана группа «English.11 form» в социальной сети «Вконтакте». Преимущество данной платформы заключается в том, что каждый обучающийся может в любое время зайти в группу, изучить учебный материал, самостоятельно создавать форумы-обсуждения и разделы (аудио, видео, документы, приложения, иллюстрации, истории), публиковать посты-размышления, проводить разнообразные по форме и типу опросы, получать обратную связь от всех участников группы.

Преподаватель должен убедиться, что обучающиеся готовы приступить к работе в виртуальном мире, и имеют необходимые для этого навыки. Подготовительные задания выглядели следующим образом:

— Создать список Интернет-ссылок по теме «English-speaking countries»;

— Составить плейлист аудиозаписей по теме «Popular British songs»;

— Подготовить мини-коллаж с комментариями по теме «The sights of Great Britain» [2, с.108].

Результат: готовность Группы 2 к новым для них условиям смешанного обучения.

Шаг 2. Групповая коммуникация.

Цель: организация общения в группе.

Первоначально были предложены творческие задания в игровой форме, для устранения психологических барьеров, и введения в атмосферу групповой работы. К примеру, творческое задание по теме «My future profession» способствовало обмену информацией на английском языке в формате ролевой игры, в которую были вовлечены обучающиеся для исполнения различных социальных и психологических ролей [4, с.106]. Каждый обучающийся создавал резюме, мотивационное письмо, заявление о приёме на работу. Затем, ученик «становился» HR-специалистом, и получал карточку-заявление на работу от своего одноклассника, в ходе обсуждения обучающиеся задавали друг другу уточняющие вопросы, корректировали собственные анкеты и резюме. Вопросы и ответы были представлены как форум, каждый участник — потенциальный работник, рассказывающий о себе. Большое значение в подобных заданиях уделялось умениям внимательно слушать и понимать собеседника, вступать в дискуссию, задавать вопросы, оценивать реплики.

Результат: совершенствование групповой коммуникации за счет положительной мотивации к изучению английского языка, которое строится на взаимопомощи и взаимоуважении. Роль преподавателя сводится к роли наблюдателя, который не принимает активного участия в процессе, но фиксирует неточности, и обсуждает их в индивидуальном режиме.

Шаг 3. Самостоятельная подготовка.

**Цель:** самостоятельная подготовка творческого задания. На данном этапе каждый обучающийся получал проблемное задание, и представлял его решение в произвольной форме, к примеру, создание радиопередачи «Weather & Climate», «Newsflashes», и нес ответственность за подготовку своего «репортажа» (актуальность, достоверность, доступность). Роль преподавателя — главный редактор, который корректирует «проект» в режиме аудиосообщений / личной переписки. Роль каждого обучающегося — репортер, критик, слушатель.

Результат: самостоятельно выполненный творческий проект обучающегося, в котором задействованы умения говорения.

Шаг 4. Общее задание для группы.

**Цель:** формирование социальной компетентности путем выполнения общего задания за счет самостоятельного распределения задач, умений разобраться в теме и прийти к единому мнению. Общим заданием стало коллективное составление онлайн-текста в асинхронном режиме. Было предложено написать эссе по теме «Modern means of communication» («ММС»). Обучающиеся построили свою работу следующим образом: на электронной платформе была создана тема «ММС» в виде форума; разработан план эссе, где каждый участник рассмотрел один пункт, который являлся частью коллективного задания (13 учеников = 13 пунктов). После этого, пункты форума были связаны в единое эссе, которое стало текстом-билетом монологического высказывания по теме «ММС».

Результат: получение опыта в выполнении коллективных работ в определенных условиях. Подобная групповая работа способствует детализированному восприятию речи собеседника, помощи ему в исправлении недочетов для совершенствования говорения, без контроля преподавателя.

Шаг 5. Самостоятельный научный проект

**Цель:** систематизация знаний и умений говорения, углубление и расширение умений, полученных на предыдущих четырех этапах. Роль преподавателя сводится к инициации и поддержке обучающихся в их самостоятельной деятельности.

В качестве заданий была выбрана подготовка научно-исследовательской работы. Так как в рамках календарно-тематического планирования на май была рекомендована тема «Беларусь», обучающимся было предложено создать научно-исследовательскую работу о любом аспекте Беларуси, и «защитить» данную работу на иностранном языке на ежегодной школьной конференции. Каждый обучающийся был ознакомлен с положением конференции, методическими рекомендациями, критериями допуска работы к выступлению. В ходе «защиты» научно-исследовательских работ (очно и дистанционно), обучающиеся активно участвовали в «Question &

Answer Session», вместе искали варианты решения нестандартных проблем («Barbara Radzivil: fact or fiction?», «Does Hatnik have relatives?», «Top–10 places of interest: Gomel 2030»).

Результат: самостоятельно выполненная научно-исследовательская работа обучающегося на иностранном языке, которая интересна и полезна слушателям, и имеет культурную и личностную ценность для самого обучающегося; совершенствование умений говорения на иностранном языке, «защита» проекта перед большой аудиторией.

### 3. Обсуждение результатов

Заключительный этап включал в себя качественный и количественный анализ результатов, оценку годовой успеваемости, экзаменационных ответов, полученных в ходе экспериментального этапа.

Так как в ходе эксперимента было задействовано две группы, одинаковые учебные программы, но разные системы обучения, необходимо провести проверку знаний Группы 1 и Группы 2 (экспериментальной), и проанализировать полученные результаты (рис. 1).

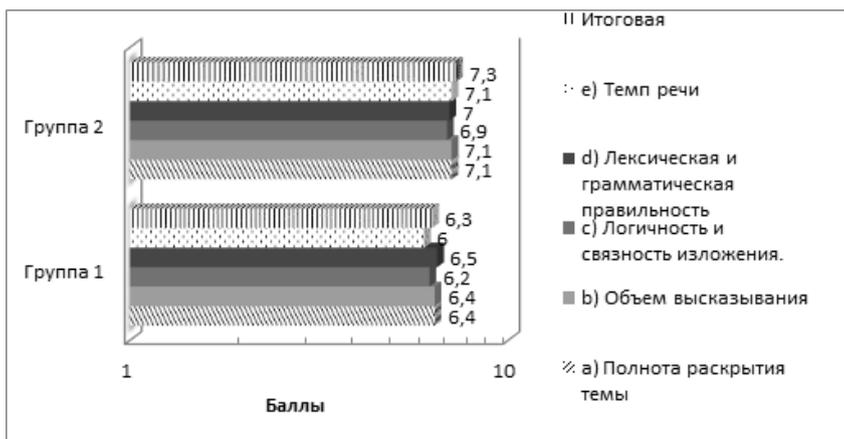


Рис. 1. Результаты устного высказывания (говорения) на экзамене, 11 класс

Оценка умений говорения осуществлялась по общим критериям Министерства Образования Республики Беларусь, по 10-ти балльной шкале: полнота раскрытия темы; объем высказывания, логичность и связность изложения, лексическая и грамматическая правильность; темп речи [6]. В качестве проверочного задания было предложено монологическое высказывание по теме, соответствующей номеру экзаменационного билета обучающегося.

Следует отметить, что все обучающиеся 11 класса справились с заданием, выразили основную мысль, смогли ответить на дополнительные вопросы. Определенные сложности возникли при обсуждении деталей, в построении сложных грамматических конструкций при неподготовленном ответе. Все отметки критериев говорения у Группы 2 оказались выше, по сравнению с результатами Группы 1: подробнее раскрыта тема (разница 0,7 балла), высказывание объемнее и более детализировано (разница 0,7 балла), логичнее и более связанное (0,7 балла), меньше лексических и грамматических ошибок (0,5 балла), выше темп речи (1,1 балла). Итоговый средний балл за говорение экспериментальной Группы 2 составил 7,3 балла, Группы 1 — 6,3, разница между Группами ровно 1 балл. Таким образом, можно сделать вывод о том, что умения говорения Группы 2 выше, чем Группы 1.

Сравним итоговый балл в аттестат по иностранному языку Группы 1 и Группы 2, с учетом отметки за обязательный итоговый экзамен, который включал в себя как задания на говорение, так и аудирование, чтение (рис.2). Группа 2 улучшила итоговый балл по иностранному языку на два балла по сравнению со своими показателями в 10 классе, на 1,1 балла продемонстрировала лучшие результаты на экзамене, чем Группа 1. Итоговый балл по учебному предмету «Английский язык» в Группе 2 — 8 баллов, в Группе 1 — 7 баллов.

Таким образом, мы видим, что Группа 2 представила лучшие результаты по всем контрольным испытаниям, опережая Группу 1 в среднем на один балл. Годовая отметка Группы 2 по сравнению с 10 классом, увеличилась на два балла ровно.

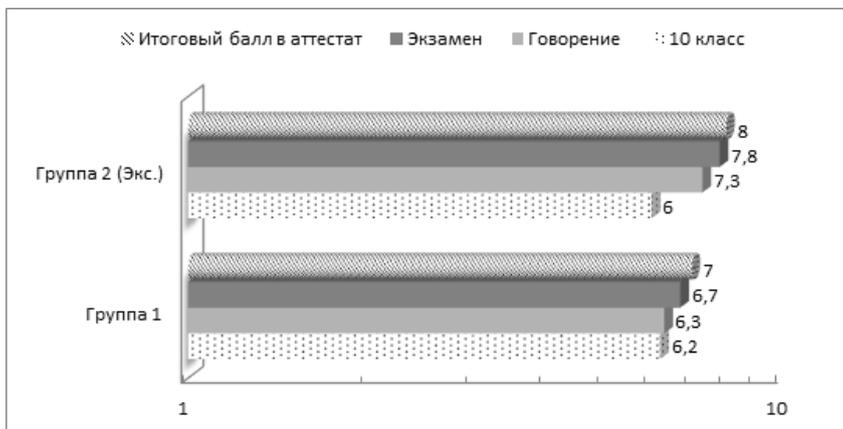


Рис. 2. Средний балл по иностранному языку выпускников 11 класса

Необходимо дополнить, что обучающиеся Группы 2 подтвердили высокие результаты во внеклассной учебной деятельности, представив свои научно-исследовательские работы на английском языке на районной научно-практической конференции обучающихся Жлобинского района (секция «Лингвострановедение», Диплом III степени).

В ходе беседы, участники Группы 2 отметили преимущества смешанного обучения: больше времени уделено разговорной практике; лучшее понимание учебного материала; повышение мотивации к самостоятельному изучению иностранного языка; вынесение сложных тем на предварительное самостоятельное изучение.

В качестве недостатков, обучающиеся Группы 2 отметили: разный уровень владения информационно-коммуникационными технологиями; зависимость от технического оснащения.

#### 4. Заключение

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ротационная модель смешанного обучения «Перевернутый класс» является эффективной для совершенствования умений говорения на уроках английского языка в старшей школе. Данная модель позволяет при-

менить личностно-ориентированный подход, адаптировать классический учебный процесс к индивидуальным особенностям обучающихся за счет:

- практико-ориентированного обучения;
- повышения степени автономности;
- рационального использования урочного времени и самостоятельной работы;
- увеличения объёма усваиваемого материала;
- интерактивности обучения;
- возможности неограниченного доступа к учебной информации.

Смешанное обучение результативно в обучении иностранным языкам, поскольку оно способствует «живому» общению (ролевые задания, Zoom-конференции с носителями языка), и интерактивным видам учебной деятельности (веб-квесты, интернет-олимпиады, создание собственных «репортажей»), и визуализации учебного процесса («облако слов», авторские ребусы).

#### Список использованных источников

1. Андреева Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 3. С. 8–20.
2. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 44–64.
3. Данилова В.А., Шихалкина Т.Г. Возможности использования мобильного обучения (m-learning) в процессе изучения английского языка для профессиональных целей (ESP) // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2020. №2. С. 206–215.
4. Казанцев А.Ю., Казанцева Г.С. Эффективность обучения говорению на английском языке в высшей школе // Вестник ТГПУ. 2014. №3. С.105–109.
5. Капустин Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М. : РАО, 2007. 40 с.
6. Концепции, стандарты, нормы отметок по учебным предметам. Министерство Образования Республики Беларусь. — Режим доступа: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego>

srednego -doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/srenee-obr/kontseptsii-standarty-normy-otmetok-po-uchebnym-predmetam/ — Дата доступа: 27.02.2022.

7. Король А.Д. Обучение через открытие: в поисках ученика: книга для Учителя и Родителя / А. Д. Король. — Минск: Вышэйшая школа, 2017. — 271 с.

8. Кравченко Г.В. Использование модели смешанного обучения в системе высшего образования // Известия Алтайского государственного университета, 2014. №2. С. 22–25.

9. Фандей В.А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе: Автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.02 / Фандей Виктория Александровна. М., 2012. 23 с.

10. Фомина А.С. Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогический аспекты // Теория и практика общественного развития. 2014. №21. С.272–279.

11. Bonk, C.J. & Graham C.R. Handbook of blended learning: global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005.

12. Garrison, R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7, 95–105.

13. Kuznetsova, N.Yu., Collier, A.G. Blended Learning as the New Trend of Modern EFL Teaching / *Yazyk i kul'tura v bilingval'nom obrazovatel'nom prostranstve: Sbornik materialov pervoi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Pskov, Izdatel'stvo «Logos», 2015. S. 235–241.

14. Singh, H and Reed, C (2001). A White Paper: Achieving Success with Blended Learning. Retrieved July 15, 2015 from [www.leerbeleving.nl/wbts/wbt2014](http://www.leerbeleving.nl/wbts/wbt2014)

15. Tomlinson B., Whittaker C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. British Council, 2013. 258 p.

16. Valiathan P. Blended Learning Models // American Society for Training & Development, 2002 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://old.asted.org/LC/2002/0802\\_valiathan.html](http://old.asted.org/LC/2002/0802_valiathan.html)

## References

1. Andreeva N.V. Pedagogika effektivnogo smeshannogo obucheniya [Pedagogy of effective blended learning] // *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*. 2020. Tom 9. № 3. С. 8–20.

2. Blinov V.I., Esenina E.YU., Sergeev I.S. Modeli smeshannogo obucheniya: organizacionno-didakticheskaya tipologiya [Models of blended learning: organizational-disactic typology] // Vyssee obrazovanie v Rossii. 2021. T. 30. № 5. S. 44–64.

3. Danilova V.A., SHihalkina T.G. Vozmozhnosti ispol'zovaniya mobil'nogo obucheniya (m-learning) v processe izucheniya anglijskogo yazyka dlya professional'nyh celej (ESP) [Opportunities to use mobile learning (m-learning) in the process of learning English for professional purposes] // Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya. 2020. №2. S. 206–215.

4. Kazancev, A.Yu., Kazanceva, G.S. Effektivnost obucheniya govoreniyu na anglijskom yazyke v vysshej shkole [The effectiveness of English speaking teaching in higher education] // Vestnik TGPU. 2014. — №3. — S.105–109.

5. Kapustin YU.I. Pedagogicheskie i organizacionnye usloviya effektivnogo sochetaniya ochnogo obucheniya i primeneniya tekhnologij distancionnogo obrazovaniya [Pedagogical and organizational conditions for an effective combination of full-time training and the application of technologies of distance education]: Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M. : RAO, 2007. 40 s.

6. Koncepcii, standarty, normy otmetok po uchebnym predmetam. Ministerstvo Obrazovaniya Respubliki Belarus' [Concepts, standards, norms of marks in academic subjects. Ministry of Education of the Republic of Belarus.]. Access mode: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego-srednego-doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/srenee-obr/kontseptsii-standarty-normy-otmetok-po-uchebnym-predmetam/> — Access date: 27.02.2022.

7. Korol', A.D. Obuchenie cherez otkrytie: v poiskah uchenika: kniga dlya Uchitelya i Roditelya [Learning Through Discovery: In Search of the Student: A Book for Teacher and Parent] / A. D. Korol'. — Minsk: Vyshejschaya shkola, 2017. — 271 s.

8. Kravchenko, G.V. Ispol'zovanie modeli smeshannogo obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya [Using a model of mixed learning in a higher education system] // Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta, 2014. №2. S. 22–25

9. Fandey, V.A. Teoretiko-pragmaticheskie osnovy ispolzovaniya formy smeshannogo obucheniya inostrannomu (anglijskomu) yazyku v yazykovom vuze [Theoretical and pragmatic foundations of using blended teaching of a foreign (English) language in a language university]: Avtoref. dis. kand. ped. nauk. 13.00.02 / Fandey Viktoriya Aleksandrovna. — M., 2012. — 23 s.

10. Fomina, A.S. Smeshannoe obuchenie v vuze: institucional'nyj, organizacionno-tekhnologicheskij i pedagogicheskij aspekty [Blended learning

at the university: institutional, organizational, technological and pedagogical aspects] // *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2014. №21. S. 272–279.

11. Bonk, C.J. & Graham C.R. *Handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005.

12. Garrison, R., & Kanuka, H. (2004). *Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education*. *The Internet and Higher Education*, 7, 95–105.

13. Kuznetsova, N.Yu., Collier, A.G. *Blended Learning as the New Trend of Modern EFL Teaching / Yazyk i kul'tura v bilingval'nom obrazovatel'nom prostranstve: Sbornik materialov pervoi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii*. Pskov, Izdatel'stvo «Logos», 2015. S. 235–241.

14. Singh, H and Reed, C (2001). *A White Paper: Achieving Success with Blended Learning*. Retrieved July 15, 2015 from [www.leerbeleving.nl/wbts/wbt2014](http://www.leerbeleving.nl/wbts/wbt2014)

15. Tomlinson B., Whittaker C. *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. British Council, 2013. 258 p.

16. Valiathan P. *Blended Learning Models* // *American Society for Training & Development*, 2002 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://old.asted.org/LC/2002/0802\\_valiathan.html](http://old.asted.org/LC/2002/0802_valiathan.html)

УДК 378.1

*Маслова Л.С.**Санкт-Петербургский государственный университет*

## РЕКОМЕНДАЦИИ ПО АНАЛИЗУ ОТБОРА МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЭКОНОМИСТОВ

**Аннотация.** Успешность подготовки будущих экономистов к профессиональной деятельности зависит от учебно-методического обеспечения их общепрофессиональной подготовки, в процессе которой студенты должны развивать способности к решению типовых профессиональных задач анализа, планирования, расчётов, коммуникации; научиться решать проблемы на основе интеграции знаний из различных областей. Изучение и анализ общепрофессиональных компетенций преподавателями и студентами позволит выбрать наиболее актуальные темы для занятий по иностранному языку, с учётом происходящих изменений в экономике и для развития у экономистов быстроты и гибкости реагирования на мировые процессы. Такое изучение поможет студентам понять цели экономического образования, осознать себя частью определённой социальной группы. В статье в качестве рекомендации по использованию соответствующих материалов рассматриваются: ознакомление с документами финансовой отчётности предприятий (Бухгалтерский Баланс; Отчёт о финансовых результатах) для развития способности анализировать на микро и макроуровне; изучение аутентичной и специальной научной литературы на иностранном языке. Особое внимание уделяется описанию трендов, графической информации, построению графиков по заданному аутентичному описанию, методике расчёта экономических показателей; написанию научных статей, аннотаций, отчётов, бизнес-планов; подготовке презентаций; развитию понимания методологии сбора и обработки данных; формированию навыков работы со стандартами налоговой отчётности.

**Ключевые слова:** общепрофессиональная подготовка, общепрофессиональные компетенции, подготовка экономистов, профессионально-ориентированный иностранный язык.

*Л.С. Маслова*

## **SUGGESTIONS FOR ANALYZING THE CHOICE OF MATERIALS FOR TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TO ECONOMISTS**

**Abstract.** The success of preparing future economists for professional activities depends on the educational and methodological support for their general professional training during which students are expected to develop the ability to carry out standard types of professional tasks such as analysis, planning, calculations and communication. Furthermore, they are required to learn to solve problems on the basis of the integration of knowledge from various fields. The study and analysis of general professional competencies by teachers and students will allow both groups to choose the most relevant topics for foreign language classes, taking into account ongoing changes in the economy and for developing economists' speed and flexibility in responding to the world processes. This study will help students understand the goals of education in Economics, identify themselves as a part of the particular social group.

The article considers recommendations on the use of relevant materials: financial statements of enterprises (the Balance Sheet, the Income Statement) to develop the ability to analyze at the micro and macro levels; the study of authentic and special scientific literature in a foreign language. Particular attention is paid to the description of trends, information in graphic form, creating graphs according to a given authentic description; the methodology for calculating economic indicators; writing scientific articles, summaries, reports, business plans; preparation of presentations; developing an understanding of the methodology for collecting and processing data; formation of skills for working with tax reporting standards.

**Keywords:** general professional training, general professional competencies, training of economists, professionally oriented foreign language.

### **1. Введение**

Актуальность данной научной статьи обусловлена значимостью общепрофессиональной подготовки, как основы профессионального становления бакалавра и формирования базовой компетентности, позволяющей будущему специалисту быть мобильным при пере-

ходе в смежные области профессиональной деятельности [1]. В отечественных исследованиях организация общепрофессиональной подготовки рассматривается в трудах В.П. Тимофеева [5], Н.А. Лукояновой [2], С.В. Ривкиной [4]. В рамках совершенствования общепрофессиональной подготовки экономистов имеется ряд исследований зарубежных авторов: S. Allgood, A. Bayer [10], W.E. Becker, M. Watts [11], H. Kasper [13], M. Rao [16].

Потенциал общепрофессиональной подготовки реализуется с помощью соответствующего учебно-методического обеспечения. На кафедре теории и истории педагогики Института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена проводилось исследование по проблемам общепрофессиональной подготовки будущих экономистов в вузе [3]. В данной статье используются полученные результаты проведённого исследования в аспекте отбора соответствующих тем и материалов для профессионально-ориентированного иностранного языка.

## 2. Основные положения

Под общепрофессиональной подготовкой будущих экономистов понимается подсистема профессиональной подготовки, общая для всех будущих специалистов экономического профиля, необходимая для всех областей (сфер) их профессиональной деятельности и направленная на решение общепрофессиональных задач, обязательных для всех видов экономической деятельности. Общепрофессиональные задачи — это типовые задачи, отражающие основные группы задач профессиональной деятельности. Общепрофессиональные задачи, к решению которых должны быть готовы будущие экономисты, определяют содержание и логику экономической деятельности по планированию, расчёту, анализу, синтезу, управлению (обоснование эффективности принятого решения, коммуникация) и являются базовыми для различных видов подготовки будущих экономистов [3].

Успешность подготовки будущих экономистов к профессиональной деятельности зависит от учебно-методического обеспечения их общепрофессиональной подготовки, которое определяется как про-

цесс и результат разработки и реализации специальных педагогических условий [3]:

— создание интегративного (информационного, деятельностного, коммуникативного) образовательного пространства общепрофессиональной подготовки;

— нацеливание содержания и процесса подготовки будущих экономистов на практико-ориентированную продуктивную деятельность студентов, содействующих развитию профессионального опыта студентов в различных контекстах профессиональной деятельности экономистов;

— использование электронных учебно-методических средств обучения, обеспечивающих педагогическую поддержку студентов в процессе их общепрофессиональной подготовки на основе решения учебно-профессиональных задач;

— использование диалоговых технологий обучения студентов, способствующих развитию компетенций иноязычной коммуникации в процессе решения учебно-профессиональных задач.

Создание данных условий предполагает ориентацию процесса обучения на общепрофессиональные компетенции экономистов. Анализ динамики развития ФГОС и работ зарубежных исследователей позволяет выделить общепрофессиональные компетенции.

Центральной работой в данном аспекте можно считать исследование С. Олгуда и А. Байер [10], представляющее 5 основных компетенций, применимых для всех экономистов на различных уровнях обучения в соответствии с проектом Совета по социологическим исследованиям с участием экономистов (SSRC). Компетенции, сформулированные в общем виде, могут быть экстраполированы на различные домены, такие как экономическая теория, менеджмент, финансы и др. на всех уровнях обучения.

K1: способность применять научный процесс (теорию) к экономическим явлениям («the ability to apply the scientific process to economic phenomena»);

K2: способность анализировать и оценивать поведение экономических субъектов и результаты, используя экономические концепции и модели («the ability to analyze and evaluate behavior and outcomes using economic concepts and models»);

К3: способность использовать количественный анализ в экономике («the ability to use quantitative approaches in economics»);

К4: способность критически оценивать экономические модели и их применение («the ability to think critically about economic methods and their application»);

К5: способность к коммуникации экономических идей в разнообразных формах сотрудничества («the ability to communicate economic ideas in diverse collaborations»).

Компетенции, сформулированные в общем виде, могут быть экстраполированы на различные домены, такие как экономическая теория, менеджмент, финансы и др. на всех уровнях обучения. Мы предлагаем рассмотрение данных компетенций для профессионально-ориентированного иностранного языка.

Изучение и анализ данных компетенций преподавателями и студентами позволит выбрать наиболее актуальные темы для занятий по профессионально-ориентированному иностранному языку и работать в этом направлении, с учётом происходящих изменений в экономике и для развития у экономистов быстроты и гибкости реагирования на мировые процессы. Использование в качестве аутентичного источника, например, данной научной статьи, будет способствовать развитию понимания студентами целей экономического образования, повышению мотивации к освоению профессиональной деятельности, осознания принадлежности к определённой социальной группе, становлению студентов как активных участников процесса обучения.

Основопологающей компетенцией для действующих экономистов является способность анализировать и интерпретировать финансовую, бухгалтерскую и иную информацию, содержащуюся в отчетности предприятий. Данная компетенция представляется в ФГОС ВО 3+ [7] как профессиональная компетенция ПК-5. Она означает способность будущих экономистов использовать экономическую информацию, инструменты экономического анализа, отчётность предприятий различных форм собственности для качественного решения профессиональных задач, для принятия эффективных управленческих решений.

Данная компетенция формируется поэтапно в процессе изучения таких дисциплин, как: «Бухгалтерский учет и анализ», «Корпоративные финансы», «Национальная экономика», «Экономика фирмы».

Переход на ФГОС ВО 3++[6] позволяет утверждать, что сформированная компетенция ПК–5 является основой общепрофессиональной подготовки будущих экономистов.

Особенностью образовательного стандарта ФГОС ВО 3++ [6] является возможность выбора профессиональных компетенций на основе учёта требований профессиональных стандартов в области: 01 «Образование и наука» (2 стандарта) и 08 «Финансы и экономика» (29 стандартов).

В стандарте ФГОС ВО 3++ [6] представлены следующие общепрофессиональные компетенции:

ОПК-1 Способен применять знания экономической теории при решении прикладных задач (на промежуточном уровне).

ОПК-2 Способен осуществлять сбор, обработку и статистический анализ данных, необходимых для решения поставленных экономических задач.

ОПК-3 Способен анализировать и содержательно объяснять природу экономических процессов на микро- и макроуровне.

ОПК-4 Способен предлагать экономически и финансово обоснованные организационно-управленческие решения в профессиональной деятельности.

Отметим, что аналогом профессиональной компетенции ПК-5, рассмотренной выше, является общепрофессиональная компетенция ОПК-3 данного стандарта.

Компетенция ОПК-3 включает компетенцию ПК-5 (микроуровень) и дополнительно рассматривает влияние внешних факторов.

Таким образом, для развития ОПК-3 необходимо исследование эндогенных и экзогенных факторов, развитие глобального видения, абстракции, синтеза. Предполагается изучение активного баланса внешней торговли, выделение факторов, влияющих на эффективность развития региона и экономики в целом.

Важно отметить, что выделенные типы профессиональных задач экономистов, а именно задачи на расчёт, планирование, анализ,

управление согласуются с выделенными 5 общепрофессиональными компетенциями, которые в свою очередь коррелируют с ОПК ФГОС ВО 3++ [6]. Планирование связано с компетенциям К3 и К4, анализ, управление с компетенцией К2, К5, расчет с компетенцией К1, К3.

Таким образом, обозначается некое инвариантное ядро, основа для подготовки экономистов, общепрофессиональная подготовка, которая должна обеспечить общее комплексное представление об экономических явлениях, быть сфокусирована на развитии аналитических, творческих способностей и интуитивного мышления, способности решать проблемы, развивать способность к коммуникации; В процессе обучения студентов необходимо развивать способность применять экономическую теорию, мыслить критически, приводить экономические аргументы, интегрировать экономические, математические знания на основе решения проблем [14]: уделять особое внимание изучению институциональных и исторических аспектов [14], [15].

### **3. Материалы и методика**

Учитывая вышеизложенное, в качестве рекомендации по использованию соответствующих материалов и заданий рассматриваются:

- ознакомление с документами финансовой отчетности предприятий для развития способности анализировать на микро и макроуровне;
- изучение специальной научной литературы на иностранном языке;
- написание статей, отчетов, бизнес-планов, подготовка презентаций;
- описание трендов.

Расчетно-экономическая деятельность осуществляется через выполнение и оценку компетентностно-ориентированных заданий, связанных с расчётом экономических показателей по описанию на иностранном языке, построением графика по описанию, описа-

нию представленной графической информации, написанием бизнес-плана.

Примеры:

1. В рамках данной деятельности целесообразно изучение, например, определений, методик расчета показателей экономической эффективности (*efficiency ratios*) и др., например: «Efficiency is a comparison of a system output to its inputs with a view to testing how well the input has been turned into output.

$$\text{Efficiency} = \frac{\text{Work output}}{\text{Work input}} \times 100 \text{ (to arrive at a percentage)}$$

Other commonly used efficiency ratios are asset turnover and a variant of this, fixed asset turnover. A high level of asset turnover indicates that the company is using its assets efficiently and, conversely, a low level may indicate that the company is suffering from overcapacity. Stock turnover gives an indication of how well the company controls its stocks. A company that keeps stock moving will generally have a higher stock turnover than one that has piles of unsaleable or obsolete materials.

$$\text{Stock turnover} = \frac{\text{(Cost of sales (from P\&L))}}{\text{(Value of stock (from balance sheet))}}$$

Stock turnover is measured in times — the number of times the total stock is turned over in a given year» [12].

Актуальными являются задания на понимание текстовой информации по описанию трендов из аутентичных источников, например, изучение текста и ранжирование городов по уровню цен, начиная от самого дорогого города в мире. (Сгруппируйте города в определённой последовательности, используя описание, данное ниже):

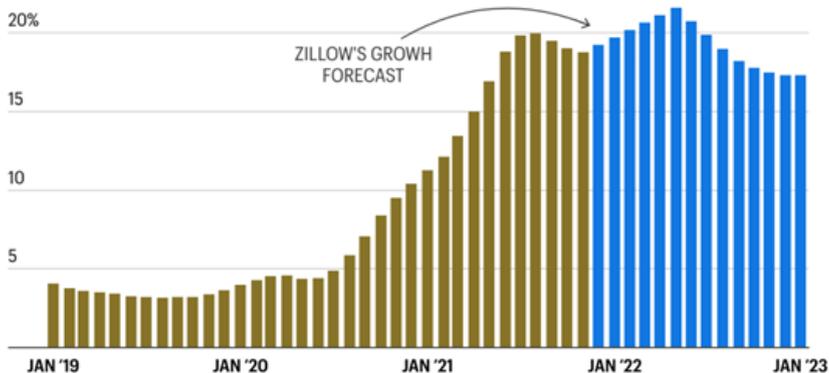
«Israel's Tel Aviv has leapfrogged Hong Kong and Singapore to become the world's most expensive city to live in, according to the Economist Intelligence Unit (EIU). The Israeli city climbed from fifth place last year to top the Worldwide Cost of Living 2021 report

for the first time, pushing Paris down to joint second place with Singapore. Zurich and Hong Kong rounded out the top five» [8].

3. Можно предложить два варианта заданий — описание графика на иностранном языке, или, например, по описанию данных прогнозов, изобразить информацию по прогнозу графически (преподаватель предлагает только часть графика (коричневый цвет), а синий график студенты достраивают самостоятельно по заданному ниже описанию):

### Rate of U.S. home price growth

Year-over-year change in home prices



GOLD REPRESENTS ACTUAL 12-MONTH GROWTH AS MEASURED BY THE S&P CASE-SHILLER U.S. HOME PRICE INDEX. BLUE REPRESENTS ZILLOW'S 12-MONTH HOME PRICE FORECAST.

CHART: LANCE LAMBERT • SOURCE: S&P DOW JONES INDICES LLC; ZILLOW

FORTUNE

Рис. 1. Rate of U.S. home price growth  
(Скорость роста цен на жилье в США)

«Heading into 2022, there was a wide consensus among real estate firms that the annual rate of home price growth — which peaked at 20% in August 2021—would steadily decelerate this year as some normalcy began to return to a housing market that had boomed during much of the pandemic. But now some experts aren't so sure. Back in December, Zillow forecast that the 12-month rate of home price growth would

decelerate to 11% by the end of the year. Then in January, Zillow revised that figure—saying that we would finish 2022 up 16.4%. On Wednesday, Zillow once again shifted its forecast upward: It now expects the year-over-year rate of home price growth to peak at 21.6% in May and to close the year at 17.3%. Simply put: Instead of decelerating, Zillow sees the 2022 spring housing market getting even hotter» [9].

В рамках написания бизнес-плана в качестве подготовительных компетентностно-ориентированных заданий можно предложить изучение определений статей баланса, отчёта о финансовой деятельности с последующим тестированием понимания объёма понятий. Анализ статей баланса, трансформация баланса представляют собой аналитическую деятельность, определяемую основополагающими общепрофессиональными компетенциями.

<b>BALANCE SHEET FORMAT</b>	
<i>as of a specific date</i>	
<b>ASSETS</b>	<b>LIABILITIES &amp; EQUITY</b>
CASH	ACCOUNTS PAYABLE
ACCOUNTS RECEIVABLE	ACCRUED EXPENSES
INVENTORY	CURRENT PORTION OF DEBT
PREPAID EXPENSES	INCOME TAXES PAYABLE
CURRENT ASSETS	CURRENT LIABILITIES
OTHER ASSETS	<u>LONG-TERM DEBT</u>
FIXED ASSETS AT COST	CAPITAL STOCK
ACCUMULATED DEPRECIATION	RETAINED EARNINGS
NET FIXED ASSETS	SHAREHOLDERS' EQUITY
TOTAL ASSETS	TOTAL LIABILITIES & EQUITY

Рис. 2. The Balance Sheet in The US  
(Бухгалтерский Баланс, формат США)

«Assets

By definition, current assets are those assets that are expected to be converted into cash in less than 12 months.

Current asset groupings are listed in order of liquidity with the most easy to convert into cash listed first:

- Cash
- Accounts receivable
- Inventory

The money the company will use to pay its bills in the near term (within the year) will come when its current assets are converted into cash (that is, inventory is sold and accounts receivable are paid).

When the enterprise ships a product to a customer on credit, the enterprise acquires a right to collect money from that customer at a specified time in the future.

These collection rights are totaled and reported on the Balance Sheet as accounts receivable.

Accounts receivable are owed to the enterprise from customers (called “accounts”) who were shipped goods but have not yet paid for them. Credit customers — most business between companies is done on credit — are commonly given payment terms that allow 30 or 60 days to pay».

<b>Income Statement Format</b>	
<i>for the period x through y</i>	
NET SALES	A
COST OF GOODS	B
GROSS MARGIN	A - B = C
SALES & MARKETING	D
RESEARCH & DEVELOPMENT	E
GENERAL & ADMINISTRATIVE	F
OPERATING EXPENSES	D + E + F = G
INCOME FROM OPERATIONS	C - G = H
INTEREST INCOME	I
INCOME TAXES	J
NET INCOME	H + I - J = K

Рис.3. The Income Statement (Отчёт о финансовых результатах)

*Фрагмент теста для понимания баланса, отчёта о финансовых результатах (определений основных понятий):*

I. Choose the right answer

1. Things which belong to a business which have the value or power to create money.

Assets/Liabilities/Capital

2. Amounts of money owed by a business to a supplier or lender.

Assets/Liabilities/ Shareholders' equity

Money that shareholder invested plus retained earnings (share capital plus retained earnings).

Shareholders' equity/Liabilities/Capital

3. A statement for shareholders and creditors. It reports on assets, liabilities and shareholders' equity.

The income statement/The balance sheet/The cash flow statement

4. Things that can be touched, property, plants, buildings, equipment.

Intangible assets/Current assets/Tangible assets

5. Things that cannot be touched.

Intangible assets/Tangible assets/Fixed assets [3].

В качестве рекомендаций можно также отметить необходимость использования иноязычных материалов по статистическим показателям для развития понимания методологии сбора и обработки данных; уделить особое внимание формированию навыков работы со стандартами налоговой отчётности, что особенно актуально в формате глобальной налоговой цифровой реформы, при анализе международной налоговой конкуренции или унификации налоговых юрисдикций.

В рамках аналитической, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности целесообразно развивать способность будущих экономистов к написанию научных статей, аннотаций, подготовке отчётов, презентаций, развивать способность аргументировать и отстаивать определённую точку зрения по экономическим вопросам.

#### 4. Заключение

Таким образом, выполняя предложенные вариативные задания и изучая рекомендованные материалы, студенты — будущие экономисты — приобщаются к решению типовых задач профессиональной деятельности в иноязычном контексте. Способность решать данные задачи служит инструментом для оценивания уровня сформированности компетенций, общих для всех специалистов экономического профиля, показателем качества общепрофессиональной подготовки в иноязычном контексте.

#### Список использованных источников

1. Камоза Т.Л. Концепция общепрофессиональной подготовки бакалавра. Автореф.дисс. на соиск. уч. ст. докт. пед. н., Чита, 2010. — 42 с.
2. Лукоянова Н.А. Профессиональная подготовка будущих экономистов в условиях компетентностного подхода в образовании. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед.н., Барнаул, 2015. — 24 с.
3. Маслова Л.С. Учебно-методическое обеспечение общепрофессиональной подготовки будущих экономистов в вузе. Дисс. на соиск. уч.ст. канд.пед.н.,С.-Петербург, 2021. — 257 с.
4. Ривкина С.В. Подготовка студентов педагогического вуза к решению общепрофессиональных задач в процессе изучения педагогики. Автореф. дисс. на соиск. уч.ст.канд.пед.н., Санкт-Петербург, 2011. — 21 с.
5. Тимофеев В.П. Общепрофессиональная подготовка будущих инженеров на основе модульной технологии. Автореф.дисс. на соиск. уч.ст. канд.пед.н., Санкт-Петербург, 2007. — 20 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика С изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2020 г. [Электронный ресурс]. — URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Вак/380301\\_B\\_3\\_31082020.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Вак/380301_B_3_31082020.pdf) — (дата обращения 10.04.2022).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01. — [Электронный ресурс].URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf> — (дата обращения 10.04.2022).
8. [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2021-12-01/cost-of-living-tel-aviv-paris-singapore-are-world-s-most-expensive-cities> — (дата обращения 10.04.2022).

9. [Электронный ресурс]. — URL: <https://fortune.com/2022/02/17/spring-2022-housing-market-will-crush-buyers-zillow-home-prices-spike-22-percent/> — (дата обращения 10.04.2022).

10. Allgood S. and Bayer A. Learning Outcomes for Economists //The American Economic Review, Vol. 107, No. 5, papers and proceedings of the one hundred twenty-ninth annual meeting of the American economic association (May 2017), pp. 660–664.

11. Becker W.E. Watts M. Chalk and Talk: A National Survey on Teaching Undergraduate Economics//The American Economic Review, Vol. 86, No. 2, Papers and Proceedings of the Hundredth and Eighth Annual Meeting of the American Economic Association San Francisco, CA, January 5–7, 1996 (May, 1996), pp. 448–453.

