

ПРИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКЕ
МЕЖДУНАРОДНОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

ТЕСТОЛОГИЯ
(Academic Testing and Assessment)

Научно-методический журнал

№ 5 (17)

Номер выходит по материалам направления
«Теория и практика обучения иностранным языкам.
Тестология» LI Международной филологической
конференции им. Людмилы Алексеевны Вербицкой
14–21 марта 2023 г.

Санкт-Петербург
«Лема»
2023

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

Выходит 1 раза в год. 5(17)/2023

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» № 17

- 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) — выпускающий редактор
- 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. 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
- Г.М. Вишневская, Доктор филологических наук, Профессор, Действительный член Российской Академии Естествознания (РАЕ), ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»: Институт гуманитарных наук, Ведущий научный сотрудник (г. Иваново)
- 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. Лысакова, д. пед. наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)
- 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. Балуюн, 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)
- 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», 2023

© Коллектив авторов, 2023

© И.Ю. Павловская, научное редактирование, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Вишневская Г.М. Иноязычный акцент как феномен фонетической вариативности устной ненативной речи. 5

Тестология

Безруких А.П. Создание заданий открытого типа на материале постов из сети интернет при обучении русскому языку как иностранному 18

Ван Юйтун, Ерофеева И.Н. Субтест «письмо» в системах тестирования по русскому и китайскому языкам как иностранным (ТРКИ-II И HSK-5) 29

Петрусевич В.И. Разработка критериев оценивания фонологической компетенции при обучении итальянскому произношению русских на уровне A2+/B1 40

Ма Синь, Павловская И.Ю. Тестирование устной речи на английском языке носителей китайского языка: психологические факторы и выбор формата. 53

Методика обучения

Кубацкая В.С. Совершенствование лексико-грамматических навыков в обучении английскому языку с использованием онлайн платформы Учи.ру. 72

Маслова Л.С. Методика применения задачного подхода в общепрофессиональной подготовке будущих экономистов. 89

Solntseva E.S. How do Priorities in Media Literacy Skills differ among Russian Schoolers and Students? 101

Дебют молодых ученых

Маэрицян Еэркэнь. История развития обучения иностранным языкам в Китае от древности до наших дней 111

Шерстнёва А.А. Тестирование как способ оценки методической компетенции будущих учителей 130

Сведения об авторах 144

Biodata 145

УДК 81'23

Г.М. Вишневская

Ивановский государственный университет

ИНОЯЗЫЧНЫЙ АКЦЕНТ КАК ФЕНОМЕН ФОНЕТИЧЕСКОЙ ВАРИАТИВНОСТИ УСТНОЙ НЕНАТИВНОЙ РЕЧИ

*Посвящается светлой памяти Людмилы Алексеевны ВЕРБИЦКОЙ
(17.06.1936 — 24.11.2019)*

«Языковая норма — это совокупность наиболее устойчивых, традиционных элементов системы. Каждой системе свойственна омонимичность средств, ведущая к вариативности. В норме происходит отбор того, что имеется в системе. Если признавать, что норма присуща языку... то она должна быть уже системы; норма не может выходить за пределы системы. Явлений, противоречащих системе, в норме не может быть; если же они возникают, то только после соответствующей перестройки системы, но и в этом случае новой системе явления эти уже противоречить не будут»

(Л. А. Вербицкая)

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению феномена иноязычного акцента в устной ненативной речи коммуниканта. В статье отмечается, что фонетическая вариативность неродной речи билингва маркирована признаками нарушения нормы языка на сегментном и сверхсегментном уровнях звучания, легко воспринимаемыми на слух носителем языка. Различные подходы к описанию иноязычного акцента раскрывают механизмы

его проявления в устной речи говорящего. Характер фонетических ошибок в иноязычной речи определяется воздействием произносительных стереотипов родного языка коммуниканта. В статье обсуждаются вопросы произносительной нормы языка и значимости ее соблюдения для целей эффективной межкультурной и межъязыковой коммуникации.

Ключевые слова: фонетическая интерференция, нативная / ненативная речь, фонетическая вариативность, иноязычный акцент, произносительная норма, языковая система, обучение произношению, культура речи.

G.M. Vishnevskaya

Ivanovo State University

FOREIGN LANGUAGE ACCENT AS A PHENOMENON OF PHONETIC VARIABILITY OF ORAL NON-NATIVE SPEECH

Abstract. The article deals with foreign accent phenomenon in non-native oral speech. It is noted that phonetic variation in a bilingual's speech is marked by a number of deviations from the pronunciation norms on both segmental and suprasegmental levels, with pronunciation errors being easily perceived by a native speaker. Various approaches towards describing foreign accent manifestations reveal the main mechanisms of phonetic errors in non-native speech production. The role of pronunciation norms for successful communication is highlighted.

Keywords: phonetic interference, native / non-native speech, phonetic variation, foreign accent, pronunciation norm, language system, pronunciation teaching, speech culture.



1. Введение

Людмила Алексеевна ВЕРБИЦКАЯ [7], выдающийся отечественный лингвист-русист, Президент Российского общества (1999–2019) и Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (2003–2019), президент Российской академии образования (2013–2018), ректор Санкт-Петербургского государственного университета (1994–2008) и затем его президент (2008–2019), почетный доктор ряда ведущих российских и зарубежных вузов, полный кавалер ордена «За заслуги перед Отечеством», внесла неоценимый вклад в отечественную науку, в разработку проблем языкового взаимодействия, билингвизма и многоязычия в условиях контакта русского языка с языками народов России и языками множества стран мира. Научный подвиг ученого состоял в ее постоянном и неуклонном стремлении служить развитию и созиданию российской науки, укреплению ее международной значимости. Богатое орфоэпическое и общелингвистическое наследие академика, доктора филологических наук, профессора Вербицкой Людмилы Алексеевны определяет широкий спектр задач по изучению становления произносительных норм современных языков, включая системно-структурное описание русского языка XXI века. Особое внимание Л.А. Вербицкая уделяла вопросам русской орфоэпии, характеристике системы современных орфоэпических норм, вариантности произносительной нормы, культуры речи [1; 2]. Нельзя не отметить, что Л.А. Вербицкая была одним

из первых филологов, осознавших жизненную необходимость всестороннего изучения всего комплекса проблем, связанных с функционированием русского языка как государственного, с востребованностью русского языка как иностранного для целей международного общения. Ее трактовка фонетической вариативности в рамках языковой системы позволяет лучше понять процессы взаимодействия контактирующих языков и механизмы порождения иноязычного акцента в ненативной речи коммуниканта.