12. Evans N., Campbell D., Stonehouse G. Strategic Management for Travel and Tourism., Routledge, 2003.

13. Kasper H. The Education of Economists: From Undergraduate to Graduate Study// Journal of Economic Literature, Vol. 29, No. 3 (Sep., 1991), pp. 1088–1109.

14. Peart S.J. The Education of Economists: Teaching What Economists Do // The Journal of Economic Education, Vol. 25, No. 1 (Winter, 1994), pp. 81–87.

15. Quddus M. Changing Perceptions of American Graduate Education in Economics //The Journal of Economic Education, Vol. 23, No. 4 (Autumn, 1992), pp. 357–361.

16. Rao M. Foreign Students and Graduate Economic Education in the United States// The Journal of Economic Education, Vol. 26, No. 3 (Summer, 1995), pp. 274–281.

## References

1. Kamoza T.L. Konceptsiya obshcheprofessional'noj podgotovki bakalavra. Avtoref.diss. na soisk. uch. st. dokt. ped. n., CHita, 2010. — 42 s.

2. Lukyanova N.A. Professional'naya podgotovka budushchih ekonomistov v usloviyah kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtoref. diss. na soisk. uch. st. kand. ped.n., Barnaul, 2015. — 24 s.

3. Maslova L.S. Uchebno-metodicheskoe obespechenie obshcheprofessional'noj podgotovki budushchih ekonomistov v vuze. Diss. na soisk. uch.st.kand.ped.n.,S.-Peterburg, 2021.- 257 s.

4. Rivkina S.V. Podgotovka studentov pedagogicheskogo vuza k resheniyu obshcheprofessional'nyh zadach v processe izucheniya pedagogiki. Avtoref. diss. na soisk. uch.st.kand.ped.n., Sankt-Peterburg, 2011. — 21 s.

5. Timofeev V.P. Obshcheprofessional'naya podgotovka budushchih inzhenerov na osnove modul'noj tekhnologii. Avtoref.diss. na soisk. uch.st. kand.ped.n., Sankt-Peterburg, 2007.–20s.

6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.01 Ekonomika S izmeneniyami i dopolnениями ot: 26 noyabrya 2020 g. [Elektronnyj resurs]. — URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380301\\_B\\_3\\_31082020.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380301_B_3_31082020.pdf) — (data obrashcheniya 10.04.2022).

7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.01. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf> — (data obrashcheniya 10.04.2022).

8. [Elektronnyj resurs].-URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2021-12-01/cost-of-living-tel-aviv-paris-singapore-are-world-s-most-expensive-cities> — (data obrashcheniya 10.04.2022).

9. [Elektronnyj resurs].-URL: <https://fortune.com/2022/02/17/spring-2022-housing-market-will-crush-buyers-zillow-home-prices-spike-22-percent/> — (data obrashcheniya 10.04.2022).

10. Allgood S. and Bayer A. Learning Outcomes for Economists //The American Economic Review, Vol. 107, No. 5, papers and proceedings of the one hundred twenty-ninth annual meeting of the American economic association (May 2017), pp. 660–664.

11. Becker W.E. Watts M. Chalk and Talk: A National Survey on Teaching Undergraduate Economics//The American Economic Review, Vol. 86, No. 2, Papers and Proceedings of the Hundredth and Eighth Annual Meeting of the American Economic Association San Francisco, CA, January 5–7, 1996 (May, 1996), pp. 448–453.

12. Evans N., Campbell D., Stonehouse G.. Strategic Management for Travel and Tourism., Routledge, 2003.

13. Kasper H. The Education of Economists: From Undergraduate to Graduate Study// Journal of Economic Literature, Vol. 29, No. 3 (Sep., 1991), pp. 1088–1109.

14. Peart S.J.The Education of Economists: Teaching What Economists Do // The Journal of Economic Education, Vol. 25, No. 1 (Winter, 1994), pp. 81–87.

15. Quddus M. Changing Perceptions of American Graduate Education in Economics //The Journal of Economic Education, Vol. 23, No. 4 (Autumn, 1992), pp. 357–361.

16. Rao M. Foreign Students and Graduate Economic Education in the United States// *The Journal of Economic Education*, Vol. 26, No. 3 (Summer, 1995), pp. 274–281.

УДК 81`34

*Петрусеви́ч В.И.**СПбГУ*

## ПРОГНОЗИРОВАНИЕ И АНАЛИЗ ОШИБОК РУССКОЯЗЫЧНЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИТАЛЬЯНСКОМ ПРОИЗНОШЕНИИ

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема фонетической интерференции как одного из факторов, влияющих на усвоение произношения иностранного языка. Актуальность исследования обусловлена недостаточным количеством методических материалов, связанных с обучением иностранному произношению. В связи с этим, статья направлена на выявление и анализ произносительных ошибок с целью проследить степень их зависимости от фонетической интерференции. В статье представлен краткий сравнительный анализ фонологических систем итальянского и русского языков с последующим прогнозированием возможных ошибок русских обучающихся в произношении итальянского языка. В исследовании выделяются, описываются и классифицируются ошибки, обнаруженные в двенадцати видеофайлах на итальянском языке, записанных взрослыми носителями русского языка и опубликованных на платформе “YouTube”. В результате исследования было обнаружено, что прогнозирование произносительных ошибок на основе сравнения фонологических систем родного и изучаемого языков (контрастивного анализа) оказалось верным. Уровень влияния фонетической интерференции выражается в том, что 96% обнаруженных ошибок удалось соотнести с ошибками, которые были выведены при сравнении фонологических систем. Материалы статьи имеют практическую ценность для преподавателей итальянского языка в русском контексте, так как показывают, на какие аспекты итальянского произношения следует обратить внимание в первую очередь. Результаты исследования могут представлять собой вклад в современную методику преподавания фонологической компетенции.

**Ключевые слова:** обучение произношению, произносительные ошибки, прогнозирование ошибок, фонетический трансфер, фонетическая интерференция.

*Petrusevich, Viktoriia I.**Saint Petersburg State University*

## THE PREDICTION AND ANALYSIS OF MISTAKES MADE BY RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS IN ITALIAN PRONUNCIATION

**Abstract.** The present article deals with the problem of phonetic interference as one of the factors influencing the acquisition of second/foreign language pronunciation. The relevance of the research is due to the lack of methodological materials related to the teaching of pronunciation of a foreign language. In this regard, the article aims to identify and analyse pronunciation errors in order to determine the degree of their dependence on phonetic interference. The article presents a contrastive analysis of the Italian and Russian phonological systems, followed by the prediction of possible errors of Russian learners in Italian pronunciation. The study highlights, describes and classifies the errors found in twelve video files recorded by adult Russian native speakers in Italian, and published on the platform “YouTube”. As a result of the study, it was found that the prediction of pronunciation errors based on the comparison between the phonological systems of the native and the target language (contrastive analysis) proved to be true. The level of influence of phonetic interference is expressed in the fact that 95% of detected errors were found to correlate with errors that were deduced when comparing phonological systems. The materials of the article are of practical value for teachers of Italian in the Russian context as they show what aspects of Italian pronunciation should be paid attention to from the outset. The results of the study may represent a contribution to modern methods of teaching phonological competence.

**Keywords:** pronunciation teaching, pronunciation errors, error prediction, phonetic transfer, phonetic interference.

### 1. Введение

Понятное произношение имеет важнейшее значение в изучении иностранного языка, так как оно напрямую влияет на успех коммуникации. По мнению многих российских (И.Ю. Павловская, Т.В. Журий) и зарубежных (Е. Piccardo, Т. М. Derwing, M.J. Munro, L. Costamagna и др.) учёных, занимающихся данным вопросом,

успешное овладение произносительными навыками играет решающую роль как в понимании неродной речи, так и в её корректном воспроизведении. В дополнение к вышесказанному, J. Flege [13, с. 234], говоря о возможных последствиях невнятного произношения и сильного иностранного акцента, упоминает эмоционально-психологическую составляющую коммуникации. Неудовлетворительное произношение может привести к неверной интерпретации эмоций говорящего или же спровоцировать негативное восприятие речи в целом, особенно если собеседник должен приложить определённые усилия, чтобы расшифровать адресованное ему сообщение. Таким образом, в современном контексте преподавания иностранного языка необходимость направленного обучения произношению не подлежит сомнению.

В современной методике преподавания произносительной компетенции ключевой идеей является “intelligibility” [16, с. 10] — ясное и понятное для собеседника произношение. Кроме того, как утверждает И.Ю. Павловская, на смену понятий фонетики и фонологии пришло «понятие произношения, которое приравнивается к фонологии» [6, с. 77]. В современный дискурс входит также понятие общей фонологической компетенции «с широким диапазоном вариативности звуков и супрасегментных характеристик» [6, с. 81].

Одной из причин, по которым процесс усвоения произношения иностранного языка может вызывать дополнительные трудности, является фонетико-фонологический трансфер [2] из родного языка. Феномен трансфера, в свою очередь, делится некоторыми исследователями на фацилитацию и интерференцию. Фацилитация подразумевает положительный перенос, когда имеющиеся навыки способствуют усвоению новых. Интерференцией обозначается отрицательное влияние имеющихся навыков на усвоение новых.

Многие исследователи-методисты подчёркивают, что получение от преподавателя адекватных инструкций, относящихся к корректному произношению звуков иностранного языка, является неотъемлемой частью процесса успешного освоения новой для обучающихся фонологической системы ([11; 14]). Положительное влияние

таких инструкций было продемонстрировано во многих исследованиях (например, в исследовании Т. Bongaerts [8]).

Инструкции по постановке произношения могут быть основаны на анализе сходных и различных черт фонологических систем родного и изучаемого языков. Таким образом, в процессе преподавания нередко используется сопоставительный анализ фонологических систем. Например, существуют исследования, в которых проводится сопоставительный анализ фонологических систем русского и испанского языков в целях обучения испаноговорящих студентов русскому произношению ([5]), сопоставительный анализ фонологических систем русского и узбекского языков в методических целях ([1]) и др.

В данной статье на основе различий, отмеченных в ходе контрастного анализа фонологических систем русского и итальянского языков, выводятся теоретические предположения о произносительных ошибках, которые могут проявиться в итальянской речи русскоговорящих обучающихся. Далее, ошибки, выявленные на практике в речи русскоговорящих, анализируются и классифицируются на основе их частотности, а также на основе их характеристик: фонетические/фонологические. Выделяется также зависимость выявленных ошибок от фонетического трансфера из родного языка. Подобный анализ может помочь преподавателям итальянского языка в России своевременно определить, на какие произносительные особенности стоит обратить внимание студентов в первую очередь. Кроме того, на основе материалов данного исследования становится очевидным возможный вектор преподавания итальянского произношения в русскоязычной аудитории.

## **2. Материалы и методы**

Теоретическая часть исследования включала в себя сравнительный анализ фонологических систем русского и итальянского языков. При анализе использовались теоретические труды российских и итальянских фонетистов [3; 4; 9; 11]. Кроме того, некоторые исследователи проводили подобный анализ с обратной целью — выявить трудности русского произношения для носителей итальянского

языка [7]. В анализ не были включены супрасегментные особенности двух языков.

Так, сравнивая системы гласных звуков итальянского и русского языков в целом, можно отметить, что, в то время как система русских гласных характеризуется наличием аккомодации и редукции, гласные итальянского языка устойчивы и не подвергаются качественным изменениям в зависимости от позиции относительно других фонем или ударения. Кроме того, в русской системе присутствует феномен дифтонгизации. Итальянский язык характеризуется наличием полноценных дифтонгов и трифтонгов.

Что касается систем согласных звуков, в русском языке необходимо отметить палатализацию как одну из основных черт системы. В итальянском языке палатализация отсутствует\*. Среди основных характеристик итальянской системы согласных необходимо упомянуть феномен геминации.

На основе сравнительного анализа были выделены основные возможные произносительные ошибки носителей русского языка в итальянском произношении:

— Неразличение между открытыми и закрытыми гласными среднего подъёма, которые существуют в системе русского языка (например, «уже», «эта» VS «жесть», «эти»), однако не составляют минимальных пар, а потому их выделение представляет сложность для носителя русского языка;

— Качественная и количественная редукция безударных гласных (например, произнесение слова «lavoro» как [lʌ'vorə] и слова «esprimere» как [is'primire]);

— Дифтонгизация ударной гласной /o/ (например, “cosa” — [k<sup>u</sup>oza]);

— Дифтонгизация гласных /e/, /u/, /a/, если предыдущая согласная палатализуется;

— Некорректное произнесение дифтонгов и трифтонгов (включающих в себя звуки [w, j]);

---

\* В итальянской системе согласных присутствуют лишь палатальные звуки /ɲ/, /ʎ/, артикуляция которых отличается от палатализованных русских вариантов.

— Некорректное произнесение фонемы /l/, которая присутствует в системе русского языка, однако отличается от итальянской местом артикуляции;

— Палатализация согласных (особенно взрывных переднеязычных) в положении перед /e/, /i/;

— Некорректное произнесение фонем /ɲ/, /ʎ/, /dʒ/, отсутствующих в системе русского языка;

— Отсутствие или ошибочное присутствие удвоенных согласных и т.д.

Практическая часть исследования включала в себя анализ записей носителей русского языка с монологами на итальянском языке. Анализ ошибок русскоязычных обучающихся был проведён на основе двенадцати видеофайлов, самостоятельно записанных обучающимися с различным опытом изучения итальянского языка и загруженных в общий доступ на платформу “YouTube”.

Участники исследования примерно равны по возрасту: все они являются взрослыми обучающимися. Кроме того, следует обратить внимание на личные психологические качества участников, учитывая тот факт, что они загрузили видео на платформу, где их записи являются доступными всем пользователям. Можно предположить, что среди их личных качеств присутствуют экстравертированность, а также достаточно высокий уровень самооценки.

Стоит также отметить, что внимание участников не было сфокусировано на произношении особым образом. Их монологи затрагивают большое количество различных тем: личный опыт изучения итальянского языка и жизни в Италии, любимые фильмы, преподавание русского языка итальянцам и так далее. Тем не менее, оказывается невозможным определить спонтанность речи участников, так как неизвестно, сколько предварительных попыток записи видео было предпринято.

Уровень владения итальянским языком варьируется приблизительно от А2 до С1 (согласно Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком [10]). Некоторые участники отмечают, что изучали итальянский язык самостоятельно, для некоторых он является вторым иностранным языком, изучаемым в рамках университетской программы.

Все видео были прослушаны с использованием наушников и проанализированы, в том числе в рамках консультаций с носителями итальянского языка. Для каждого видеофайла была записана фонетическая транскрипция с указанием неточностей произношения. В исследовании не учитывалась разница между открытыми и закрытыми гласными звуками. Далее, все отмеченные в транскрипциях неточности были подсчитаны и распределены по категориям, выделенным ранее на основе сравнительного анализа фонологических систем русского и итальянского языков.

### 3. Результаты

В результате исследования была выведена классификация найденных ошибок согласно их частотности. Всего в 12 видеофайлах было выявлено 607 ошибок, которые были разделены на 18 категорий. В данной статье в Таблице 1 приведены пять наиболее частотных и ярких категорий ошибок русскоговорящих в итальянском произношении. Присутствует информация о том, прогнозировалась ли та или иная ошибка на основе контрастивного анализа фонологических систем двух языков. Кроме того, указывается тип ошибки: фонетическая или фонологическая. Таким образом, можно сделать вывод о том, насколько «серьёзна» та или иная ошибка, т.е. насколько она влияет на понятность и чёткость речи.

*Табл. 1. Частотность произносительных ошибок носителей русского языка в речи на итальянском языке*

№	Ошибка	Прогнозирование	Частотность	Тип ошибки
1	Палатализация согласных перед /e/, /i/	да	136 (22,4%)	Фонетическая
2	Качественная редукция /o/ в безударном слоге	да	92 (15,1%)	Фонологическая

3	Дифтонгизация /o/ в ударном слоге (+ иногда в безударном)	да — ударный, нет — безударный	83 (13,6%)	Фонологическая
4.	Дифтонгизация /e/ после палатализованной согласной	да	64 (10,5%)	Фонетическая
5.	Геминация отсутствует или присутствует по ошибке	Да	49 (8%)	Фонологическая

Так, наиболее частотной оказалась особенность произношения, связанная с палатализацией согласных. Следует отметить, что эта неточность, являясь фонетической ошибкой, не меняет значения произносимого слова, однако оказывает сильное влияние на произношение в целом и придаёт речи заметный иностранный акцент. На втором месте располагается качественная редукция /o/ в безударном положении. Эта ошибка является более «серьёзной», фонологической, так как способна изменить значение произносимого слова. На третьем месте — дифтонгизация /o/ в ударном слоге (а также иногда в безударном слоге, что не прогнозировалось ранее): фонологическая ошибка, например, “*poi* — *puoi*” («потом — можешь»). На четвёртом месте — дифтонгизация /e/ после палатализованной согласной (связана с ошибкой №1). На пятом месте находится ошибка, связанная с удвоением согласных, которое отсутствует или присутствует по ошибке. Данная ошибка также является фонологической: *pala* — *palla* («лопата — мяч»).

Дополнительно следует упомянуть категорию «новых» ошибок. Она включила в себя неточности произношения, которые не были предварительно спрогнозированы (Рис.1). Для таких ошибок невоз-

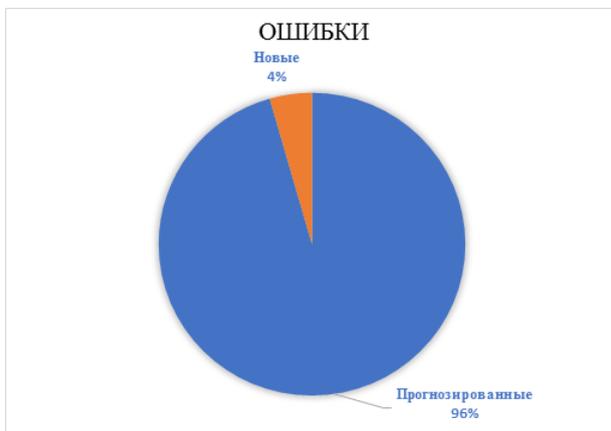


Рис. 1. Соотношение спрогнозированных и неспрогнозированных ошибок

можно интерпретация через фонетико-фонетический трансфер из родного языка говорящих.

### Обсуждение

Таким образом, анализ видеофайлов показал, что прогнозирование произносительных ошибок на основе сравнительного анализа между фонетическими системами родного и изучаемого языков является не только возможным, но и эффективным. Большинство ошибок, отмеченных в речи участников, удалось соотнести с возможными ошибками, которые были выведены на основе сравнения фонологических систем.

В Таблице 1 представлена одна ошибка, которая не была спрогнозирована в подготовительной части исследования: ошибочная дифтонгизация звука /o/ в безударном положении. Тем не менее, она является закономерной для носителей русского языка при освоении итальянского произношения. Так, если обучающемуся удалось не редуцировать звук /o/ в безударном положении, данный звук может приобрести характеристики нередуцированного звука русского языка (который встречается в ударном положении) и обрести характерную дифтонгизацию даже при отсутствии ударения.

В то же время, как показывает исследование, не все произносительные ошибки могут быть объяснены фонетическим трансфером. Иногда они являются «оговорками» или же порождаются влиянием других иностранных языков, известных говорящему. Некоторые ошибки могли быть объяснены не с фонологической, а с грамматической точки зрения. Так, например, в одной из записей участник использовал существительное женского рода единственного числа с артиклем женского рода множественного числа: “*le motivazione*”. Существительное единственного числа “*motivazione*” («мотивация») имеет окончание “*e*”, которое может быть ошибочно интерпретировано как указатель женского рода множественного числа. В примере “*altre paesi*” согласование существительного с прилагательным было сделано по женскому роду, как в русском языке, хотя в итальянском языке слово “*paese*” (страна) относится к мужскому роду.

Проявление произносительных ошибок характеризуется нестабильностью. Так, например, в рамках одной записи автор текста может несколько раз произнести одно и то же слово по-разному. Кроме того, в некоторых записях редукция безударной /o/ обнаруживается достаточно часто, в то время как в других — почти никогда. Также, в речи некоторых участников, которые живут в среде изучаемого языка, присутствует достаточно сильное влияние русского произношения, в то время как в речи других участников, имеющих меньший опыт в изучении языка или в нахождении среди носителей, произносительные ошибки не так заметны. Одна из записей была практически лишена каких бы то ни было произносительных ошибок, типичных для речи носителей русского языка.

#### 4. Заключение

Таким образом, исследование показало, что фонетическая интерференция имеет значительное влияние на процесс освоения иностранного произношения. Подавляющее большинство идентифицированных ошибок оказалось связанным с интерференцией. Результаты данного исследования могут использоваться преподавателями как методическое руководство при обучении русскоязыч-

ных обучающихся итальянскому произношению. Выведенная в исследовании таблица (Таблица 1) позволит преподавателю понять, на какие особенности итальянского произношения стоит незамедлительно обратить внимание взрослых обучающихся, для того чтобы их речь была понятной собеседнику, и наоборот.

Кроме того, своевременное привлечение внимания обучающихся к отличиям итальянского произношения от русского может помочь избежать фоссилизации произносительных ошибок на дальнейших стадиях изучения итальянского языка. Как отмечалось выше, присутствие сильного иностранного акцента в речи, даже на высоких уровнях изучения иностранного языка, несмотря на отличное владение грамматикой и лексикой, влияет на успех коммуникации.

Дальнейшие исследования могут быть проведены с большим количеством участников, для того чтобы подтвердить соотношение между ошибками, обусловленными интерференцией, и ошибками другой природы. Кроме того, интересным представляется более детальное исследование ошибок, которые возникают не вследствие трансфера из родного языка, а по другим причинам.

#### **Список использованных источников**

1. Абдуллаева С. Н. Сопоставительный анализ фонологических систем русского и узбекского языков в методических целях // Преподаватель XXI век. №. 1-2. М., 2017. С. 317–335.

2. Баграмова Н. В., Соломина А. В. Роль интерлингвистических и интралингвистических процессов при изучении иностранного языка // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. № 174. СПб, 2015. С. 44–52.

3. Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Гордина М. В. Основы общей фонетики. Академия, СПб: СПбГУ, 2004. 160 с.

4. Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи. М.: Русский язык, 1977. 281 с.

5. Климова Ю. А. и др. Сопоставительный анализ фонологических систем русского и испанского языков (в целях обучения испаноговорящих студентов русскому произношению) // Казанский педагогический журнал. №. 6 (125). Казань, 2017. С. 108–111.

6. Павловская И. Ю. Российская фонетическая школа и общеевропейские критерии оценивания фонологической компетенции // ФОНЕТИЧЕСКАЯ РАПСОДИЯ 2021 Межвузовский сборник научных трудов: К юбилею доктора филологических наук, профессора, ведущего научного сотрудника Научно-образовательного центра интеграции науки и образования ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», действительного члена Российской Академии Естествознания Галины Михайловны Вишневской. Издательство «Ивановский государственный университет», 2021. С. 75–84.
7. Сущева Т. В. Сопоставительная фонетика как основа прогнозирования типичных ошибок (на примере русской речи итальянцев) // *Slavica tergestina*, №3. University of Trieste, University of Ljubljana, University of Konstanz, 1995. С. 179–196.
8. Bongaerts T. et al. Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language // *Studies in second language acquisition*. Vol. 19. No. 4. Cambridge University Press, 1997. P. 447–465.
9. Canepari L. *MaPI // Manuale di pronuncia Italiana*. Bologna: Zanichelli, 1999. 575 p.
10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with New Descriptors. – Council of Europe, 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 10.04.2022)
11. Costamagna L. *Insegnare e imparare la pronuncia. Un approccio globale integrato*. Perugia: Guerra, 2018. 288 p.
12. Derwing, T. M., & Munro, M. J. *Pronunciation fundamentals. Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam: Benjamins, 2015. 208 p.
13. Flege J. E. Second language speech learning: Theory, findings, and problems // *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*. Timonium, MD: York Press, 1995. P. 233–277.
14. Fouz J., Mompeán J. A. Twitter and English pronunciation teaching // *Proceedings of the 5th International Conference ICT for Language Learning*, 2012. P. 341–344.
15. Ioup G. Exploring the role of age in the acquisition of a second language phonology // *Phonology and second language acquisition*. Amsterdam, 2008. P. 41–62.
16. Piccardo E. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Phonological scale revision process report //

Language Policy Programme/Education Policy Division/Education Department/  
Council of Europe. Strasbourg, 2016. 42 p.

### References

1. Abdullaeva S. N. Sopostavitel'nyj analiz fonologicheskikh sistem russkogo i uzbekskogo yazykov v metodicheskikh cel'ah. [The contrastive analysis of Russian and Uzbek languages for the methodological purposes]. // *Prepodavatel' XXI vek*. No. 1-2. Moscow, 2017. P. 317–335.

2. Bagramova N. V., Solomina A. V. Rol' interlingvisticheskikh i intralingvisticheskikh processov pri izuchenii inostrannogo yazyka. [The role of interlanguage and intralanguage processes in learning foreign languages]. // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Herzena*. No. 174. Saint Petersburg, 2015. P. 44–52.

3. Bondarko L. V., Verbickaya L. A., Gordina M. V. Osnovy obschej fonetiki. [Fundamentals of general phonetics]. Akademia, SPb: SPbGU, 2005. 160 p.

4. Bryzgunova E. A. Zvuki i intonacia russkoj rechi. [Sounds and intonation in Russian speech]. M.: Russkij yazyk, 1977. 281 p.

5. Klimova Yu. A. i dr. Sopostavitel'nyj analiz fonologicheskikh sistem russkogo i ispanskogo yazykov (v cel'ah obuchenija ispanogovor'aschih studentov russkomu proiznosheniju) [The contrastive analysis of Russian and Spanish phonological systems (for the purpose of teaching Russian pronunciation to Spanish students)]. // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. No. 6 (125) Kazan', 2017. P. 108–111.

6. Pavlovskaya I. Y. Rossijskaya foneticheskaya shkola i obscheevropejskije kriterii ocenivaniya fonologicheskoy kompetencii. [The Russian phonetic school and pan-European criteria for assessing phonological competence]. // *Foneticheskaya rapsodija*. Ivanovskij gosudarstvennyj universitet, 2021. P. 75–84.

7. Sushcheva T. V. Sopostavitel'naya fonetika kak osnova prognozirovaniya tipichnyh oshibok (na primere russkoj rechi ital'ancev). [Contrastive phonetics as a basis for prognosis of typical mistakes (on the example of Russian speech of Italian native speakers)]. *Slavica tergestina* №3, 1995. P. 179–196.

8. Bongaerts T. et al. Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language // *Studies in second language acquisition*. Vol. 19. No. 4. Cambridge University Press, 1997. P. 447–465.

9. Canepari L. *MaPI* // *Manuale di pronuncia Italiana*. Bologna: Zanichelli, 1999. 575 p.

10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with New Descriptors. – Council of Europe, 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 10.04.2022)

11. Costamagna L. Insegnare e imparare la pronuncia. Un approccio globale-integrato. Perugia: Guerra, 2018. 288 p.

12. Derwing, T. M., & Munro, M. J. Pronunciation fundamentals. Evidence-based perspectives for L2 teaching and research. Amsterdam: Benjamins, 2015. 208 p.

13. Flege J. E. Second language speech learning: Theory, findings, and problems // Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research. Timonium, MD: York Press, 1995. P. 233–277.

14. Fouz J., Mompeán J. A. Twitter and English pronunciation teaching // Proceedings of the 5th International Conference ICT for Language Learning, 2012. P. 341–344.

15. Ioup G. Exploring the role of age in the acquisition of a second language phonology // Phonology and second language acquisition. Amsterdam, 2008. P. 41–62.

16. Piccardo E. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Phonological scale revision process report // Language Policy Programme/Education Policy Division/Education Department/Council of Europe. Strasbourg, 2016. 42 p.

УДК 811.111

*Скребнева Т.Г.**Нижегородский государственный технический  
университет им. Р.Е. Алексеева*

## ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

**Аннотация.** Статья рассматривает возможности использования элементов латинского языка в преподавании английского как иностранного в техническом вузе. Рассмотрено понятие эпизодического билингвизма и его преимущества для более успешного достижения дидактических целей. Настоящая статья не является результатом системных научных наблюдений, которые были бы осуществлены при проведении определенных экспериментов в обучении иностранному языку. Она лишь обобщает некоторые наблюдения над привлечением латинского языка, а также над работой с лексикой латинского происхождения в преподавании английского языка. Работа скорее содержит размышления о возможности интенсификации учебного процесса при предлагаемом подходе к нему. Может ли подобный подход привести к эффективным результатам, способна показать только дальнейшая практика.

**Ключевые слова:** латинский язык, английский язык, эпизодический билингвизм.

*Skrebneva T.G.**Nizhny Novgorod State Technical University  
named after R.E. Alekseev*

## THE LATIN LANGUAGE IN TEACHING ENGLISH AT A TECHNICAL UNIVERSITY

**Abstract.** The article examines the possibilities of using elements of the Latin language in teaching English as a foreign language at a technical university. The concept of episodic bilingualism and its advantages for more successful achievement of didactic goals are considered. This article is not the result of systematic scientific observations that would have been carried out

during certain experiments in teaching a foreign language. It only summarizes some observations on the involvement of the Latin language in the study, as well as on working with vocabulary of Latin origin in teaching English. The work rather contains reflections on the possibility of intensifying the educational process with the proposed approach to it. Whether such an approach can lead to effective results, only further practice can show.

**Keywords:** the Latin language, the English language, episodic bilingualism.

## 1. Введение

Программа обучения иностранному языку в вузе предусматривает подготовку специалиста, способного осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке. В последнем случае, очевидно, предполагается, что приобретенный запас знаний может позволить профессионалу общение с зарубежными коллегами в своей специальной области с целью обмена опытом. Несомненно, общение может быть тем более плодотворным, чем большей эрудицией (в том числе и профессиональной) будут обладать коммуниканты. Вероятно, запас знаний о лексических, грамматических, стилистических особенностях языка не исчерпывает совокупности сведений, которые следует передать студенту за курс его обучения. Язык — это часть культуры, и его освоение неизбежно ведет к обогащению культурного потенциала учащегося. Это подразумевает, что кроме освещения сугубо нормативных правил преподаватель может предложить своим подопечным и иной подход к изучению иностранного языка, который позволил бы им более широко взглянуть на языковые факты, выйдя на более высокий уровень теоретического обобщения.

## 2. Материал и методика

Латинский язык, как думается, мог бы послужить той областью, которая способна расширить лингвистическую и культурную осведомленность учеников, поднять их аналитические способности на более высокий уровень. Эти способности обнаруживаются в быстрой, глубине и прочности овладения приёмами мыслительной

деятельности и являются механизмами упорядоченности переработки информации. Речь не идет о введении дисциплины «Латинский язык» в программу обучения иностранным языкам в техническом вузе, как это делается, например, в медицинских университетах. В последних указанный предмет является *sine qua non* профессиональной этики. Он преподается наряду с живым иностранным языком и создает условия билингвизма, которые учитываются в преподавании [Любомудрова, 2012, 144]. В подобных условиях «латинский язык с его стройной и ясной грамматической системой готовит студента к углубленному усвоению любого языка. Сопоставления в области фонетики, синтаксиса, морфологии способствуют более быстрому возникновению ассоциативных связей и логическому запоминанию, систематизации языковых явлений» [Любомудрова, 2012, 144].

В техническом высшем учебном заведении привлечение латыни будет носить факультативно-эпизодический характер, но цели ее применения остаются теми же. Т. А. Любомудрова описывает ситуацию обучения иностранным языкам в профессиональных целях (например, английского и латинского в медицинских вузах) как билингвальную и отмечает, что «...билингвизм... позволяет интегрировать знания изучения терминологии в курсе латинского языка» [Любомудрова, 2012, 144]. В техническом учебном заведении, где изучение латыни не носит систематического характера, такой билингвизм, вероятно, можно назвать эпизодическим. Предполагается, что в преподавании целесообразно время от времени прибегать к латинскому языку в удобных случаях для типологического сопоставления в различных языковых группах — германской и славянской, и выяснения способов отражения латинских корней в русском и английском. В прошлом язык науки, коим являлась латынь, она составляет весьма значительную часть терминологического аппарата современных специальностей, что позволяет ей выступить в качестве общей платформы для сопоставления родного и иностранного языка. Думается также, что введение несколько неожиданного элемента в языковой материал урока отвечает принципу новизны в дидактическом процессе.

Кроме того, латынь можно использовать для того, чтобы более

живо и наглядно обрисовать экстралингвистические условия научного события, которое является объектом изучения. Так, начиная тему ‘From the history of electricity’ со слова ‘electrum’, написанного на доске и сопровождаемого заданием “tell the group what the word means, what is its origin, what it has to do with your future profession”, преподаватель косвенно апеллирует к информированности обучаемых в области их специальности (Слово *electrum* пришло в латинский язык из греческого языка. Древние греки были первыми, кто обратил внимание на явления природного электричества. В период господства латыни как языка науки слово послужило основой для создания термина *electricity*). Подобная ситуация дает возможность провести языковую разминку, позволяющую выяснить, какие сведения участники академической группы получили в школе, предоставить им дополнительную релевантную информацию, повысив их профессиональную осведомленность.

К латинскому языку, вкрапленному в канву урока, можно отнестись и как к логической задаче, которую студентам предлагается решить, опираясь на лексический материал упражнения. Так, название первой значимой опубликованной работы Алессандро Вольта (приведённый ниже текст в сокращении взят из видео *Alessandro Volta and the Battery — YouTube*) можно представить на обсуждение группой, с целью определения, чему указанная работа была посвящена:

DE VI ATTRACTIVA  
IGNIS ELECTRICI  
AC PHAENOMENIS INDE PENDENTIBUS  
ALEXANDRI VOLTAE  
DISSERTATIO EPISTOLARIS

.....  
MDCCLXIX

Например, задание в связи с указанным текстом можно сформулировать следующим образом: This is the front page of the famous work of a scientist known for one of the greatest discoveries in the area

of electricity. It is written in Latin. Who is the scientist? What was the work about? What properties of electricity did the scientist speak about, what do you think? When was the work published? See the meaning of some words:

<i>Latin</i>	<i>English</i>
de	about
vi	forces
ignis	fire
ad	and
inde	hereupon
pendentibus	connected

Безусловно, подобные логико-лингвистические задачи могут составлять лишь очень небольшую часть латиноязычных упражнений, предлагаемых студентам, и, вероятно, преимущественно быть нацеленными лишь на особо одаренных учащихся, но, представляется, они привносят новый аспект лингво-аналитического мышления, что само по себе представляется привлекательным.

К латыни можно прибегать при демонстрации грамматических структур, наблюдаемых в английском, но отсутствующих в русском языке. Это, вероятно, необходимо потому, что следует принимать во внимание не только явления общие, но и различные, с целью более глубокого проникновения в структуру обоих языков. Например, при объяснении абсолютного причастного оборота. Отмечая тот факт, что оборот наличествует в английском, но отсутствует в русском, а латинский язык также обладает подобной конструкцией, мы как бы придаем конструкции большую законную силу. Ср.: “*Troiā captā Graeci domos revertērunt* — (После взятия Трои греки возвратились домой): англ.: *The enemy approaching, the inhabitants closed the gates* (Когда враг приближался, жители закрывали ворота)” [пример: Котик, 2018, 98].

Однако большинство упражнений, в которых используются термины латинского происхождения, будет предназначено для расширения иноязычного вокабуляра обучаемых, поскольку именно

словарь составляет основу любого языка. Это расширение может быть достигнуто сопоставлением родного и английского языков на лексическом уровне. В этом смысле сравнение и анализ параллелизма отражения широко распространенных морфологических компонентов слов русского и английского языков, присоединенных к латинским корням, служит созданию представления обучаемых о том, что сходство двух различных языков носит массовый и системный характер. Удачным примером демонстрации родства значительного количества слов в двух разных языковых группах может служить пример из телевизионной программы «Полиглот», которая демонстрировалась на Российском канале «Культура» несколько лет назад. Ведущий программы Д. Петров, объявил своим ученикам на одном из занятий, что обучит их нескольким тысячам слов английского языка за несколько минут. Он имел в виду такие категории, как существительные русского языка, оканчивающиеся на *-ция, -сия*, существующие в английском как те же части речи с суффиксом *-tion, -sion*. например, *transmission, transformation, operation, utilization*. В аналогичные группы родства попадают прилагательные на *-ивный (оперативный, реактивный)*: *operative, reactive*, или глаголы на *-изовать, -изировать (утилизировать, поляризовать)*: *utilize, polarize* (КОРЕНЬ+СУФФИКС). Приведенный список не является исчерпывающим и может быть значительно пополнен англоязычными терминами. Столь широкий взгляд на лингвистические структуры, предлагаемый преподавателем, создает впечатление у обучаемых, что постижение смысла в иноязычном материале не такая уж и сложная задача. А это, как представляется, вызывает у студентов чувство уверенности в успешном решении поставленной задачи. Сопоставление слов, обладающих сходством словообразующих суффиксов, подсознательно фиксирует в их памяти частеречную принадлежность рассматриваемых лексических единиц, что позволит им в дальнейшем правильно помещать их в соответствующую позицию в рамках предложения на этапе продуцирования речи. Подобным образом, синтаксически определенными будут слова, где наблюдается полное сходство корневой и служебной морфем: *magnetism*: магнетизм; *thermometer*: термометр;

*resistor*:резистор. *electron*:электрон. Вышеназванные элементы однозначно определяются обучаемыми и, как правило, безошибочно располагаются ими на синтаксические позиции подлежащего и дополнения.

Следующей категорией, подлежащей рассмотрению, являются лексические единицы, в которых наблюдается сходство корневых морфем, однако аффиксальные морфемы требуют отдельного внимания. Так, например, предъявленное студентам слово *mileage* (производное от латинского *mile*), весьма часто понимается не сразу. Если же ему предпослать русское слово «километраж» и попросить найти параллель в английском, затем постепенно подвести их к единице *mileage*, появится больше шансов получить желаемый результат. Если же мы продолжим ряд словами *amperage*, *voltage*, в сознании студентов происходит уяснение количественного аспекта значения данной категории лексических единиц. Таким образом, с этапа узнавания значения отдельного слова мы переходим к осмыслению суффикса данной группы лексических единиц.

По-видимому, наибольшую трудность представляют семь слов, например: *resistance*, *resistivity*, *resist*, *resistor*. В подобном случае выяснение значений однокоренных слов целесообразнее начать с наиболее легкого элемента, исключающего ошибку, в приведенной группе — *resistor*. Постепенно, предъявляя следующие члены семьи слов, преподаватель подводит студентов к пониманию значений каждого из них. Следует отметить, что для запоминания таких семейств рационально применять мнемонические приемы сохранения в памяти. Например, практически полезно записывать слова на сторонах геометрических фигур, в нашем случае можно воспользоваться прямоугольником. При таком подходе создаются дополнительные ассоциативные связи, что упрочивает запоминание [Лопатин, 2014, 107].

Выделенные выше группы слов обладают различным потенциалом интуитивной понятности, что предопределяет использование различных видов упражнений для работы с ними. Так, для легких случаев достаточно перевода и обратного перевода лексических единиц и вставка слова в минимальный контекст, например, пред-

ложение. При этом следует учитывать, что упражнение эффективно, когда предлагается ряд предложений для соответствующего ряда слов. Сложные варианты надежнее запоминаются в упражнениях, состоящих их связного текста, подобно приведенному ниже:

*Insert the word 'conduct' and its derivatives into the gaps below*

_____ (1) is the measure of the ease at which an electric charge can pass through a material. A _____ (2) is a material which gives very little resistance to the flow of an electric current or thermal energy. Materials are classified as _____ (3), _____ (4), and dielectrics.	conductors conductive
Metals are the most _____ (5) and insulators (ceramics, wood, plastics) the least _____ (6). _____ (7) is low at low temperatures; as the temperature rises _____ (8) increases. The best _____ (9) are silver and gold, but they are not used in industries because they are very expensive. Copper and aluminum are most often used to _____ (10) electricity.	conductivity semiconductors conductivity conduct conductor conductive

### 3. Заключение

В заключение следует сказать, что апеллирование к лексике латинского происхождения в работе с русским и а английским материалом представляется благоприятным фактором в освоении изучаемого языка.

Эпизодическое включение латинских текстов в языковые источники, используемые на уроке английского языка, развивает филологическую интуицию учащихся, расширяет их культурный диапазон, развивает такие качества, как тщательность проникновения в сущность информации, точность и аккуратность в ее изложении.

#### Список использованных источников

1. Котик О.В., Письменная Н.Я. Сопоставление грамматики латинского и английского языков как важный этап в процессе преподавания иностранных языков в вузе / О.В. Котик, Н.Я. Письменная // Актуальные аспекты лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции — 2018. С. 98.

2. Лопатин М.А. Мнемонические приемы в обучении иноязычной лексике. — Электронный ресурс: [www.gramota.net/materials/2/2014/2-1/28.html](http://www.gramota.net/materials/2/2014/2-1/28.html). Дата обращения 25.02.2022.

3. Любомудрова Т.А. Роль параллельного преподавания иностранного и латинского языков в профессиональной подготовке будущих медиков. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2012, № 1 (2), с. 144–146.

### References

1. Kotik O.V., Pismennaya V.Y. Sopotavleiyе grammatiki latinskogo i angliyskogo yazykov kak vazhniy etap v protsesse prepodavaniya inostrannykh yazykov v vuze [Comparing Latin and English Grammar as an Important Stage of Teaching Foreign Languages at Universities], Aktualnye aspekty lingvistiki, lingvodidaktiki i mezhkulturnoy kommunikatsii. Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Topical Aspects of Linguistics, Teaching Techniques and Inter-cultural Communication. Papers of All-Russian Scientific Practical Conference] — 2018. Pp. 93–98.

2. Lopatin M.A. Mnemonicheskie priemy v obuchenii inoyazychnoj leksike. — Elektronnyj resurs: [www.gramota.net/materials/2/2014/2-1/28.html](http://www.gramota.net/materials/2/2014/2-1/28.html). Data obrashcheniya 25.02.2022.

3. Lyubomudrova T.A. Rol' parallel'nogo prepodavaniya inostrannogo i latinskogo yazykov v professional'noj podgotovke budushchih medikov. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo, 2012, № 1 (2), s. 144–146.

# ТЕСТОЛОГИЯ

УДК 811.161.1

*Всемирнов М.И.*

*Санкт-Петербургский государственный университет*

## **ИНОСКАЗАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ТРКИ-2 И ТРКИ-3**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу практики подготовки студентов к сдаче субтеста «Говорение» на втором и третьем сертификационных уровнях Теста по русскому языку как иностранному (ТРКИ). Особое внимание уделяется сравнению этих двух субтестов и заданий на опознание и интерпретацию иносказаний и форм непрямо́й коммуникации. Обсуждается возможность создания системы упражнений, решающих задачи эффективной подготовки к прохождению теста. В связи с вышеозначенными задачами проводится сравнительный анализ теоретических подходов, в рамках которых современная методика решает задачу обучения формам непрямо́й коммуникации. На основании проведенного анализа автор приходит к выводу о том, что в учебно-методической литературе в последнее десятилетие присутствует определенный дисбаланс между теоретическим описанием феноменов непрямо́й коммуникации в терминах когнитивно-коммуникативной парадигмы и не успевающими за этими передовыми исследованиями методическими решениями. Выразительным примером подобного дисбаланса, как показывается в данной статье, являются задания, нацеленные на опознание интенций, умение в продуктивных видах речи использовать стратегии и тактики речевого взаимодействия, в том числе формы непрямо́й коммуникации — иносказания. В связи с этим представляется актуальной задачей вернуться к теоретическим дискуссиям о составе и формах оценивания речевых умений на высших уровнях владения языком с целью коррекции учебных заданий и эффективного использования материалов тренировочных тестов при подготовке к ТРКИ-2 и ТРКИ-3. В статье разбираются варианты заданий из тренировочных тестов и предлагаются варианты создания учебных упражнений к ним. Особо подчеркиваются возможности преобразования

предложенных упражнений таким образом, чтобы они могли использоваться в условиях дистанционного преподавания.

**Ключевые слова:** иносказания, русский язык как иностранный, говорение, уровень владения, второй сертификационный уровень, третий сертификационный уровень, языковая компетенция, когнитивно-коммуникативная парадигма.

**Abstract.** The article deals with the analysis of the practice of teaching students towards taking the Speaking subtest of Test of Russian as a Foreign Language (TORFL) at Level 2 and Level 3, special attention is paid to the comparison of these two subtests and tasks for the recognition and interpretation of allegories and forms of indirect communication. The possibility of creating a system of exercises that solve the problems of effective preparation for passing the test is discussed. In connection with the above tasks, a comparative analysis of theoretical approaches is carried out, within the framework of which the modern methodology solves the problem of teaching the forms of indirect communication. Basing on the analysis, the author comes to the conclusion that in the educational and methodological literature in the last decade there is a certain imbalance between the theoretical description of the phenomena of indirect communication in terms of the cognitive-communicative paradigm and the methodological solutions that do not keep pace with these advanced studies. An expressive example of such an imbalance, as shown in this article, are tasks aimed at recognizing intentions, the ability to use strategies and tactics of speech interaction in productive types of speech, including forms of indirect communication — allegory. In this regard, it seems an urgent task to return to theoretical discussions about the composition and forms of assessing speaking skills at the highest levels of language proficiency in order to correct learning tasks and effectively use training test materials in preparation for TORFL-2 and TORFL-3. The article analyzes samples of tasks from training tests and offers options for creating training exercises for them. Particular emphasis is placed on the possibility of transforming the proposed exercises so that they could be used in distance teaching.

**Keywords:** allegories, Russian as a foreign language, Speaking Test, level of language proficiency, Second certification level, Third certification level, language competence, cognitive-communicative paradigm.

## **1. Введение**

Одной из особенностей преподавания РКИ в ковидную/постковидную эпоху стала неоднородность состава обучающихся, с которыми ведутся занятия. Дистанционное общение со студентами — преобладающий в последние два учебных года формат учебной работы — существенно сгладили разницу между обучением русскому как иностранному в языковой среде и вне языковой среды. Среди наших студентов все чаще встречаются те, кто не смог из-за пандемии приехать в Россию. Однако, одновременно все чаще приходится встречаться с теми, для кого формат дистанционного общения с русскоговорящими собеседниками не кажется непривычным, кто активно коммуницирует со своими интернет-друзьями из России в различных чатах и кто имеет богатый, хотя и специфический, опыт общения на русском языке с его носителями. Это существенно меняет положение дел по сравнению с тем, на что ориентируются наши привычные методологические разработки, где речевые навыки отрабатывались в стандартных ситуациях общения. В новых условиях эти ситуации теряют статус стандартности. Студенты, с которыми мы общаемся в онлайн-формате, возможно, никогда не бывали в магазинах в России, как и никогда не сталкивались с практикой поселения в общежитиях или общения с представителями сферы услуг (а именно такого рода типовые ситуации общения в большинстве своем и присутствуют в тестах по говорению ТРКИ уровня 2 и ниже).

Но, несмотря на это отсутствие живого опыта проживания и социального взаимодействия в России, наши новые обучающиеся легко осваивают присутствующие в тестовых материалах диалоги и заинтересованы выполнять более сложные коммуникативные задания, относимые обычно к уровням ТРКИ-3 — например, осваивать стратегии и тактики так называемой «непрямой коммуникации», среди прочего — иносказания. С этой коллизией связаны, как нам представляется, возможные проблемы методического плана — обучающие материалы, которые позволяют реализовывать эти более сложные задачи, существенно уступают по количеству и качеству нашим привычным и хорошо себя зарекомендовавшим учебным

пособиям. Как отмечает в этой связи В.И. Шляхов, «методисты научились создавать учебные ситуации общения, в которых действовала прямая логика развития речевого общения, где на вопрос следовал ответ, где диалогические единства заполняли практически все коммуникативное пространство» [28, С.10]. Понятно, что на более высоких уровнях владения языком эта запрограммированная логика производства языкового продукта уступает место спонтанно порождаемой речи, что составляет большую сложность для обучающихся, особенно в стрессовой ситуации сдачи теста.

Решают ли проблему перехода к выполнению этих более сложных коммуникативных задач учебники, предназначенные для подготовки к ТРКИ-3, — представляется предметом дискуссии. В данном сообщении предлагается оценить накопленный в последние годы опыт подготовки студентов к субтесту «Говорение» ТРКИ-2 и ТРКИ-3 и предложить возможные сценарии методического обеспечения такого рода подготовки.

## 2. Материалы и методы

Источниковедческой базой для теоретической части исследования послужили работы российских методистов, опубликованные в течение последних 10–15 лет, которые посвящены описанию новаций в методике преподавания РКИ, прежде всего касающихся обучения говорению и отработке коммуникативных и прагматических компетенций. Вышеуказанный временной интервал выбран осознанно, поскольку именно в последние десять — пятнадцать лет в методической литературе стала явственно ощущаться переориентация на когнитивно-коммуникативную парадигму. К анализу также привлечены материалы, представленные в диссертационных исследованиях последних 5 лет, посвященных вопросам преподавания РКИ.

Эмпирическая часть исследования проведена на материале заданий, представленных в сборниках тренировочных тестов и тестовых упражнений к ТРКИ-2 и ТРКИ-3 [21, 22, 23, 24]. Всего рассмотрено 48 заданий, которые проанализированы с точки зрения наличия в них иносказаний (непрямого речевого поведения).

### 3. Обсуждение результатов

В результате проведенного анализа было выявлено проблемное поле, связанное с обучением говорению в прагматическом аспекте, с распознаванием косвенных интенций и обучением стратегиям и тактикам непрямого речевого поведения. Публикации в научной периодике убедительно аргументируют в пользу актуальности данной задачи с точки зрения современных теоретических подходов в науках о языке. Лидирующая позиция когнитивно-коммуникативного направления в упомянутых публикациях свидетельствует о том, что именно в русле этих подходов в последние годы ведётся активный поиск эффективных методов преподавания русского языка иностранным учащимся, но обеспеченность учебно-методической литературой, отвечающей современному уровню теоретической рефлексии, остается по-прежнему актуальной и еще не решенной задачей.

Широко известно, что в научной литературе продолжается дискуссия по поводу определения круга так называемых «развитых речевых умений» и соответственно компетенций, которыми должен обладать тестируемый на высших уровнях владения русским языком [напр. 28, С.18; 29; 5; 16, С.30]. Предмет ведущейся дискуссии связан не столько с номинациями этих речевых умений, сколько с их содержательным наполнением. В Государственном образовательном стандарте [4] в содержание коммуникативно-речевой компетенции на Третьем сертификационном уровне включены следующие умения:

— демонстрировать развитую тактику речевого поведения в ситуациях официального / неофициального, непосредственного / опосредованного общения;

— комбинировать тактики речевого поведения в зависимости от целей, задач, времени, места общения, социального статуса и предполагаемой коммуникативной компетенции собеседника, соблюдая при этом правила стилистического оформления речи;

— вербально реализовывать 1) контактоустанавливающие, 2) регулирующие, 3) информативные и 4) оценочные интенции, а в случае необходимости демонстрировать комплексное их использование.

Важно также отметить, что в практике языкового тестирования за рубежом в последние годы произошла показательная переориентация на прагматически нацеленное понимание речевой деятельности. В логике нового подхода эта последняя представлена в четырех модусах коммуникации: рецепция (reception), продукция (production), взаимодействие (interaction) и медиация (mediation) [38, P.33]. Рассуждая о возможности сближения терминологического арсенала зарубежной и отечественной практики тестирования, И.Ю. Павловская подчеркивает: «возникают споры о том, что это такое — новые виды речевой деятельности или просто виды заданий. Устная речь, восприятие речи на слух, чтение и письменная речь никуда не исчезли. Новые категории названы «activities» или «strategies», что подчеркивает их деятельностный характер. Поэтому мы вполне можем называть их компетенциями речевой деятельности [17, С.78].

Разработанная в методической литературе система упражнений по обучению говорению (в работах Шатилова, Пассова, Скалкина), в рамках которой традиционно выделяются условно-коммуникативные и собственно коммуникативные упражнения (или речевые и условно-речевые), ориентирует процесс обучения таким образом, чтобы условно-коммуникативные (или учебно-коммуникативные) задания выступали в роли подготовительных, то есть помогали обучающемуся осмыслить языковое явление, научиться анализу языкового материала, с которым работают обучающиеся в ходе занятий. Это в целом корреспондирует с общей логикой организации системы упражнений при подготовке к субтесту «Говорение» не только на начальных, но и на высоких уровнях. В системах упражнений, которые реализованы в самых популярных пособиях, используемых при подготовке к тестированию [напр., 10; 11], предлагается сориентировать предтекстовые и послетекстовые упражнения на распознавание, интерпретацию и наполнение собственным языковым материалом языковых моделей.

Однако в целом соглашаясь с этой универсальной схемой построения заданий, хочется обратить особое внимание на то, что, по нашему мнению, на третьем сертификационном уровне повы-

шается роль интерпретативной компоненты, поскольку коммуникативно-прагматическая составляющая, а вместе с ней субъективно-смысловая направленность проверяемых умений выходит на первый план. В коммуникативных процессах этого типа общение оказывается успешным, если «слушатель понимает намерения собеседника, осознает личностные языковые предпочтения говорящего, национальные условности общения, словесные тактики и стратегии, умеет интерпретировать непрямую информацию, заключенную в метафорах, иронии, намеках, умолчании и т.п.» [28, С.15]

Методическая литература кодирует прагматические задачи, решаемые в ходе общения, в терминах стратегий и тактик речевого поведения. Однако можно легко убедиться при анализе предложенных в учебно-методических пособиях заданий, что «репертуар», или «сценарий» таких стратегий и тактик не связан непосредственно с методическими технологиями обучения распознаванию таковых.

**Фрагмент задания** — «*В мире людей. Вып. 2. Аудирование. Говорение*» [11, С.173].

Видеофрагмент х/ф «Приходи на меня посмотреть»

Послетекстовые задания:

Задание 1. Прослушайте фразы, приведите стилистически нейтральные эквиваленты

Задание 2. Прослушайте фразы и определите, какие интенции они выражают.

Задание 3. Прослушайте отрывок разговора мамы Татьяны и Игоря и скажите, почему собеседники не понимают друг друга.

Задание 5. Вы участвуете в обсуждении проблем современного общества «Разрыв поколений — это непреодолимо?»

Выскажите свою точку зрения по данному вопросу. В качестве иллюстрации используйте материалы видеосюжета.

Ваше рассуждение (монолог) должно включать:

— морально-этическую оценку поведения людей в предложенной ситуации;

— вывод-обобщение по теме высказывания (прокомментируйте фразу А.С. Пушкина «Порвалась связь времен»)

## ТРКИ-3 / Говорение, задание 13

Задание 6. Примите участие в дискуссии на тему «Счастье — это материальное благополучие плюс...?»

Программа речевого поведения:

- высказать свое мнение;
- привести аргументы;
- привести примеры;
- привести сравнение;
- выразить оценочное суждение: прокомментируйте высказывание древнегреческого философа Фалеса: «Что всего приятнее? — Достигать желаемого»;
- сделайте вывод.

## ТРКИ-3 / Говорение, задание 15

Анализируя предложенные задания, мы можем видеть, что опознание интенций через их речевое оформление уже предполагает знание обучающимися способа кодирования и декодирования интенций (и стоящих за ними стратегий и тактик). По меткому замечанию О.С. Иссерс, «планирование речевого поведения (то есть выбор речевой стратегии и тактики) невозможно без того, что адресат учитывает (*чаще интуитивно* — выделено мной, М.В.), соответствуют ли условия коммуникации успешному осуществлению задуманного речевого действия» [8, С.71]. Расценивая задачу исчерпывающего описания стратегий и тактик как практически важную, автор одновременно акцентирует сложность выполнения этой задачи, отмечая, что представление о нынешнем уровне развития науки о языке «заставляет сомневаться в возможности построения законченной номенклатуры единиц прагматического уровня» [8, С.72].

Коммуникативная парадигма (в другой номинации — когнитивно-коммуникативная парадигма), преобладающая в методических новациях последних десяти-пятнадцати лет, делает заметный акцент на задачах достижения целей общения (коммуникации) в преодолении упрощенного толкования коммуникации как переноса информации от отправителя к получателю. В современной литературе теоретическим фундаментом подобного смещения акцентов оказы-

вается теория речевых актов или коммуникативно-прагматические теории современной философии языка (аналитической философии или Франкфуртской школы). Классические работы, описывающие ключевые гипотезы данных теоретических подходов, находят точку соприкосновения между проблемой теоретического описания форм языка и форм мышления [33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41]. Отечественная традиция в ее внимании к общению более склонна ориентироваться на психологические и психолого-лингвистические исследования классиков отечественной педагогической и философской мысли. При видимом противопоставлении общения коммуникации как форме «технократического мышления», при подчеркнуто критическом отношении к инструментально понятым целям преподавания, Е.И. Пассов, один из последовательных защитников отечественных педагогических принципов, с одной стороны, подчеркивает: «Будучи также приверженцами деятельностного подхода в психологии, мы все же считаем, что в качестве цели-идеала модель *homo agens* недостаточна» [18, С.17]. С другой стороны, он предлагает свой репертуар «умений общения», показательно сходный с классификациями, выдвигаемыми его теоретическими оппонентами. К ним относятся, например, умения:

- проводить свою стратегическую линию,
- прогнозировать результаты своего высказывания и реплику собеседника,
- умение удерживать инициативу общения [18, С.94].

Таким образом, наблюдая в сфере педагогической и лингвистической теории полемику о новых теоретических приоритетах, в сфере применения этих теорий на практике мы видим заинтересованность в некоторых синтезирующих противоположные позиции решениях. Один из вариантов приведения столь различных теоретических гипотез к общему знаменателю реализован в ситуативном подходе к обучению языку. Речевая ситуация выступает «посредником» в качестве контекста коммуникации и в качестве модели обучения общению. И.В. Одинцова, сравнивая между собой учебную коммуникативно-речевую ситуацию и учебно-речевую ситуацию, а также рассматривая ситуацию в коммуникации как единицу

обучения, подчеркивает важность культурной типизации и возможность предсказания на этой основе типичных коммуникативных ошибок: «В учебной коммуникативно-речевой ситуации развивается способность учащегося как адекватно воспринимать и интерпретировать коммуникативное поведение представителей иной культуры, так и строить собственное вербальное и невербальное поведение в контексте других культур» [15, С.49].

Одновременно Одинцова отмечает не только потенциал, но и ограничения ситуативного подхода, — сведение спонтанной коммуникации к ограниченному кругу «ситуаций общения» — социально значимых тем, т.е. отсылку к узнаваемым социальным контекстам — «в магазине», «в офисе» и т.д. В какой степени такая ограниченность полезна для организации обучения и подготовки к тестам третьего уровня? Иными словами, каким образом подготовка к субтесту «Говорение» уровня ТРКИ-3 может быть реализована как учебная задача инструментами ситуативного обучения? Ответ, который дают хорошо зарекомендовавшие себя методические разработки, как правило, таков: обучение говорению эффективно осуществляется с применением так называемых «активных форм обучения», что в данном контексте означает выбор в пользу креативности, а не ограниченности. В этом смысле ситуативный принцип если и может быть положен в основу обучения, то должен быть существенно переосмыслен — обучение говорению должно быть сосредоточено не только и не столько на содержательной составляющей и информативности общения, а поэтому задания не просто могут быть построены на основе «ситуативного принципа» в вышеуказанном узком смысле, а должны быть ориентированы на «совершение действий с помощью слов», если воспользоваться метафорой Дж. Остина [33].

Как подчеркивает Одинцова, при переходе к высоким уровням владения языком речь может идти о том, что ситуативно может быть смоделирована также дискурсивная составляющая речи. «Если рассматривать учебно-речевую коммуникативную ситуацию и учебно-речевую ситуацию в дискурсивном аспекте, то можно предположить, что в рамках учебно-речевой коммуникативной ситуации

участник интеракции совершает речевой поступок, направленный на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведений (а также их смысловое восприятие) с целью определенного воздействия на адресата речи. В рамках же учебно-речевой ситуации субъект лишь совершает речевое действие: создает продуманное высказывание или цепь продуманных высказываний» [15, С.47].

Многие создатели рабочих материалов для подготовки к тестированию, опираясь на практику проведения тестов, отмечают, что сложность подготовки к субтесту «Говорение» на уровне ТРКИ-3 связана с синтетическим характером умений, проверяемых данным субтестом, поэтому те из студентов, которые принимают решение готовиться к тесту третьего уровня, как правило имеют опыт общения в языковой среде, то есть могут использовать не только возможность активизации речевых навыков в пределах учебной аудитории, но и за ее пределами. Но возвращаясь к коллизии, описанной в начале данного сообщения (ограничения возможности приехать на учебу в Россию) следует задаться вопросом: как видится задача моделирования дискурсивной «ситуативности» в обучении? Многие суждения на этот счет в научной литературе не ориентируют на положительный результат в виде методических решений, но предупреждают от порождаемых этой коллизией коммуникативных сбоев. Можно отметить, что из числа этих предполагаемых коммуникативных сбоев существенная доля приходится на сложности освоения форм не прямой коммуникации и опознания имплицитно выраженных смыслов. Наши коллеги, преподающие русский как иностранный за рубежом, свидетельствуют: «Составители тестов высоких уровней традиционно ориентируются лишь на российские реалии, русскую литературу и культуру. Содержание же социокультурной составляющей знаний о стране обычно неотделимо от эпохи и поколения как студента, так и его окружения» [9, С.312–313]. В той же логике обосновывают идеологию заданий для высших уровней владения русским языком с акцентом на «коммуникативные лакуны» московские авторы учебника «В мире людей», — подчеркивают существенный разрыв между коммуникативными задачами

теста ТРКИ-2 и ТРКИ-3 при кажущейся схожести достигаемых целей: «Следует отметить, что уровни В2 и С1 принципиально отличаются друг от друга не только по требованиям к навыкам письма, но и по навыкам говорения: например, В2 — умение вести свободную беседу, а С1 — участвовать в дискуссии, что предполагает не только использование более сложных языковых средств, но и более разнообразный репертуар интенций» [13, С.49]. В этом смысле особую сложность, как справедливо подчеркивают исследователи, представляют субтесты «Говорение» и «Аудирование»: «отдельные задания субтеста требуют распознавания коммуникативных регистров, понимания имплицитных значений коммуникативного поведения собеседника (упрек, раздражение, возмущение, удивление, жалоба и под.). Тестируемому необходимо разбираться в устных жанрах, оценивать способы ведения беседы (свободная дискуссия, столкновение противоположных позиций, заинтересованный / незаинтересованный обмен мнениями)» [2, С.28]. Возвращаясь к главной теме нашего исследования, подчеркнем, что во всех приведенных суждениях главная сложность связывается с опознанием и использованием в речи элементов непрямой коммуникации.

М.Н. Макова и О.А. Ускова подчеркивают значение в обучении говорению ориентацию на сверхфразовые единства — как в навыках аудирования, которые задействованы в задании 13 ТРКИ-3, так и в навыках построения диалога и полилога в других элементах теста: «Аудирование на уровне ТРКИ-3 также предполагает развитие навыков прагматической компетенции, но, в отличие от уровня ТРКИ-2, учащийся должен уметь определить интенции при прослушивании мини-диалога, а не отдельной фразы» [12, С.55]. Этот же род сложностей отмечают Беликова и Ерофеева, опираясь на практику проведения субтеста «Говорение»: «Опыт показывает, что студенты даже высокого уровня владения языком не могут распознать интенции в речи, особенно в случае косвенного, имплицитного их выражения, хотя в стандартах III и IV уровней прописано понимание даже имплицитно выраженного намерения» [1, С.8].

В данной статье хочется, с одной стороны, привлечь внимание к новым методическим решениям, которые переведут вышеуказан-

ные сложности в плоскость практических решений, а с другой стороны — к некоторым особенностям вхождения в виртуальную языковую среду студентов, изучающих русский язык как иностранный в наше непростое время преимущественно удаленного обучения.

Из традиционных активных форм обучения хочется отметить подробно разработанные методически «ролевые игры». Новые коммуникативные акценты в этой педагогической технологии расставили в последние два учебных года дистанционные формы преподавания: с определенного момента привычные нам учебные приемы ролевых игр дополнились новыми инструментами, предложенными в логике т.н. «геймификации» обучения (использования элементов компьютерных игр в обучении).

В свете подготовки к субтесту «Говорение» по русскому языку методисты-практики предлагают отечественную адаптацию англоязычной методической новации. Это так называемая «mock conference» (имитация конференции, в исходном варианте — имитация судебных слушаний при обучении юристов) [7, С.327].

Использование этой учебной техники представляет своеобразный аналог пробного теста. Прежде всего это будет полезно для выполнения 15 задания субтеста «Говорение» (дискуссия на социально-значимую тему). В имитативной конференции задание обучающихся — следовать принятой роли в ходе дискуссии, что означает, что участники воспринимают информацию и высказываются по проблеме в соответствии со своей легендой (например, как на достоинства и недостатки интернета смотрят учитель, бизнесмен, журналист, студент, подросток, публичная личность). Эта техника обучения говорению может быть полезна в ознакомлении с интенциями, но прежде всего в смысле их распознавания и наполнения речевым материалом, то есть в цитируемом выше смысле «интуитивного» учета целей и эффективности коммуникации.

Достоинством такой формы работы оказывается применимость ее в условиях дистанта, ограничением естественным образом является наличие (или отсутствие) в учебной группе сильных студентов (как минимум двух для минимально возможной дискуссии), которые могли бы осуществить данную учебную имитацию.

Такая практика позволяет последовательно подойти к прагматическому аспекту дискуссии (в том числе собственно к иносказанию) через решение более простых задач. Например, студентам может быть предложено руководствоваться в учебных целях правилом «Key word transformation» (преобразование с использованием ключевого слова) [6, С.210]. Участникам коммуникации предлагается представить, что они по каким-то причинам не могут использовать ключевое слово в учебной дискуссии (забыли, не знают его). Поэтому в учебном задании им предлагается перефразировать свое сообщение. В значительной степени это напоминает послетекстовые задания на перефразирование интенций из пособия Маковой и Усковой, но в данном случае отличие состоит в выполнении этого задания в процессе живого диалога, без подготовки и без опоры на письменный текст.

Вариант выполнения задания имитативной дискуссии может быть осуществлен в иной модификации. Поскольку задания 13 (монолог на заданную тему) и задания 15 (диалог на социально-значимую тему) ТРКИ-3 предполагают развернутое и нормированное тестом по времени рассуждение (6–7-минут в 13 задании и 15 минут в 15-ом), можно предложить обучающимся последовательно наращивать время выступления:

(1) говорить на заданную тему в течение одной минуты (время засекается);

(2) говорить на заданную тему в течение пяти минут и выше со сравнением результата «кто дольше»;

(3) организовать коллективное обсуждение на заданную тему с фиксированием хронометража. [14, С.228]

Однако все приведенные выше варианты учебных заданий ограничены в своей эффективности тем, что они могут развить и закрепить уже существующие у обучающихся навыки работы с формами косвенной коммуникации и языковую догадку. Избегающая данного ограничения система упражнений по обучению иносказанию должна, по всей вероятности, сделать более решительный акцент на теоретическом описании феномена иносказания и предложить репертуар наиболее употребительных случаев косвенной

коммуникации. Такую задачу ставит в ряде своих работ и практических пособий В.И. Шляхов [28; 29; 30; 31; 32], а в последние годы и его ученики и единомышленники [19; 20; 25; 26; 27]. В этом смысле иносказание можно определить, вслед за Шляховым «как мысль, высказанную не прямо, по-иному, в том смысле, что мы ожидаем обнаружить в ней смысл, который можно понять, применяя дополнительные когнитивные действия». [28, С.7]

Рассмотрим в этой сравнительной перспективе разных методических подходов варианты подготовки к заданию 13 из субтеста «Говорение» ТРКИ-3.

**Инструкция к заданию 13.** Вы участвуете вместе с Вашими коллегами или знакомыми в обсуждении социально значимой темы. Выскажите свою точку зрения по данному вопросу. В качестве иллюстрации используйте материалы видеосюжета.

Количество предъявлений видеосюжета: 1

Длительность видеосюжета: 3 мин.

Время на подготовку: 5 мин.

Время выполнения задания: 6–7 мин.

Тесторы из команды центра тестирования Института русского языка им. А.С. Пушкина (Центра лингводидактики, языкового тестирования и содействия миграционной политике государственного Института русского языка им. А.С. Пушкина) предлагают в качестве демонстрационного задания следующий вариант: фрагмент фильма «Ирония судьбы, или с легким паром», тема обсуждения «Счастье: предопределенность или свобода выбора» [3].

**Расшифровка текста видеофрагмента:**

«Всё-таки жизнь — удивительная штука, полна неожиданностей... И это, между прочим, прекрасно, прекрасно! Разве может быть запрограммированное, ожидаемое, запланированное счастье?!.. Не-а... Господи, как скучно мы живем! В нас пропал дух авантюризма! Мы перестали лазить в окна к любимым женщинам; мы перестали делать большие и хорошие глупости... ах, какая гадость, какая гадость эта ваша заливная рыба!»

Представляется, что многим из студентов-иностранцев, в том числе с хорошим и беглым русским, выполнение этого задания

окажется сложным именно из-за неочевидности представленной в видеофрагменте коллизии, скрытых в «речи» Ипполита косвенных смыслах. Возможно ли распознавание элементов косвенной коммуникации в этом речевом фрагменте, если выполняющие это задание не знают всех обстоятельств сложных отношений героев и не знают наизусть все реплики этой кинокартины, как знают смотрящие ее каждый год русскоговорящие студенты? Помощь теории в выполнении данного задания может оказаться незаменимой, поскольку заставит обучающихся быть внимательными к «коммуникативным лакунам». В данном фрагменте такой лакуной оказывается неожиданный переход в речи Ипполита от обсуждения возвышенных чувств к женщине к сомнительным кондициям заливной рыбы. Это то, что О. А. Иссерс обозначает как «смену темы» в коммуникации, что является маркером смены (внутренней неоднородности) коммуникативной стратегии [8, С.107]. В теоретическом осмыслении значимости таких лакун большинство теоретиков сходится во мнении: в когнитивно-коммуникативной трактовке языка надо понимать такой сбой последовательного построения аргументации как знак когнитивной операции на стороне инициатора коммуникации и как сигнал необходимости дополнительных когнитивных инвестиций на стороне слушателя. «В коммуникативном пространстве все фигуры непрямой коммуникации, для понимания которых требуются дополнительные когнитивные действия, без метасмысла не поддаются осмыслению» — подчеркивает В.И. Шляхов [28, С.14]. В этом смысле автор рассматривает задачу построения «грамматики коммуникации» не решенной, но принципиально решаемой: «В лакунологии, в науке о семантических потерях в межкультурной коммуникации, предложены конкретные приемы элиминации лакун в межкультурном пространстве. Остается классифицировать эти лакуны и применять эти приемы в методике преподавания иностранных языков. [28, С. 16–17]. Можно согласиться с такой оптимистической оценкой или оспорить ее, но потенциал этих теоретических идей для их применения в практике преподавания очевиден.

Например, послетекстовые задания к таким коммуникативным эпизодам могут быть сосредоточены не на развитии у обучающихся

ся умений аргументации, а внимания к фигурам косвенной коммуникации. Н.Н. Толстова предлагает следующую последовательность действий [26, С. 107]:

1. В представленном эпизоде речевого общения найти, идентифицировать уклончивый ответ, учитывая его лексико-грамматическое оформление.

2. Выявить схему сценария, применяя механизм рефлексии (т.е. поиск ответов на вопросы: «Зачем эти слова были сказаны?», «Какой смысл скрывается за ними?»), апеллируя к личному опыту, используя прием перефразирования

3. Предложить учащимся самостоятельно наполнять схему сценария речевым материалом, опираясь на предъявленные в инструкции параметры ситуации общения.

#### **4. Заключение**

Резюмируя теоретические и практические соображения, представленные в данном сообщении, можно с одной стороны признать открытым вопрос об оптимальном методическом обеспечении подготовки к субтесту «Говорение» на продвинутом уровне, с другой стороны признать продуктивными подходы, предложенные в когнитивно-коммуникативном толковании форм косвенной коммуникации, что подтверждает опыт работы в учебной аудитории. Продолжающаяся в последние годы работа над методическим обеспечением занятий по подготовке к тестам РКИ высшего уровня остро ставит проблему практического использования теоретических новаций дискурс-анализа, задачу систематического описания стратегий и тактик речевого взаимодействия и их реализации в прямой и косвенной коммуникации. Анализ предложенных в популярных учебных пособиях упражнений позволяет предложить общую стратегию системы упражнений, позволяющих эффективно использовать в коммуникации иносказания. Основными составляющими этой системы могут стать упражнения, позволяющие опознавать по определенным маркерам присутствие иносказаний в речи, знакомство с клишированными формулами иносказаний с целью формирования репертуара приемов использования иносказаний

в речи. Оpozнание форм непрямо́й коммуникации тесно взаимосвязано с теоретической рефлексией, позволяющей описать уклончивые ответы в терминах и в логике теории дискурса и теории речевых действий. В связи с этим студентам могут быть предложены задания на интерпретацию языковых событий, в контексте которых присутствуют иносказания. Последней составляющей системы упражнений должно стать наполнение собственным речевым материалом предложенных формул.

### Список использованных источники

1. Беликова Л.Г., Ерофеева И.Н. Интенционал и интегративное тестирование // Тестология. 2019. № 1 (13). С. 7–11.

2. Белякова Л.Ф., Аверьянова Н.А., Дикарева А.В. Проблемы подготовки иностранных студентов к сертифицированию на третий уровень владения русским языком как иностранным (ТРКИ–3) // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. 2013. Т. 10. № 13 (116). С. 27–29.

3. Вебинар Центра тестирования Института русского языка им. А.С. Пушкина: ТРКИ-III / С1. Субтест «Говорение»: секреты подготовки для достижения максимального результата. [https://www.youtube.com/watch?v=lueTAzoj0\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=lueTAzoj0_8) (дата обращения: 17.04.2022)

4. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. — М. — СПб: “Златоуст”, 1999. — 44 с.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос», 2006

6. Золотарёва С.А., Межова М.В. Обучение говорению как виду речевой деятельности в контексте международного взаимодействия студентов // Вестник КемГУКИ. 2019 № 48. С. 207–212.

7. Измайлова Р.Ж. Mock conference как метод ситуативного обучения устному переводу // Креативная лингвистика [Электронный ресурс]: сборник научных статей / сост. Е.В. Илова, Е.М. Торбик. — Электрон. текстовые, граф. дан. (1,09 Мб). — Систем. Требования: MS Windows XP и выше; 1 ГБ ОЗУ; CD-ROM; мышь. — Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2020. — Вып. 3. — 358 с.

8. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. — М.: Издательство ЛКИ, 2008.

9. Лейфланд Бернтссон Л.В., Новикова В.В. Сложности подготовки к сдаче экзамена ТРКИ-4 вне языковой среды. // Русский язык и культура в зеркале перевода. 2020. № 1. С. 309–317.

10. Макова М.Н., Ускова О.А. — В мире людей. Выпуск 1. Письмо Говорение. Учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2 — ТРКИ-3). Златоуст, 2013.

11. Макова М.Н., Ускова О.А. — В мире людей. Выпуск 2. Аудирование. Говорение. Учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2 — ТРКИ-3). Златоуст, 2019.

12. Макова М.Н., Ускова О.А. Аудирование на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному (уровни ТРКИ-2/3). // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2015. № 1. С. 52–58.

13. Макова М.Н., Ускова О.А. Особенности обучения русскому языку как иностранному на продвинутом этапе (уровни В2–С1) // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2012. № 2. С. 43–49.

14. Москалева Л.А., Галиулина И.Р., Богородский В.А. Подходы к обучению говорению на занятиях по русскому языку как иностранному на продвинутом этапе обучения // Филология и культура. 2019. № 1 (55). С. 226–231.

15. Одинцова И.В. Учебная коммуникативно-речевая ситуация и учебно-речевая ситуация как методические категории / Вестник ЦМО МГУ, 2010, № 1, С. 44–50.

16. Одинцова И.В. Некоторые аспекты организации коммуникативно ориентированного обучения // Русский язык за рубежом 2004, № 3, С. 29–39.

17. Павловская И.Ю. Российская фонетическая школа и общеевропейские критерии оценивания фонологической компетенции // Фонетическая рапсодия 2021 / Межвузовский сборник научных трудов: к юбилею доктора филологических наук, профессора, ведущего научного сотрудника Научно-образовательного центра интеграции науки и образования ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», действительного члена Российской Академии Естествознания Галины Михайловны Вишневецкой. Иваново, 2021. С. 75–83.

18. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. — М.: Русский язык. Курсы, 2010.

19. Паремужашвили Э.Э. Намек как фигура непрямой коммуникации в преподавании РКИ // Русский язык за рубежом. 2017. № 6 (265). С. 96–105.

20. Паремужашвили Э.Э. Речевая агрессия в непрямой коммуникации: на материале русской классической и современной литературы // Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. Москва, 2013

21. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. М.-СПб.: Златоуст, 1999.

22. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение. М.-СПб.: Златоуст, 1999.

23. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение/ Андриюшина Н.П., Макова М.Н. — 2-е изд. — СПб.: Златоуст, 2008.

24. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. III сертификационный уровень. Общее владение/ Андриюшина Н.П., Жорова А.П., Макова М.Н., Норейко Л.Н. — СПб.: Златоуст, 2010.

25. Толстова Н.Н. Уклончивые ответы в русском речевом общении. (система упражнений для иностранных учащихся) // Русский язык за рубежом. 2017. № 6 (265). С. 106–119.

26. Толстова Н.Н. Модель составления упражнений по идентификации и интерпретации метасмысла уклончивых ответов на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 2–2 (56). С. 199–203.

27. Толстова Н.Н. Лингвометодические и прагмалингвистические аспекты описания уклончивых ответов в русском речевом общении // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. Москва, 2016.

28. Шляхов В.И., Саакян Л.Н., Толстова Н.Н. Иносказания в русском речевом взаимодействии. М., Русский язык. Курсы. 2014.

29. Шляхов В.И. Когнитивно-коммуникативная парадигма и высшие коммуникативные компетенции // Русский язык за рубежом 2011. № 6 (229). С. 35–44.

30. Шляхов В.И. Намеки в русском речевом общении (косвенные средства трансляции мыслей и эмоций) // Русский язык за рубежом. 2015. № 6 (253). С. 72–82.

31. Шляхов В.И. Лингвистика скрытых смыслов и методика преподавания РКИ // В сборнике: Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. 2015. С. 237–242.

32. Шляхов В.И., Паремужашвили Э.Э. Намеки в устной и письменной речи: учим понимать скрытые смыслы в речевом общении, Москва, 2018.