Первое знакомство с Людмилой Алексеевной автора настоящей статьи состоялось в ходе Всесоюзной конференции «Национальное и интернациональное в развитии языков и литератур», состоявшейся в Ивановском государственном университете в далеком 1982 году [3].

В конференции приняли участие известные ученые из многих вузов России. В рамках конференции на факультете иностранных языков ИвГУ проходила Секция фонетики речи, которой руководила профессор, доктор филологических наук Бондарко Лия Васильевна (зав. кафедрой фонетики и методики преподавания иностранных языков СПбГУ). Доктор филологических наук, профессор Л. А. Вербицкая выступила на секции с докладом на тему «Теоретические проблемы интерференции при обучении русскому языку (система и норма)». От ИвГУ на Секции фонетики речи был заслушан доклад кандидата филологических наук, доцента, зав. кафедрой английского языка факультета иностранных языков ИвГУ Вишневской Г. М. на тему «Об интерференции на супraseгментном уровне при овладении иностранным языком» [4]. В ходе дискуссий внимание фонетистов вузов России было сосредоточено на теоретических и прикладных задачах фонетики звучащей речи на родном и иностранном языках в условиях языковой интерференции. Можно сказать, что впоследствии многие идеи, прозвучавшие на упомянутой конференции, особенно идеи выдающихся представителей щербовской фонетической школы, проф. Вербицкой Людмилы Алексеевны и профессора Бондарко Лии Васильевны, нашли воплощение в теоретических, экспериментальных и лингводидактических работах российских фонетистов. По материалам конференции в 1984 году под редакцией Людмилы Алексеевны в ИвГУ вышел межвузовский сборник научных трудов «Национальное и интернациональное в развитии языков» [10].

2. Рассмотрение вопросов ненативной речи в ивановской фонетической школе

В рамках ивановской фонетической школы (научный руководитель — проф., д.ф.н. Вишневская Г. М.: Российская Академия Естествознания: www.famous-scientists.ru/school/834) с 70 х годов

XX века до настоящего времени разрабатывается проблематика актуальных вопросов фонетики речи в условиях языкового взаимодействия: *теория языковых контактов, теория билингвизма, фонетическая интерференция, иноязычный акцент, фонетическая вариативность, фонетика ненативной речи (сегментика и супraseгментика), фоностилистика, лингво-дидактические аспекты фонетики ненативной речи, фонетическая лексикография, фонетическая историография и др.* [4; 5; 6; 8].

В центре внимания ивановских фонетистов находится дискурс ненативной звучащей речи, маркированный присутствием иноязычного акцента. *Иноязычный акцент* рассматривается как проявление фонетической интерференции и фонетической вариативности, обусловленной языковым контактом родного и неродного языков коммуниканта. Проблема изучения иноязычного акцента приобретает в настоящее время особую актуальность вследствие необходимости разработки вопросов теории речевой коммуникации в ситуации экстенсивности и интензивности языковых контактов XXI века, а также в связи с насущными задачами практики обучения иностранным языкам в средней и высшей школе. При этом используются различные подходы к описанию иноязычного акцента в ненативной звучащей речи: сопоставительный, артикуляционный, акустический, перцептивный, аудитивный, орфоэпический, методический, психолингвистический, социолингвистический, когнитивный и др.

Билингвизм и мультILINGВИЗМ представляют несомненный интерес как для лингвистов, так и для преподавателей иностранного языка в условиях активной языковой интерференции настоящего времени и смены вектора языковой глобализации с ориентации на исключительно английский язык в пользу других языков (китайского, арабского, русского и др.). Иноязычный акцент как результат фонетической интерференции и как социальный маркер речевого поведения говорящего в устной речи ставит перед исследователями задачи, связанные с функционированием языка в многоязычном речевом сообществе. Анализ богатой и пестрой картины «чужого» качества речи в межкультурном общении XXI в. становится все

более актуальным и востребованным. Иноязычный акцент как маркер звучащей речи в современном многоязычном обществе заслуживает пристального внимания лингвистов, преподавателей неродного языка, а также специалистов различных сфер деятельности — речеведения, культурологии, политологии, социологии, психолингвистики и др. Иноязычный акцент как социальный маркер речевого поведения говорящего ставит перед исследователями новые актуальные теоретические и практические задачи. *Теория иноязычного акцента* нашла отражение в теоретических и прикладных научных исследованиях последних лет [6; 8; 11; 13; 14].

3. Обучение фонетике русского языка как неродного

12–16 сентября в Санкт-Петербурге (СПбГУ) состоялся XV Конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) на тему «Русский язык и литература в меняющемся мире». Широкое представительство участников, оценки выступавших экспертов, а также данные последних исследований подтвердили тезис о том, что интерес к русскому языку в мире продолжает расти. Руководитель МАПРЯЛ Владимир Толстой подчеркнул, что проводимый в России конгресс имеет беспрецедентное географическое представительство. (<https://ru.mapryal.org/news/xv-congress-results>). Конгресс проходил при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации и фонда «Русский мир». Широкая тематика докладов Конгресса отражает современное состояние теоретических, экспериментальных и прикладных исследований. Повестка международного мероприятия включала все основные направления научного описания, изучения и популяризации русского языкового наследия в современном мире. Среди обсуждаемых вопросов — проблема вариативности в описании современного русского языка, особенности русского сегмента международного киберпространства, проблемы сохранения языковой идентичности в условиях эмиграции, внешние и внутренние факторы, определяющие языковые изменения, языковые конфликты и феномен языковой манипуляции, специфика преподавания русского языка как иностранного с учетом этнокультурного компонента.

В отечественной науке накоплен колоссальный опыт обучения иностранцев русскому языку. Влияние личности Людмилы Алексеевны Вербицкой на российскую науку огромно. Роль идей ученого в становлении международной значимости русского языка и русской литературы в национальном и интернациональном общении, в развитии двуязычия и многоязычия на планете еще предстоит переосмыслить. Воспитание пиетета к русскому языку в российском обществе является важной государственной задачей образования на всех его уровнях. Людмила Алексеевна отмечала настоятельную необходимость подготовки высококвалифицированных кадров для обучения русскому языку и русской литературе: «Должны быть яркие и творческие учителя в школах и воспитатели в дошкольных учреждениях — их речь должна быть образцом для детей, чего зачастую нет. Создание учебника, который бы ребенок с удовольствием открывал. И нужно, чтобы общество не было равнодушно к тому, что слышит» [Цит. по: 9, с. 5].

Особенно остро сейчас стоит вопрос о необходимости сохранения традиций русского языка и русскоязычной культуры в быстро меняющемся мире XXI века. Актуальность проблематики языковых контактов и билингвизма остается справедливой и для нынешней сложной и противоречивой эпохи. Еще в прошлом веке известный отечественный лингвист Виктор Юльевич Розенцвейг [12, с. 5] справедливо заметил, что «...из вопроса сугубо теоретического, интересовавшего лингвистов в связи со сравнительно-историческими исследованиями и решавшегося почти исключительно на индоевропейском материале, языковые контакты переросли в вопрос общественной и государственной практики...». С данным тезисом нельзя не согласиться. Современная языковая ситуация в мире свидетельствует о высокой степени межэтнической напряженности, масштабы и последствия которой предстоит глубоко проанализировать представителям всех направлений гуманитарной науки XXI века в свете актуальных задач развития и стабилизации современного социума. В настоящее время человеку нередко приходится защищать свое право на пользование родным языком. Ущемление языковых прав и предвзятое отношение к человеку

по языковому признаку на государственном, политическом, социальном и бытовом уровнях стали частыми явлениями современной жизни. При этом дискриминации может подвергаться как родной язык индивида или группы индивидов, так и отдельные речевые характеристики, такие как иноязычный акцент, недостаточный словарный запас, неверный синтаксис фраз и др. Языковая дискриминация вызывает мощный общественный резонанс, поскольку она, как правило, связана с нарушением гражданских и/или экономических прав личности или этнической группы по причине незнания или плохого знания неродного языка, численно или социально доминирующего на данной территории этноса.

Известно, что *норма литературного языка* предполагает использование говорящим общепринятых языковых средств — звуков, ударения, интонации, слов, их морфологических форм, синтаксических конструкций. Основное свойство принятых норм — их обязательность для всех говорящих и пишущих на данном конкретном языке (скажем, по-русски). Другое важное свойство нормы — устойчивость, на базе которой сохраняется языковая связь между поколениями, обеспечивается преемственность культурных традиций народа. Вместе с тем, нормы медленно, но непрерывно изменяются (под влиянием быстрого темпа и других особенностей разговорной речи, лексики различных социальных и профессиональных групп, заимствований и др.). Соблюдение коммуникантами орфоэпических норм в устной речи способствует более быстрому и более лёгкому взаимопониманию говорящих, тогда как нарушение орфоэпических норм отвлекает от восприятия содержания речи и создаёт затруднения в ходе общения. По мнению Людмилы Алексеевны Вербицкой, с которым нельзя не согласиться, «... норма — это идеал, к которому стремятся все говорящие, в той или иной мере сознавая её существование. От успешной реализации этого стремления зависит не только чистота русской речи, но и будущее развитие звуковой системы языка» [1, с. 7].

4. Заключение

Проблемы произношения неродной речи в условиях учебного билингвизма заслуживают пристального внимания педагога, как на уровне производства, так и восприятия звучащего высказывания или целого устного текста, с учетом его просодического и интонационного оформления. Слух носителя языка моментально фиксирует иноязычный акцент в речи говорящего, не принадлежащего к данному языковому сообществу. Именно фактор восприятия звучащей речи особенно важен для понимания социального эффекта иноязычного акцента, связанного с оппозицией «свой — чужой» [11]. Развитие адаптивных стратегий восприятия нормативной речи и речи, окрашенной акцентом, является неременным условием повышения качества произношения в условиях фонетической интерференции контактирующих языковых систем.

Интенсивное массовое развитие различных видов интернет-коммуникации, вызванное появлением новых технологий и неожиданным наступлением пандемии в мировом масштабе, обострило интерес как теоретиков, так и практиков к лингвистическим и экстралингвистическим характеристикам речевого поведения участников межкультурной коммуникации. Стремление к достижению ее эффективности за счет билингвальной и мультилингвальной форм передачи данных становится в современной жизненной ситуации широко распространенным явлением. В этих условиях профессиональный билингвизм становится частью языковой личности индивида с учетом его способности и готовности осуществлять речевые поступки, принимать (распознавать) и создавать произведения речи как на родном языке, так и на языке неродном, используемом в профессиональном общении.

В устном речевом поведении говорящего большую роль с позиции успешности его профессионального общения играет именно голос и характер произношения. Несмотря на несомненный успех лингвистической науки в определении лексических (особенно терминологических), грамматических (морфологических и синтаксических), стилистических особенностей многих регистров профессиональной речи, *фонетические средства устного межкультурного общения*

остаются наименее изученными, требующими тщательного и глубокого анализа богатой вариативности обширного экспериментального корпуса аутентичного звучащего материала.