33. Austin, John L. *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press, 1962

34. Dijk T.A. van. *Studies in the Pragmatics of Discourse*. — The Hague etc.: Mouton, 1981

35. Goffman E. *Forms of talk*. — Oxford, 1981

36. Grice H.P. *Intention and uncertainty*. Oxford University Press, 1972.

37. Grice H.P. *Logic and Conversation, Syntax and Semantics, vol.3* edited by P. Cole and J. Morgan, Academic Press, 1975.

38. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment — Companion Volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr) (дата обращения: 17.04.2022).

39. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. — Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

40. Leech G. *N Principles of Pragmatics*. London and New York, Longman, 1983.

41. Searle J.R. *Speech Acts. An essay in the philosophy of language*. — Cambridge, 1969.

## References

1. Belikova L.G., Erofeeva I.N. *Intentsional I integrativnoye testirovaniye.// Testologiya.2019. #1 (13). S. 7–11. [Intentional and integrative testing. // Testology. 2019. No. 1 (13). pp. 7–11.]*

2. Bel'akova L.F., Averyanova N.A., Dikareva A.V. *Problemy podgotovki inostrannykh studentov k sertifikirovaniyu na tretiy uroven' vladeniya russkim yazykom kak inostrannym (TRKI-3)// Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo technicheskogo universiteta. Sriya: Novyie obrazovatel'nyie sistemy I technologii jbucheniya v vuze.2013. T.10 #13 (116). S.27–29. [Problems of preparing foreign students for certification for the third level of*

proficiency in Russian as a foreign language (TRKI-3) // News of the Volgograd State Technical University. Series: New educational systems and teaching technologies at the university. 2013. V. 10. No. 13 (116). pp. 27–29.]

3. Webinar Tsentra testirovaniya Instituta russkogo yazyka im. A.S. Pushkina: TRKI-III/ C1. Subtest “Govoreniye”: sektoty podgotovki dl’ a dostizheniya maksimal’nogo rezul’tata. [https://www.youtube.com/watch?v=lueTAz0j\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=lueTAz0j_8) (data obrasheniya: 17.04.2022) [Webinar of the Testing Center of the Russian Language A.S. Pushkin Institute: TRKI-III / C1. Subtest “Speaking”: preparation secrets for maximum results.]

4. Gosudarstvennyy obrazovatel’nyy standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Tretiy uroven’. Obshee vladenie/ Ivanova T.A. I dr. — V. — Spb. “Zlatoust”, 1999. — 44p. [State educational standard for Russian as a foreign language. Third level. common language/ Ivanova T.A. and others — M. — St. Petersburg: “Zlatoust”, 1999. — 44 p.]

5. Zimnyaya I.A. Kluchevye kompetentsii — novaya paradigma rezul’tata sovremennogo obrazovaniya//Internet-zhurnal “Eidos”, 2006. [Key competencies — a new paradigm of the result of modern education // Internet magazine “Eidos”, 2006]

6. Zolotoreva S.A., Mezkhova M.V. Obucheniye govoreniyu kak vidu rechevoy deyatel’nosti v kontekste mezhdunarodnogo vzaimodeystviya studentov// Vestnik KemGUKI.2019 # 48. S. 207–212. [Teaching speaking as a type of speech activity in the context of international student interaction // Bulletin of the KemGUKI. 2019 No. 48. S. 207–212.]

7. Izmaylova R.Zh. Mock conference kak metod situativnogo obucheniya ustnomu perevidu// Kreativnaya lingvistika (Elektronnyy resurs): sbornik nauchnykh statei/ sost. E.V. Ilova, E.M. Torbik — Elektron.testovyye, graf. Dan. (1,09 Mb). — Sistem. Trebovaniya: MS Windows XP i vyshye; 1 GB OZU; CD-ROM; mysh’. — Astrachan’: Astrachanskiy gosudarstvennyy universitet, Izdatel’sky dom “Astrachansky universitet”, 2020. — Vyp.3.–358 p. [Mock conference as a method of situational teaching of oral translation // Creative Linguistics [Electronic resource]: collection of scientific articles / comp. E.V. Ilova, E.M. Torbik. — Electron. text, graph. Dan. (1.09 MB). — System. Requirements: MS Windows XP and above; 1 GB RAM; CD-ROM; mouse. — Astrakhan: Astrakhan State University, Astrakhan University Publishing House, 2020. — Issue. 3. — 358 p.]

8. Issers O.S. Kommunikativnye strategii i taktiki russkoy rechi. Izd. 5-e. — M.: Izdatel’stvo LKI, 2008. [Communicative strategies and tactics of Russian speech. Ed. 5th. — M.: Publishing house LKI, 2008.]

9. Leifland Berntsson L.V., Novikova V.V. Slozhnosti podgotovki k sdache ekzamina TRKI–4 vne yazykovoi sredy. // Russkiy yazyk I kul'tura v zerkale perevoda. 2020. # 1. S. 309–317. [Difficulties in preparing for the TORFL-4 exam outside the language environment. // Russian language and culture in the mirror of translation. 2020. No. 1. S. 309–317.]

10. Makova M.N., Uskova O.A. — V mire l'udei. Vypusk 1. Pis'mo. Govorenie. Uchebnoye posobiye po podgotovke k ekzamenu po russkomu yazyku dl'a grazhdan zarubezhnykh stran (TRKI–2- TRKI–3). Zlatoust, 2013. [In the world of people. Issue 1. Writing Speaking. Textbook on preparation for the Russian language exam for citizens of foreign countries (TORFL-2 — TORFL-3). Chrysostom, 2013.]

11. Makova M.N., Uskova O.A. — V mire l'udei. Vypusk 2. Audirovaniye. Govoreniye. Uchebnoye posobiye po podgotovke k ekzamenu po russkomu yazyku dl'a grazhdan zarubezhnykh stran (TRKI–2 — TRKI–3). Zlatoust, 2019. [In the world of people. Issue 2. Listening. speaking. Textbook on preparation for the Russian language exam for citizens of foreign countries (TORFL-2 — TORFL-3). Chrysostom, 2019.]

12. Makova M.N., Uskova O.A. Audioraniye na prodvutom etape obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (urovni TRKI-2/3). // Vestnik Tsentra mezhdunarodnogo obrazovaniya Moskovskoo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika. 2015. #1 .S. 52–58. [Listening at an advanced stage of teaching Russian as a foreign language (TORFL-2/3 levels). // Bulletin of the Center for International Education of Moscow State University. Philology. Culturology. Pedagogy. Methodology. 2015. No. 1. S. 52–58.]

13. Makova M.N., Uskova O.A. Osobnosti obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na prodvinutom etape (urovni B2-C1) // Vestnik Tsentra mezhdunarodnogo obrazovaniya Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika. 2012. #2. S. 43–49. [Features of teaching Russian as a foreign language at an advanced stage (levels B2-C1) // Bulletin of the Center for International Education of Moscow State University. Philology. Culturology. Pedagogy. Methodology. 2012. No. 2. S. 43–49.]

14. Moskaleva L.A., Galiulina I.R., Bogorodsky V.A. Podchody k obucheniyu govoreniya na zanitiyach po russkomu yazuku kak inostrannomu na prodvutom etape obucheniya // filologiya I kul'tura . 2019. #1 (55). S. 226–231. [Approaches to teaching speaking in the classroom in Russian as a foreign language at an advanced stage of learning // Philology and Culture. 2019. No. 1 (55). pp. 226–231.]

15. Odintsova I.V. Uchebnaya kommunikativno-rechevaya situatsiya kak metodicheskie kategorii/ Vestnik ZMO MGU, 2010, # 1, S. 44–50. [Educational communicative-speech situation and educational-speech situation as methodological categories / Bulletin of the Moscow State University, 2010, No. 1, P. 44 — 50.]

16. Odintsova I.V. Nekotorye aspekty organizatsii kommunikativno orientirovannogo obucheniya// Russkiy yazyk za rubezhom 2004, # 3, S. 29–39. [Some aspects of the organization of communicatively oriented learning // Russian language abroad 2004, no. 3, pp. 29–39.]

17. Pavlovskaya I.Yu. Rossiyskaya foneticheskaya shkola i obsheevropeiskie kriterii otsenivaniya fonologicheskoi kompetentsii// Foneticheskaya rapsodiya 2021 mezhvuzovski sbornik nauchnykh trudov: r yubileyu doktora filologicheskikh nauk, professora, vedushego nauchnogo sotrudnika Nauchno-obrazovatel'nogo tsentra integratsii nauki i obrazovaniya FGBOU VO "Ivanovskiy gosudarstvenny universitet", deystvitel'nogo chlena Rossiyskoi Akademii Estestvoznaniya Galiny Michailovny Vishnovskoi, Ivanovo, 2021. S.75–83. [Russian phonetic school and pan-European criteria for assessing phonological competence // Phonetic Rhapsody 2021. Interuniversity collection of scientific papers: on the anniversary of the Doctor of Philology, Professor, Leading Researcher of the Scientific and Educational Center for the Integration of Science and Education of the Ivanovo State University, full member of the Russian Academy of Natural Sciences Galina Mikhailovna Vishnevskaya. Ivanovo, 2021, pp. 75–83.]

18. Pasov E.I. Osnovy kommunokativnoy teorii i technologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoye posobie dl'a prepodavatelei russogo yazyka kak inostrannogo/ E.I. Passov, N.E. Kuzovleva. — M.: Russkiy yazyk. Kursy, 2010. [Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education: a methodological guide for teachers of Russian as a foreign language / E.I. Passov, N.E. Kuzovlev. — M.: Russian language. Courses, 2010.]

19. Paremuzashvili E.E. Namek kak figura nepryamoj kommunikatsii v prepodavanii RKI// Russkiy yazyk za rubezhom.2017. # 6 (265). S. 96–105. [Hint as a figure of indirect communication in teaching Russian as a foreign language // Russian Language Abroad. 2017. No. 6 (265). pp. 96–105.]

20. Paremuzashvili E.E. Rechevaya agressiya v nepryamoj kommunikatsii na materiale russkoi klassicheskoi i sovremennoi literatury// Dissertatsiya na soiskaniye uchenoi stepeni kandidata filologicheskikh nauk/ Gosudarstvenny institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina. Moskva. 2013. [Speech aggression in indirect communication: on the material of Russian classical and modern

literature // Dissertation for the degree of candidate of philological sciences / State A.S. Pushkin Institute of the Russian Language. Moscow 2013]

21. Tipovye testy po russkomu yazyku kak inostrannomu. Vtoroj sertifikacionnyj uroven'. Obshchee vladenie. M.-SPb.: Zlatoust, 1999 [Standard tests in Russian as a foreign language. Second certification level. General ownership. M.-SPb.: Zlatoust, 1999]

22. Tipovye testy po russkomu yazyku kak inostrannomu. Tretij sertifikacionnyj uroven'. Obshchee vladenie. M.-SPb.: Zlatoust, 1999. [Standard tests in Russian as a foreign language. Third certification level. General ownership. M.-SPb.: Zlatoust, 1999]

23. Trenirovochnye testy po russkomu yazyku kak inostrannomu. II sertifikacionnyj uroven'. Obshchee vladenie/ Andryushina N.P., Makova M.N. — 2-e izd. — SPb.: Zlatoust, 2008. [Training tests in Russian as a foreign language. II certification level. Common ownership / Andryushina N.P., Makova M.N. — 2nd ed. — St. Petersburg: Zlatoust, 2008]

24. Trenirovochnye testy po russkomu yazyku kak inostrannomu. III sertifikacionnyj uroven'. Obshchee vladenie/ Andryushina N.P., ZHorova A.P., Makova M.N., Norejko L.N. — SPb.: Zlatoust, 2010. [Training tests in Russian as a foreign language. III certification level. Common ownership / Andryushina N.P., Zhorova A.P., Makova M.N., Noreiko L.N. — St. Petersburg: Zlatoust, 2010]

25. Tolstova N.N. Uklonchivyye otvety v russkom rechevom obshenii. (sistema uprazhneniy dl'a inostrannykh uchashchich'sya) // Russkiy yazyk za rubezhom. 2017. # 6 (265). S. 106–119. [Evasive answers in Russian speech communication. (system of exercises for foreign students) // Russian language abroad. 2017. No. 6 (265). pp. 106–119.]

26. Tolstova N.N. Model' sostavleniya uprazhneniy po identifikatsii I interpretatsii metasmysla uklonchivyykh otvetov na zan'at'yakh po russkomu yazyku kak inostrannomu // Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii I praktiki. 2016. #2–2 (56). S. 199–203. [A model for compiling exercises for identifying and interpreting the metasense of evasive answers in classes in Russian as a foreign language // Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2016. No. 2–2 (56). pp. 199–203.]

27. Tolstova N.N. Lingvometodicheskiye I pragmalingvisticheskiye aspekty opisaniya uklonchivyykh onvetov v russkom rechevom obshenii // Dissertatsiya na soiskaniye uchenoi stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk/ Gos. In-t rus. yaz. im. A.S. Pushkina. Moskva. 2016. [Linguistic and pragmalinguistic aspects of describing evasive answers in Russian speech communication // Dissertation

for the degree of candidate of pedagogical sciences / State. A.S. Pushkin in-rus. lang. Moscow, 2016.]

28. Shlyachov V.I., Saakyan L.N., Inoskazania v russkom rechevom vzaimodeistvii. M., Russkiy yazyk. Kursy.2014. [Allegories in Russian speech interaction. M., Russian language. Courses. 2014.]

29. Shlyachov V.I., Kognitivno-kommunikativnaya paradigma I vysshye kommunikativnye kompetentsii//Russkiy yazyk za rubezhom 2011 # 6 (229), S. 35–44. [Cognitive-communicative paradigm and higher communicative competencies // Russian Language Abroad 2011. No. 6 (229). pp. 35–44.]

30. Shlyachov V.I. Nameki v russkom rechevom obshenii (kosvennyie sredstva transl'atsii mysley I emotsiy)// Russkiy yazyk za rubezhom. 2015. # 6 (253). S. 72–82. [Hints in Russian speech communication (indirect means of transmitting thoughts and emotions) // Russian Language Abroad. 2015. No. 6 (253). pp. 72–82.]

31. Shlyachov V.I. Lingvistika skrytych smuslov I metodika prepodavaniya PKI// V sbornike: Metodika prepodavaniya RKI: traditsii I sovremennost'. Sbornik materialov yauchno-prakticheskoi konferentsii (k sorokaletiyu kafedry prepodavaniya RKI). Gosudarstvenny institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina.2015. S. 237–242. [Linguistics of hidden meanings and methods of teaching Russian as a foreign language // In the collection: Methods of teaching Russian as a foreign language: traditions and modernity. Collection of materials of the scientific-practical conference (on the fortieth anniversary of the Department of Teaching Russian as a Foreign Language). State A.S. Pushkin Institute of the Russian Language. 2015. S. 237–242.]

32. Shlyachov V.I., Paremuzashvili E.E. Nameki v ustnoi I pis'mennoy rechi: ucim ponimat' skrytyie smysly v rechevom obshenii, Moskva, 2018. [Hints in oral and written speech: learning to understand hidden meanings in speech communication, Moscow, 2018.]

33. Austin, John L. How to Do Things with Words. Oxford: Oxford University Press, 1962

34. Dijk T.A. van. Studies in the Pragmatics of Discourse. — The Hague etc.: Mouton, 1981

35. Goffman E. Forms of talk. — Oxford, 1981

36. Grice H.P. Intention and uncertainty. Oxford University Press, 1972.

37. Grice H.P. Logic and Conversation, Syntax and Semantics, vol.3 edited by P. Cole and J. Morgan, Academic Press, 1975.

38. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment — Companion Volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr) (дата обращения: 17.04.2022).

39. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by.* — Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

40. Leech G. N *Principles of Pragmatics.* London and New York, Longman, 1983.

41. Searle J.R. *Speech Acts. An essay in the philosophy of language.* — Cambridge, 1969.

УДК 371.263

*Дубинина Н. А.*

*Санкт-Петербургский государственный университет*

*Смирнова-Эрикес Анна*

*Папский католический университет Сан-Паулу*

*Ермалаева-Франко Воля*

*Федеральный университет Баии*

*Михеева Юлия*

*Языковая школа “Yu Cursos de Idiomas”*

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ПРОВЕДЕНИЕ ТЕСТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В БРАЗИЛИИ: ПЕРВЫЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Аннотация.** В Бразилии сессии Теста по русскому языку как иностранному (ТРКИ) проводятся ежегодно с 2018 года. ТРКИ оказал влияние на подход к преподаванию РКИ в этой стране, в некоторых языковых школах тестирование стало важной составляющей обучения. Изучение аудитории ТРКИ необходимо для продвижения русского языка и тестирования в Бразилии. В статье обсуждается опыт дистанционного проведения ТРКИ в Бразилии в 2021 году. В связи с карантинными ограничениями COVID-19 Центр языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета в 2020 году начал проводить ТРКИ онлайн на базе платформы СПбГУ, разработанной для дистанционного обучения. Дистанционный формат ТРКИ — новый опыт в данной сфере. Для изучения оценки дистанционного формата ТРКИ участниками тестовой сессии в Бразилии был разработан опросник, на основе которого уже после объявления результатов тестирования было проведено анкетирование. В нём приняли участие 33 кандидата, проходивших ТРКИ на уровне Элементарный (ТЭУ)/А1, Базовый (ТБУ)/А2, Первый (ТРКИ-I)/В1, Второй (ТРКИ-II)/В2, Третий (ТРКИ-III)/С1. Респонденты, в числе прочих, отвечали на вопросы, касающиеся оценки ими уровня сложности различных субтестов и опыта использования платформы, на которой выполняются задания. Результаты анкетирования показали, что оценка уровня сложности тех или

иных субтестов до и после тестирования различна, и что дистанционный формат ТРКИ в целом воспринимается тестируемыми положительно. Разработанный опросник может быть использован для исследования аудитории ТРКИ в различных странах мира.

**Ключевые слова:** Тест по русскому языку как иностранному, ТРКИ, дистанционное тестирование, тестирование онлайн, русский язык в Бразилии, анкетирование

*Dubinina Nadezhda*

*Saint Petersburg University*

*Smirnova Henriques Anna*

*Pontificia Universidade Católica de São Paulo*

*Yermalayeva Franco Volha*

*MA researcher in Federal University of the State of Bahia*

*Mikheeva Yulia*

*Language school “Yu Cursos de Idiomas”*

## **CONDUCTING TEST OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN BRAZIL IN ONLINE FORMAT: FIRST EXPERIENCE AND PROSPECTS**

**Abstract.** In Brazil Test of Russian as a Foreign Language (TORFL) has been carried out since 2018. The regular TORFL experience had an impact on the Russian language teaching approach in this country, and Russian language assessment became an important part of teaching Russian in some Brazilian language schools. Study of TORFL audience is necessary for promotion of the Russian language and its testing in Brazil. The article discusses the experience of conducting Test of Russian as a Foreign Language (TORFL) in Brazil in 2021 in online format. Due to the quarantine restrictions during COVID-19 pandemic, the Language Testing Centre of Saint Petersburg University in 2020 has launched administering TORFL online, based in the SPBU's platform for distance learning. The distance format of TORFL is a new experience in this area. A special questionnaire was developed to survey the Brazilian test takers' experience. The survey was conducted after TORFL sessions. The questionnaire was answered by 33 candidates who took part in the testing for levels Elementary

(ELT)/A1, Basic (BLT)/A2, First Level (TORFL-I)/B1, Second Level (TORFL-II)/B2, and Third Level (TORFL-III)/C1. In the survey the participants were asked to evaluate the difficulty of various subtests and their experience of using the online platform. The difficulty of subtests during the TORFL sessions turned out to be different from the expected, the experience of online testing was considered mainly to be positive. The questionnaire can be used for study of TORFL audience in other countries.

**Keywords:** Test of Russian as a Foreign Language, TORFL, testing online, distance testing, Russian language in Brazil, questionnaire.

## 1. Введение

Пандемия COVID-19 принесла с собой множество проблем и вызовов в области образования, связанных, в первую очередь, с необходимостью эффективной организации дистанционного обучения и оценки знаний учащихся. С наибольшими сложностями столкнулась сфера международного образования, в частности, международных сертификационных экзаменов по иностранным языкам, многие из которых проводились в традиционном бумажном формате [6, с. 601–602]. К таким экзаменам относится и Тест по русскому языку как иностранному (ТРКИ) [1, с. 4].

В 2020 году Центр языкового тестирования СПбГУ начал проводить ТРКИ дистанционно. Этот формат тестирования позволил проводить сессии ТРКИ в соответствии с принятым ранее графиком и потребностями желающих пройти ТРКИ даже в условиях карантинных ограничений. Несмотря на то, что дистанционная система достаточно эффективно выполняет свои задачи, работы по ее усовершенствованию продолжаются. Изучение оценки дистанционного формата ТРКИ участниками тестовых сессий становится важным вкладом в дальнейшее развитие системы дистанционного тестирования. В данной работе представляются результаты такого исследования, проведенного в группе тестируемых из Бразилии в 2021 году.

В этой стране ТРКИ проводится с 2018 года. Всего в Бразилии на настоящий момент было проведено пять сессий ТРКИ, организованных СПбГУ и школами русского языка, находящимися в ос-

новном в Сан-Паулу, Бразилиа и Рио-де-Жанейро [2, с. 39; 4, с. 105]. Сессии проводились очно в 2018 и 2019 годах, в 2021 году две сессии были проведены дистанционно, с использованием платформы СПбГУ для онлайн-обучения. Всего за это время ТРКИ проходили 162 тестируемых. Большинство тестируемых являются бразильцами, говорящими на португальском языке (бразильском португальском) и изучают русский язык как иностранный. Лишь некоторые являются эритажными носителями русского языка. Большинство изучает русский язык по причине интереса к культуре и истории России или интереса к изучению языков в целом. В основном бразильцы изучают русский язык в частных языковых школах или у частных преподавателей, 22% тестируемых изучают русский язык самостоятельно. Интересно, что 26% тестируемых изучали русский язык в формате онлайн еще до пандемии COVID-19.

Отметим, что до проведения первой сессии ТРКИ в Бразилии в 2018 году обучение РКИ в этой стране осуществлялось безотносительно стандартов ТРКИ [10, с. 100–103], которые применяются в обучении РКИ во многих странах мира. Поэтому для исследователей представляет интерес внедрение и продвижение системы ТРКИ не только как сертификационного экзамена, но и в качестве ориентира для разработки учебных программ. ТРКИ оказал влияние на учебный процесс ряда языковых школ в Бразилии. Так, например, в некоторых школах, в которых ранее основное внимание уделялось устной речи, был расширен курс развития навыков письма уже на начальных уровнях, а школы, программы которых больше фокусировались на грамматике, стали уделять больше времени разговорной практике. Кроме того, некоторые школы ввели специальные занятия по подготовке к ТРКИ. Таким образом, проведение тестовых сессий вне зависимости от внешних обстоятельств, с нашей точки зрения, является важным фактором поддержки преподавания русского языка в Бразилии и других странах мира.

ТРКИ в дистанционном формате проводится на платформе СПбГУ Open.spbu, разработанной для онлайн-обучения. Кандидаты

могут проходить тестирование, находясь дома. На платформе размещены задания пяти субтестов для каждого из уровней ТРКИ [1, с. 4; 3, с. 24]: «Лексика. Грамматика», «Чтение», «Аудирование», «Письмо», а также задания субтеста «Говорение», требующие предварительной подготовки. Субтест «Письмо» выполняется кандидатами на бумаге от руки, по истечении времени, отведённого для выполнения заданий, кандидаты загружают скан-копию или фото своей работы в течение специально отведённого для этого промежутка времени. Для выполнения заданий субтеста «Говорение» кандидат подключается к конференции с тестором на платформе Zoom или Microsoft Teams. Для получения доступа к заданиям и возможности выполнять субтест «Говорение» с тестором кандидаты проходят процедуру идентификации личности. Во время выполнения заданий на платформе Open.spbu работает система прокторинга, ведётся видео- и аудиозапись. Для корректной работы платформы технические требования минимальны. Перед тестированием кандидаты получают подробное руководство по использованию платформы, которое доступно на различных языках. Так, для кандидатов из Бразилии инструкции были отправлены на португальском языке. Кроме того, для кандидатов были проведены вебинары, также на португальском языке, на которых обсуждалась структура заданий ТРКИ и были представлены инструкции по использованию платформы Open.spbu.

Несмотря на то, что интернет-технологии в последние десятилетия стали неотъемлемой частью практически всех сфер жизни, вынужденное погружение в виртуальные коммуникации в период пандемии COVID-19 стало для многих людей причиной дискомфорта и источником стресса. При вынужденном переходе на дистанционный формат обучения в период пандемии в разных странах мира стрессовое состояние отмечалось у многих студентов и преподавателей. Исследователи связывают его, в числе прочих, с технологическими и техническими факторами, а также недостаточной пригодностью к учёбе в домашней обстановки [8, с. 2; 9, с. 2–3]. По этой причине нас особенно интересовало, как кандидаты оценят свой опыт прохождения ТРКИ онлайн.

## 2. Материалы и методы

Исследователями был разработан опросник на португальском языке, с помощью которого было проведено анкетирование. Всего участникам опроса предлагалось 29 вопросов различной формы: открытые и закрытые, в том числе предполагающие выбор ответов на порядковой шкале. Вопросы группируются в три блока: предыдущий опыт прохождения ТРКИ и изучения русского языка; изучение русского языка в период пандемии COVID–19; оценка опыта подготовки к ТРКИ и последующего его прохождения в дистанционном формате. Опрос проходил после объявления результатов ТРКИ.

Анкетирование и обработка результатов проводились с помощью инструмента Google Forms.

## 3. Результаты

В опросе приняло участие 33 респондента из 59 участников дистанционных сессий ТРКИ. Они проходили тестирование на следующие уровни: Элементарный (ТЭУ)/А1 (9 человек), Базовый (ТБУ)/А2 (10 человек), Первый (ТРКИ-I)/В1 (9 человек), Второй (ТРКИ-II)/В2 (3 человека) и Третий (ТРКИ-III)/С1 (2 человека). Наибольшее количество тестируемых — из Сан-Паулу (7 человек), Порто-Алегре и Бразилиа (по 4 человека), а также Рио-де-Жанейро (3 человека). В данной работе мы приводим ответы на вопросы, имеющие непосредственное отношение к оценке опыта прохождения ТРКИ онлайн.

Большинство респондентов проходило ТРКИ впервые — 66,7%, а 33,3% — во второй раз. На вопрос о способе изучения русского языка в период пандемии COVID–19 42,4% ответили, что изучали русский язык с индивидуальным преподавателем онлайн, 39,4% — в языковой школе онлайн, 15,2% — самостоятельно. Что касается опыта посещения России, 51,5% никогда не были в России, 30,3% были в России один раз, и только 15,2% посещали Россию многократно.

На вопрос: «Какой субтест представлялся вам наиболее сложным до экзамена?» 60,6% ответили, что это был субтест «Говоре-

ние», 24,2% — «Письмо», 9,1% — «Лексика. Грамматика». На вопрос: «Какой субтест показался вам наиболее сложным после прохождения экзамена?» 39,4% ответили, что это был субтест «Лексика. Грамматика», 24,2% — «Письмо», 24,2% — «Говорение», 12,1% — «Аудирование».

Респондентам предлагалось оценить свой опыт использования онлайн-платформы, на которой выполнялись задания, по шкале от 1 до 5. 51,5% участников анкетирования оценили свой опыт на 5 баллов, 30,3 % — на 4 балла, 6,1% — на 3 балла, 9,1% — на 2 балла, и 3% — на 1 балл. На вопрос: «В каком формате вы предпочли бы сдавать ТРКИ после пандемии?» 67% респондентов ответили, что предпочли бы формат онлайн. В качестве примеров, иллюстрирующих положительный опыт дистанционного тестирования, респонденты указали возможность проходить тестирование дома, в комфортных условиях, имея четкое расписание с заранее известным порядком субтестов, а также наличие интервалов между субтестами, которые позволяли бы отдохнуть. При описании негативного опыта респонденты указывали на технические проблемы, которые могли быть обусловлены, в числе прочего, неустойчивостью интернет-соединения, и на возможность проходить тестирование только на операционной системе Windows. У некоторых возникли сложности с навигацией и загрузкой письменной работы, а отдельные кандидаты на ТЭУ/А1 сообщили, что столкнулись с трудностями при подготовке к субтесту «Говорение», так как не поняли, что он разделен на две части, подготовку и непосредственно выполнение заданий с тестором, для чего используются разные платформы.

Участникам, которые ранее уже проходили ТРКИ в очном формате, предлагалось сравнить опыт прохождения очного и дистанционного тестирования. Некоторые из них отметили, что им потребовалось много времени для организации технического обеспечения, а также, что они бы предпочли иметь возможность лично, «вживую» обратиться к администратору или тестору в случае возникновения вопросов, как это происходит при очном проведении тестовой сессии. Отдельно упоминалась располагающая

атмосфера во время очного экзамена, когда большая группа людей, изучающих русский язык, «занимается одним общим делом» в противовес «безличности» дистанционного формата, когда каждый кандидат находится дома за своим компьютером и общается с администраторами только удалённо. Участники, ранее проходившие тестирование очно, в качестве положительной стороны удалённого формата ТРКИ выделили практичность и возможность сдавать экзамен даже после переезда в другой город.

#### **4. Обсуждение**

Среди участников дистанционной тестовой сессии тестирования, проведенной в Бразилии в 2021 году, около трети проходили ТРКИ ранее в очном, аудиторном формате. Это кандидаты, которые продолжают изучение русского языка и в соответствии со своим прогрессом проходят тестирование на уровень выше пройденного ранее. У таких тестируемых есть возможность сравнить свой опыт участия в тестовых сессиях различных форматов и оценить, насколько удобными они являются. Большинство респондентов (85%) проходили ТРКИ на уровни ТЭУ/А1, ТБУ/А2, ТРКИ-І/В1. Уровни А1 и А2 относятся к начальным уровням владения иностранным языком, поэтому, на наш взгляд, они наиболее уязвимы к внешним факторам. Так, например, при неустойчивом интернет-соединении во время выполнения заданий субтеста «Говорение» участникам видеоконференции необходимо сообщить друг другу о технической проблеме, для чего требуется владение определенным набором языковых средств, который не входит в лексический минимум на данных уровнях. Кроме того, поскольку кандидаты находятся дома, не у всех есть возможность оборудовать место для прохождения экзамена, изолированное от посторонних шумов. На начальных уровнях это также может доставлять определенные неудобства.

На вопрос о способе изучения русского языка подавляющее большинство респондентов ответили, что изучали русский язык во время пандемии онлайн. Отметим, что в Бразилии русский язык до пандемии COVID-19 уже активно преподавался дистанционно, наряду с традиционными аудиторными занятиями. Опыт дистанционного изучения русского языка также мог повлиять на положи-

тельное восприятие кандидатами дистанционного тестирования.

Для большинства участников опроса наиболее сложным субтестом до экзамена представлялся субтест «Говорение». Мы связываем это с тем, что русский язык изучается ими вне России, и большинство опрошенных в России не были, поэтому они ощущают определенный недостаток практики устной речи. На втором месте по сложности по предварительной оценке до экзамена был субтест «Письмо». Таким образом, наиболее сложными субтестами кандидаты считали те, в которых оцениваются продуктивные виды речевой деятельности. Мы полагаем, что это связано с трудностью самостоятельной подготовки к этим субтестам — для корректной оценки навыков письма и говорения требуется совместная работа с преподавателем, в то время как задания по лексике и грамматике, аудированию и чтению учащиеся могут выполнять и оценивать свои знания и навыки самостоятельно, например, с помощью ключей в учебнике.

Наиболее сложным субтестом после прохождения тестирования кандидаты считают субтест «Лексика. Грамматика», на втором месте по сложности — «Говорение» и «Письмо». Изменение восприятия субтеста «Говорение» в положительную сторону, с нашей точки зрения, связано как с тем, что тестируемые, по их ощущениям, успешно справлялись с заданиями, а также на результат мог повлиять тот факт, что анкетирование было проведено уже после того, как тестируемым были объявлены результаты.

Изменение оценки сложности субтеста «Лексика. Грамматика», как мы полагаем, связано с тем, что во время тестирования кандидаты должны были выполнить задания в ограниченный промежуток времени, в то время как во время подготовки они могли делать это в удобном для них режиме.

Вопросы, касающиеся оценки сложности того или иного субтеста до и после экзамена задавались и ранее, в ходе анкетирования, проведенного авторами данной статьи в 2019 году после проведения первых сессий ТРКИ [4, с. 105]. В целом распределение ответов и динамика оценки восприятия сложности субтестов респондентами в анкетировании, проводившемся в 2019 году до пандемии COVID-19, и анкетировании 2021 года после дистанционного те-

стирования в период пандемии, совпадают.

Свой опыт использования платформы Open.sbu больше половины респондентов оценило как положительный, и больше половины предпочло бы проходить тестирование онлайн. На наш взгляд, эти показатели, с одной стороны, характеризуют платформу как достаточно удобную для кандидатов, а с другой стороны указывают на высокую эффективность подготовительных мероприятий, в частности информационных вебинаров для кандидатов, на которых они могут ознакомиться с процедурой прохождения тестирования и получить ответы на интересующие их вопросы. В ответах на открытые вопросы о дистанционном тестировании многие кандидаты отмечали важность наличия детальных инструкций и возможность оперативной связи с администратором. Хотелось бы отметить, что технические затруднения, возникающие при выполнении заданий на платформе, на наш взгляд, связаны, в первую очередь, с тем, что кандидатам недостаточно хорошо знаком интерфейс. Для работы с заданиями ТРКИ кандидатам предлагаются иллюстрированные инструкции и тестовый доступ к платформе. Тем не менее, так как это приложение является для них новым, с учётом стрессового фактора на экзамене, могут возникать различные сложности.

Так как исследование проводилось в сравнительно небольшой группе прошедших ТРКИ, делать масштабные выводы рано. Но учитывая, что дистанционное образование и международные сертификационные экзамены в формате онлайн получают все большее распространение, важно разработать подходы для мониторинга качества технологий, которые применяются в этих сферах. Разработанный нами опросник может применяться для изучения оценки тестирования онлайн и в других группах тестируемых с целью дальнейшего развития и совершенствования дистанционного формата тестирования как в Бразилии, так и других странах.

## **5. Заключение**

Проведенное анкетирование бразильцев — участников дистанционной сессии ТРКИ в 2021 году показало, что данный формат тестирования получил высокую оценку тестируемых. Благодаря

возможности пройти ТРКИ дистанционно, в 2021 году в проведении тестовой сессии участвовало 12 языковых школ из таких городов, как Сан-Паулу, Бразилиа, Рио-де-Жанейро, Порту-Алегри и Флорианополис, находящихся в различных штатах Бразилии. Можно говорить о том, что возможность пройти тестирование онлайн делает ТРКИ более доступным.

Исследователи отмечают так называемое обратное воздействие языкового тестирования — эффект, который оно оказывает на процессы, не касающиеся непосредственно данного экзамена [7, с. 73–74; 5, с. 6–8]. Направлений достаточно много, но, в числе прочего, влияние может распространяться на преподавание языка и мотивацию изучать его в дальнейшем. Именно поэтому прозрачная и удобная процедура проведения ТРКИ дистанционно может стать одним из эффективных инструментов продвижения и поддержки русского языка в Бразилии и других странах.

#### Список использованных источников

1. Андрюшина Н.П., Битехтина Г.А., Владимирова Т.Е. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. СПб.-Москва: Златоуст, ЦМО МГУ, 2014. 80 с.
2. Дубинина Н. А., Ильичева И. Ю., Смирнова-Энрикес А., Мазнова М., Фомина В. Тестирование по русскому языку как иностранному в Бразилии: опыт подготовки и проведения // Тестология. 2019. Т. 13. № 1. С. 37–40.
3. Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Modern Languages Division, Strasbourg. Cambridge University Press. 2001.
4. Dubinina, N.; Smirnova Henriques, A.; Maznova, S.; Fomina, V.; Mikheeva, Y.; Dos Reis, A.; Yermalayeva Franco, V. Survey of Test of Russian as a Foreign Language: participants' results in Brazil // Тестология. 2020. Т. 14. № 2. С. 104–113.
5. Hawkey, R. Impact theory and practice: studies of the IELTS test and Progetto Lingue 2000. Cambridge: Cambridge University Press. 2006.
6. Isbell D., Kremmel, B. Test review: Current options in at-home language proficiency tests for making high-stakes decisions // Language Testing. 2020. Vol. 37(4) 600–619.

7. McNamara T. *Language Testing*. Oxford University Press. 2000. 140 p.
8. Malik, M., Javed, S. Perceived stress among university students in Oman during COVID-19-induced e-learning. *Middle East Current Psychiatry*. 2021. 28, 49. <https://doi.org/10.1186/s43045-021-00131-7>
9. Mheidly N., Fares M.Y., Fares J. Coping With Stress and Burnout Associated With Telecommunication and Online Learning. *Front. Public Health*. 2020. 8:574969. doi: 10.3389/fpubh.2020.574969
10. Teaching Russian in Brazil: Learner-centered task design and TORFL connection / Smirnova Henriques A., Dubinina N., Mikheeva Yu., Yermalayeva Franco V. // *Task-Based Instruction for Teaching Russian as a Foreign Language / S. Nuss, W. Martelle*. Routledge. 2022. P. 98–120.

### References

1. Andryushina N.P., Bitekhtina G.A., Vladimirova T.E. *Tipovye testy po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyj sertifikacionnyj uroven'*. Obshchee vladenie. SPb.-Moskva: Zlatoust, CMO MGU, 2014. 80 s.
2. Dubinina N. A., Il'icheva I. YU., Smirnova-Enrikes A., Maznova M., Fomina V. Testirovanie po russkomu yazyku kak inostrannomu v Brazili: opyt podgotovki i provedeniya // *Testologiya*. 2019. T. 13. № 1. S. 37–40.
3. *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Modern Languages Division, Strasbourg. Cambridge University Press, 2001.
4. Dubinina, N.; Smirnova Henriques, A.; Maznova, S.; Fomina, V.; Mikheeva, Y.; Dos Reis, A.; Yermalayeva Franco, V. Survey of Test of Russian as a Foreign Language: participants' results in Brazil // *Тестология*. 2020. T. 14. № 2. С. 104–113.
5. Hawkey, R. *Impact theory and practice: studies of the IELTS test and Progetto Lingue 2000*. Cambridge: Cambridge University Press
6. Isbell D., Kremmel, B. Test review: Current options in at-home language proficiency tests for making high-stakes decisions // *Language Testing*. 2020. Vol. 37(4) 600–619.
7. McNamara T. *Language Testing*. Oxford University Press. 2000. 140 p.
8. Malik, M., Javed, S. Perceived stress among university students in Oman during COVID-19-induced e-learning. *Middle East Curr Psychiatry*. 2021. 28, 49. <https://doi.org/10.1186/s43045-021-00131-7>
9. Mheidly N., Fares M.Y., Fares J. Coping With Stress and Burnout Associated With Telecommunication and Online Learning. *Front. Public Health*. 2020. 8:574969. doi: 10.3389/fpubh.2020.574969

10. Teaching Russian in Brazil: Learner-centered task design and TORFL connection / Smirnova Henriques A., Dubinina N., Mikheeva Yu., Yermalayeva Franco V. // Task-Based Instruction for Teaching Russian as a Foreign Language / S. Nuss, W. Martelle. Routledge. 2022. P. 98–120.

## **ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ (В ОБЛАСТИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ)**

**Аннотация.** Оценка ребенка как одаренного не должна являться самоцелью. Выявление одаренных детей в области изучения иностранных языков необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания. Таким образом, система диагностики является не только инструментом контроля и оценки, но и мотивации и обучения. В данной статье мы опираемся на одно из положений модели человеческого потенциала, а именно на то, что одаренный ребенок — это не констатация факта, а характеристика перспективы развития. Одаренность — это динамическая характеристика, потенциал личности ребёнка. Ответственность педагога заключается в том, чтобы выявить и поддержать этот потенциал. Проблема выявления одаренных детей и подростков может быть переформулирована как проблема создания условий для интеллектуального и личностного роста детей в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования с тем, чтобы выявить как можно больше детей с признаками одаренности и обеспечить им благоприятные условия для совершенствования присущих им видов одаренности. Система контроля по своей сути может быть реализована в образовательном процессе как инструмент обучения, мотивации и диагностики. Мотивация предполагает, что в учебный процесс основан на использовании внутренних резервов обучающихся, что позволяет повысить эффективность обучения. В статье мы также рассматриваем понятие диагностики, представленное как одно из положений контрольно-оценочной деятельности согласно Единому квалификационному справочнику (ЕКС) должностей, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Данные положения подробно изложены в требованиях профессионального стандарта как руководство к действию для педагогов. Также в официальном документе ФГОС мы видим определенные принципы диагностики в системе оценивания обучающихся. В статье представлена сущность и описание методологической карты, разработанной сотрудниками Фонда имени М.В. Ломоносова. Методологическая карта представляет собой информацию об уровне нескольких видов компетенции любого обучающегося и является

инструментом для выявления комплексной предметной одаренности.

**Ключевые слова.** Одаренность, одаренные дети, мотивация, контроль, обучение, тестирование, лингвистическая одаренность, способности к иностранным языкам, методологическая карта.

*Skazochkina T. V.*

## PRINCIPLES AND METHODS OF IDENTIFYING GIFTED CHILDREN (IN THE FIELD OF FOREIGN LANGUAGES)

**Abstract.** Evaluating a child as a gifted one is not an aim in itself. Identification of gifted children in the field of foreign languages shall be connected with the objectives of their educating and upbringing. Thus, the diagnostic system is not only a tool for monitoring and evaluation, but also for motivation and learning. In this article we describe one of the principles of the “human potential” model, namely, that a gifted child is not just a fact, but a characteristic of the person’s development in perspective. Giftedness is observed as a dynamic characteristic, the potential of a child’s personality. The teacher’s responsibility is to identify and maintain this potential. The issue of identifying gifted children and adolescents can be seen along with the problem of creating conditions for the intellectual and personal growth of children in comprehensive schools and institutions of complementary education in order to identify as many children with signs of giftedness as possible and provide them with favorable conditions for improving their inherent talents. The assessment system in its essence can be implemented in the educational process as a tool for training, motivation and diagnostics. Motivation assumes that the learning process is based on the use of internal reserves of learners, which makes it possible to increase the effectiveness of training. In the article, we also consider the concept of diagnostics presented as one of the provisions of control and assessment activities in accordance with the Unified Qualification Guide (UQG) of positions, section “Qualification characteristics of positions of educational workers. These provisions are detailed in the requirements of the professional standard as a guide of professional competences for educators. Also in the official document of the Federal State Educational Standard, we see certain principles of diagnostics in the system of assessing learners and students. The article describes the role and the framework of the methodological chart developed by the experts of the Lomonosov Foundation. The methodological

chart gives information about the level of several types of competence of any student and is a tool for identifying complex and subject-oriented talent.

**Keywords.** Talent, giftedness, talented children, motivation, diagnostics, control, teaching, testing, lingual talent, foreign language aptitude, approaches to identifying talent, methodological chart.

## 1. Введение

На современном этапе развития образования под одаренностью понимают своеобразное сочетание способностей, которое обеспечивает человеку возможность успешного выполнения определенного вида деятельности [11, с. 176; 3, с. 14–16].

Выявление одаренных детей — продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Эффективная идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна. Поэтому вместо одномоментного *отбора* одаренных детей необходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный *поиск* одаренных детей в процессе их обучения по специальным программам (в системе дополнительного образования) либо в процессе индивидуализированного образования (в условиях общеобразовательной школы).

Необходимо снизить вероятность ошибки, которую можно допустить в оценке одаренности ребенка как в положительную, так и в отрицательную сторону при использовании психодиагностических методик: высокие значения того или иного показателя не всегда являются свидетельством одаренности, низкие его значения еще не являются доказательством ее отсутствия.

## 2. Принципы выявления одаренности

Когда мы говорим о проблеме одаренности, необходимо упомянуть две концепции.

Концепция одаренности XX века: одаренность воспринимается, как константная характеристика.

Концепция одаренности XXI века: одаренность, как динамическая характеристика, — в настоящее время воспринимается как очевидная идея и не вызывает споров и сомнений.

Среди различных и многообразных концепций мы остановимся на Феноменологической концепции одаренности Джозефа Рензулли и его «модели человеческого потенциала» [24, 25]. Также подобные идеи отражены в работах Б. М. Теплова [23] и А. М. Матюшкина [12].

В концепции Дж. Рензулли гармонично переплетаются три фактора развития человеческой личности: интеллект, креативность и мотивация.



Рис. 1. Малая модель человеческого потенциала Дж. Рензулли

Льюис Терман описывал интеллект как способность к абстрактному мышлению [27]. Ч. Спирмен трактовал интеллект как общую умственную способность — «умственную энергию», которая определяет успешность выполнения любой деятельности [26].

Креативность — это комплекс способностей, позволяющих человеку продуктивно действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, когда нет заранее известных способов решения проблем.

Мотивация и одаренность связаны между собой следующим образом: любая деятельность человека полимотивирована. Мотивация — целостный психический конструкт.

Актуальность диагностики одаренности определяется тем фактором, что выявление одаренных детей — продолжительный про-

цесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Эффективная идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна.

Поэтому вместо одномоментного *отбора* одаренных детей необходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный *поиск* одаренных детей в процессе их обучения по специальным программам.

Основные принципы выявления детской одаренности:

1) комплексность оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка;

2) анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые в максимальной степени соответствуют его склонностям и интересам;

3) оценка признаков одаренности ребенка с учетом зоны его ближайшего развития и др. (А.В. Леонтович, Е.И. Щепланова, В.С. Юркевич и др.) [8, 19, 20, 21].

Принципы выявления одаренности являются своего рода ресурсом комплексного подхода для решения проблемы одаренности с целью развития человеческого потенциала в перспективе будущего каждого ребенка и социально-значимой пользы для общества.

Методы выявления одаренности основаны на выборе системы «отбора» или «поиска» и учитывают следующие проблемы:

- проблема недостаточности тестирования,
- проблема недостоверности методик в контексте развития,
- проблема игнорирования анализа «способов деятельности»,
- этическая проблема идентификации.

### 3. Виды одаренности

Рассмотрим подробнее виды одаренностей и парадигму их взаимосвязей. Одаренность может быть общей и специальной. Общая одаренность подразумевает высокий уровень развития способностей во многих видах деятельности. Специальная одаренность помогает достигнуть высоких результатов в определенном виде деятельности (например, литературная, музыкальная, математическая, художественная, языковая одаренность).

Языковая одаренность учащихся означает повышенные способности к ускоренным процессам *мышления* на неродном языке, к активной *познавательной* деятельности в теории и истории языка, к *творчеству* в выборе способов общения на иностранном языке, к постоянной *мотивации* в изучении языка [23, с. 188].

Данный вид одаренности характеризуется высокоразвитым чувством языка, большой свободой речи, особым речевым интеллектом, а также выдающимся речевым разнообразием, основанным на богатом воображении. Как пишет Т. Мейнсен: «Но в постижении законов языка не спасет ни огромный запас знаний, ни отличная логика, здесь требуются особое чувство и опыт» [10, с. 221]. Составными компонентами языковой одаренности являются:

- языковые способности,
- языковая интуиция,
- способности к иностранным языкам.

Языковые способности. Индивидуально-психологические особенности личности, характеризующие легкость и быстроту усвоения лингвистических знаний, обеспечивающие высокую скорость овладения языком и эффективность использования языка в процессе общения. Такая способность активируется непосредственно в момент, когда люди говорят, и формируется на основе сказанного и принятого [2].

Генетический характер языковой одаренности породил общеизвестный стереотип о том, что языковые способности невозможно изменить. Однако, это не совсем так.

Несмотря на то, что к окончанию процесса овладения родным языком все основные языковые функции человека уже сформированы, изучение иностранных языков крайне полезно для общего когнитивного развития личности.

Языковые способности имеют определенную структуру когнитивных компонентов:

- Вербальный интеллект.
- Высокий уровень владения речевой деятельностью.
- Когнитивные процессы.
- Металингвистические способности.
- Переводческие способности.

Языковая интуиция. Непосредственное понимание слов и речевых структур, которые до этого никогда не встречались в речевом опыте человека, иными словами, происходит сопоставление в долговременной памяти новой единицы с определенным набором эталонов и уже имеющихся образцов [4].

Источником языковой интуиции могут быть структуры бессознательного: сверхсознание и подсознание. Формирование интуиции в данных структурах происходит неодинаково: в сверхсознательном — через решение задач творческой направленности, в подсознательном — через автоматизацию сознательных операций.

Авторы М. Ю. Агалакова, и А. О. Лучина поэтапно излагают процесс формирования языковой интуиции в своей работе «Языковая одаренность как разновидность специальной одаренности учащихся» [1, с. 293].

Способность к иностранным языкам. Индивидуально-психологические и психофизиологические особенности, характеризующие высокий темп и высокий уровень овладения языком в соответствующих условиях и в заданных рамках [15, с. 161–169].

В основе успешного усвоения иностранного языка лежат четыре группы специальных способностей:

- способность к фонетическому декодированию.
- грамматическая чувствительность.
- механическая ассоциативная память.
- индуктивная способность — способность видеть и самостоятельно выводить правила.

Типы овладения иностранным языком.

На основании полученных данных были выделены два основных типа овладения иностранным языком — «коммуникативно-речевой» и «когнитивно-лингвистический» [5, 9]. Смешанный третий тип сочетает в себе элементы обоих типов овладения иностранным языком.

В данной статье мы рассматриваем два основных типа овладения иностранным языком:

Коммуникативный тип, который проявляется в направленности на коммуникативную ситуацию.

Лингвистический тип, который проявляется в направленности ориентировочных действий на языковой материал.

Рассмотрим подробнее коммуникативный тип овладения языками. Ему свойственна активность в общении, направленность внимания на речевую деятельность, а также высокие скоростные параметры мыслительно-речевой деятельности, например, быстрота восприятия словесной инструкции, относительное равновесие произвольного и произвольного запоминания, большая продуктивность слуховой памяти, детальность и эмоциональность при восприятии материала.

Рассмотрим особенности лингвистического типа овладения иностранными языками. В данном случае внимание направлено на саму языковую систему — язык, преобладает произвольный вид памяти. Особенно характерна невыразительность коммуникативных действий, что проявляется в пассивности общения, в трудности восприятия речи на слух, в медлительности действий, в постоянных неестественных паузах. Таким образом, второй тип овладения языком характеризуется произвольностью, развернутостью действий и осторожностью в принятии решений [15, с. 163–165].

Все особенности овладения иностранным языком должны быть положены в основу программ обучения и систем диагностики.

#### **4. Диагностика способностей**

Задачей тестирования способностей — как одного из методов психодиагностики — является выявление не столько наличного уровня знаний, сформированных навыков и умений, сколько тех потенциальных возможностей, которые чаще всего скрыты от наблюдения.

Также важно отметить, что отличительными особенностями современной диагностики как системы является целостность, масштабность и структурность. Результаты диагностики в предметной и социально-ориентированной компетенции отражают индивидуальную динамически изменяющуюся траекторию обучающегося по шкале «одаренности» в каждой профессионально-ориентированной области [6].

Педагогическая диагностика — это система организованных

видов деятельности педагога, направленных на выявление свойств личности с целью измерения результатов воспитания, образования и обучения [18].

Также диагностика как процесс входит в такие профессиональные компетенции педагога как владение методикой, формами, приемами, средствами, технологиями обучения и составления программ. Диагностика реализуется при осуществлении контрольно-оценочной деятельности согласно Единому квалификационному справочнику (ЕКС) должностей руководителей, специалистов и других служащих 2019 г., раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» ссылка «Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н» [14]. Данные положения подробно изложены в требованиях профессионального стандарта как руководство к действию [13].

Также в официальном документе ФГОС мы увидим определенные принципы диагностики в системе оценивания обучающихся:

- определение объема и глубины знаний обучающихся о мире;
- получение общей и дифференцированной информации о процессах преподавания и усвоения знаний;
- отслеживание индивидуального прогресса обучающихся в достижении требований стандарта и, в частности, в достижении планируемых результатов освоения программ основного образования;
- обеспечение обратной связи «учитель — обучающийся — родитель»;
- отслеживание эффективности реализуемой учебной программы [13].

Эти принципы целесообразно применять для диагностики склонностей и способностей обучающегося с целью выявления индивидуальных способностей, профессиональной ориентации, а также для обеспечения циклической связи «учитель — обучающийся — квалифицированный специалист — государство и общество».

Значимость диагностики для выявления одаренности подтверждается экспериментальными данными.

В качестве экспериментального проекта группа методистов-тестологов в рамках проекта Фонда им. М.В. Ломоносова предлагает

использование метода «индивидуальной ячейки», разработанный в США с целью профориентации молодежи [23, 24]. Методисты Фонда разработали аналогичную «ячейку» под названием «методологическая карта» [7, с. 45–60].

Карта представляет собой матрицу, по вертикали состоящую из шкалы «одаренности», а по горизонтали — из предметных областей и социально-ориентированных навыков. Одаренность измеряется через уровень сформированности ИКК — интеллектуально-конкурсной компетенции или ИК — интеллектуальной компетенции, включающей в себя ИК (информационную компетенцию), ПК (предметную компетенцию) и ТК (творческую компетенцию). ИК — информированности о целях, перспективах и возможностях применения знаний в определенной предметной области в профессиональной деятельности, а также форматах, шкалах и критериях оценивания. ПК — «твердые навыки», уровень сформированности предметных знаний и навыков. ТК — когнитивная, стратегическая, экзистенциальная компетенции, социально-ориентированные навыки.

Преподаватель, являющийся специалистом-тестологом, регулярно заполняет эту методологическую карту с целью анализа результатов. Далее обучающиеся распределяются по образовательным траекториям. Для заполнения данных методологической карты в каждой предметной области проводится отдельное тестирование. В тест интегрированы задания на проверку предметной и творческой компетенции. Эти задания оцениваются в баллах (процентах) для каждого отдельного обучающегося. Для наглядности восприятия результатов по предмету для каждого ученика информация может быть представлена в графическом виде, представляющем собой траекторию уровня сформированности каждой компетенции в запланированный момент времени. Таким образом, сам график отображает статический профиль способностей обучающегося, а система носит динамический характер.

Все данные о каждом обучающемся фиксируются в протоколах по каждому предмету и сохраняются в индивидуальной ячейке каждого тестируемого ученика. Данные из каждого протокола записываются в методологическую карту.

Таблица 1. Диагностика одаренности с помощью «методологической карты»

		Предметные области																					
		Естественно-научный сектор						Гуманитарный сектор						Сектор иностранных языки						Прикладной сектор			
Уровень «одаренности»	ИК	астрономия	экология	экономика	русский язык	география	физика	искусство и МХК	право	английский	французский	информатика	технология	физкультура	экономика								
	ПК	биология	химия	литература	обществознание	испанский	история	литература	обществознание	итальянский	немецкий	информатика	ОБЖ	физкультура	экономика								
	ТК	Математика	физика	история	обществознание	китайский	искусство и МХК	литература	обществознание	японский	немецкий	информатика	ОБЖ	физкультура	экономика								
	ИКС	астрономия	экология	экономика	русский язык	французский	искусство и МХК	литература	обществознание	английский	французский	информатика	ОБЖ	физкультура	экономика								

Академическая Гимназия СПбГУ была выбрана в качестве научно-экспериментальной площадки для диагностики интеллектуально-конкурсной компетенции (ИКК) по различным предметам с помощью различного вида тестов. После этого, учащиеся прошли повторное тестирование на проверку уровня и вида лингвально-когнитивных способностей. Все данные первого этапа эксперимента послужили основой для дальнейшей работы над созданием творческо-ориентированных тестов, а также включения тестовых заданий и подобных материалов в основную учебную программу. Эти данные будут подробно представлены в следующей статье.

Методологическая карта, представленная в данной статье, легко переводится в цифровой формат при максимальном охвате обучающихся на школьном и вузовском этапах. Это соответствует и способствует реализации концепции цифровой экономики, принятой РФ в качестве курса социально-экономического развития в ближайшей перспективе.

Одаренность рассматривается в контексте общей задачи повышения потенциала нации (общества). Если мы говорим о детях с высоким уровнем адаптации, то ведущая мотивация — это потребность в самоактуализации.

Психолого-педагогический метод, в качестве которого используется «потребностно-инструментальный подход», помогает использовать потребность в самоактуализации и создать из неё доминанту.

«Доминантный жизненный проект» становится для одаренного ребенка образом потребного будущего [23, с. 74–86],

Одаренные дети демонстрируют повышенные возможности при выполнении сложных форм интеллектуальной деятельности, а также постоянное особое стремление к познанию.

## 5. Заключение

В заключении мы пришли к следующим выводам.

Одаренность — это системное свойство личности, которое диагностируется и развивается с помощью особых программ диагностики и обучения только при грамотном её (личности) взаимодействии со специально подготовленным педагогом.

Развитие одаренности должно происходить с ориентацией на будущую профессиональную деятельность учащегося и с учетом реальной социально-экономической пользы для общества и государства.

Методологическая карта может стать одним из инструментов диагностики одаренности каждого отдельного обучающегося. Она отражает как статический профиль способностей, так и при периодическом заполнении отражает динамически развивающуюся траекторию возможной профессиональной направленности.

Развитие подобной системы диагностики, при надлежащем ее использовании, имеет значимые положительные черты, самой явной из которых является способность обеспечить связь науки и образования с кадровыми потребностями общества и государства, и, как результат, обеспечить их устойчивое социально-экономическое развитие.

#### Список использованных источников

1. Агалакова М. Ю., Лучинина А. О. Языковая одаренность как разновидность специальной одаренности учащихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 29. — С. 290–296. — URL: <http://e-koncept.ru/2017/770864.htm>.
2. Воронова, Н. Г. Языковая способность в контексте психологии способностей [Текст] / Н. Г. Воронова // Вестник АлтГПА. — 2014. Т. 19. №4. — С. 1407–1412.
3. Теплов Б.М. Избранные труды. — М.: Педагогика, 1985. (тт. 1–2).
4. Игна, О. Н. «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам [Текст] / О. Н. Игна // Вестник ТГПУ. — 2012. №10. — С. 109–113.
5. Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком (На материале интенсивного обучения) Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. психол. н. — М. 1983г. — 25 с.
6. Казакова Е.И., Персонализируемая модель образования, 2020. Персонализируемая модель образования с использованием цифровой платформы/ Авторский коллектив : Ермаков Д. С., Кириллов П. Н., Корякина Н. И, Янкевич С. А. Под редакцией члена-корреспондента Российской академии образования Е. И. Казаковой. Москва, 2020. <https://vbudushee.ru/upload/lib/%D0%9F%D0%9C%D0%9E.pdf>.

7. Креер М. Я., Сказочкина Т. В., Сказочкин А. В. Методологическая карта как новый элемент диагностики системы подготовки кадров для современной экономики // Журнал «Управление наукой: теория и практика» (Том 3, №3, III квартал 2021 г.)

8. Леонтович А. В. Перспективы выявления и развития одаренных школьников средствами ДО / Леонтович А. В. // Дополнительное образование и воспитание. — 2011. — № 2. — С. 3–11. — (Вопросы теории)

9. Лурия А. Р. Язык и сознание. Под редакцией Е. Д. Хомской. Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 320 с.

10. Мейнсен, Т. Вундеркинды: Реализованные и нереализованные способности [Текст] / Т. Мейнсен. — М.: КРОН-ПРЕСС, 1997. — 368 с.

11. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А. Г. Маклаков. — СПб.: Питер, 2007. 258 с.

12. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. М., 2003. 720 с.

13. Постановление Правительства РФ от 22 января 2013 г. N 23 «О Правилах разработки и утверждения профессиональных стандартов».

14. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования».

15. Ридецкая О.Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие — М.: Изд. центр ЕАОИ, 2010. — 374 с.

16. Рабочая концепция одаренности. Богоявленская Д. Б. (ответственный редактор)— 2-е изд., расш. и перераб. — М., 2003. — с. 95.

17. Румянцева, М. В. Обучение лингвистически одаренных школьников иностранному языку в условиях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 188 с.

18. Сказочкин А.В., Игнатов И.И. Организационные формы зарубежного инновационного образования: тенденции, методы, практика. — Калуга, ИП Стрельцов И.А. (Издательство «Эйдос»), 2015. — 180 с.

19. Современная оценка образовательных достижений учащихся: Методическое пособие /науч.ред.: И.В. Муштавинская, Е.Ю. Лукичева. — Санкт-Петербург: : КАРО, 2015 — 304 с.

20. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. 1981.: работы советских психологов периода 1946–1980 годов / ред. И.И. Ильясев, В.Я. Ляудис. — Москва: Издательство Московского университета, 1981. — С. 31–35.

21. Щебланова Е. Неравномерность развития одаренных детей //

Школьный психолог. 2008. № 18. URL.: <http://www.psy.1september.ru>.

22. Юркевич В.С. Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы // Психологическая наука и образование, МГППУ, 2011, № 4. С. 99–108.

23. Юркевич В. С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества // Психологическая наука и образованию — 2009. Том. 14, № 4. С. 74–86.

24. Hobbs, B. B., & Collison, B. B. (1995). School-community agency collaboration: implications for the school counselor. *School Counselor*, 43, 58–65.

25. Ireh, M. (2000). Career development theories and their implications for high school career guidance and counseling. *High School Journal*, 83(2), 28–40.

26. Renzulli, J.S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

27. Renzulli, J.S., & Reis, S.M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

28. Spearman, C. (1904) General intelligence, objectively determined and measured. First published in *American Journal of Psychology* 15, 201–293.

29. Terman, Lewis M. (1925). *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Genetic Studies of Genius Volume 1. Stanford (CA): Stanford University Press. Retrieved 2 June 2013.

## References

1. Agalakova M. Ju., Luchinina A. O. Jazykovaja odarennost' kak raznovidnost' special'noj odarennosti uchashhihsja [Lingual giftedness as a kind of special giftedness of learners]// Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». — 2017. — T. 29. — S. 290–296. — URL: <http://e-koncept.ru/2017/770864.htm>.

2. Voronova, N. G. Jazykovaja sposobnost' v kontekste psihologii sposobnostej [Lingual ability in the context of the psychology of abilities] / N. G. Voronova // Vestnik AltGPA. — 2014. T. 19. №4. — S. 1407–1412.

3. Izbrannye trudy. [Selected works] — M.: Pedagogika, 1985. (tt. 1–2).

4. Igna, O. N. «Slagaemye» lingvisticheskoy odarennosti i sposobnostej k inostrannym jazykam [The “components” of lingual giftedness and abilities for foreign languages] / O. N. Igna // Vestnik TGPU. — 2012. №10. — S. 109–113.

5. Kabardov M.K. Rol' individual'nyh razlichij v uspešnosti ovladenija inostrannym jazykom (Na materiale intensivnogo obuchenija) [The role of

individual differences in the success of mastering a foreign language (based on the material of intensive training)] Avtoref. dis. na soisk. uchen. step. k. psihol. n. — M. 1983g. — 25s.

6. Kazakova E.I., Personalizirovannaja model' obrazovanija, 2020. Personalizirovannaja model' obrazovanija s ispol'zovanijem cifrovoj platform [Personalized Education Model, 2020. Personalized education model using a digital platform] / Avtorskij kolektiv : Ermakov D. S., Kirillov P. N., Korjakina N. I, Jankevich S. A. Pod redakciej chlena-korrespondenta Rossijskoj akademii obrazovanija E. I. Kazakovoj. Moskva, 2020. <https://vbudushee.ru/upload/lib/%D0%9F%D0%9C%D0%9E.pdf>

7. Kreer M. Ja., Skazochkina T. V., Skazochkin A. V. Metodologicheskaja karta kak novyj jelement diagnostiki sistemy podgotovki kadrov dlja sovremennoj jekonomiki [Methodological chart as a new element of diagnostics of the personnel training for the modern economy]// Zhurnal "Upravlenie naukoj: teorija i praktika" (Tom 3, №3, III kvartal 2021 g.)

8. Leontovich A. V. Perspektivy vyjavlenija i razvitija odarenyh shkol'nikov sredstvami DO [Prospects for the identification and development of gifted schoolchildren by means of complementary education] / Leontovich A. V. // Dopolnitel'noe obrazovanie i vospitanie. — 2011. — № 2. — S. 3–11. — (Voprosy teorii)

9. Lurija A. R. Jazyk i soznanie [Language and consciousness]. Pod redakciej E. D. Homskoj. Izd-vo Mosk. un-ta, 1979. — 320 s.

10. Mejnsen, T. Vunderkindy: Realizovannye i nerealizovannye sposobnosti [Prodigies: Realized and unrealized abilities] / T. Mejnsen. — M.: KRON-PRESS, 1997. — 368 s.

11. Maklakov A.G. Obshhaja psihologija: uchebnik dlja vuzov [General psychology: a textbook for higher schools] / A. G. Maklakov. — SPB.: Piter, 2007. 258 s.

12. Matjushkin A. M. Myshlenie, obuchenie, tvorcestvo. [Thinking, learning, creativity.] — M., 2003. 720 s.

13. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 22 janvarja 2013 g. [Resolution of the Government of the Russian Federation from January 22, 2013] N 23 "O Pravilah razrabotki i utverzhenija professional'nyh standartov".

14. Prikaz Minzdravsocrazvitija RF ot 26.08.2010 [Decree of the Ministry of Health Care and Social Development of the Russian Federation from 26.08.2010] № 761n. Ob utverzhenii Edinogo kvalifikacionnogo spravochnika dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhashhij, razdel «Kvalifikacionnye karakteristiki dolzhnostej rabotnikov obrazovanija».

15. Rideckaja O.G. Psihologija odarenosti: Uchebno-prakticheskoe posobie [Psychology of giftedness: Educational and practical manual] — M.:

Izd. centr EAOI, 2010. — 374 s.

16. Rabochaja koncepcija odarennosti. [Working concept of giftedness] Bogojavlenskaja D. B. (otvetstvennyj redaktor)— 2-e izd., rassh. i pererab. — M., 2003. — s. 95.

17. Rumjanceva, M. V. Obuchenie lingvisticheski odarennyh shkol'nikov inostrannomu jazyku v uslovijah dopolnitel'nogo obrazovanija [Teaching linguistically gifted schoolchildren a foreign language in the context of complementary education]: dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2006. 188 s.

18. Skazochkin A.V., Ignatov I.I. Organizacionnye formy zarubezhnogo innovacionnogo obrazovanija: tendencii, metody, praktika. [Organizational forms of foreign innovative education: trends, methods, practice] — Kaluga, IP Strel'cov I.A. (Izdatel'stvo «Jejdos»), 2015. — 180 s.

19. Sovremennaja ocenka obrazovatel'nyh dostizhenij uchashhihsja: Metodicheskoe posobie [Modern assessment of learners' educational achievements: A methodological guide] /nauch.red.: I.V. Mushtavinskaja, E.Ju. Lukicheva. — Sankt-Peterburg: : KARO, 2015 — 304 s.

20. Shheblanova E. Neravnomernost' razvitija odarennyh detej [Uneven development of gifted children]// Shkol'nyj psiholog. 2008. № 18. URL.: <http://www.psy.1september.ru>.

21. Teplov B.M. Sposobnosti i odarennost' [Abilities and giftedness] // Hrestomatija po vozrastnoj i pedagogicheskoj psihologii. 1981.: raboty sovetskih psihologov perioda 1946–1980 godov / red. I.I. Il'jasov, V.Ja. Ljaudis. — Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1981. — S. 31–35.

22. Jurkevich V.S. Odarennye deti: segodnjashnie tendencii i zavtrashnie vyzovy [Gifted children: today's trends and tomorrow's challenges] // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie, MGPPU, 2011, № 4. S. 99–108.

23. Jurkevich V. S. Odarennye deti i intellektual'no-tvorcheskij potencial obshhestva [Gifted children and intellectual and creative potential of the society] // Psihologicheskaja nauka i obrazovanieju — 2009. Tom. 14, № 4. S. 74–86.

УДК 372.881.111.1

*Таликина Е.Д.**СПбГУ*

## КОНЦЕПЦИЯ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ С ПОМОЩЬЮ АУДИОКНИГИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ТЕСТИРОВАНИЯ

**Аннотация.** Необходимость повышения эффективности обучения чтению обуславливает использование современных методических инструментов. В качестве решения этой проблемы предлагается использование аудиокниги в комплекте с бумажным или электронным вариантом текста произведения. Совмещение наглядности и звука, то есть активизация двух сенсорных каналов, представляет собой эффективный прием, применение которого реализует полимодальное обучение. Целью исследования является определение эффективности применения полимодального обучения для развития умений чтения учащихся средней школы. Для достижения поставленной цели были использованы эмпирические методы наблюдения, педагогического тестирования и педагогического эксперимента. Педагогический эксперимент представляет собой использование учащимися аудиокниги в рамках экстенсивного чтения. В статье описываются результаты входного и промежуточного тестирования, проведенных с помощью диагностического онлайн-теста по английскому языку eSELT 2. Анализ результатов входного тестирования позволяет сделать вывод о низком уровне сформированности умений чтения в контрольной и экспериментальной группах на начальном этапе. Статистическая обработка полученных данных показывает, что на промежуточном этапе проведения эксперимента полимодальное обучение оказалось более эффективным в сравнении с традиционным.

**Ключевые слова:** аудиокнига, полимодальное обучение, полимодальный текст, обучение чтению, экстенсивное чтение.

*Talikina E.D.**St. Petersburg State University*

## THE FRAMEWORK OF MULTIMODAL TEACHING READING COMPREHENSION BY MEANS OF AN AUDIOBOOK: TESTING RESULTS

**Abstract.** The need to increase the effectiveness of teaching reading comprehension urges to use modern tools. The article suggests exploiting an audiobook in set with a paper or electronic text as a solution of this problem. The combination of visual aids and sound i.e., activation of two sensory channels is an effective technique which actualizes multimodal learning. The purpose of the study is to determine the effectiveness of multimodal learning to develop secondary school students' receptive skills. The empirical methods such as observation, testing and teaching experiment have been used. The teaching experiment is based on using an audiobook by students for extensive reading. The article presents the results of pre-testing and mid-term testing obtained with the help of English diagnostic test eSELT 2. The interpretation of pre-testing results demonstrates a low level of reading comprehension in both control and experimental groups in the first stage. Statistical processing of the obtained results shows that multimodal learning is more effective compared to traditional one in the intermediate stage.

**Keywords:** audiobook, multimodal learning, multimodal text, teaching reading comprehension, extensive reading.

### 1. Введение

Приходится констатировать, что на сегодня большинство учащихся современной средней школы пренебрегают дополнительным чтением художественной литературы как на родном, так и на иностранном языке. При этом на уроках иностранного языка читаются лишь небольшие по объему текстовые фрагменты из учебных пособий. Эти факторы приводят к низкому уровню сформированности умений чтения.

Таким образом, возникает проблема поиска современного средства обучения, которое способствовало бы не только развитию умений чтения учащихся, но и повышает их мотивацию к чтению.

Для решения этой проблемы предлагается использование аудиокниги, которая в комплекте с текстовым вариантом, представляет собой полимодальное средство обучения.

Актуальность исследования обусловлена отсутствием концепции обучения чтению с помощью аудиокниги для учащихся среднего звена. В связи с этим данная статья направлена на определение эффективности применения полимодального обучения для развития умений чтения учащихся средней школы. В случае, если умения чтения учащихся будут значительно развиты, полимодальный подход докажет свою результативность. Материалы статьи представляют практическую ценность для учителей и методистов, работающих в системе основного общего образования.

Полимодальность в педагогике изучается в работах таких авторов, как Е. Б. Барыбина («Полимодальность восприятия как фактор развития перцептивных способностей учителя начальных классов»), Т. Н. Бандурка («Активизация полимодальности восприятия как фактор успешности обучения иностранному языку»), С. М. Миллер и М. Б. МакВи («Multimodal composing in classrooms»), М. Энсти и Г. Булл («Helping teachers to explore multimodal texts») и других [1; 2; 7; 13].

Полимодальное обучение — это «совокупность методик, опирающихся на знания и умелое использование особенностей восприятия и обработки информации разными сенсорными каналами и разными полушариями мозга» [5, с. 22]. Актуализация разных сенсорных каналов и полушарий мозга возможна при использовании полимодального текста. Это текст, воспринимаемый при помощи различных модальностей — каналов восприятия информации [4, с. 45]. Согласно другому определению, полимодальный текст — это «совокупность текстовых и внетекстовых источников информации, способных воздействовать на различные модальности восприятия (визуальную, слуховую и др.)» [6, с. 203]. В данном исследовании полимодальным текстом выступает аудиокнига в комплекте с текстовым вариантом, которая задействует зрительный и аудиальный сенсорные каналы.

Использование полимодального текста в обучении чтению стало объектом педагогических экспериментов. Так, Т. В. Расински обнаружил, что прослушивание при чтении (*listening while reading* — LWR) повысило беглость чтения на родном языке у учащихся третьего класса [15]. В. Бон и др. также провели исследование, результаты которого показали, что прослушивание при чтении улучшило усвоение лексики у учащихся 9 лет, испытывающих трудности при чтении [8]. Помимо этого, Ч. Ш. Чанг сравнила уровень понимания текста у учащихся, которые читали и слушали и учащихся, которые только слушали. Обе группы выполнили тест после прослушивания, результаты которого показали, что успеваемость учащихся, которые читали и слушали, оказалась выше на 10% [10].

М. Х. Шнепс, в свою очередь, показывает, как развитие технологий, совмещающих текст и аудио, способствует развитию умения читать. Он утверждает, что текстовые носители сделали чтение трудным, особенно в тех случаях, когда существует дефект, например, такой как дислексия. Согласно автору, восприятие языка в аудитивной и визуальной модальностях одновременно позволит воспринимать информацию в ускоренном темпе и улучшит эффективность восприятия [16].

По мнению Х. А. Кордон-Гарсиа, причиной этому является то, что восприятие и порождение устной речи развилось около 150 тысяч лет назад, в то время как письменная речь имеет историю в 5–7 тысяч лет. Таким образом, прослушивание речи может быть более понятно, так как оно связано с эмоциональными центрами мозга, следовательно, это более «экспрессивно и естественно». Автор подчеркивает, что устное повествование остается старейшим форматом передачи знаний. До того, как человечество изобрело письмо, а И. Гутенберг — книгопечатание, истории передавались устно [11].

В отечественной педагогике обучение чтению с параллельным использованием аудирования одним из первых предложил А. М. Кушнир, опираясь на идеи природосообразного образования. Природосообразность означает обучение, основанное не только

на социальных, но и биологических характеристиках человека. В контексте обучения чтению эти идеи воплощаются в одновременном прослушивании и чтении текста, так как в процессе естественного развития ребенок изначально воспринимает только устную речь. Так, по мнению педагога, развиваются рецептивные навыки, достигается более полное погружение в среду, а также формируются навыки артикуляции [3].

Авторы, изучающие использование полимодального текста, задействующего аудиальный и визуальный каналы восприятия, отмечают его преимущества. Так, учащиеся

— устанавливают соответствия графемы и звука, что развивает навыки слухового распознавания и распознавания слов [14];

— увеличивают скорость чтения, так как осуществляется переход от чтения каждого слова к чтению фрагментов текста [12];

— улучшают концентрацию и воспринимают текст с большим интересом благодаря звуковым эффектам [9];

— привыкают к темпу и ритму устной речи, а также к естественному языковому потоку и понимают, на какие смысловые части делится текст [10].

Тем не менее, в настоящее время применение полимодального текста не имеет широкого распространения ни в рамках аудиторного обучения чтению, ни в курсе экстенсивного чтения для школьников среднего звена.

## 2. Материалы и методы

В исследовании были использованы эмпирические методы наблюдения, педагогического тестирования и педагогического эксперимента, необходимые для диагностики, подтверждения проблемы и проверки метода ее решения.

Экспериментальная часть исследования выполняется в «Академической гимназии №56» г. Санкт-Петербург. В эксперименте участвуют 2 группы учащихся (10 человек в каждой) 6 класса в возрасте 11 — 12 лет. Длительность экспериментального обучения — 12 недель.

На данный момент проведена часть эксперимента, которая включает разделение учащихся на контрольную и экспериментальную группы (далее КГ и ЭГ), входное тестирование, использование аудиокниг в курсе «Домашнее чтение» и промежуточное тестирование. В дальнейшем будут проведены итоговое тестирование. В завершение курса учащиеся представляют презентацию прочитанной книги.

Входное и промежуточное тестирование было проведено с помощью диагностического онлайн-теста по английскому языку eSELT 2. Он включает три раздела — аудирование, чтение, лексика и грамматика, — и предназначен для учащихся уровня (A1+) в возрасте 11–12 лет. Учащиеся выполняли тесты во внеаудиторное время на образовательном портале Oxbridge School (<https://oxbridgeschool.ru/>), предварительно получив логин и пароль для входа. Тесты автоматически проверяются и результаты отображаются в личном кабинете учителя. Промежуточное тестирование было проведено спустя 6 недель после начала экспериментального обучения.

Аудиокниги, используемые в курсе «Домашнее чтение», для участников экспериментальной группы — это коллекция аудиокниг издательства Оксфордского университета Oxford Readers Collection (в количестве 25) уровня A2-B1. Коллекция включает произведения разных жанров — приключения, детективы, триллеры, исторические романы и другие.

Учащиеся выбирают книгу, которая соответствует их интересам и уровню, и самостоятельно определяют количество глав, которое им необходимо прочитать к занятию, для того чтобы распределить равномерно объем книги на курс. Во внеаудиторное время они читают и прослушивают книгу в приложении Oxford Books для телефона и планшета или на сайте Oxford Learner's Bookshelf ([www.oxfordlearnersbookshelf.com](http://www.oxfordlearnersbookshelf.com)) с помощью компьютера. Текущий контроль чтения осуществляется с помощью выполнения заданий после каждой главы произведения, а также с помощью выполнения письменных заданий по прочитанному тексту.

### 3. Результаты

На рисунке 1 представлены результаты входного и промежуточного тестирования контрольной группы (см. Рис. 1). Истинное среднее изменилось с 44,2% до 46,7%, увеличившись на 2,5%. Медиана во входном и промежуточном тестировании равна 41,7%. Большая часть результатов находится в диапазоне от 30% до 60%. График показывает, что половина учащихся улучшили свои показатели, три показателя не изменились, и два ухудшились. Общая тенденция не прослеживается.