Литература

1. Вербицкая Л. А. Современное русское литературное произношение: дис. ... д-ра филол. наук. — Л., 1977.- 378 с.

2. Вербицкая Л. А. Давайте говорить правильно: [пособие по русскому языку] / Л.А. Вербицкая. — М.: Высшая школа, 2001. — 239 с.

3. Вербицкая Л. А. Теоретические проблемы интерференции при обучении русскому языку (система и норма) // Национальное и интернациональное в развитии языков: Межвуз. сб. науч. тр. — Иваново, 1984. — С. 22–27.

4. Вишневская Г. М. Об интерференции на супraseгментном уровне при овладении иностранным языком // Национальное и интернациональное в развитии языков: Межвуз. сб. науч. тр. — Иваново, 1984. — С. 28–32.

5. Вишневская Г. М. Интерференция и акцент (На материале интонационных ошибок при изучении неродного языка): Дис. ... д-ра филол. наук. — СПб., 1993. — 373 с.

6. Вишневская Г. М. Иноязычный акцент как феномен устной речи коммуникантов-билингвов // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты.- М.: ИНИОН, РАН, 2018. — с. 185 — 200.

7. Вишневская Г. М., Левина Т. В. Фонетическая рапсодия (краткий энциклопедический словарь биографий ученых-фонетистов). — М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2021. — 296 с.

8. Дубовский Ю. А. , Заграевская Т. Б. Просодическая интерференция в условиях искусственного билингвизма (накопление экспериментальных данных для целей лингводидактики конца XX в.) / Известия Самарского научного центра Российской академии наук.- т. 16.- №2(3). — 2014. — с. 657 — 666.

9. Мокиенко В. М. Людмила Алексеевна Вербицкая и культура русской речи // Мир русского слова.- №4.- 2020.- С. 5 — 10.

10. Национальное и интернациональное в развитии языков [Текст] : межвуз. сб. науч. тр. / Иван. гос. ун-т им. Первого в России Иван.-Вознес. общегор. Совета рабочих депутатов; ред. Л. А. Вербицкая. — Иваново: ИвГУ, 1984. — 151 с.

11. Потапова Р. К. , Потапов В. В. Язык, речь, личность. — М. : яз. Слав. Культуры, 2006. — 496 с.

12. Розенцвейг В. Э. Основные вопросы теории языковых контактов. Проблематика языковых контактов (вступительная статья) // Новое в лингвистике: сборник. Выпуск 6. Языковые контакты, Ч. 6. — Москва: Прогресс, 1972. — 536 с.
13. Major, R. C. *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology (Second Language Acquisition Research Series)*. Routledge, 2001. — 226 p.
14. Moyer, A. *Foreign Accent: The Phenomenon of Non-Native Speech*. — N. Y.: CUP, 2013. — 218 p.

References

1. Verbickaya L. A. *Sovremennoe russkoe literaturnoe proiznoshenie: dis. ... d-ra filol. nauk.* — L., 1977. — 378 s.
2. Verbickaya L. A. *Davajte govorit' pravil'no: [posobie po russkomu yazyku] / L.A. Verbickaya.* — M.: Vysshaya shkola, 2001. — 239 s.
3. Verbickaya L. A. *Teoreticheskie problemy interferencii pri obuchenii russkomu yazyku (sistema i norma) // Nacional'noe i internacional'noe v razvitii yazykov: Mezhvuz. sb. nauch. tr.* — Ivanovo, 1984. — S. 22–27.
4. Vishnevskaya G. M. *Ob interferencii na suprasegmentnom urovne pri ovladenii inostrannym yazykom // Nacional'noe i internacional'noe v razvitii yazykov: Mezhvuz. sb. nauch. tr.* — Ivanovo, 1984. — S. 28–32.
5. Vishnevskaya G. M. *Interferenciya i akcent (Na materiale intonacionnyh oshibok pri izuchenii nerodnogo yazyka): Dis. ... d-ra filol. nauk.* — SPb., 1993. — 373 s.
6. Vishnevskaya G. M. *Inoyazychnyj akcent kak fenomen ustnoj rechi kommunikantov-bilingvov // Chelovek: Obraz i sushchnost'. Gumanitarnye aspekty.* — M.: INION, RAN, 2018. — s. 185–200.
7. Vishnevskaya G. M., Levina T. V. *Foneticheskaya rapsodiya (kratkij enciklopedicheskij slovar' biografij uchenyh-fonetistov).* — M.: Izdatel'skij dom Akademii Estestvoznaniya, 2021. — 296 с.
8. Dubovskij Yu. A., Zagraevskaya T. B. *Prosodicheskaya interferenciya v usloviyah iskusstvennogo bilingvizma (nakoplenie eksperimental'nyh dannyh dlya celej lingvodidaktiki konca XX v.) / Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk.* — t. 16. — № 2(3). — 2014. — s. 657–666.
8. Mokienko V. M. *Lyudmila Alekseevna Verbickaya i kul'tura russkoj rechi // Mir russkogo slova.* — №4. — 2020. — С. 5 — 10.
9. *Nacional'noe i internacional'noe v razvitii yazykov [Tekst] : mezhvuz. sb. nauch. tr. / Ivan. gos. un-t im. Pervogo v Rossii Ivan.-Voznes. obshchegor.*

Soveta rabochih deputatov; red. L. A. Verbickaya. — Ivanovo: IvGU, 1984. — 151 s.

10. Potapova R. K. , Potapov V. V. Yazyk, rech', lichnost'. — M. : yaz. Slav. Kul'tury, 2006. — 496 s.

11. Rozencvejg V. E. Osnovnye voprosy teorii yazykovyh kontaktov. Problematika yazykovyh kontaktov (vstupitel'naya stat'ya) // Novoe v lingvistike: sbornik. Vypusk 6. Yazykovye kontakty, Ch. 6. — Moskva: Progress, 1972.—536 s.