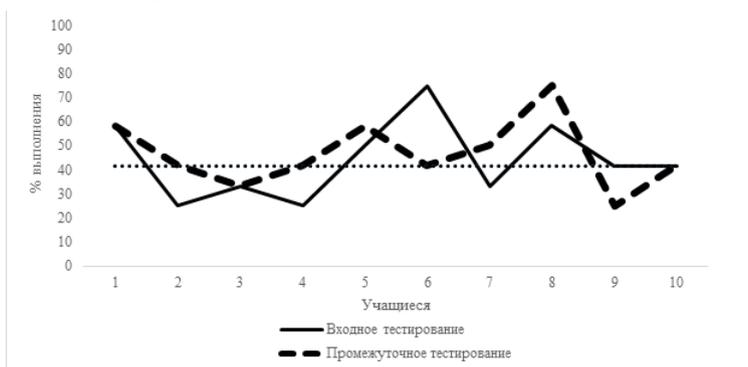


Рис. 1 Результаты выполнения тестирования КГ

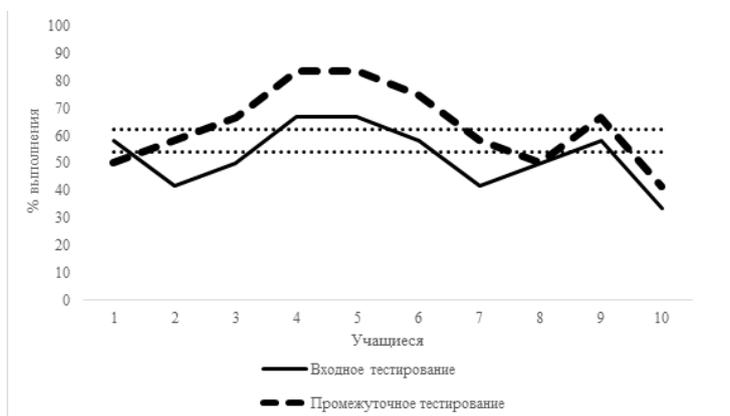


Рис. 2 Результаты выполнения тестирования ЭГ

На следующем графике представлены результаты входного и промежуточного тестирования экспериментальной группы (см. Рис. 2). Истинное среднее изменилось с 52,5% до 63,3%, увеличившись на 10,8%. Значение медианы увеличилось на 8,3% с 54,2% до 62,5%. Результаты располагаются в диапазоне от 40% до 80%. Большая часть группы достигла более высоких результатов, двое сохранили результаты и процент выполнения одного учащегося немного уменьшился. Заметен общий рост показателей.

#### 4. Обсуждение

Результаты КГ позволяют сделать вывод о низком уровне сформированности умений чтения учащихся, так как значение медианы во входном тестировании равно 41,7%. Хотя истинное среднее увеличилось на 2,5%, медиана не изменилась в промежуточном тестировании, что обозначает, что в целом умения учащихся не развились за пройденное время.

Входное тестирование в ЭГ также показывает достаточно низкий уровень сформированности умений чтения, так как значение медианы равно 54,2%. Однако в промежуточном тестировании оно возрастает на 8,5%, в то время как истинное среднее — на 10,8%. Рост показателей после периода экспериментального обучения указывает на развитие умений чтения учащихся.

Сравнение результатов экспериментального обучения демонстрирует возрастание уровня умений чтения в ЭГ и отсутствие однородного улучшения в КГ. Во-первых, значение медианы в результатах ЭГ выше на 20,8%. Во-вторых, истинное среднее выше на 16,6%. Кроме того, показатели ЭГ находятся в более высоком диапазоне с разницей в 20% в верхней границе. В целом, они иллюстрируют более однородный и стабильный рост.

Критическое значение *t*-критерия Стьюдента с уровнем значимости  $\alpha=0,05$  для двух групп по 10 человек в каждой равно 2,1. Полученная величина *t*-критерия Стьюдента для КГ и ЭГ выше критической и равна 2,8, что подтверждает значимость расхождения данных для обеих групп.

Необходимо отметить, что полученные нами данные согласуются с результатами других авторов [10; 16] о том, что предъявление текста в аудитивной и визуальной модальностях улучшает эффективность восприятия. Развитие умений чтения учащихся в ЭГ на текущем этапе подтверждает результативность полимодального подхода в обучении.

## 5. Заключение

Таким образом, полимодальное обучение основывается на использовании полимодального текста. Данный вид текста комбинирует текстовые и внетекстовые источники информации, актуализируя как минимум два сенсорных канала. В описанном исследовании полимодальным текстом является аудиокнига. Авторы, изучающие использование полимодального текста в обучении языку, отмечают его положительное влияние на беглость чтения, усвоение лексики и эффективность восприятия учащихся.

Для определения эффективности полимодального обучения для развития умений чтения учащихся средней школы разработан педагогический эксперимент. В основе эксперимента лежит использование учениками аудиокниги в комплекте с текстовым форматом. С помощью статистической обработки и анализа результатов входного и промежуточного тестирования был сделан вывод о достаточно низком уровне сформированности умений чтения в обеих группах на начальном этапе. Промежуточное тестирование в КГ не выявило закономерных изменений в развитии умений чтения учащихся. Промежуточное тестирование в ЭГ показало достаточно стабильный, однородный рост в развитии умений чтения учащихся. Таким образом, уже на промежуточной стадии эксперимента применение полимодального обучения доказывает свою эффективность. Тем не менее, о более точных результатах следует говорить по завершению педагогического эксперимента.

### Список использованных источников

1. Бандурка, Татьяна Никифоровна. Активизация полимодальности восприятия как фактор успешности обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. ИГЛУ. 2001. 18 с.

2. Барыбина, Елена Борисовна. Полимодальность восприятия как фактор развития перцептивных способностей учителя начальных классов: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. КГУ. 2005. 24 с.
3. Кушнир, Алексей Михайлович. Принцип природосообразности как методологическое основание проектирования технологий и содержания обучения // Школьные технологии 3. 2011. С. 12–22.
4. Некрасова, Елена Дмитриевна. К вопросу о восприятии полимодальных текстов // Вестник Томского государственного университета 378. 2014. С. 45–48.
5. Пичугина, Галина Антоновна, Кайбалиев, Александр Геннадьевич. Полимодальное обучение как средство повышения эффективности учебного процесса // Научен вектор на Балканите. 2019. Т. 3. № 2(4). С. 22–24.
6. Родина М. Ю. К вопросу о создании комплекса упражнений для обучения иностранных студентов чтению и пониманию художественных текстов // Карповские научные чтения 8. 2014. С. 203–207.
7. Anstey, Michèle, Bull, Geoff. Helping teachers to explore multimodal texts // Curriculum and Leadership Journal 8 (16). 2010. URL: [http://www.curriculum.edu.au/leader/helping\\_teachers\\_to\\_explore\\_multimodal\\_texts,31522.html?%20issue%20ID=12141](http://www.curriculum.edu.au/leader/helping_teachers_to_explore_multimodal_texts,31522.html?%20issue%20ID=12141) (дата обращения 10 декабря 2020 года).
8. Van Bon, W., Bokseveld, L., Font Freide, T., Van den Hurk, A. A comparison of three methods of reading-while-listening // Journal of Learning Disabilities 24. 1991. P. 471–476.
9. Chang, Anna Ching-Shyang. Gains to L2 listeners from reading while listening vs. listening only in comprehending short stories // System 37 (4). 2009. P. 652–663.
10. Chang, Anna Ching-Shyang. The Effect of Reading While Listening to Audiobooks: Listening Fluency and Vocabulary // Asian Journal of English Language Teaching 21. 2011. P. 43–64.
11. Córdón-García, José-Antonio. Leer escuchando: reflexiones en torno a los audiolibros como sector emergente // Anuario ThinkEPI 12. 2018. P. 170–182.
12. Hill, David R. Graded readers // ELT Journal 55. 2001. P. 300–324.
13. Miller, Suzanne M., McVee, Mary B. Multimodal composing in classrooms: Learning and Teaching for the Digital World (1st ed.). New York, Routledge, 2012. 176 p.
14. Osada, Nobuko. What strategy do less proficient learners employ in listening comprehension? A reappraisal of bottom-up and top-down processing // Journal of the Pan-Pacific Association of Applied Linguistics 5. 2001. P. 73–90.

15. Rasinski, Timothy V. Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency // *The Journal of Educational Research* 83 (90). 1990. P. 147–151.

16. Schneps, Matthew H. Using technology to break the speed barrier of reading // *Scientific American* 8. 2015.

### Literature

1. Bandurka, Tat'yana Nikiforovna. Aktivizaciya polimodal'nosti vospriyatiya kak faktor uspešnosti obučeniya inostrannomu yazyku [Activation of multimodal perception as a factor of effective teaching a foreign language]: avtoref. dis. ... kand. psih. nauk: 19.00.07. IGLU. 2001. 18 s.

2. Barybina, Elena Borisovna. Polimodal'nost' vospriyatiya kak faktor razvitiya perceptivnyh sposobnostej uchitelya nachal'nyh klassov [Multimodal perception as a factor of development of a primary school teacher's receptive ability]: avtoref. dis. ... kand. psih. nauk: 19.00.07. KGU. 2005. 24 s.

3. Kushnir, Aleksej Mihajlovich. Princip prirodosobraznosti kak metodologicheskoe osnovanie proektirovaniya tekhnologij i sodržaniya obučeniya [The naturalness principle as a methodological base for design of teaching technology and content] // *SHkol'nye tekhnologii* 3. 2011. S. 12–22.

4. Nekrasova, Elena Dmitrievna. K voprosu o vospriyatii polimodal'nyh tekstov [On multimodal perception of the text] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* 378. 2014. S. 45–48.

5. Pichugina, Galina Antonovna, Kajbaliev, Aleksandr Gennad'evich. Polimodal'noe obučenie kak sredstvo povyšeniya effektivnosti uchebnogo processa [Multimodal teaching as a means of boosting learning process effectiveness] // *Nauchen vektor na Balkanite*. 2019. T. 3. № 2(4). C. 22–24.

6. Rodina M. YU. K voprosu o sozdanii kompleksa upražnĳenij dlya obučeniya inostrannyh studentov čteniyu i ponimaniyu hudozhestvennyh tekstov [On design of an exercises set for teaching foreign students reading and understanding fiction] // *Karpovskie nauchnye čteniya* 8. 2014. S. 203–207.

7. Anstey, Michèle, Bull, Geoff. Helping teachers to explore multimodal texts // *Curriculum and Leadership Journal* 8 (16). 2010. URL: [http://www.curriculum.edu.au/leader/helping\\_teachers\\_to\\_explore\\_multimodal\\_texts,31522.html?%20issue%20ID=12141](http://www.curriculum.edu.au/leader/helping_teachers_to_explore_multimodal_texts,31522.html?%20issue%20ID=12141) (data obrashcheniya 10 dekabrya 2020 goda).

8. Van Bon, W., Bokseveld, L., Font Freide, T., Van den Hurk, A. A comparison of three methods of reading-while-listening // *Journal of Learning Disabilities* 24. 1991. R. 471–476.

9. Chang, Anna Ching-Shyang. Gains to L2 listeners from reading while listening vs. listening only in comprehending short stories // *System* 37 (4). 2009. R. 652–663.

10. Chang, Anna Ching-Shyang. The Effect of Reading While Listening to Audiobooks: Listening Fluency and Vocabulary // *Asian Journal of English Language Teaching* 21. 2011. P. 43–64.

11. Cerdón-García, José-Antonio. Leer escuchando: reflexiones en torno a los audiolibros como sector emergente // *Anuario ThinkEPI* 12. 2018. P. 170–182.

12. Hill, David R. Graded readers // *ELT Journal* 55. 2001. R. 300–324.

13. Miller, Suzanne M., McVee, Mary B. *Multimodal composing in classrooms: Learning and Teaching for the Digital World* (1st ed.). New York, Routledge, 2012. 176 p.

14. Osada, Nobuko. What strategy do less proficient learners employ in listening comprehension? A reappraisal of bottom-up and top-down processing // *Journal of the Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 5. 2001. P. 73–90.

15. Rasinski, Timothy V. Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency // *The Journal of Educational Research* 83 (90). 1990. P. 147–151.

16. Schneps, Matthew H. Using technology to break the speed barrier of reading // *Scientific American* 8. 2015

УДК 8113

*Щербатых А.А.**Санкт-Петербургский государственный университет*

## ИЗМЕРЕНИЕ УРОВНЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ

**Аннотация.** Актуальной проблемой в области отечественной методики обучения иностранному языку на сегодняшний день является недостаточность исследований по межкультурной компетенции. Общество считает важным уметь выстраивать коммуникативные связи с представителями других культур, а эти умения необходимо закладывать в раннем возрасте. Исходя из этого следует расширить и повысить уровень межкультурной компетенции у школьников. Первым этапом работы над развитием межкультурной компетенции, является формирование базовых знаний по страноведению страны изучаемого языка. В связи с этим, данная статья направлена на выявление уровня сформированности межкультурной компетенции школьников, а также разработку плана дальнейшей работы по совершенствованию межкультурных умений у обучающихся. Тестирование использовано как метод исследования. В статье представлены тесты для определения уровня культурологической компетенции учащихся 6,7,8 классов. Было проведено: стартовое, промежуточное и итоговое тестирование. Произведен статистический анализ данных тестов. По результатам стартового тестирования замечено, что школьники шестого и седьмого класса показали довольно низкие результаты в отличие от промежуточного и итогового тестирования. Выявлено, что использование игровых интернет-платформ, таких как: «Kahoot» и «Hot potatoes», а также проектная деятельность и ролевая игра способствуют повышению уровня межкультурных умений. Материалы статьи представляют практическую ценность для учителей английского языка, работающих в средних классах, а также на языковых курсах.

**Ключевые слова:** межкультурные умения, тестирование, параметры теста, критерии оценивания, коммуникативная компетенция.

*Shcherbatykh A.A.*

*St. Petersburg State University*

## **MEASUREMENT OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE LEVEL AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

**Abstract.** A central problem in the field of foreign language teaching methodology in Russia today is the lack of research in the field of cross-cultural competence. Society attaches great importance to communicative connections with representatives of other cultures, and these skills must be formed at an early age. Based on this, it is necessary to expand and increase the intercultural competence among students. The first stage of work on the intercultural competencies development is the formation of basic local knowledge of the target language country. Thus, this article is aimed at identifying the level of cross-cultural competence among students as well as developing a plan for further work to improve intercultural skills among students. Testing was used as a research method. The article presents tests to determine cultural competencies level of 6, 7, 8 grades students. Starting, intermediate and final testing and statistical analysis of the results were carried out. The sixth and seventh grade students showed rather low starting testing results, in contrast to the intermediate and final testing according to the data received. It was revealed that the use of Internet gaming platforms, such as: “Kahoot” and “Hot potatoes”, as well as project activities and role-playing can increase the level of mediation and intercultural skills. The materials of the article have practical value for secondary school English teachers as well as teachers of language courses.

**Keywords:** intercultural skills, testing, test settings, estimation criteria, cross-cultural competence, communicative competence.

### **1. Введение**

В настоящее время целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции в области межкультурной коммуникации. Понятие «коммуникация», подробно рассматривалось в работах С.Г. Тер-Минасовой, И. А. Зимней, Н. Лебедева, Е. И. Рогова. [10,12,8,11]. Межкультурная компетенция являются составляющим коммуникативной компетенции и ее следует развивать с ранних лет [13].

Межкультурная компетенция по определению К. Кнаппа означает «комплекс аналитических и стратегических способностей, расширяющий интерпретационный спектр индивида в процессе межличностного взаимодействия с представителями другой культуры» [14, 15]. Первым этапом повышения межкультурной компетенции является формирование и развитие культурологических знаний [1, с. 157]. С целью определения уровня сформированности знаний учеников в области англоязычной культуры было проведено экспериментальное исследование.

## **2. Методика проведения экспериментов**

Тестирование школьников происходило с использованием игровых обучающих платформ: «Hot potatoes» и «Kahoot». 6 класс проходил стартовое, промежуточное и итоговое тестирование в общем количестве 10 человек. Сам тест располагался на игровой платформе «Hot potatoes» и включал в себя 9 вопросов. Задания представлялись в виде кроссвордов и проверяли знания о праздниках страны изучающего языка. В 7 классе стартовый, промежуточный и итоговый тест прошли 15 школьников, при использовании платформы Kahoot». Тестовые задания были направлены на выбор верного ответа из предложенных и состояли из 7 вопросов. Достопримечательности Великобритании являлись темой этих тестов. Стартовое, промежуточное и итоговое тестирование для 8 класса, также проходило на платформе «Kahoot». Участников тестирования насчитывалось 15 человек. В целом, тест состоял из 7 вопросов на выбор верного ответа из представленных. Темой теста являлись известные личности страны изучаемого языка. Следует отметить, что вопросы стартового тестирования и итогового различались, но касались тех же тем: достопримечательности, праздники и известные люди страны изучаемого языка. Задания в «Kahoot» имели ограничение по времени, составлявшее 20 секунд на вопрос. Это было сделано для того, чтобы учащиеся не смогли списать или найти верный ответ в интернете.

### 3. Тестирование уровня межкультурной компетенции школьников

Проанализировав полученные результаты, мы скорректировали работу по формированию межкультурной компетенции и составили тестовые задания. Для того, чтобы говорить о человеке с высоким уровнем межкультурной компетенции, мы должны быть уверены, что он/она обладает определенными знаниями, отношениями и умениями. Прежде всего, внимание уделяется знаниям культурно-исторических особенностей своей культуры и чужой. Особую значимость имеет такая характеристика языковой личности участника межкультурной коммуникации как поликультурность и умение участвовать в кросс-культурном взаимодействии [9, с. 86–91]. Для участия в кросс-культурном взаимодействии в полной мере, нужно иметь представления о стране участника диалога, то есть обладать страноведческими знаниями [5, с. 70]. Поэтому, целью тестирования является определение уровня владения межкультурной компетенцией, в частности, уровня страноведческих знаний у школьников.

### 4. Результаты тестирования

Качество теста определяют внутритестовые параметры [4, с. 110]. Главными из них являются параметры надежности, валидности, дискриминационного коэффициента, коэффициент трудности вопроса [6, с. 39]. Эти параметры были просчитаны на материале результатов стартового, промежуточного и итогового теста в каждом классе.

Прежде всего был подсчитан дискриминантный коэффициент, который показывает, может ли вопрос дифференцировать подготовленного и неподготовленного ученика, то есть, валиден ли вопрос. Результаты дискриминантного коэффициента представлены в таблице 1.

*Таблица 1. Дискриминантный коэффициент стартового тестирования обучающихся 6 класса (задания с 1–9)*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
0,7	0,3	0,7	0,3	0,5	0,7	0,7	0,3	0,3

Как показывает таблица, дискриминантный коэффициент во всех вопросах больше нуля, значит вопрос может быть использован для проверки означенного навыка. Коэффициент трудности вопросов (Facility Value) дал следующие результаты: 50% школьников легко ответили на вопросы о символе Хэллоуина, о том, когда он отмечается, 80% правильных ответов у школьников на вопросы 1,3,6. 70% ответили правильно на 7ой вопрос про цвет одежды, которую люди носят на День Святого Патрика, по 60% пришлось на вопросы 4 и 9 (кем был Светой Валентин, и назвать основное блюдо Дня Благодарения). По 50% и 40% получили 2, 5, 7 и 8 вопросы. Эти вопросы были связаны с праздниками: Ночь Гая Фокса, День Святого Патрика, Первое Мая.

Результаты дискриминантного коэффициента в тесте для 7 класса отражены в таблице 2.

*Таблица 2. Дискриминантный коэффициент стартового тестирования обучающихся 7 класса (задания с 1–7)*

1	2	3	4	5	6	7
0,6	0,7	0,1	0,3	0,4	0,7	0,7

Вопросы 1, 2, 6, 7 имеют очень высокий дискриминантный коэффициент, а это значит, что в этих вопросах сильные ученики разбираются лучше, в вопросах 3 и 4 знания сильных и слабых учеников практически совпадают. Они заключаются в знаниях, учащихся о том, где находится дом музей Шекспира и какой памятник стоит на Трафальгарской площади.

Исходя из коэффициента трудности вопроса, простым вопросом школьникам показался вопрос 2, где необходимо было указать самую известную реку в Лондоне (73%). 47% ответили верно на вопросы о Тауэре и Вестминстерском дворце (1 и 6 вопросы). Вопросы о памятниках и музеях вызвали затруднения у школьников. Только 33% смогли верно справиться с этими вопросами (3,4,5,7 вопросы).

В 8 классе по окончании прохождения теста, мы получили дискриминантный коэффициент, который представлен в таблице 3.

Таблица 3. Дискриминантный коэффициент стартового тестирования обучающихся 8 класса (задания с 1–7)

1	2	3	4	5	6	7
0,5	0,4	0,3	0,5	0,5	0,3	0,3

Эти результаты показывают, что вопросы могут дифференцировать подготовленных и неподготовленных учеников. Чуть выше их познания и об известных ученых Англии. Коэффициент трудности вопросов позволил нам получить следующие результаты: 47% правильно ответили на вопрос 1 о принцессе Диане, не вызвали трудностей у школьников вопросы об авторе Гарри Поттера и Дэвиде Бэхеме (2, 4 вопрос) — по 45 % правильных ответов. 33% верных ответов были даны на вопрос 6 о Стивене Хокинге, 27 % верных ответов на 3, 5, 7 вопросы. Они касались политических деятелей и ученых.

### **5. Обсуждение результатов и перспектива работы по совершенствованию межкультурной компетенции**

Получив довольно невысокие результаты, мы провели работу по совершенствованию межкультурной компетенции.

Используя интернет — платформу Google Arts & Culture, школьники могут виртуально оказаться в любом музее мира. Наведя мышку на произведение искусств, они могут прочитать информацию о выбранном предмете. Такая интернет платформа позволит познакомиться школьникам с достопримечательностями Англии.

Следующий вид работы, который использовался — проектная деятельность. Данный вид деятельности помогает развивать личностные качества: сплотить коллектив, развивать лидерские качества, распределять роли, отстаивать свое мнение, развивать умение участвовать в диалоге, выражать несогласие или одобрение [2, с. 46]. Кроме того, школьник учится работать с текстом: отбирать важную информацию, передавать ее «доступным языком», упрощать ее, строить предложения, используя более простые конструкции, то есть учится быть медиатором. Последним видом деятельности

являлась ролевая игра. Ее можно использовать при знакомстве с известными личностями страны изучаемого языка [3, с. 34–38].

Школьникам были заранее выданы карточки с именами известных деятелей, актеров, певцов, ученых Англии. Их задачей являлось — самостоятельно отобрать информацию о своем персонаже. После этого, каждый ученик подготовил презентацию, где он рассказал про известную личность. На следующем уроке была проведена игра «ток-шоу»: в гости к ведущему приходит известный человек, ведущий проводит с ним интервью. Школьники делятся на пары и организуют диалог, другие одноклассники называют имя гостя, опираясь на информацию, полученную из интервью.

После работы с использованием приведенных выше видов деятельности, решено было провести промежуточное тестирование. Школьникам давались те же вопросы, но время выполнения и последовательность вопросов были изменены. Благодаря выполненной работе успехи школьников значительно повысились. В шестом классе 95% учащихся знали, кем был Святой Валентин, 90% правильно ответили на вопрос о том, что Ночь Гая Фокса называется еще ночью порохового заговора и что на Первое Мая жители Англии танцуют вокруг майского дерева, 95% верно ответили, что на День Святого Патрика англичане носят одежду зеленого цвета и трилистник. В 7 классе 90% разбирались в каком городе находится музей Шекспира и в каком музее можно увидеть коллекции экспонатов из Древнего Рима и Греции, также верно указали памятник, который располагается на Трафальгарской площади. У 8 класса процент правильных ответов повысился в заданиях об известных людях в области политики и науки: 95% школьников знали ученого физика Стивена Хокинга, о том, что Исаак Ньютон сам преподавал математику в Кембриджском университете и о премьер министре Уинстоне Черчилле.

Заключительным этапом эксперимента являлось проведение итогового тестирования.

По окончанию итогового тестирования повторно был проведен расчет дискриминантного коэффициента.

Таблица 4. Дискриминантный коэффициент итогового тестирования обучающихся 6 класса (задания с 1–9)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
0,2	0,1	0,2	0	0	0	0	0,1	0,1

Одинаковые познания у подготовленных и недостаточно подготовленных учеников в вопросах с 4 по 7 говорят о том, что эти вопросы для данной группы испытуемых не валидны и в будущем требуют замены. Вопросы относились к праздникам: День Святого Валентина, Ночь Гая Фокса, Хэллоуина, и Дню Благодарения, а именно: какую фразу произносят дети, когда просят сладости на Хэллоуин, что зажигают на Ночь Гая Фокса, в какой день недели празднуется День Благодарения. Итоговое тестирование показало, что в основном большая часть школьников набрали 100% на вопросы 4, 5, 7–9, 90% на второй вопрос и 80% на первый. Показатель надежности 0,9 показывает, что тест дает надежные результаты при замене вопросов на одинаковые темы [7, с. 386].

В 7 классе в результате расчета дискриминантного коэффициента получились данные, которые можно увидеть в таблице 5.

Таблица 5. Дискриминантный коэффициент итогового тестирования обучающихся 7 класса (задания с 1–7)

1	2	3	4	5	6	7
0,2	0,1	0,1	0,7	0,3	0,1	0,2

По этим результатам, можно заметить, что имеется преимущество хорошо подготовленных учеников в 4 и 5 вопросах, на другие вопросы все дали практически одинаковое количество баллов. Исходя из расчета коэффициента трудности вопросов, можно сказать, что для школьников самыми простыми вопросами оказались 1, 6, 7 (90%, 93%), вопросы заключались в том, что необходимо было указать известное место из книги о Гарри Поттере, место рождения и взросления королевы Виктории, и указать музей, который находится в определенном городе Англии и который богат произведениями искусства военной тематики, науки и моды. На 2 и 5 вопрос

ответили 87% и 80% школьников, они связаны с небоскребом Шард и одноимённой улицей и названием альбома группы «Битлз». 73% учащихся ответили верно на 3 вопрос о статуе на площади Пикадилли, с 4 вопросом справились чуть больше половины школьников, в нем необходимо было отметить с каким местом связан королевский флот. Надежность теста составила 0,8, такой результат является высоким показателем, а значит можно утверждать, что тест надежен.

Результаты вычисления дискриминантного коэффициента в тесте для 8 класса можно увидеть в таблице 6.

*Таблица 6. Дискриминантный коэффициент итогового тестирования обучающихся 8 класса (задания с 1–7)*

1	2	3	4	5	6	7
0,7	0	0	0	0	0	0,3

На вопросы со 2 по 7 правильно дали ответы как хорошо подготовленные ученики, так и недостаточно подготовленные, однако вопрос №1 показал, что большую часть правильных ответов дали хорошо подготовленные ученики, также небольшое преимущество они набрали в 7 вопросе. Это значит, что в последующем потребуются замена вопросов с нулевой дифференцирующей силой. Коэффициент трудности вопросов итогового тестирования дал следующие результаты, самыми простыми вопросами оказались 1, 4, 5 (97%), школьники правильно ответили на вопросы о настоящем имени лидера группы «Queen», о том, что Роуэн Аткинсон создал своего комедийного персонажа, и что у Гордона Рамзи есть несколько ресторанов в мире. Положительный процент дали 2, 3 и 6 вопросы (80% и 73%), они были о первой женщине премьер-министре Великобритании, о создателе телефона, и писателе Чарльзе Диккенсе. На 7 вопрос ответили верно чуть больше половины (53%), этот вопрос был о короле Англии Ричарде Львиное Сердце. Результат вычисления надежности 0,9 показывает, что тест надежен.

## 6. Шкала оценки уровня межкультурных знаний

Для оценивания ответов, были составлены критерии приведения к традиционной шкале: 6 класс: 8–9 баллов — «5», 6–7 баллов — «4», 4–5 баллов — «3», 3–0 — «2». В 7 и 8 классах, тесты состояли из 7 вопросов, поэтому критерии другие: 7 баллов — «5», 5–6 баллов — «4», 3–4 балла — «3», 3–0 — «2».

По окончании работы, мы сравнили результаты стартового и итогового тестирования: в 6 классе в стартовом тестировании 3 человека получили отметку «5», 2 человека оценку «4», школьника получили «3», и отметку «2» получил 1 школьник. В итоговом тестировании получились следующие результаты: 5 учеников, получили отметку «5», 4 отметку «4» и 1 человек получил «3». В 7 классе в стартовом тестировании оценку «5» получили 2 человека, оценку «4» — 4 человека, отметку «3» — 5 человек, отметку «2» — 4. Итоговое тестирование дало следующие результаты: 4 человека получили «5», 9 человек — «4» и 2 человека получили «3». Стартовое тестирование в 8 классе показало, что 1 человек получил оценку «5», 7 человек — «4», 4 школьника имели оценку «3» и у 3 обучающихся была «2». На итоговом тестировании учащиеся показали другие результаты: 4 человека получили «5», 9 человек — «4» и 2 школьника отметку «3».

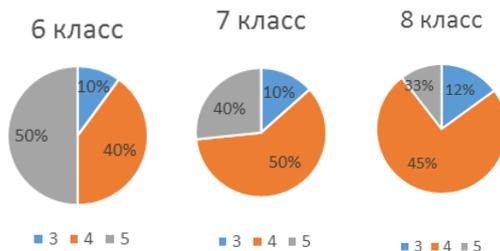


Рис. 1. Результаты проведения итогового тестирования в трех классах. (уточнить, это КГ или ЭГ)

## 7. Заключение

По итогу тестирования были получены результаты, которые показывают повышение уровня культурологической компетенции с помощью проектов, ролевых игр и интернет-платформ «Kahoot» и «Hot potatoes». Значительно улучшились оценки итогового тестирования по сравнению со стартовым. Включение в учебный процесс игрового компонента позволило разнообразить учебный процесс, научило самостоятельности и развило интерес к обучению, а соревновательный момент мотивировал школьников для получения высоких результатов.

Таким образом, применение на уроках по английскому языку элементов традиционной методики и тестовых технологий, по нашему мнению, может быть использовано на занятиях по иностранному языку для развития межкультурной компетенции и страноведческих знаний у школьников средней ступени. Результаты показывают заметную положительную динамику и подтверждают гипотезу исследования.

### Список использованных источников

1. Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. — Юнити Дина, 2003. —352 с.
2. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. — 2003. — №5.
3. Жилкина, Д.Н. Ролевые игры на уроках английского языка / Иностранные языки в школе — 2010 — №1. — с. 34–38.
4. Павловская И. Ю., Башмакова Н.И. Основы методологии обучения иностранным языкам: Тестология. Издание 2-ое, исправленные и дополненное — СПб: Филологический факультет СПбГУ, 2007 г. — 194 с.
5. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. — Липецк, 2000. — 154 с.
6. Рапопорт И.А., Теория и практика языковых тестов. Таллин, 1980. С. 39.
7. Стивенсон С. Экспериментальная психология. М., 1960. С. 386.
8. Сысоева Е. Э. Формирование коммуникативной компетенции в средней школе / Сысоева Е.Э. // Педагогика. 2014. №5. С. 6–15.

9. Гарнаева Л.П. Межкультурная компетентность студента-филолога. Лингвокогнитивный аспект проблемы // Формирование билингвальной личности на основе компетентностного подхода / Отв. ред. Г.А. Баева. — СПб: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2012. — С. 86–91.

10. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация/С. Г. Тер-Минасова. — М.: Слово, 2000. — 624 с.

11. Федеральный компонент государственных образовательных стандартов среднего (полного) общего образования по иностранным языкам (приложение к Приказу Министерства Образования РФ от 05.03.2004 №1089).

12. Щеглова Н. В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Педагогика и методика образования. 2011. № 4 (9). С. 105- 107.

13. Byram M. Assessing intercultural competence in language teaching // Sprogforum. 2000. № 18 (6). P. 8–13.

14. Kapp, K.M. The gamification of learning and instruction: game-based methods / K.M. Kapp. — San Francisco: Pfeifer, 2012. — 301 p. 45. Marczewski, A. Gamification: a simple introduction / A. Marczewski. — New York, 2013. — 288 p.

15. Knapp, Knapp-Potthoff 1990Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation//Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 1990. № 1. P. 83.

### References

1. Grushevitskaya, T. G. Osnovy mezhkul'turnoi kommunikatsii: uchebnik dlya vuzov / T. G. Grushevitskaya, V. D. —Yuniti Dina, 2003. — 352 p.

2. Dusheina T.V. Proektnaya metodika na urokakh inostrannogo yazyka. // Inostr. yazyki v shkole. — 2003. — №5.

3. Zhilkina, D.N. Rolevye igry na urokakh angliiskogo yazyka/ Inostrannye yazyki v shkole — 2010 — №1. — P. 34–38.

4. Pavlovskaya I. Yu., Bashmakova N.I. Osnovy metodologii obucheniya inostrannym yazykam: Testologiya. Izdanie 2-oe, ispravlennoye i dopolnennoe — SPb: Filologicheskii fakul'tet SPbGU, 2007 g. — 194s.

5. Passov, E. I. Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie: Kontseptsiyarazvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur / E. I. Passov. — Lipetsk, 2000. — 154 s.

6. Rapoport I.A., Teoriya i praktika yazykovykh testov. Tallin, 1980. P. 39.

7. Stivenson S. Eksperimental'naya psikhologiya. M., 1960. P. 386.

8. Sysoeva E. E. Formirovanie kommunikativnoi kompetentsii v srednei

shkole / Sysoeva E.E. // *Pedagogika*. 2014. №5. P. 6–15.

9. Tarnaeva L.P. Mezhhkul'turnaya kompetentnost' studenta-filologa. Lingvokognitivnyi aspekt problemy // *Formirovanie bilingval'noi lichnosti na osnove kompetentnostnogo podkhoda* / *Otv. red. G.A. Baeva*. — SPb: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2012. — S. 86–91.

10. Ter-Minasova, S.G. Yazyk i mezhhkul'turnaya kommunikatsiya / S.G. Ter-Minasova. — M.: Slovo, 2000. — 624 s.

11. Federal'nyi komponent gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya po inostrannym yazykam (prilozhenie k Prikazu Ministerstva Obrazovaniya RF ot 05.03.2004 №1089).

12. Shcheglova N. V. Formirovanie kommunikativnoi kompetentsii v protsesse obucheniya inostrannym yazykam. // *Pedagogika i metodika obrazovaniya*. 2011. № 4 (9). P. 105–107.

13. Byram M. Assessing intercultural competence in language teaching // *Sprogforum*. 2000. № 18 (6). P. 8–13.

14. Kapp, K.M. The gamification of learning and instruction: game-based methods / K.M. Kapp. — San Francisco: Pfeifer, 2012. — 301 p. 45. Marczewski, A. Gamification: a simple introduction / A. Marczewski. — New York, 2013. — 288 p.

15. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation // *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 1990. № 1. P. 83.

# ДЕБЮТ НАЧИНАЮЩИХ УЧЕНЫХ

УДК 81'25

*Гаврилова С.В.*

*СПбГУ*

## К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА

**Аннотация.** Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в связи с ростом международного сотрудничества возникает потребность в качественных услугах переводчиков, однако на сегодняшний день не существует единых стандартов качества оценки переводов. В связи с этим, данная статья направлена на рассмотрение и сопоставление основных подходов к оценке качества письменного перевода, национальных и государственных стандартов и критериев оценки качества письменного перевода. Государства разрабатывают свои нормативно-правовые акты для регулирования качества перевода, которые значительно отличаются друг от друга. Европейские стандарты уделяют большее внимание требованиям к переводу, американские стандарты качества во главу угла ставят параметры, которые должны быть согласованы до начала работы над переводом, в то время как российские стандарты стремятся обеспечить унификацию требований, предъявляемых к качеству перевода. В статье представлены основные подходы к оценке качества письменного перевода.

**Ключевые слова:** оценка качества перевода, письменные перевод, критерии качества, адекватность, эквивалентность.

*S. V. Gavrilova*

## TO THE ISSUE OF TRANSLATION QUALITY ASSESSMENT

**Abstract.** The relevance of the study is founded on the reason that there is a need for high-quality translation services due to the growth of international cooperation, but today there are no uniform standards for the translation quality assessment. In this regard, the article is aimed at reviewing, comparing and contrasting the main approaches to the translation quality assessment, national and state standards, and criteria for the translation quality assessment. Countries develop their own legislative framework to regulate the quality of translation, which differ significantly from each other. European standards pay more attention to translation requirements, American quality standards focus on parameters that must be agreed upon before starting work on translation, Russian standards seek to ensure the unification of requirements for translation quality. The article presents the main approaches to the translation quality assessment.

**Keywords:** translation quality assessment, translation, quality criteria, adequacy, equivalence.

### 1. Введение

Проблема оценки качества письменного и устного перевода является одной из важных проблем в теории перевода. Сложность заключается в том, что на сегодняшний день не существует единых стандартов для оценки качества перевода. Исследователи отмечают, что необходимо выделять критерии перевода, исходя из стиля, функций и коммуникативной направленности текстов [7, 12, 13].

Ю. Найда был в числе первых лингвистов, заостривших свое внимание на изучении оценки качества перевода. В своих работах он отмечал, что значительное место в оценке перевода занимает реакция читателей, что говорит о важности прагматического аспекта. Перевод может считаться «успешным», если в нем удалось сохранить коммуникативную интенцию автора текста, т. е. он вызывает ту же самую реакцию, что и оригинал текста у читателей [9]. Однако некоторые ученые считают данный критерий субъективным,

так как читатели могут интерпретировать текст по-разному в зависимости от объема их экстралингвистических знаний и опыта [8].

В.Н. Комиссаров связывает понятие «качество перевода» с понятием «норма перевода». Качество перевода определяется степенью его соответствия переводческой норме и характером невольных и сознательных отклонений от этой нормы. По его мнению, оценка качества перевода возможна с помощью заданных критериев, которые связаны с «конвенциональной нормой перевода». «Конвенциональная норма перевода — требование максимальной близости перевода к оригиналу, его способность полноценно заменять оригинал как в целом, так и в деталях, выполняя задачи, ради которых перевод был осуществлен» [7]. При оценке качества перевода В.Н. Комиссаров опирается на понятия «адекватность» и «эквивалентность» [6].

Следует отметить, что понятия «адекватность» и «эквивалентность» трактуются российскими учеными по-разному. Одни считают их синонимами, другие же вкладывают в них разный смысл. «Эквивалентность», по мнению В. Н. Комиссарова, «заключается в максимальной идентичности всех уровней содержания текстов оригинала и перевода». По мнению Л.С. Бархударова «эквивалентность» перевода является «семантической категорией, реализующей в смысловом совпадении текстов на языке оригинала и текста на языке перевода» [2].

А.Д. Швейцер, разделяя позицию Ю. Найды, понимает под адекватным переводом такой, который сможет вызвать у реципиента перевода такую же реакцию, как и у получателей исходного текста [17].

О.В. Альбукова предлагает разделение подходов к оценке качества переводов на количественные и нечисленные. Целью создания количественных моделей является их практическое применение в переводческих организациях. Особенностью данной модели является выборочная проверка некоторых частей текста на наличие или отсутствие ошибок. После анализа этих ошибок можно будет сделать вывод о приемлемости перевода [1]. Примером

данной модели служит шкала Sical (Système canadien d'appréciation de la qualité linguistique), разработанная А. Ковак и Ж. Дарблене на базе Канадского государственного переводческого бюро. Согласно Малколму Уильямсу двумя важными критериями оценки качества перевода выступают: надежность (reliability) и достоверность (validity) [23]. Оценка качества перевода может считаться надежной в том случае, если критерии оценки неизменяемы, а решения специалиста, проводящего оценку непротиворечивы. Под валидностью же понимается характеристика пригодности оценочной информации для принятия правильных решений на ее основе. Также отмечается важность создания стандартизированной системы, которая позволит улучшить как качество процесса перевода, так и его результат. В работе также обращается внимание на такие факторы, влияющие на перевод как: цель и конечный пользователь, количество предполагаемых реципиентов, заказчик, срок исполнения перевода, текст оригинала и приемлемость.