12. Major, R. C. Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology (Second Language Acquisition Research Series) . Routledge, 2001. — 226 p.

13. Moyer, A. Foreign Accent: The Phenomenon of Non-Native Speech. — N. Y.: CUP, 2013. — 218 p.

ТЕСТОЛОГИЯ

УДК 811.161.1(07)

А.П. Безруких

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург*

СОЗДАНИЕ ЗАДАНИЙ ОТКРЫТОГО ТИПА НА МАТЕРИАЛЕ ПОСТОВ ИЗ СЕТИ ИНТЕРНЕТ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования заданий открытого типа в процессе обучения и контроля по русскому языку как иностранному. Материалом для создания таких заданий могут являться поликодовые тексты из сети Интернет. В статье приводится пример тестового задания открытого типа для уровня В1-В2, составленного на основе поста из социальной сети Вконтакте (далее — VK) о русском певце Шамане. Целью статьи является разработка рекомендаций по отбору материала из сети Интернет для составления тестовых заданий открытого типа, предоставление алгоритма конструирования тестовых заданий с использованием текстов постов из социальных сетей.

Ключевые слова: задания открытого типа, тесты открытой формы, тестирование, посты в социальных сетях, тестовые задания, русский язык как иностранный.

A.P. Bezrukikh,

*St. Petersburg State University,
St. Petersburg*

CREATING OPEN TYPE TASKS BASED ON POSTS FROM THE INTERNET IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary. The article is devoted to the problem of creation the open-type tasks in the process of teaching and controlling Russian as a foreign language. The material for creating such tasks can be polycoded texts from the Internet. The article gives an example of an open-type test task for level B1-B2, based on a post from the VK social network about the Russian singer Shaman. The purpose of the article is to develop recommendations for selecting material from the Internet for compiling open-type test items, providing an algorithm for constructing test items using the texts of posts from social networks.

Keywords: open type tasks, open form tests, testing, posts on social networks, test tasks, Russian as a foreign language.

1. Введение

Тестовые технологии в преподавании русского языка как иностранного активно применяются как с целью контроля результатов обучения, так и с целью обучения в виде тренировочных упражнений. Многие исследователи отмечают, что тесты являются эффективной формой контроля, позволяющей получать относительно объективные результаты обучения [12, 20, 21, 22]. Использование лингводидактического тестирования в процессе обучения помогает повторить и закрепить материал, а кроме этого, проведение или ожидание контроля стимулирует обучающихся совершать учебные действия и повышает мотивацию к учебе [4: 73; 18]. В учебный процесс целесообразно вводить задания разных типов и форм — как для тренировки к будущим контрольным сертификационным экзаменам, так и для развития разных по характеристикам когнитивных навыков.

Задание открытой формы — это «форма тестового задания, основанного на припоминании и дополнении, выполнение которо-

го требует свободного, самостоятельного формулирования ответа или подстановки пропущенного слова, словоформы в тексте на месте прочерка» [2]. Такие задания могут использоваться на уроках по русскому языку как иностранному для осуществления текущего контроля, так как они помогают получить объективную информацию о степени усвоения учебного материала, а также скорректировать процесс обучения на основании полученных данных. При тестировании продуктивных видов речевой деятельности на уровне В1 и выше трудно спрогнозировать высказывание, которое будет являться эталоном ответа, в отличие от заданий закрытой формы величина поля поиска заданий открытой формы не ограничена. Объектом контроля становятся не отдельные языковые единицы, а параметры коммуникативной компетенции: лингвистические, социолингвистические, дискурсивные, стратегические, иллокутивные, поэтому в тестовом задании программируется определённая интенция, а реализация этой интенционной программы является объектом контроля [8: 19]. В данной статье мы обращаемся к вопросу использования тестовых заданий при обучении продуктивным видам речевой деятельности на уровне В1. Объектами контроля в продуктивных видах речевой деятельности являются: содержательный компонент (умение определить тему, ситуацию, выбрать объекты речи и др.); интенция (выбор стратегии и тактики речевого поведения); композиционная структура и форма речевого продукта; языковые средства для оформления высказывания [3]. Так, в субтесте «Письмо» проверяется адекватность речевого поведения тестируемого при решении следующих коммуникативных задач: умение записать основное содержание предъявленного текста с опорой на вопросы и умение построить письменное высказывание на предложенную тему в соответствии с коммуникативной установкой. В субтесте «Говорение» проверяются навыки и умения, необходимые для общения в форме диалога, монолога.

Цель данной статьи — представить рекомендации по отбору материала из сети Интернет для составления тестовых заданий открытого типа, предложить алгоритм конструирования тестовых заданий с использованием текстов постов из социальных сетей.

2. Обсуждение

Отбор содержания текстов для тестовых заданий на уроках должен иметь четкую целевую направленность, так как конкретный урок представляет собой определенный этап в формировании навыков и умений в пределах определенной системы и на определенном языковом материале [7, 14]. При отборе текстов для составления тестовых заданий следует учитывать, что в содержательном плане они должны развивать социокультурную компетенцию учащихся, рассказывать о стране изучаемого языка, системе образования, национальных праздниках и традициях, знаменитых людях, актуальных событиях, достижениях культуры и науки. Источниками текстов для составления тестовых заданий могут служить разнообразные аутентичные тексты из сети Интернет, посты из социальных сетей, которые способны удовлетворить многие познавательные и социальные запросы учащихся [6].

В современном интернет-пространстве регулярно создаются письменные тексты (посты, сообщения и комментарии, блоги), при этом такие аутентичные тексты часто относятся к социально-бытовой и культурной сферам общения. Как правило, посты сопровождаются различными фотографиями, короткими видео, картинками, иллюстрациями и др., имеют вербальную и невербальную составляющую, то есть являются поликодовыми, то есть текстами, основанными «на соединении в едином графическом пространстве семиотически гетерогенных составляющих — вербального текста в устной или письменной форме, изображения, а также знаков иной природы» [19: 117]. Такой способ передачи информации воспринимается реципиентом как единое целое, при этом происходит декодирование содержания вербального текста, содержания и формы иллюстрации, а также содержания, которое возникает в результате взаимодействия вербальной и невербальной составляющих [5]. По мнению специалистов в области методики преподавания РКИ, использование поликодовых текстов из социальных сетей на уроках повышает у учащихся мотивацию к изучению иностранного языка [11, 15, 16], эффективно их использование также в контрольных заданиях [9: 168]. Поликодовые тексты — хороший материал

для создания тестовых заданий открытого типа. Для уровня В1 удачными являются такие типы предъявляемых текстов, как повествование, описание, сообщение, тексты смешанного типа с элементами рассуждения. Посты из сети Интернет, сопровождающиеся фотографиями, могут подходить под эти требования. Согласно «Требованиям» к Первому сертификационному уровню и «Типовому тесту» по РКИ, учащийся должен уметь построить письменное высказывание репродуктивно-продуктивного характера на основе прочитанного текста в соответствии с коммуникативно заданной установкой [1, 9].

Предлагаем вариант задания открытого типа для уровня В1-В2 на основе поста из социальной сети VK певца Шамана о встрече с мальчиком Федором Симоненко, который спас двух девочек во время обстрела в Брянской области. Данный пост содержит актуальную информацию и ее осмысление, легко узнаваемых современников, а также доступную для понимания учащимися уровня В1-В2 форму изложения. 2 марта 2023 г. группа диверсантов в районе СВО обстреляла автомобиль, в котором дети ехали в школу. Федор был ранен, но спас двух девочек [17]. Поликодовый текст из социальной сети VK певца Шамана включает в себя фотографию, на которой мы можем увидеть главных героев этого поста (певец Шаман поет вместе с мальчиком, поднося к его лицу микрофон) и вербальный текст: «Привет, родные! 2 марта, по дороге в Санкт-Петербург, я узнал из новостей историю настоящего русского героя — Фёдора Симоненко. Десятилетний парень, несмотря на огнестрельное ранение, спас маленьких девочек. Две недели с замиранием сердца вместе со всей страной я ждал добрых вестей от врачей, которые бились за его жизнь и здоровье. А позавчера отважного молодого мужчину, наконец, выписали из больницы.

Моя команда связалась с губернатором Брянской области Александром Богомазом, чтобы помочь Феде добраться из своего приграничного села в столицу региона. И вместе со своей мамой, младшей сестрой Леной, а также спасенными им Еленой и Златой, они стали особенными гостями моего концерта в Брянске.

Показал ребятам закулисье, как проходит подготовка к выступлению и, конечно, спел вместе с Федей. А он поделился со мной своими мечтами, рассказал, чем хочет заняться после школы и о том, что в той страшной и опасной ситуации иначе поступить не мог. Потому что он — русский» [13].

В тестовом задании студентам предлагается составить неформальное письмо, используя ответы на вопросы, при этом порядок следования вопросов не соответствует порядку следования информации в тексте. В задании будет присутствовать вопрос когнитивно-коммуникативного характера на общее понимание текста. Предполагается, что ответ на это тестовое задание будет оформлен в форме письма в соответствии с нормами современного русского языка.

Задание. Ваш друг интересуется современной музыкой и песнями певца Шамана. Вы прочитали пост этого певца в социальной сети VK. Напишите письмо другу о встрече певца Шамана с Фёдором Симоненко. При этом укажите, что Вы думаете о содержании данной статьи, о певце Шамане.

При написании письма используйте ответы на вопросы:

1. Почему Вы обратили внимание на данную статью; почему Вы хотите рассказать другу о ней?
2. Почему Фёдора Симоненко называют героем?
3. Почему вся страна ждала сообщения от врачей о здоровье Фёдора?
4. Как певец узнал историю о настоящем русском герое?
5. Что сделал певец для мальчика?
6. О чем рассказал Фёдор певцу на концерте?
7. Для чего в своем посте Шаман использовал фото?

Создавая задание открытого типа, нельзя забывать, что тестовым заданием такого типа становится благодаря четко разработанной системе оценивания. В данном случае может быть разработана система оценивания по следующим параметрам и критериям: 1) полный ответ на все вопросы (оценка содержания) — 5–0 баллов; 2) количество лексических и грамматических ошибок (языковые средства) — 5–0 баллов; 3) композиционная структура и форма — 5–0 баллов; 4) уме-

ние выразить личностное отношение (интенция) — 5–0 баллов. Наличие параметров и критериев позволяет более объективно оценивать уровень сформированности коммуникативной компетенции. При этом использование страноведчески и социально значимых материалов служит хорошей основой для развития познавательных способностей и расширения знаний студентов.

3. Заключение

Материалом для создания тестовых заданий различного типа могут служить посты из социальных сетей и аутентичные тексты из сети Интернет, сопровождающиеся фотографиями и картинками. Эти тексты должны быть поликодовыми, содержать сведения, способствующие развитию социокультурной компетенции учащихся, знакомить со страной изучаемого языка, её особенностями, традициями и историей. Для уровня В1-В2 подходят тексты повествовательного, описательного или смешанного характера с элементами рассуждения. При работе с поликодовыми текстами из социальных сетей важно: правильно отобрать материал; создать вопросы по содержанию текста, которые будут направлены на развитие когнитивных умений учащихся; создать четкую шкалу оценивания результатов по заранее разработанным параметрам и критериям; ознакомить обучающихся с системой оценки для развития учебной и дидактической мотивации учащегося.