К количественной системе оценки качества перевода относится шкала SAE J2450 (метрика оценки качества перевода, широко используемая ведущими автопроизводителями), разработанная Обществом автомобильных инженеров SAE (Society of Automotive Engineers). Ее целью была разработка единого стандарта для оценки качества перевода технических текстов. Данная система успешно применяется с 2001 года. В данной оценочной системе выделяют следующие типы ошибок: неправильно подобранный термин, синтаксическая ошибка, опущение, ошибка в образовании слова, нарушение согласования, орфографическая ошибка, пунктуационная и прочие разнообразные ошибки. Стилистические ошибки в данной системе не учитываются, так как система специализируется на переводе технической документации. Стоит отметить, что в данной системе не предусмотрено пороговое значение, ниже которого перевод считается неудовлетворительным, этот стандарт определяется заказчиком [1].

Американская переводческая ассоциация ATA (American Translators Association) разработала количественную модель оценки качества перевода, которая изначально была создана для проведения

экзамена на получение сертификата профессионального переводчика [3]. Перевод в ней оценивается по 22 критериям. За каждую ошибку начисляются баллы в зависимости от ее «серьезности». Перевод считается в том случае «неудовлетворительным», если переводчик набирает более 18 баллов. По мнению О.В. Альбуковой, данная модель представляется не вполне удобной из-за наличия большого количества критериев, которые должны быть учтены при оценке перевода. Для данной системы пороговое значение составляет 18 ошибок на 250 слов (92, 80%) [1].

Британское агентство переводов ITR создали программу BlackJack. Она выделяет типичные ошибки в терминологии и грамматике, а также учитывает стилистические и смысловые аспекты переводимого текста. Система насчитывает 21 тип ошибок в соответствии с их влиянием на приемлемость перевода, его понятность и время, необходимое для исправления ошибок в переводе [13].

Система оценки качества перевода LISA (Localization Industry Standards Association) предлагает разделять ошибки на незначительные, значительные и критические. За одну незначительную ошибку начисляется 1 балл, за значительную 5 и за критическую 10. Эти баллы складываются, и если их количество будет выше заранее оговорённого, то перевод не будет считаться выполненным.

Отечественные организации преимущественно используют количественные модели для оценки качества перевода. К примеру, в переводческом бюро «Литерра» оценка качества перевода базируется на анализе степени «грубости» ошибок.

Количественные системы успешно применяются на практике, однако возможно отметить, что их существенным недостатком является то, что они не подходят для оценки перевода текстов любых жанров.

Рассмотрим неколичественный подход оценки качества перевода. Его представителями считаются К. Райс и К. Норд.

Функционально-стилистические особенности текста являются основным критерием для оценки перевода, согласно К. Райс. Она подразделяет тексты на четыре категории, исходя из того, на что делается акцент в исходном тексте оригинала: 1) на содержание,

тогда перевод должен быть направлен на передачу смысла сообщения; 2) на форму, тогда в переводе главную роль выполняет эстетическая функция; 3) если исходный текст выполняет апеллятивную функцию, перевод должен сохранить производимый оригинальным текстом эффект на реципиента; 4) перевод медийных текстов требует особого подхода [21].

Х. Фермеер и К. Райс сформулировали скопос-теорию, в соответствии с которой, оценка качества перевода зависит от цели (задачи) и предполагаемого адресата или аудитории. В скопос-теории оригинальный текст является «информационным предложением», над которым работает переводчик с целью его адаптации под запросы целевой читательской аудитории. Отсюда следует, что основная задача переводчика заключается в передаче содержания исходного текста, а не в сохранении его языковой формы и стиля, т. к. целевой текст реализует свой скопос [22].

Как отмечал Кристиан Норд, в рамках скопос-теории центральными понятиями выступают цель, причина, функция и интенция (aim, purpose, function and intention). Исходя из этого могут быть выделены четыре функции текстов: фактическая, реферативная, экспрессивная и апеллятивная. Способ перевода необходимо выбирать в зависимости от того, какую функцию выполняет текст [20].

Неколичественная модель оценки качества переводов чаще всего применяется к художественным текстам.

Модель оценки качества перевода Джулиан Хаус, которая была опубликована впервые в 1977 и доработана в 1997, основывается на теориях использования языка. Ее целью был анализ лингво-дискурсивных и ситуационно-культурных особенностей переводимого и оригинального текстов. Данная модель базируется на прагматической теории системно-функциональной лингвистике Халлидея, которая была разработана в рамках Пражской лингвистической школы [16].

По мнению Дж. Хаус, необходимо различать два вида перевода: явный и скрытый, для того чтобы дать объективную оценку переводу. Она считает, что в основе критики перевода должен лежать лингвистический анализ, который требует сопоставления текста

перевода с текстом оригинала [14]. Сравнение этих текстов должно происходить на трех уровнях: язык/текст, регистр и жанр, причем последние два понятия являются, по мнению Дж. Хаус, «ситуативными измерениями». Регистр (описывает связь между текстом и его «микрконтекстом») включает в себя такие контекстуальные параметры, как область (охватывает тему, предмет обсуждения), направление (автор и получатель текста, их взаимоотношения, временные и географические условия, в которых находится автор оригинала, его личная позиция по отношению к содержанию текста) и форма (степень взаимодействия между адресатом и адресантом, когезия и когерентность текста). Жанр играет большую роль в оценке перевода, так как он связывает текст с «микрконтекстом» [4].

Модель Дж. Хаус работает следующим образом: для начала необходимо проанализировать жанр и регистр переводимого текста, выявить его функции, а также установить отношения между адресатом и адресантом текста. Необходимо сделать то же самое с переведенным текстом, а затем сравнить полученные результаты. Таким образом, можно определить какие ошибки и несоответствия были допущены во время перевода. Скрытыми ошибками считаются ошибки на уровне жанра и регистра, а к явным ошибкам относятся ошибки на уровне языка перевода и денотативные ошибки.

Второй этап заключается в определении вида перевода, который автор разделяет на «открытый» (*overt translation*) и скрытый (*covert translation*). Данные категории требуют различной оценки качества перевода, так как они являются разными типами реконтекстуализации.

Е.А. Гильмуллина отмечает, что несмотря на детальное рассмотрение факторов, влияющих на процесс перевода, данная модель является достаточно сложным механизмом исследования двух текстов, которую трудно применить на практике [4].

Отечественные теоретики перевода отдают предпочтение неколичественной модели оценки перевода, в то время как на практике чаще применяется количественный подход, который используется, в основном, для оценки качества перевода специальных текстов.

В ходе анализа существующих подходов к оценке качества переводов можно прийти к выводу, что одни разрабатываются теорети-

ками перевода, а другие на практике применяются переводческими организациями и находят отражение в международных стандартах качества оценки перевода.

## 2. Результаты и обсуждение

В результате анализа подходов к оценке перевода отечественными и зарубежными учеными и практиками мы наблюдаем следующую картину существующих стандартов и норм.

В 70–80-е годы 20 века начинают разрабатываться первые международные и национальные стандарты. Уже в 1980-х годах ISO (Международная Организация по Стандартизации) начинает работу над созданием норм обеспечения качества, которым будет присвоена серия 9000 и в которых будут даны рекомендации по разработке систем качества. Стандарты качества перевода создаются на основе ISO 9004–2–91 во многих странах мира, в России он считается государственным стандартом.

В России существует нормативно-правовые акты, которые регулируют деятельность переводчика. В первую очередь стоит упомянуть ГОСТ 7.36-88 «Неопубликованный перевод. Координация, общие требования и правила оформления», который был опубликован еще в 1989, однако в нем не содержатся сведения, которые предъявляются к переводу.

В 2003 году в ходе заседания секции документального и делового перевода Союза переводчиков России во время выступления одного из переводчиков, который владел немецким языком и был хорошо знаком со стандартом DIN 2345, зародилась идея создать рекомендации по письменному переводу переводчикам и заказчикам. Так, в 2004 году был опубликован документ «Письменный перевод. Рекомендации переводчику и заказчику». В 2012 году он был доработан и вышла его 2-я редакция, в которой были добавлены такие разделы как: авторское право на перевод, для редактора, особенности перевода текстов, предназначенные для произнесения вслух, также особое внимание уделялось разбору темы качества и классификации переводческих ошибок [10]. Стоит отметить, что несмотря на то, что в документе подробно излагаются

требования к переводу, описываются права и обязанности сторон, нормативно-правовым актом он не является.

В странах Европы давно уже существует нормативная база, регулирующая работу переводчиков, а также требования, предъявляемые к переводу. В первую очередь, следует отметить DIN 2345 (Германия), UNI10574 (Италия), D 1200.2000 (Австрия). В 1999 г. Европейский союз ассоциаций переводческих компаний (EUATC) начинает работу над стандартом EN15038 на оказание переводческих услуг и переводов специальной технической документации на русский язык. В 2006 году данный стандарт обретает силу. В нем содержатся общие требования, предъявляемые к поставщикам переводческих услуг, определяются права и обязанности обеих сторон, порядок и технологии выполнения перевода. Стандарт EN15038 заменяет ранее существовавшие документы, регулирующие деятельность переводчиков в 29 странах.

В США в 2006 году публикуется стандарт ASTM F 2575–06 (Standard Guide for Quality Assurance in Translation), который основывается на немецком стандарте DIN 2345. В данном стандарте приводится детальное описание переводческого проекта, однако в нем отсутствуют точные критерии перевода, так как они могут варьироваться.

Особое внимание стоит обратить на переводческую деятельность в Австралии. Это первая страна, которая ввела обязательную государственную аккредитацию устных и письменных переводчиков. Переводческие услуги может оказывать только переводчик, прошедший аккредитацию в Национальной Администрации по Аккредитации устных и письменных Переводчиков (National Accreditation Authority for Translators and Interpreters, NAATI) [19].

Исходя из вышеизложенного, можно прийти к выводу, что в Европе и в Америке уделяется больше внимания стандартизации переводческой деятельности, оценке качества перевода. В России же на сегодняшний день не существует нормативных актов, которые бы регулировали работу переводчиков и качество оказываемых ими услуг.

Проанализированные стандарты не имеют четких критериев оценки перевода: одни рассматривают процесс перевода, другие

регламентируют требования к оформлению и содержанию текста перевода, третьи же занимаются аккредитацией устных и письменных переводчиков [4].

Несмотря на то, что в наше время отсутствуют общие для всех стандарты оценки качества переводов, широкое распространение получили различные инструменты оценки качества процесса и результата перевода, которые разрабатываются переводческими организациями и крупными компаниями. Рассмотрим некоторые из них, чтобы попытаться создать наиболее полную классификацию переводческих ошибок и критерии, которые могут быть использованы для оценки качества письменных переводов.

Шкала Sical является одной из первых разработанных систем оценки качества перевода. Она базируется на подсчете количества двух типов ошибок: значительных и второстепенных. Степень серьезности ошибок зависит от того, к каким последствиям может привести совершенная ошибка. К числу значительных ошибок приравниваются языковые ошибки и ошибки перевода (например, не был передан ключевой элемент исходного текста). Количество ошибок определяется из расчета на 400 слов исходного текста. Допускается 6 незначительных ошибок для получения высшей оценки (А), 12 незначительных ошибок для получения оценки В (приемлемое качество), 18 незначительных ошибок и 1 значительной ошибки для оценки С (перевод требует существенной доработки) и более 1 значительной ошибки и более 18 незначительных для получения оценки D (неприемлемое качество).

Табл. 1. Шкала оценок системы Sical

Тип ошибок	Уровень качества			
	А (высшая оценка)	В (приемлемое качество)	С (перевод требует существенной доработки)	Д (неприемлемое качество)
Значительные	0	0	1	Более 1
Незначительные	Макс. 6	Макс. 12	Макс. 18	Более 18

Несмотря на простоту данной модели, Е.А. Гильмуллина указывает на ее недостатки. Так, исходя из критериев оценки, перевод текста объемом 3200 слов будет считаться приемлемым при 80 незначительных ошибках [4].

В переводческих бюро в России часто применяется шкала, основанная на модели LISA (the Localization Industry Standards Association). Она так же, как и Sical основывается на степени серьезности ошибок, среди которых выделяют грубые, негрубые ошибки и недочеты. Ошибки в свою очередь делятся на нормативно-языковые (к ним относятся нарушения норм языка перевода), смысловые (искажение содержания оригинала) и терминологические (подбор неверных терминов). Для оценки качества перевода используется формула:  $TQI = (1 - EP/W) \times 100$ , где EP (Error Points) — суммарное количество баллов ошибок, а W (Words) — количество слов в тексте. Оценка ставится в процентах, где 98–100% — отличное качество перевода, 95–97% — хорошее качество перевода, 90–94% — удовлетворительное качество перевода, менее 90% — неудовлетворительное качество перевода. Единственным недостатком этой системы можно считать то, что она преимущественно рассчитана на тексты, в которых отсутствуют выразительные средства [15].

Упомянутая выше переводческая компания «Литерра» разработала свою типологию переводческих ошибок. Она выделяет нормативно-языковые, смысловые и терминологические ошибки. По степени серьезности ошибки делятся на недочеты, серьезные и грубые ошибки. Нормы качества перевода совпадают с нормами, представленными в модели LISA.

В настоящей статье представлен далеко не полный список шкал и классификаций переводческих ошибок, но он дает представление о том, что уже сделано, и что предстоит сделать в исследуемой области.

### 3. Заключение

Таким образом, можно сказать, что на сегодняшний день как переводчики-практики, так и теоретики переводоведения продолжают заниматься изучением проблемы оценки качества перевода,

но подходят они к этой проблеме с разных сторон. Теоретики перевода, в основном, пытаются определить нормы и стандарты перевода, а практики больше заинтересованы в разработке шкалы оценки качества перевода.

Широко применяются национальные и международные стандарты для оценки качества перевода в переводческих организациях, разрабатываются компьютерные программы для количественной оценки качества переводов.

Данные модели используют различные критерии оценки качества перевода из-за отсутствия единых стандартов. Требуются совместные усилия теоретиков и практиков для разработки единых стандартов, что позволило бы решить проблему оценки качества перевода.

#### Список использованных источников

1. Альбукова О. В. Обзор существующих подходов к проблеме оценки качества перевода //Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2016. — №. 4–2 (58). — С. 65–69.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод/Леонид Степанович Бархударов // М.: Международные отношения. — 1975. — Т. 240.
3. Бузаджи Д. М., Гусев В. В., Ланчиков В. К., Псурцев Д. В. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок. —М.: Всероссийский центр переводов научно-технической литературы и документации, 2009. — 120 с.
4. Гильмуллина Е. А. Оценка качества перевода: квантитативно-системный подход : дис. — СПб, 2016.
5. Катфорд Дж. К. Лингвистическая теория перевода. Об одном аспекте прикладной лингвистики. Пер. с англ. Изд. 2-ое, стереотип. М.: Либроком, 2009. —208с
6. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение: учебное пособие / В. Н. Комиссаров. — М.: Изд-во «ЭТС», 2001. — 367 с.
7. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. — М.: Высш. шк., 1990. — 253 с.
8. Мошкович В. В. Оценка качества перевода и использование адекватности и эквивалентности как критериев оценки качества перевода // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2013. — №. 10. — С. 291–297.

9. Найда, Ю. К науке переводить. Принципы соответствий [Текст] / Ю. Найда // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: сб. статей / под ред. В. Н. Комиссарова. — М.: Междунар. отношения, 1978. — С. 114–137.

10. Национальная лига переводчиков: [Электронный ресурс]. URL: <https://www.russian-translators.ru/perevodchesky-opit/practika/01/>. (дата обращения: 08.04.2022).

11. Павлова, А. В. Оценка качества перевода [Электронный ресурс] / А. В. Павлова. — 2012. — Режим доступа: [http://vestnik.pstu.ru/pedag/archives/?id=&folder\\_id=1698](http://vestnik.pstu.ru/pedag/archives/?id=&folder_id=1698).

12. Петрова, О. В. Существуют ли универсальные критерии оценки качества перевода? [Электронный ресурс] / О. В. Петрова. — 2009. — Режим доступа: [www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2009/02/2009-02-26.pdf](http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2009/02/2009-02-26.pdf).

13. Плеханова Ю. В. Определение комплекса критериев оценки качества устного перевода студентов-лингвистов // Вестник Нижневартковского государственного университета. — 2016. — №. 4. — С. 39–43.

14. Сдобников В.В. Оценка качества перевода (коммуникативно-функциональный подход) : монография. — 3-е изд., стер. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. — 112 с.

15. Семиренко С. Н., Дрыгина И. В. Системы оценки качества перевода // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения, языковой коммуникации и лингводидактики. — 2019. — С. 33–34.

16. Халлидей М.А.К. Исследование функций языка / М.А.К. Халлидей. — Лондон: Арнольд, 1973. — С. 37–40.

17. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика (Газетно-информационный и военно-публицистический перевод). М.: Воениздат, 1973. 280 с.

18. European standard. Draft. PrEN 15038. Translation services. Service requirements. Brussels, 2004: [Электронный ресурс]. URL: [https://images10.newegg.com/UploadFilesForNewegg/itemintelligence/ACCO/prEN\\_150381519719906828.pdf](https://images10.newegg.com/UploadFilesForNewegg/itemintelligence/ACCO/prEN_150381519719906828.pdf). (дата обращения: 07.04. 2022).

19. NAATI. National Accreditation Authority for Translators and Interpreters: [Электронный ресурс]. URL: <https://www.naati.com.au/> (дата обращения 08.04.2022).

20. Nord Ch. Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained. Florence, KY, USA: Routledge, 2014. 161 p.

21. Reiß K. La critique des traductions. Ses possibilités et ses limites: catégories et critères pour une évaluation pertinente des traductions. Artois: Artois Presses Université, 2002. 162 p.

22. Reiss K., Vermeer H. 2013. Towards a General Theory of Translational Action: Skopos Theory Explained. Translated by Christiane Nord. New York & London: Routledge.

23. Williams M. The Assessment of Professional Translation Quality: Creating Credibility out of Chaos // TTR: traduction, terminologie, redaction. 1989. Vol. 2(2). P. 13–33.

### References

1. Al'bukova O. V. Obzor sushchestvuyushchih podhodov k probleme ocenki kachestva perevoda //Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. — 2016. — №. 4–2 (58). — S. 65–69.

2. Barhudarov L. S. YAzyk i perevod/Leonid Stepanovich Barhudarov //M.: Mezhdunarodnye otnosheniya. — 1975. — T. 240.

3. Buzadzhi D. M., Gusev V. V., Lanchikov V. K., Psurcev D. V. Novyj vzglyad na klassifikatsiyu perevodcheskih oshibok. –M.: Vserossijskij centr perevodov nauchno-tekhnicheskoj literatury i dokumentacii, 2009. — 120 s.

4. Gil'mullina E. A. Ocenka kachestva perevoda: kvantitativno-sistemnyj podhod : dis. — SPb, 2016.

5. Katford Dzh. K. Lingvisticheskaya teoriya perevoda. Ob odnom aspekte prikladnoj lingvistiki. Per. s angl. Izd. 2-oe, stereotipn. M.: Librokom, 2009. — 208 s.

6. Komissarov, V. N. Sovremennoe perevodovedenie: uchebnoe posobie / V. N. Komissarov. — M.: Izd-vo «ETS», 2001. — 367 s.

7. Komissarov, V. N. Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty) / V. N. Komissarov. — M.: Vyssh. shk., 1990. — 253 s.

8. Moshkovich V. V. Ocenka kachestva perevoda i ispol'zovanie adekvatnosti i ekvivalentnosti kak kriteriev ocenki kachestva perevoda //Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. — 2013. — №. 10. — S. 291–297.

9. Naïda, YU. K nauke perevodit'. Principy sootvetstviï [Tekst] / YU. Naïda // Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoï lingvistike: sb. stateï / pod red. V. N. Komissarova. — M.: Mezhdunar. otnosheniya, 1978. — S. 114–137.

10. Nacional'naya liga perevodchikov: [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.russian-translators.ru/perevodchesky-opit/practika/01/>. (data obrashcheniya: 08.04.2022)

11. Pavlova, A. V. Ocenka kachestva perevoda [Elektronnyj resurs] / A. V. Pavlova. — 2012. — Rezhim dostupa: [http://vestnik.pstu.ru/pedag/archives/?id=&folder\\_id=1698](http://vestnik.pstu.ru/pedag/archives/?id=&folder_id=1698)

12. Petrova, O. V. Sushchestvuyut li universal'nye kriterii ocenki kachestva perevoda? [Elektronnyj resurs] / O. V. Petrova. — 2009. — Rezhim dostupa: [www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2009/02/2009-02-26.pdf](http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2009/02/2009-02-26.pdf)
13. Plekhanova YU. V. Opredelenie kompleksa kriteriev ocenki kachestva ustnogo perevoda studentov-lingvistov // Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2016. — №. 4. — S. 39–43.
14. Sdobnikov V.V. Ocenka kachestva perevoda (kommunikativno-funktional'nyj podhod) : monografiya. — 3-e izd., ster. — M. : FLINTA : Nauka, 2016. — 112 s.
15. Semirenko S. N., Drygina I. V. Sistemy ocenki kachestva perevoda // Aktual'nye problemy lingvistiki, perevodovedeniya, yazykovoj kommunikacii i lingvodidaktiki. — 2019. — S. 33–34.
16. Hallidej M.A.K. Issledovanie funkcij yazyka / M.A.K. Hallidej. — London: Arnol'd, 1973. — S. 37–40.
17. Shvejcer A. D. Perevod i lingvistika (Gazetno-informacionnyj i voenno-publicisticheskij perevod). M.: Voenizdat, 1973. 280 s.
18. European standard. Draft. PrEN 15038. Translation services. Service requirements. Brussels, 2004: [Электронный ресурс]. URL: [https://images10.newegg.com/UploadFilesForNewegg/itemintelligence/ACCO/prEN\\_150381519719906828.pdf](https://images10.newegg.com/UploadFilesForNewegg/itemintelligence/ACCO/prEN_150381519719906828.pdf). (дата обращения: 07.04. 2022).
19. NAATI. National Accreditation Authority for Translators and Interpreters. URL: <https://www.naati.com.au/>. (дата обращения 08.04.2022).
20. Nord Ch. Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained. Florence, KY, USA: Routledge, 2014. 161 p.
21. Reiß K. La critique des traductions. Ses possibilités et ses limites: catégories et critères pour une évaluation pertinente des traductions. Artois: Artois Presses Université, 2002. 162 p.
22. Reiss K., Vermeer H. 2013. Towards a General Theory of Translational Action: Skopos Theory Explained. Translated by Christiane Nord. New York & London: Routledge.
23. Williams M. The Assessment of Professional Translation Quality: Creating Credibility out of Chaos // TTR: traduction, terminologie, redaction. 1989. Vol. 2(2). P. 13–33.

УДК 81&gt;276.6

*Коваленко В.Я.**СПбГУ*

## **СИСТЕМА КОНТРОЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Аннотация.** Главной задачей исследования является разработка контрольно-измерительных материалов для изучения английского языка медиками. В статье рассматривается проблема оценки эффективности системы промежуточного и итогового тестирования при обучении студентов-медиков английскому языку. Актуальность темы обусловлена повышенным вниманием к иноязычной компетенции медицинских работников во время и после пандемии COVID–19, а также недостаточным вниманием к разработке контрольно-измерительных материалов в обучении студентов медицинских вузов английскому языку в целом. Целью эксперимента является разработка системы контрольно-измерительных материалов и анализ полученных результатов для обучения профессионально-ориентированному языку в медицинском вузе; проведение тестов в аудитории и в цифровом формате (с использованием Google Forms). Особое внимание уделено статистическому анализу результатов онлайн и оффлайн тестирования. Результатом проделанной работы стало создание спецификации для каждого теста. Разработанная система аттестации может быть использована преподавателями иностранного языка в высшем медицинском образовательном учреждении.

**Ключевые слова:** тестология, профессионально-ориентированный язык, методика преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка.

*Kovalenko V.Ya.*

*St. Petersburg State University*

## THE CONTROL SYSTEM OF PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS

**Abstract.** The article is devoted to the problem of teaching professionally oriented English at medical schools, as well as to the development of a system of summative and formative assessment scheme for testing professionally-oriented foreign language communicative competence of medical students. The relevance of the topic is due to increased attention to the foreign language communicative competence of medical workers during and after the COVID-19 pandemic, as well as insufficient attention to the development of control materials for teaching English to medical students in general. The aim of this article is to develop a system of testing and evaluation materials and analyze the results obtained for teaching a professionally oriented language at a medical university, as well as conducting tests offline and online (using Google Forms), statistical analysis of the obtained results. To prepare tests for conducting at a medical university, an analysis of specialized scientific and educational literature for teaching a professionally oriented language was made, as well as international validated tests that assess the foreign language competence of candidates in the field of medicine were also analyzed. Particular attention is paid to the statistical analysis of the results of online and offline testing. The developed certification system can be used by foreign language teachers in a higher medical educational institution.

**Keywords:** testology, language for specific purposes, methodology of teaching language for specific purposes.

### 1. Введение

В сложившейся на сегодняшний день постэпидемической ситуации невозможно недооценить роль английского языка как средства общепринятой коммуникации медицинских работников всего мира. Также интерес к теме обусловлен потребностью к повышению качества итогового и промежуточного контроля успеваемости в обучении студентов английскому языку в целом [Павловская, 2017].

Именно поэтому в данной статье рассматривается эффективность промежуточного и итогового тестирования в обучении студентов медицинских специальностей английскому языку с использованием изученной методологической базы, как одного из элементов совершенствования методов обучения.

Основной задачей исследования является разработка системы промежуточного и итогового тестирования для обучения студентов медицинских специальностей английскому языку, анализ полученных результатов методом статистического анализа и возможность внедрения разработанной системы аттестации в учебный план.

## 2. Материалы и методы

Для подготовки тестов был осуществлен анализ специализированной медицинской научной и учебной литературы для преподавания профессионально-ориентированного языка, а также автором изучены международные валидизированные тесты, оценивающие иноязычную компетенцию кандидатов в сфере медицины.

В ходе изучения материалов для разработки тестирования, был сделан вывод о том, что при обучении языку для специальных целей фокус должен быть смещен на актуальные научные достижения в сферах, непосредственно охватывающих профессиональные интересы обучающихся. Большинство современных методистов отмечали, что основной упор должен быть сделан на развитие коммуникативной профессиональной компетенции студентов-медиков [Кучерявая, 2012]. Несомненно, содержание курса не должно замыкаться только на контексте специальности и на изучении ее терминологического аппарата. С другой стороны, знание профессиональной лексики и грамматических конструкций не может компенсировать отсутствие знаний и умений социально-гуманитарного характера, которые позволяют студентам успешно осуществлять профессиональную коммуникацию на иностранном языке [Качалов, 2010]. Именно поэтому при отборе материала особое внимание должно быть уделено сферам коммуникативной деятельности, темам и ситуациям, речевым действиям и речевому материалу, учитывающим как профессиональную направленность студентов, так и общегуманитарную направленность [Дмитриенко, 2006].

Для максимальной реализации потенциала учащегося и успешного прохождения промежуточной и итоговой аттестации также необходимо соблюдение таких условий как: четкая формулировка целей речевой деятельности, социальная и профессиональная направленность речевой деятельности, удовлетворенность обучаемых при решении частных языковых задач [Алексеева, 2002].

Проанализировав особенности учебной литературы по обучению профессионально-ориентированному языку, авторы пришли к выводу, что большинство учебников для медицинских работников не уделяет достаточного внимания разработке системы текущего, промежуточного и итогового контроля знаний учащихся. Однако как в русскоязычных, так и в иностранных учебниках и пособиях было представлено большое количество разнообразных заданий, которые также помогли сформировать мнение о направленности профессионально-ориентированного обучения. В русскоязычных пособиях подавляющее число упражнений было представлено заданиями на перевод, а в англоязычных — заданиями с множественным или единственным выбором правильного ответа.

Изучение подробного описания и ознакомление с заданиями международных валидизированных тестов по медицинскому английскому, таких как PLAB, OET, MCAT, BMAT и др., способствовало окончательному определению с выбором типов заданий и иноязычных компетенций, которые необходимо развить у студентов-медиков при обучении английскому языку. Большое количество международных тестов было представлено заданиями с множественным и единственным выбором варианта ответа.

На основе изучения методической, учебной литературы и существующих тестов для оценки иноязычной компетенции, автор разработал уникальную систему промежуточной и итоговой аттестаций.

### **3. Результаты**

Целевая аудитория — 20 студентов (2 группы) по направлению обучения «Лечебное дело» СПбГПМУ.

Система аттестации была разработана на основе материалов и разработок методистов СПбГПМУ. Использованные разработки

соответствуют тематике данного направления обучения [Какурина, 2000]. Для подготовки Промежуточного тестирования 1 были использованы материалы по лексической теме “Infections” и грамматическим темам: сослагательное наклонение и причастие. Тест рассчитан на выполнение за 35 минут, с расчётом 1 минута на вопрос. Тест является критериально-ориентированным и предназначен для оценки уровня подготовленности каждого учащегося относительно требований учебной программы или ее части.

Спецификация теста Промежуточного тестирования 2 совпадает с Промежуточным тестированием 1 по параметрам описания целей, целевой аудитории, тестируемых навыков, содержательно-деятельностной матрицы, общего времени выполнения, вида контроля и рекомендаций по оценке результатов первого промежуточного тестирования.

Основное отличие двух промежуточных тестов состоит в элементах содержания теста. Были использованы материалы не только по лексической теме “Human Anatomy and Physiology”, но и грамматические темы: употребление активного и пассивного залога и употребление герундия, также была добавлена лексика, связанная с распространением вируса COVID–19 во время пандемии.

Итоговое тестирование рассчитано на выполнение за 60 минут (1 минута на каждый вопрос). Для подготовки Итогового тестирования были использованы материалы по лексическим темам “Infections”, “Human Anatomy and Physiology” и “COVID–19”, а также грамматические темы: сослагательное наклонение, причастие, употребление активного и пассивного залога и герундия. Некоторые результаты Промежуточного тестирования 1 и Промежуточного тестирования 2 были включены в Итоговое тестирование. Процентное соотношение лексических и грамматических заданий в Итоговом тестировании и в Промежуточной аттестации совпадают (примерно 85% лексических и 15% грамматических заданий).

Промежуточное тестирование 1.

Количество вопросов — 35

Количество испытуемых — 20

Медиана — полученное значение: 58.

Мода — полученное значение: 58.

Среднее арифметическое — полученное значение: 57.

Размах вариации (колебаний) — полученное значение: 13 (минимум — 50, максимум — 63).

Среднеквадратическое (стандартное) отклонение — полученное значение: 3,45.

Дисперсия — полученное значение: 11,92

Коэффициент сложности вопроса (К) на диаграмме 1.

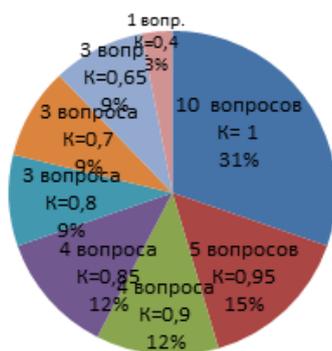


Диаграмма 1. Распределение сложности вопросов

Надежность. Расчет по формуле:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n x_i y_i - \frac{\sum_{i=1}^n x_i \sum_{i=1}^n y_i}{n}}{\sqrt{\sum_{i=1}^n x_i^2 - \frac{\left(\sum_{i=1}^n x_i\right)^2}{n}} \sqrt{\sum_{i=1}^n y_i^2 - \frac{\left(\sum_{i=1}^n y_i\right)^2}{n}}},$$

Полученное значение: 0,801

Дискриминантный коэффициент составляет 30%.

Полученное значение: 0,80.

Промежуточное тестирование 2.

Количество вопросов — 35

Количество испытуемых — 20

Медиана — полученное значение: 60.

Мода — полученное значение: 62.

Среднее арифметическое значение — полученное значение: 59.

Размах вариации (колебаний) — полученное значение: 9 (минимум — 56, максимум — 65).

Среднеквадратическое (стандартное) отклонение — полученное значение: 2,17.

Дисперсия — полученное значение: 9,01

Коэффициент сложности вопроса (К) на диаграмме 2.

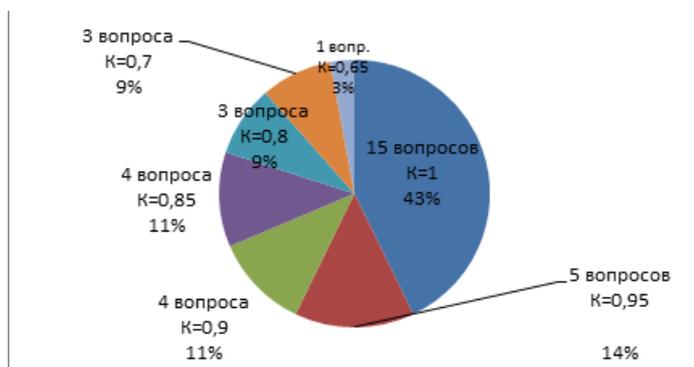


Диаграмма 2. Распределение сложности вопросов

Надежность. Расчет по формуле:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n x_i y_i - \frac{\sum_{i=1}^n x_i \sum_{i=1}^n y_i}{n}}{\sqrt{\sum_{i=1}^n x_i^2 - \frac{(\sum_{i=1}^n x_i)^2}{n}} \sqrt{\sum_{i=1}^n y_i^2 - \frac{(\sum_{i=1}^n y_i)^2}{n}}},$$

Полученное значение: 0,89.

#### 4. Обсуждение

Результаты проведённого Промежуточного тестирования 1 оказались достаточно показательными. Ни один кандидат не решил весь предложенный комплект заданий безошибочно, хотя самый низкий балл, полученный среди всех испытуемых — 50 (из 65). Тест проводился в очной форме в присутствии преподавателя и методиста, проводившего тест. Промежуточное тестирование 2 также показало высокие статистические результаты. Двое кандидатов из двадцати решили весь предложенный комплект заданий безошибочно. Самый низкий балл, полученный среди всех испытуемых — 56 (из 65 возможных), что значительно выше, чем в Промежуточном тестировании 1. Важно отметить, что Промежуточное тестирование 2 проводилось в дистанционном формате. Можно предположить, что в данном случае формат проведения теста повлиял на статистические результаты тестирования (психологически комфортная обстановка для кандидата дома или в любом другом, удобном для сдачи теста месте, возможность использовать дополнительные источники информации).

На основе полученных результатов были сделаны следующие выводы:

Коэффициент сложности вопроса. Если говорить о коэффициенте сложности вопроса, то после анализа оказалось, что 15 вопросов являются легкими, из них 10 — слишком легкие и требуют замены. Например:

1. \_\_\_\_\_, the patient was immediately sent to the reanimation department.

- a) Having examined
- b) Having been examined
- c) Examining
- d) Been examined

Первый вопрос является сложным, с ним справилось меньше половины испытуемых.

The HIV/AIDS (human immunodeficiency viruses/ (20)\_\_\_\_\_ ) epidemic has seen dramatic shifts since the first cases were described in 1981.

- a) actual immunodeficiency syndrome
- b) annual immunoglobulin syndrome
- c) acquired immunodeficiency syndrome
- d) acute immunodeficiency syndrome

В целом, можно сделать вывод о том, что сложность некоторых вопросов стремится к среднему значению.

Доля студентов с высокими и низкими показателями относительно доли студентов со средним значением именуется «Дискриминантным коэффициентом» и составила 30%. Высокое положительное значение дискриминативности тестового задания свидетельствует об эффективности деления испытуемых, а высокое же отрицательное — непригодности данной задачи для теста. В данном тестировании с некоторыми вопросами неподготовленные студенты справились лучше подготовленных. Три вопроса имели отрицательное дискриминантное значение, все остальные задания имеют положительное или нулевое значение дискриминативности.

Надежность представляется возможным посчитать, разделив полученные результаты на две группы: в первую (X1) входят результаты по нечетным заданиям, а во вторую (X2) — по четным. Полученное значение для Промежуточного тестирования 1 составляет 0,801, а для Промежуточного тестирования 2 — 0,89. Вывод: оба теста обладают высоким уровнем надёжности.

Также важно отметить, что тест не является взвешенным по количеству сложных и легких вопросов. Многие вопросы являются слишком лёгкими для обучающихся. Данное явление можно объяснить тем, что тест не был составлен исходя из рассмотрения заданий на занятии, а лишь на основании всего материала в целом. Возможно, данные вопросы были рассмотрены учащимися ранее достаточно внимательно. Необходимо заменить задания, коэффициент сложности которых меньше 0,3 или больше 0,7.

Размах колебаний числа баллов испытуемых оказался очень высоким. Данный параметр может свидетельствовать о неоднород-

ности степени усвоения кандидатами материала по пройденному курсу.

Наблюдается сильный разброс в дискриминантном коэффициенте заданий. Несколько результатов имеют отрицательное значение, что свидетельствует о том, что эти задания не валидны.

В связи с отсутствием якорного теста, невозможно говорить об определении сопоставительной валидности теста. Однако содержательная валидность теста находится на высоком уровне. Внешние данные теста не вызвали затруднений у учащихся при выполнении заданий. Оформление структурировано, отсутствуют отвлекающие элементы. Также не было обнаружено недостатка во времени, все кандидаты сдали работы вовремя или раньше срока.

На основании полученных результатов и анализа, можно сделать вывод, что данный тест соответствует некоторым международным параметрам надежности и валидности, однако нуждается в доработке и корректировке некоторых его частей.

## **5. Заключение**

Современная медицина не стоит на месте, и на сегодняшний день словарный запас врача каждый день пополняется новыми понятиями. Именно поэтому так важно издавать современные учебники, разрабатывать максимально эффективные техники преподавания и оценивания иноязычных компетенций студентов-медиков и врачей.

На основе представленного анализа теоретических материалов, автором предложены критерии шкалы оценивания и методов контроля иноязычной компетенции студентов-медиков, разработаны пробные тесты промежуточной и итоговой аттестации для студентов Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета, некоторые из которых автором были использованы на практике. Главное практическое значение данной статьи заключается в том, что данная система аттестации может быть предложена для проведения в медицинском вузе на занятиях по английскому языку.

Автор предполагает совершенствование тестов с дальнейшим проведением повторного Промежуточного тестирования 1 и Промежуточного тестирования 2, проведением Итогового тестирования с учётом замечаний, полученных из статистического анализа результатов Промежуточного тестирования 1 и Промежуточного тестирования 2. Также каждый тест должен быть доведен до максимально приемлемых показателей надежности и валидности, а также может быть внедрён в учебный план в виде промежуточной и итоговой аттестации.

### Список литературы

1. Актуальные вопросы языкового тестирования: коллективная монография под ред. И. Ю. Павловской. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2018. — 550 с.
2. Алексеева Л.Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов факультета международных отношений: Дис... канд.педагог.наук. — СПб., 2002. — 313 с.
3. Дмитриенко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования: На материале преподавания иностранных языков: Дисс... канд. пед. наук. М., 2004. — 442 с.
4. Какурина О. А. Особенности компонентного состава содержания профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам. // Журнал «Язык и культура» — М.: РУДН, 2007. — С. 185–194.
5. Кучерявая Т.Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. // Теория и практика образования в современном мире. — М.: Молодой Ученый, 2012. — №2. — С. 336–337.
6. Качалов Н. А., Сидоренко Т. В. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку как основа формирования профессиональных умений студентов неязыкового вуза. // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета «Методика преподавания в высшей школе», № 3 — М.: Высшая школа, 2010. — С. 64–65.
7. Preparing for IMAT [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://www.admissionstesting.org/for-test-takers/imat/preparing-for-imat/> — Загл. с экрана. (дата обращения: 03.04.2022).
8. The BioMedical Admissions Test (BMAT) [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://www.occupationalenglishtest.org/why-choose-oet/> — Загл. с экрана. (дата обращения: 05.04.2022).
9. Why choose OET? [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://>

[www.occupationalenglishtest.org/why-choose-oet/](http://www.occupationalenglishtest.org/why-choose-oet/) — Загл. с экрана. (дата обращения: 10.04.2022).

10. PLAB — GMC. [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://www.gmc-uk.org/> URL: <https://www.gmc-uk.org/registration-and-licensing/join-the-register/plab> — Загл. с экрана. (дата обращения: 05.03.2022).

### References

1. Aktual'nye voprosy yazykovogo testirovaniya: kollektivnaya monografiya pod red. I. YU. Pavlovskoj. — SPb.: Izd-vo SPbGU, 2018. — 550 s.

2. Alekseeva L.E. Optimizaciya processa obucheniya inoyazychnomu professional'no-orientirovannomu obshcheniyu studentov fakul'teta mezhdunarodnyh otnoshenij: Dis... kand.pedagog.nauk. — SPb., 2002. — 313 s.

3. Dmitrienko T. A. Professional'no-orientirovannye tekhnologii obucheniya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: Na materiale prepodavaniya inostrannyh yazykov: Diss... kand. ped. nauk. M.,2004. — 442 s.

4. Kakurina O. A. Osobnosti komponentnogo sostava sodержaniya professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam. // ZHurnal «Yazyk i kul'tura» — M.: RUDN, 2007. — S. 185–194.

5. Kucheryavaya T.L. Problemy professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh special'nostej. // Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire. — M.: Molodoj Uchenyj, 2012. — №2. — S. 336–337.

6. Kachalov N. A., Sidorenko T. V. Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku kak osnova formirovaniya professional'nyh umenij studentov neyazykovogo vuza. // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta «Metodika prepodavaniya v vysshej shkole», № 3 — M.: Vysshaya shkol, 2010. — S. 64–65.

7. Preparing for IMAT [Elektronnyj resurs] — Rezhim dostupa: <https://www.admissionstesting.org/for-test-takers/imat/preparing-for-imat/> — Zagl. s ekrana. (data obrashcheniya: 03.04.2022).

8. The BioMedical Admissions Test (BMAT) [Elektronnyj resurs] — Rezhim dostupa: <https://www.occupationalenglishtest.org/why-choose-oet/> — Zagl. s ekrana. (data obrashcheniya: 05.04.2022).

9. Why choose OET? [Elektronnyj resurs] — Rezhim dostupa: <https://www.occupationalenglishtest.org/why-choose-oet/> — Zagl. s ekrana. (data obrashcheniya: 10.04.2022).

10. PLAB — GMC. [Elektronnyj resurs] — Rezhim dostupa: <https://www.gmc-uk.org/> URL: <https://www.gmc-uk.org/registration-and-licensing/join-the-register/plab> — Zagl. s ekrana. (data obrashcheniya: 05.03.2022).

УДК 372.881.1

*Ма Синь**СПбГУ*

## ИСТОРИЯ И ТЕКУЩЕЕ СОСТОЯНИЕ ТЕСТИРОВАНИЯ В КИТАЕ

**Аннотация.** В данной статье представлена история развития тестирования в древнем Китае, происхождение и эволюция императорских экзаменов, а также влияние императорских экзаменов на развитие тестирования в других странах мира. Китай — древняя страна с длительной историей проведения тестов и большая страна, где проводятся экзамены. Длительная история экзаменов сформировала китайскую традицию полагаться на них. Система императорских экзаменов *кэцзюй* просуществовала 1300 лет: от создания в 605 году и до 1905 года. В эту эпоху они не только определяли будущее кандидатов, взлет и падение их семей, но и влияли на образование, политику и культуру того времени. Императорский экзамен, как уникальный способ отбора талантов в феодальную эпоху, был погружен в волны исторической эволюции, но он глубоко сформировал китайское общество и культуру, внес важный вклад в ход человеческой цивилизации, и присущий ему дух и культурное значение не потеряли своей ценности с течением времени. В статье также представлено сравнение характеристик императорских экзаменов и теста на знание китайского языка (HSK), а также всех аспектов постановки вопросов, типов вопросов, маркировки и организации экзаменов на протяжении всего процесса их проведения. Императорские экзамены имеют некоторые передовые преимущества с точки зрения методов, организации и правил проведения, а также методов выставления отметок, которые оказывают потенциальное и важное влияние на современную систему экзаменов в Китае. Анализ проведен с целью содействия развитию современных экзаменов по китайскому языку — для того, чтобы внести свой вклад в развитие и модернизацию современной практики языкового тестирования и углубить понимание императорской экзаменационной системы и самого теста на знание китайского языка.

**Ключевые слова:** экзамены в Китае, Императорские экзамены, тест на знание китайского языка, система тестирования, методы тестирования, администрирование экзамена.

**Abstract.** The article presents the history of examinations in ancient China, including the origin and evolution of imperial examinations, and the influence of imperial examinations on the development of examination systems in other countries. China has a long history of conducting official examinations. The long history of examinations shaped the Chinese tradition of electing government officials and experts. During the era when the imperial examination dominated the government recruiting system, it not only determined the future of candidates and their families, but also had a great impact on education, politics, and culture of the time. Although the imperial examination, as a unique way of selecting talent talents during the imperial era, was abandoned in face of the modern state formation, it deeply shaped Chinese society and culture to this day, at the same time, it made an important contribution to the course of human civilization. The inherent spirit and cultural significance of this examination system kept their value over time. The Keju imperial examination system has existed for 1300 years: from its creation in 605 to 1905. This article also presents a comparison of the nature and characteristics of the imperial examinations and the Chinese language test (HSK). Specifically, this article would compare aspects of question setting, question types, marking and examination organization throughout the process between the imperial examination and the HSK. The author argues that the imperial examinations have some advanced advantages in terms of examination methods, organization, and rules as well as marking methods, which has a potential and important impact on the modern examination system in China. The author undertakes the analysis in order to contribute to the development and modernization of Chinese language testing practice. At the same time, this article aims to deepen the understanding of the imperial examination system and the Chinese language test itself.

**Keywords:** exams in China, imperial examination, Chinese language test, testing system, testing methods, exam administration.

## 1. Введение

Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных методов объяснения разницы китайского тестирования в прошлых и настоящих эпохах.

Проведение тестов в Китае имеет длительную историю. Китай — это крупная держава, в которой социальный успех и продвижение по социальной лестнице неразрывно связаны с успешной

сдачей различных экзаменов. Поскольку история проведения экзаменов на чиновничьи должности представляет собой несколько тысячелетий, в Китае успела сформироваться твердая традиция доверять, полагаться и использовать экзамены в качестве инструмента продвижения по карьерной лестнице. Когда в Китае действовала система императорских экзаменов, кандидаты могли за счёт победы или поражения на экзаменах обеспечить либо взлёт, либо падение всех своих семей. Таким образом, экзамены влияли на образование, политику и культуру того времени. Если мы спросим среднего исследователя истории Китая или западного китаеведа, какая экзаменационная система оказала наибольшее влияние на Китай, большинство назовет императорские экзамены как наиболее влиятельную. Даже уровень прогресса китайского общества, политики, культуры и образования в течение 13 веков прямо или косвенно зависел от императорского экзамена и порожденной им культуры. Поэтому императорский экзамен является продуктом традиционной китайской культуры и частью ее «ДНК».

Императорский экзамен и *багுவэнь* 八股文 (классическое сочинение из восьми частей, умение писать которое проверялось на государственных и императорских экзаменах) критиковались лидерами «Движения за новую культуру». В 1915 году, когда Япония пыталась напасть на Китай, молодые представители интеллигенции, вдохновленные идеями из журнала «Новая молодежь», начали выступать за проведение реформ и укрепление китайского общества. В рамках Движения за новую культуру они раскритиковали традиционные идеи конфуцианства и начали принимать западные идеи, особенно те, которые касались науки и демократии. Их исследования в области либерализма, прагматизма, национализма, анархизма и социализма создали базу для оценки традиционной китайской этики, философии, религии, социальных и политических институтов и послужили поводом для критики отсталых элементов общества. Лидеры этого движения критиковали императорские экзамены за то, что они препятствуют социальному развитию и являются «худшими кандалами для разума, когда-либо придуманными человечеством»[13], но с исторической точки зрения система импера-

торских экзаменов сыграла важную роль в развитии феодального общества. Она сочетала в себе школьное образование с системой отбора талантов, что, несомненно, было весьма прогрессивным по сравнению с наследственной системой или системой выдвижения по рекомендации. Методы проведения экзаменов, администрирование экзаменов, правила проведения экзаменов и методы оценки императорских экзаменов имеют некоторые передовые и разумные элементы, которые оказывают потенциальное и важное влияние на современную систему экзаменов в Китае. Изучение проблем, возникших в ходе императорских экзаменов, и процесса их эволюции поможет исследовать развитие крупномасштабных экзаменов, таких как экзамен на знание китайского языка (HSK), и даст рекомендации и базу для реформы и дальнейшего здорового развития экзамена на знание китайского языка.

Цель настоящей статьи — дать краткий обзор процесса развития китайского тестирования от далекого прошлого до современной эпохи. Также сравнивается древний китайский тест «императорский экзамен» с современным «HSK» и исследуются их сходства и различия с целью внести определенный вклад в развитие и модернизацию современной практики языкового тестирования и углубить понимание имперской экзаменационной системы и самого теста на знание китайского языка.

## 2. Истоки развития тестирования в Китае

### *Происхождение слова «Као Ши» 考试 (экзамен, тест) в Китае*

Термин «Каоши» впервые появился в философском трактате Дун Чжуншу «Обильная роса Чунью (периода Весны и Осени)», написанном в период династии Западная Хань. До этого термины «Као» и «Ши» были двумя разными понятиями с похожими значениями: «испытание, проверка». Когда иероглифы «Као» и «Ши» были объединены в одно слово, оно приобрело двойственный характер. Во-первых, это экзамен и испытание должностных лиц; во-вторых, это проверка, измерение и оценка эффективности овладения человеком конкретными знаниями и способностями.

Всемирно признанным фактом является то, что Китай был первой страной в мире, которая ввела экзамены. В краткой энциклопедии «Британика» написано: «Хотя письменные экзамены пытались проводить в Китае еще в 165 году до н. э. для проверки кандидатов на официальные должности, меритократическая система тестирования не получила широкого распространения на Западе вплоть до 19 века» [14, с. 311].

Американский эксперт по тестированию в области образования Albert R. Lang в книге «Современные методы письменного тестирования» (Modern Methods in Written Examination) также отмечает, что «еще в 2200 году до н. э. в Китае уже существовала сложная система государственных экзаменов для отбора чиновников» [1, с. 26].

В то время как на Западе только около 500 года до н. э., афиняне и спартанцы проводили различные периодические экзамены для проверки навыков и способностей молодежи. В книге «Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume» написано, что «Обучение и оценка на основе стандартов позволяет учащимся и преподавателям понять цели и задачи программы. Национальные и международные стандарты, особенно когда они связаны с надежными и валидными оценками, позволяют наладить взаимное общение и взаимопонимание между учащимися, преподавателями, школами, программами и странами» [8, с. 23].

Императорские экзамены, как первое и главное произведение древних китайских литераторов, оказали значительное влияние не только на Китай, но и на развитие Восточной Азии и человеческой цивилизации. Западные страны, такие как Великобритания, Франция и Америка, создали свои современные системы экзаменов для найма чиновников под влиянием китайской системы императорских экзаменов [7, с. 493].

### *Гипотеза о появлении экзаменов в Китае*

В истории существует несколько теорий о происхождении китайских экзаменов:

1. Теория о пещерных людях. В самом начале китайские экзамены возникли из практического наблюдения и тестирования нового поколения, молодежи нашими предками («пещерными людьми»). В своей работе «О происхождении экзаменов в Китае» Ляо Пиншэн применяет в качестве основной точку зрения исторического материализма и, основываясь на исторических фактах, предоставленных археологическими находками и древними текстами Китая, описывает обязательные условия, необходимые для возникновения человеческой экзаменационной деятельности, а также стадии зарождения, формирования и первичного развития в истории китайских экзаменов. Он утверждает, что более 10 000 лет назад, на поздней стадии *Homo sapiens*, пещерные люди уже овладели определенными трудовыми и производственными навыками и накопили некоторые эмпирические знания о производстве и жизни. В процессе передачи своего опыта и навыков новому поколению они наблюдали, проверяли и исследовали, действительно ли те ими овладели. Это «период зарождения» китайских экзаменов [6, с. 120–121].

2. Теория «Яо 尧 и Шунь 舜». Как легендарные «священные властители» Китая, Яо и Шунь всегда считались прародителями китайской нации. Таким образом, «тест» Яо и Шуня многие, естественно, считают истоками китайского экзамена. Некоторые ученые считают, что в конце периода первобытного общества в процессе отбора добродетельных и способных, наши предки придавали большое значение строгому тестированию отобранных кандидатов, и это дало начало формированию китайской экзаменационной системы. Система добровольной передачи власти, возникшая в этот период, была неотделима от экзаменов. Поэтому «экзамен был неизбежным продуктом эпохи системы добровольной передачи власти, а появление экзамена, в свою очередь, способствовало развитию системы добровольной передачи власти в определенный исторический период» [4, с. 2].

Однако некоторые ученые считают, что «тест» в то время еще не был тем тестом, которым он является сейчас, а был просто испытанием и наблюдением за овладением практическими навыками. То есть «экзамен» и «испытание», которые появляются в легендах

в конце первобытного общества, хотя и встречаются в древних документах, относятся к «испытанию должности» и «проверке исполнения». Это еще не экзамен в современном понимании. Считается, что «экзамены не могли появиться в конце первобытного общества» [5, с. 2].

3. Теория «Западная Чжоу 周 и Западная Хань 汉». Западная Чжоу была периодом расцвета китайского рабовладельческого общества, и система отбора ученых хорошо задокументирована в доциньских текстах. В то время существовали четкие требования, простые процедуры и назначены чиновники на всех уровнях, которые отвечали за отбор кандидатов. Поэтому некоторые ученые говорят: «Отбор ученых в Западном Чжоу был стадией первоначального развития нашей экзаменационной системы» [11, с. 192].

Многие ученые считают, что «ближе всего к современным экзаменам находятся экзамены периода династии Хань» 汉. Или «появление экзаменов можно проследить до династии Хань». «экзамен на ученую степень *сянлян-фанчжэн* 贤良方正 (мудрый, добродетельный и справедливый) состоялся впервые в 15-м году Ранней Юань династии Западная Хань (165 г. до н. э.). Таким образом в Китае было положено начало специальных нерегулярных экзаменов, экзаменов для отбора ученых, а также начало самой китайской экзаменационной системы». Император Хань-Вен 汉文帝 таким образом, является основателем специального экзамена, экзамена для отбора ученых и экзаменационной системы [10, с. 11].

Однако Дэн Цзиюй, известный специалист по истории китайских экзаменов, во введении к своей книге «История китайской экзаменационной системы» указал, что «цель экзамена — получить первого ученого (высшая ученая степень — «ши»). Метод отбора ученых, следующий: более трех поколений в роду — из ученых, после династии Хань — из уездных чиновников, после династий Вэй 魏 и Цзинь 晋 — из высших чиновников 9 рангов, с династии Тан 唐 до династий Мин и Цин — из победителей императорских экзаменов «кэцзюй» [2, с. 32]. Таким образом, поколения следуют друг за другом, из далекого прошлого. Так называемые ученые, так называемые окружные чиновники и так называемые чиновники

девяти рангов — все это часть системы отбора чиновников-ученых. Хотя в ходе экзаменов нужно ответить на вопросы по билетам и дать ответ в области государственного управления, если проводились дополнительные тесты чтобы сократить количество провалившихся на отборочных экзаменах, то такие экзамены не могли считаться настоящими. Начиная с династии Тан императорские экзамены позволяли ученым самостоятельно участвовать в экзаменах, соревнуясь друг с другом публично и открыто и определяя уровень кандидатов. Экзамен — самый важный способ отбора и продвижения чиновников, он применялся повсеместно и просуществовал тысячи лет, так что все ученые Поднебесной шли по одному установленному пути.

Таким образом, существуют такие теории о происхождении китайских экзаменов, как: теория «пещерного человека», теория «Яо и Шуня», теория «Западного Чжоу», теория «Династии Хань». Мы считаем, что экзамены, как характерное социальное явление, были образом жизни. Они тесно связаны с социально-политическими, экономическими, культурными и образовательными аспектами жизни общества. Экзамены воплощали требования общества и квалификацию его членов, а масштабные социальные экзамены также указывали критерии «добродетелей» и «танантов», необходимых обществу, становясь, таким образом, важным способом и средством отбора и продвижения кадров. Таким образом, экзамены не могли быть созданы в одночасье, а должны были пройти довольно длительный процесс эволюции. Изобретение тестирования не могло быть делом рук одного человека, а стало результатом неустанных поисков и усилий бесчисленных поколений.

### 3. Текущее состояние языкового тестирования в Китае

HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi (汉语水平考试) — стандартизированный квалификационный экзамен по китайскому языку (путунхуа) для лиц, не являющихся носителями китайского языка, а именно иностранных студентов, зарубежных китайцев и представителей этнических меньшинств, проживающих в КНР. Квалификационный экзамен HSK является единой формой аттестации иностранных уча-

щихся. Результаты экзамена HSK признаются во всём мире [12, с. 5].

Экзамен HSK был впервые проведен на территории КНР в 1990 году. Спустя год он прошел в нескольких зарубежных странах. Авторитет этого экзамена, являющегося китайским аналогом TOEFL, в мире неуклонно растет. В 2005 году, на втором пленарном собрании седьмого съезда Международного общества изучения китайского языка генеральный секретарь Государственного департамента КНР по распространению китайского языка за рубежом (Ханьбань), Сю Лин поставила задачу реформирования HSK с целью упрощения и популяризации этого экзамена.

В 2009 году разработка нового экзамена была завершена, и с марта 2010 года новый экзамен HSK стал проводиться по всему миру. На конец 2009 года в 41 стране мира действовало 106 экзаменационных центров по проведению квалификационного экзамена HSK. К началу 2010 года общее количество сдавших его иностранцев превысило 1 миллион человек. Начиная с 2010 года, право проведения экзамена HSK получила мировая система Институтов Конфуция.

Сертификат о сдаче квалификационного экзамена HSK является документом государственного образца Министерства образования КНР, признан на международном уровне и отвечает требованиям, предъявляемым к языковым экзаменам. Сертификат HSK дает следующие преимущества:

Позволяет участвовать в конкурсе на получение стипендии для стажировки в Китае.

Предоставляет возможность поступать в бакалавриат, магистратуру и аспирантуру китайских вузов (необходим уровень HSK от 4 до 6 по новой классификации).

Служит основанием для предоставления рекомендаций при приеме на работу, при прохождении повышения квалификации, учитывается в кадровой политике учреждений, предприятий и организаций, нуждающихся в специалистах с качественным знанием китайского языка.

С 2021 года начался переход на новые стандарты HSK, согласно которым число уровней увеличится до 9, дополнительно будут введены три уровня, а в первые 6 уровней будут внесены изменения.

По оценкам специалистов, переход на новые стандарты займет около 3–5 лет, первые экзамены по новым стандартам будут в 2022 году [15, с. 76].

Усовершенствование стандартов международного тестирования HSK — это постоянный и естественный процесс. Он связан с эволюцией языка, а также с расширением сферы применения результатов тестирования. Новый HSK с девятью уровнями более точно классифицирует степень владения современным китайским языком, а также согласован с другими международными стандартами, такими как Общеввропейские стандарты владения иностранными языками (CEFR) и Американский совет по преподаванию иностранных языков (ACTFL).

Первоначально (в «старом» HSK) было шесть уровней, чтобы они соответствовали уровням, принятым в CEFR. В теории, если у вас пятый уровень по системе CEFR, то вы уже отлично владеете языком. Но в реальности, HSK–5 — это от силы средний уровень китайского.

Девять уровней будут разделены на три блока: элементарный (1–3), средний (4–6) и продвинутый (7–9). Новый добавленный диапазон от 7-го до 9-го уровня, разработан для учащихся, специализирующихся на китайском языке и литературе, а также для профессиональных китаистов.

### Новый HSK 3.0

1-й уровень	
2-й уровень	Начальный: аудирование, говорение, чтение, письмо
3-й уровень	
4-й уровень	Средний: аудирование, говорение, чтение, письмо + бытовой перевод
5-й уровень	
6-й уровень	
7-й уровень	Продвинутый: аудирование, говорение, чтение, письмо + профессиональный перевод
8-й уровень	
9-й уровень	

В отличие от первых двух версий, в новом HSK 3.0 для 4–9

уровней помимо стандартных — аудирования, говорения, чтения и письма, предполагается использовать задания на устный и письменный перевод. К примеру, для 4 уровня это перевод базовой информации в неформальной коммуникации (беседа с друзьями). Сложность постепенно возрастает, и к 9 уровню экзаменуемый должен показать навыки делового перевода в той или иной отрасли, а также навыки синхронного общественно-политического перевода.

Как видно из программы, вернётся и монологическая речь, которая отсутствовала в HSK 2.0, но входила в задания продвинутого блока самого первого стандарта HSK.

Кроме того, в новой модификации международного теста увеличилась грамматическая и лексическая нагрузка. Например, если раньше для получения первого уровня требовалось знать и уметь использовать 150 лексических и 27 грамматических единиц, то теперь это число возросло до 500 и 48 соответственно.

Уровни	Кол-во лексических единиц для HSK 2.0	Кол-во лексических единиц для HSK 3.0
HSK 1	150	500
HSK 2	300	1272
HSK 3	600	2245
HSK 4	1200	3245
HSK 5	2500	4316
HSK 6	5000	5456
HSK 7/8/9	/	11092

Рис. 1. “New” HSK

Для новых продвинутых 7, 8 и 9 уровней предполагается овладение уже 11092 лексическими и 572 грамматическими единицами (см. рис. 1). Плюс знание “газетного минимума” — 3000 иероглифов и их написание от руки [9, с. 329].

Темы и задания теста HSK охватывают самые основы повсед-

невного общения, такие как информация о себе, распорядок дня, покупки и путешествия. С каждым новым уровнем они развиваются вплоть до обсуждения академических исследований, трансграничной торговли и международных отношений.

#### 4. Сравнение Императорского экзамена и HSK

С момента развития экзаменационной системы в древнем Китае методы императорских экзаменов и школьных экзаменов постоянно совершенствовались, от грубых оценок до утонченных тестов, создавая некоторые методы экзаменов, которые использовались и используются до сих пор. К ним относятся «шэцэ» 射策 (вопросы (на экзаменах) по билетам (написанные на бамбуковых дощечках, дин. Хань), «тецзин» 帖经 (восстанавливать контекст по короткой выдержке из текста канонической книги (в системе экзаменов при дин. Тан)), «вэньи» 问义 (вопрошания об основных канонах), «цэвэнь» (литературный стиль, произведения, затрагивающие вопросы канонов и политических событий — дин. Хань; позднее — темы-вопросы того же характера на государственных экзаменах), «цэши» 策试 (государственные экзамены по содержанию канонов и принципам управления страной) и «коуши» (устный экзамен). С точки зрения типа вопросов, цэши эквивалентен вопросам по билетам, который появился в династиях Суй, Тан и Сун и продолжал использоваться на императорских экзаменах. Императорские экзамены в виде тецзин. В «Общем словаре» говорится: «Тецзин — это способ изучения священных книг. Сутру изучают, закрыв два ее конца и открыв одну строку посередине, разрезая бумагу на полоски» [3, с. 74].

Так называемый «тецзин» — это более узкая версия сутры, которую нужно изучить, и в которой недостает нескольких иероглифов. Суть экзамена заключается в том, чтобы вписать эти иероглифы в пробелы.

Этот вид экзамена эволюционировал в нынешнее заполнение пробелов, за исключением того, что количество заполняемых слов не ограничено. «Мо И» 墨义 (письменные ответы на вопросы по каноническим книгам (на экзаменах; дин. Тан — Сун)) в «цзиньши»

进士 (высшая учёная степень в системе государственных экзаменов кэцзюй), «Минцзин» 明经 (знаток канона (также название второй ученой степени с дин. Тан) и другие виды экзаменов соответствуют современным тестам на умение объяснять и толковать. Вопросы с кратким ответом на императорских экзаменах называются «да и» 大义. Цзавэнь 杂文 — это сочинение. Пишут его по одному стихотворению и одной статье, подобно современным эссе. Цзэвэнь представляет собой устный экзамен, на котором человек отвечает на вопросы по различным важным и текущим делам, подобно современному устному экзамену, и является комплексным экзаменом с главной целью оценки способностей. Однако содержание этого теста полностью отличается от содержания теста на знание китайского языка. Эти типы вопросов широко использовались в различных видах экзаменов и показали свою жизнеспособность. HSK (тест на знание китайского языка) содержит шестнадцать заданий на заполнение пробелов иероглифами в общей части как низкого, так и высокого уровня, и каждый пробел может быть заполнен только одним соответствующим китайским иероглифом. Подобные вопросы можно найти в тесте на знание китайского языка, а также в пояснительных вопросах, вопросах с кратким ответом, эссе и устных экзаменах. На школьных экзаменах экзаменаторы задавали 50 вопросов, основанных на нормах и правилах семейного права, и кандидаты должны были ответить на максимальное количество вопросов как можно быстрее и точнее, чтобы получить оценку. Этот ограниченный по времени тест — хороший способ проверить знания учащихся и оценить их способность отвечать. Тест на определение уровня владения китайским языком имеет эту функцию. Кандидаты обязаны потратить ограниченное количество времени на определенную часть теста и уделить ей конкретное время, ни меньше, ни больше. Тест на определение уровня владения китайским языком также направлен на развитие общих способностей студента. Если кандидат набрал более двух аномально высоких или низких баллов в нескольких частях работы, или если кандидат набрал более двух уровней, ему будет выдан сертификат о владении китайским языком, только на более низком уровне, даже если общий

балл достиг определенного уровня. Позже, в целях сохранения справедливости и баланса между регионами, а также для поддержания национального единства и сбалансированного развития культуры и образования между регионами, была введена система квот для отбора успешных кандидатов в разных провинциях. Тест на знание китайского языка также разделен на два этапа: А и В, с одинаковым типом вопросов и одинаковым содержанием, но совершенно разным порядком вопросов. Для того чтобы удовлетворить потребности экзаменов по китайскому языку в районах проживания национальных меньшинств, предлагается также этнический вариант теста на определение уровня владения китайским языком. Это также иллюстрирует потенциальное историческое наследование традиции китайского языка и культуры.

## **5. Заключение**

Из многих китайских текстов мы знаем, что еще в первобытных обществах на территории современного Китая не только существовали экзамены, но и возникали организованные, сознательные экзаменационные практики и тесты богатого содержания, а также упорядоченная система методов и процедуры проведения экзаменов. Хотя экзаменационная деятельность этого периода еще не была экзаменом в полном смысле этого слова, она, в конце концов, приняла форму экзамена и занимает особое место в истории развития экзаменов в китайском и даже, человеческом обществе. Поэтому мы рассматриваем экзаменационную деятельность позднепервобытного общества как прототип современных китайских экзаменов.

Тест на знание китайского языка (HSK), однако, является новым типом экзаменационной системы в современном Китае, содержащим следы прошлого, основы настоящего и зародыши будущего в своем развитии. HSK был сформирован на основе обобщения традиционной экзаменационной системы преподавания китайского языка как иностранного в течение многих лет, а также императорской экзаменационной системы, а также был разработан путем заимствования стандартизированных экзаменов в Великобритании и США.

Сравнивая императорские экзамены с тестом на определение уровня владения китайским языком (HSK), мы видим, что система императорских экзаменов занимает важное место в долгом культурном и образовательном наследии китайской нации. Тест на знание китайского языка — это новинка в истории преподавания китайского языка как иностранного. Императорские экзамены и тест на знание китайского языка имеют много общего по форме, однако они совершенно разные по содержанию. Сравнение и анализ китайского теста на знание китайского языка имеет большую ценность для нас сегодня и для будущих исследований в области науки об экзаменах.

#### Список использованных источников

1. Albert R. L. *Modern Methods in Written Examination*. — N.Y.: Houghton Mifflin company. — 1930. — 313p.
2. Deng Siyu 邓嗣禹 (Дэн Цзиюй), *中国考试制度史 (История китайской экзаменационной системы)*. — Цзилинь : 吉林出版集团有限责任公司 (Jilin Publishing Group Co. LTD). — 2011. — 455 с.
3. Du You 杜佑 (Дуйюй), *通典 (Общем словаре)*. — Ханчжоу : 杭州古籍出版社 (Hangzhou Ancient Books Publishing House). — 2007: 1103 с.
4. Huang Xinxian 黄新宪 (Хуан Синьсянь), *中国考试发展史略 (Краткая история развития экзаменов в Китае)*. — Фуцзянь: 福建人民出版社 (Fujian People's Publishing House). — 1992: 201 с.
5. Li Shunxiang 李春祥, *河南考试史 «История экзаменов в Хэнани»*. — Чжэнчжоу: 中州古籍出版社 (Zhongzhou Ancient Books Publishing House). — 1993: 629 с. (2)
6. Liao Pingsheng 廖平胜 (Ляо Пиншэн), *论中国考试的起源 (О происхождении экзаменов в Китае)*. — Ухань : 华中师范大学学报 (Journal of Central China Normal University). — 1991. — №4. — С. 119–123.
7. Liu Haifeng. *Influence of China's imperial examinations on Japan, Korea and Vietnam // Frontiers of history in China*. — 2007. — №4. — С.493–512.
8. Margaret E. Malone *ACTFL and CEFR: Relationships, Influences and Looking Forward // Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume / Edited by David Little and Neus Figueras*. — Bristol: Multilingual Matters. — 2022. — pp. 23–33.
9. Peng, Y., Yan, W. and Cheng, L. *Hanyu Shuiping Kaoshi (HSK): A multi-level, multi-purpose proficiency test*, *Language Testing*. — 2021. — № 38. — pp. 326–337.

10. Sheng Qixiu 盛奇秀 (Шэн Цисиу), 中国古代考试制度 (Древнекитайская система экзаменов). — Шаньду: 山东教育出版社 (Shandong Education Press). — 1988: 128 с.

11. Tang Qun 唐群 (Тан Цюнь), 科考篇 — 风云际会考场路 (Экзамены: как сдавать экзамены без сучка и задоринки). — Сиань: 三秦出版社 (Sanqin Publishing House). — 1998: 249 с. (192)

12. Teng, Y. Hanyu Shuiping Kaoshi (HSK): Past, Present, and Future. — Zhang, D., Lin, CH. (eds) Chinese as a Second Language Assessment. — 2017. — pp 3–19.

13. The movement for a new culture // Russia.china.org.cn. [Electronic Resource] — Mode of code: russian.china.org.cn/china/txt/2021-12/06/content\_77913680.htm.

14. The New Encyclopædia Britannica 15th edition, Index preface. — 2007. — 1066 с.

15. Wang Shujia. Consequential Validity of the Chinese Proficiency Test (HSK) from Macro and Micro Perspectives Cambridge Scholars Publishing, 2021. — 205 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Всемирнов Михаил Иванович* — старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного для гуманитарных и естественных факультетов, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: m.vsemirov@spbu.ru.

*Гаврилова Светлана Вячеславовна* — студентка Санкт-Петербургского Государственного Университета (СПбГУ) 1 курса магистратуры ОП «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация». Сфера научных интересов: лингводидактический аспект переводоведения; культурологическая лингвистика; лингвокультурология; когнитивная лингвистика. E-mail: gavrilova.sveta\_@mail.ru.

*Грецакая Татьяна Владимировна* — окончила филологический факультет Санкт-Петербургского университета по специальности Русский язык и литература. Окончила аспирантуру при Санкт-Петербургском государственном университете по кафедре иностранных языков и лингводидактики. Преподаватель немецкого языка. Автор ряда учебных пособий по немецкому языку. В настоящее время работает доцентом кафедры лингвистики и перевода Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

*Дубинина Надежда Александровна* — специалист-тестор Центра языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: n.dubinina@spbu.ru.

*Ермалаева-Франко Воля* — магистр факультета архитектуры и урбанистики Федерального университета Баии, Сальвадор, Бразилия; преподаватель РКИ. E-mail: yermalayeva@gmail.com.

*Иванова Марина Кирилловна* — окончила филологический факультет Ленинградского университета по специальности Испанский язык и литература. Окончила аспирантуру при Ленинградском педагогическом университете по кафедре романской филологии. Преподаватель испанского языка, переводчик. Автор ряда учебных пособий по испанскому языку. В настоящее время работает старшим преподавателем кафедры иностранных языков Северо-Западного института управления РАНХиГС факультета международных отношений.

*Исакович Анастасия Петровна* — аспирантка 2-го года обучения кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: a-isakovich@list.ru.

*Коваленко В.Я.* — магистрант, направление «Теория преподавания иностранных языков и межкультурная коммуникация», СПбГУ. E-mail: waternika@yandex.ru.

*Маслова Людмила Сергеевна* — канд. пед.наук, Санкт-Петербургский государственный университет, Старший преподаватель. Кафедра иностранных языков в сфере экономики и права. E-mail: lsm-2003@list.ru.

*Михеева Юлия* — директор языковой школы “Yu Cursos de Idiomas”, Бразилиа, Бразилия. E-mail: yuidiomas@gmail.com.

*Павловская Ирина Юрьевна* — профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики, член международных ассоциаций European Association of Language Testing and Assessment, National Association of Teachers of English in Russia, основатель и первый президент St. Petersburg English Language Teachers Association. E-mail: pavlovskayairina2@yandex.ru.

*Петрусевич Виктория Игоревна* — аспирантка СПбГУ, направление «Теория и методика обучения иностранным языкам».

*Сказочкина Татьяна Валерьевна* — кандидат педагогических наук, преподаватель, Академическая Гимназия им. Д. К. Фаддеева СПбГУ. E-mail: tanyaskaz@mail.ru.

*Скребнева Тамара Григорьевна* — доцент кафедры «Иностранные языки» НГТУ им. Р.Е. Алексеева. E-mail: kia@nntu.ru.

*Смирнова-Энрикес Анна* — постдокторант в Папском католическом университете Сан-Паулу, Бразилия; преподаватель РКИ. E-mail: anna.smirnova.liaac@gmail.com.

*Таликина Елизавета Дмитриевна* — учитель английского языка, аспирантка 2-го года обучения кафедры иностранных языков и лингводидактики, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет (Россия, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9). E-mail: elizaveta-talikina@mail.ru.

*Щербатых Анастасия Александровна* — учитель английского языка, школа № 332, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, филологический факультет.  
E-mail: nastya-sherbatykh@mail.ru.

## BIODATA

*Dubinina Nadezhda A.* — language testing specialist at Language Testing Centre of Saint Petersburg University.  
E-mail: n.dubinina@spbu.ru.

*Gavrilova Svetlana V.* — an M.A. student of St. Petersburg State University, Profile: Theory of Teaching Foreign Languages and Intercultural Communication. Research interests: linguodidactic aspect of translation studies; cultural linguistics; linguoculturology; cognitive linguistics. E-mail: gavrilova.sveta\_@mail.ru.

*Gretskaya Tatiana V.* — graduated from the Faculty of Philology of St. Petersburg University with a degree in Russian Language and Literature, completed her postgraduate studies at St. Petersburg State University in the Department of Foreign Languages and Linguodidactics. German teacher. Author of a number of German textbooks. Currently works as an assistant professor at the Department of Linguistics and Translation of the Leningrad State University. A.S. Pushkin.

*Isakovich Anastasia P.* — 2nd year postgraduate student, the Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Faculty of Philology, St. Petersburg State University. E-mail: a-isakovich@list.ru.

*Ivanova Marina K.* — graduated from the Faculty of Philology of the Leningrad University with a degree in Spanish Language and Literature, completed postgraduate studies at the Leningrad Pedagogical University in the Department of Romance Philology. Spanish teacher, translator. Author of a number of textbooks in Spanish. Currently works as a senior lecturer at the Department of Foreign Languages of the North-Western Institute of Management, RANEPА, Faculty of International Relations.

*Kovalenko V.Ya.* — Master's student, direction "Theory of teaching foreign languages and intercultural communication", St. Petersburg State University. E-mail: waternika@yandex.ru.

*Mikheeva Yulia* — director of the language school "Yu Cursos de Idiomas", Brasília, Brazil. E-mail: yuidiomas@gmail.com.

*Pavlovskaya Irina Yu.* — professor, Doctor of Philology, St. Petersburg University, Department of Foreign Languages and Linguodidactics, professor; member of professional associations: European Association of Language Testing and Assessment, National Association of Teachers of English in Russia, founding President of St. Petersburg English Language Teachers Association. E-mail: pavlovskayairina2@yandex.ru.

*Petrusevich Viktoriia I.* — PhD student of Saint Petersburg State University, department of Theory and methodology of foreign language teaching. E-mail: viktorija.petrusevich@gmail.com.

*Shcherbatykh Anastasia A.* — English teacher, school №332, post-graduate student, St. Petersburg State University, Russia, Philology Department. E-mail: nastya-sherbatyh@mail.ru.

*Skazochkina Tatyana V.* — Candidate of pedagogical sciences (PhD in Pedagogy), English teacher, Academic Gymnasium name after D. K. Faddeev, St. Petersburg State University, St. Petersburg. E-mail: tanyaskaz@mail.ru.

*Skrebneva Tamara G.* — Associate Professor of the Chair of Foreign Languages of the NNSTU after R. Y. Alexeyev. E-mail: kia@nntu.ru.

*Smirnova Henriques Anna* — postdoctoral researcher in Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brazil; Russian language instructor. E-mail: anna.smirnova.liaac@gmail.com.

*Talikina Elizaveta D.* — English teacher, postgraduate student of the Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Faculty of Philology, St. Petersburg State University (Russia, 199034, St. Petersburg, Universitetskaya nab., 7–9). E-mail: elizaveta-talikina@mail.ru.

*Vsemirov Mikhail I.* — Senior Lecturer, Department of Russian as a Foreign Language for the Humanities and Natural Sciences, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia. E-mail: m.vsemirov@spbu.ru.

*Yermalayeva Franco Volha* — MA researcher in Federal University of the State of Bahia, Salvador — BA, Brazil; Russian language instructor. E-mail: [yermalayeva@gmail.com](mailto:yermalayeva@gmail.com).

**ТЕСТОЛОГИЯ**  
Научно-методический журнал  
№ 4 (16)

Подписано в печать 09.02.2023 г.  
Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 12,8. Тираж 50 экз.  
Заказ № 5903.

Отпечатано с готового оригинал-макета заказчика  
в ООО «Издательство “ЛЕМА”»  
199004, Россия, Санкт-Петербург, 1-я линия В.О., д.28  
тел.: 323-30-50, тел./факс: 323-67-74  
e-mail: [izd\\_lemma@mail.ru](mailto:izd_lemma@mail.ru)  
<http://www.lemaprint.ru>