Использование поликодовых текстов из сети Интернет при обучении, текущем и итоговом контроле позволяет преподавателю получить достоверные сведения об объектах контроля при проведении тестирования, у студентов вызывает познавательный интерес и повышает мотивацию к изучению русского языка как иностранного.

Литература

1. Андрюшина Н. П., Битехтина Г. А., Иванова А. С. и др. Требования по русскому языку как иностранному: первый уровень. Общее владение: второй вариант. 2-е изд. — М.; СПб.: Златоуст, 2009. — 32 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zlat.spb.ru> (Дата обращения: 15.10.2023).
2. Балыхина Т. М. Словарь терминов и понятий тестологии. — М.: Русс. яз. курсы, 2006. — 160 с.

3. Балыхина Т. М., Нетёсина М. С. Особенности оценивания звучащей речи. С. 62–66 [Электронный ресурс]. URL: <https://studylib.ru/doc/3947520/osobennosti-ocenivaniya-zvuchashhej-rechi> (дата обращения: 15.10.2023).

4. Бредихина И. А., Иванова И. С. Лингводидактическое тестирование как средство контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетенции на региональных олимпиадах по немецкому языку // Педагогическое образование в России. 2016. № 10. С. 72–78.

5. Вашунина И. В. Особенности восприятия креолизованных текстов // Вопросы психолингвистики. 2016. С. 30–53.

6. Гриднева Н. А., Владимирова С. Н. Использование аутентичных видеоматериалов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018. С. 36–48.

7. Кодзаева О. С. Урок как основная форма организации учебного процесса. Цикл уроков. Некоторые приемы обучения фонетике студентов-иностранцев подготовительного факультета // Новые технологии. 2009. №3. С. 91–92.

8. Корепанова Т. Э. Использование тестовых технологий при проверке устной речи // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного) / Сост. Н. В. Кулибина. — М., 2013. — С. 225–235.

9. Кузьмина Е. О. Креолизация как инструмент обучения русскому языку как иностранному // Проблемы современного образования. 2020. №3. С. 161–171.

10. Литвина Т. А., Иванова Д. А. Применение тестов с заданиями открытой и закрытой формы для осуществления текущего контроля в курсе русского языка как иностранного // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. №6. [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/118PDMN619.pdf> (дата обращения: 15.10.2023)

11. Нестерова Н. Г., Туманова Д. А. Лингвометодические возможности социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному // Язык и культура. 2021. С. 262–282.

12. Павловская И. Ю., Башмакова Н. И. Типология языковых тестов // Актуальные вопросы языкового тестирования: коллективная монография / С. Ахола, А. А. Башарин, Н. И. Башмакова [и др.]; под ред. И. Ю. Павловской. Вып. 2. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. С. 72–77.

13. Певец SHAMAN / Страница в социальной сети VK. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/shaman_me?w=wall-197420428_199484 (дата обращения: 10.04.2023).

14. Поляков О. Г. Тест как средство контроля при коммуникативном подходе к обучению иностранному языку (базовый курс: английский и немецкий языки). Дис. канд. пед. наук. — М., 1995. — 154 с.

15. Романтовский А. В. Использование социальных сетей как актуальный вектор развития системы подготовки иностранных студентов по русскому языку // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 2 (835). С. 128–138.

16. Рубцова Е. А., Романова Т. Ю., Полякова Е. В. Критерии отбора аутентичных фильмов при обучении иностранных учащихся устной разговорной речи на продвинутом этапе обучения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. 2017. Т. 3 (69). № 4. С. 66–78.

17. Российская газета [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2023/04/12/reg-cfo/brianskij-gubernator-vruchil-medal-za-otvagu-fedoru-simonenko.html> (дата обращения: 10.10.2023).

18. Румянцева Л. М. Чаузова Л. И. Тестирование по РКИ на этапе довузовского обучения // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: язык и специальность. 2005. №1. С. 70–79.

19. Сонин А. Г. Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект. — М.: Ин-т языкознания РАН, 2005. — 220 с.

20. Тарчимаева Л. Ц. Тестирование как современная форма педагогического контроля в обучении русскому языку иностранцев // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. Вып. 1. С. 129–133.

21. Ткаченко Е. С., Бредихина И. А. Лингводидактическое тестирование как средство контроля сформированности коммуникативной компетенции студентов языковых направлений подготовки // Язык в сфере профессиональной коммуникации: сборник материалов международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (Екатеринбург, 18 апреля 2019 года). — Екатеринбург: Изд. дом «Ажур», 2019. С. 214–218.

22. Трубина З. И. Лингводидактическое тестирование как средство контроля обученности языку делового общения // Вестник АГУ. 2018. Вып. 4 (228). С. 92–98.

Reference

1. Andryushina N. P., Bitehtina G. A., Ivanova A. S. et al. Requirements for Russian as a foreign language: first level. General proficiency: second version. 2nd ed. — М.; St. Petersburg: Zlatoust, 2009. — 32 с. [Electronic resource]. URL: <http://www.zlat.spb.ru> (Date of address: 15.10.2023).

2. Balykhina T.M.. Dictionary of terms and concepts of testology. M.: Russ. yaz. Kursy. 2006. — 160 p.

3. Balykhina T.M., Netyosina M.S. Peculiarities of evaluation of sounding speech. P.62–66 [Electronic resource]. URL: <https://studylib.ru/doc/3947520/osobennosti-ocenivaniya-zvuchashhej-rechi> (date of reference: 15.10.2023).

4. Bredikhina I. A., Ivanova I. S. Linguodidactic testing as a means of controlling the formation of foreign language communicative competence at the regional Olympiads in German language// Pedagogical Education in Russia. 2016. № 10. P. 72–78.

5. Vashunina I. V. Peculiarities of perception of creolized texts// Voprosy psycholinguistiki, 2016. p. 30–53.

6. Gridneva N. A., Vladimirova S. N. The use of authentic video materials at the initial stage of teaching Russian language as a foreign language (RKI)// Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences, 2018. P. 36–48.

7. Kodzaeva O. C. Lesson as the main form of organizing the learning process. A cycle of lessons. Some methods of teaching phonetics to foreign students of the preparatory faculty// New Technologies. 2009. № 3. P. 91–92.

8. Korepanova T. E. The use of test technologies in verifying oral speech// texts of lectures and samples of lessons (for teachers of Russian as a foreign language). M.,2013. P. 225–235

9. Kuzmina E. O. Creolization as a tool for teaching Russian as a foreign language// Problems of modern education. 2020, № 3. P. 161–171.

10. Litvina T.A., Ivanova D.A. Application of tests with tasks of open and closed form for the implementation of current control in the course of Russian as a foreign language // The World of Science. Pedagogy and Psychology, 2019 № 6, [Electronic resource]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/118PDMN619.pdf> (Accessed: 15.10.2023)

11. Nesterova N. G., Tumanova D. A. Linguomethodological possibilities of social networks in teaching Russian as a foreign language// Language and Culture, 2021. P.262–282.

12. Pavlovskaya I.Y., Bashmakova N.I. Typology of language tests// Actual issues of language testing: a collective monograph / S. Ahola, A.A. Basharin, N.I. Bashmakova [et al.]; ed. by I. I. Pavlovskaya. Y. Pavlovskaya. — Vol. 2. — Spb.: Izd-vo SPbSU, 2017. P. 72–77.

13. Singer SHAMAN / Page in the social network VK. [Electronic resource]. URL: https://vk.com/shaman_me?w=wall-197420428_199484 (Accessed: 10.04.2023).

14. Polyakov O.G. Test as a means of control at the communicative approach to teaching a foreign language (basic course: English and German): Diss. kand. ped. nauk. M., 1995. 154p.

15. Romantovsky A. V. The use of social networks as an actual vector of development of the system of training of foreign students in Russian language// Vestnik MGLU. Education and pedagogical sciences. Issue 2 (835) / 2020. P. 128–138.

16. Rubtsova E. A., Romanova T. Yu. V. Criteria for the selection of authentic films in teaching foreign students oral conversational speech at the advanced stage of education// Scientific Notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Philological sciences. Vol. 3 (69). № 4. 2017. P. 66–78.

17. Rossiyskaya gazeta [Electronic resource]. URL: <https://rg.ru/2023/04/12/reg-cfo/brianskij-gubernator-vruchil-medal-za-otvagu-fedoru-simonenko.html> (Accessed:10.10.2023).

18. Rumyantseva L. M. Chauzova L. I. Testing on RCT at the stage of pre-university education// Vestnik RUDN series: Educational Issues: language and specialty. 2005, №1. С. 70–79.

19. Sonin A. G. Understanding of polycoded texts: cognitive aspect. Moscow: RAS, Institute of Linguistics, 2005. 220 p.

20. Tarchimaeva L. Ts. Testing as a modern form of pedagogical control in teaching Russian to foreigners // Vestnik of Buryat State University. Ulan-Ude, 2013. Vol. 1. — P. 129–133.

21. Tkachenko E.S., Bredikhina I.A. Linguodidactic testing as a means of controlling the formation of communicative competence of students of language training //Language in the sphere of professional communication: collection of materials of the international scientific-practical conference of teachers, graduate students and students (Yekaterinburg, April 18, 2019). — Yekaterinburg: LLC “Publishing House “Azbur”, 2019. — P. 214–218.

22. Trubina Z. I. Linguodidactic testing as a means of controlling the learning of business communication language// ASU Bulletin. Issue 4 (228) 2018. P. 92–98.

УДК 811.161.1

*Ван Юйтин
Ерофеева И.Н.*

Санкт-Петербургский государственный университет

СУБТЕСТ «ПИСЬМО» В СИСТЕМАХ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ И КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКАМ КАК ИНОСТРАННЫМ (ТРКИ-II И HSK-5)

Аннотация. В данной статье рассматриваются две системы тестирования — по русскому языку как иностранному и китайскому языку как иностранному, разъясняется сходство и различие двух систем. Основному сравнительному анализу подвергается субтест «Письмо» в двух системах. Даются рекомендации-предложения по совершенствованию субтеста «Письмо» в ТРКИ-2 и HSK-5. Материалы статьи представляют практическую ценность для педагогов, занимающихся преподаванием русского языка как иностранного, разработчиков теста по русскому языку как иностранному, преподавателей китайского языка.

Ключевые слова: тестирование; русский язык как иностранный; китайский язык как иностранный; субтест «Письмо»; сравнительный анализ.

*Wang Yueting
Erofeeva I.N.*

St. Petersburg State University

“WRITING” SUBTEST IN THE TESTING SYSTEMS OF RUSSIAN AND CHINESE AS FOREIGN LANGUAGES (TORFL-II AND HSK-5)

Abstract. In this article two testing systems: Russian as a foreign language and Chinese as a foreign language, are considered, similarities and differences of the two systems are explained. The “Writing” subtest in the two systems is subjected to the main comparative analysis. Recommendations and suggestions for improving the “Writing” subtest in TRKI-2 and HSK-5 are given. The materials of the article are of practical value for teachers engaged in teaching

Russian as a foreign language, developers of the test of Russian as a foreign language, teachers of Chinese language.

Keywords: testing; Russian as a foreign language; Chinese as a foreign language; subtest “Writing”; comparative analysis.

1. Введение

В конце 1980-х — начале 1990-х годов в России стали появляться учебно-методические и локальные тесты, что явилось первым шагом к формированию единой независимой системы контроля и развития стандартизированных тестов. В 1990-е годы была создана государственная система тестирования по русскому языку, разработаны и внедрены в практику сертификационные тесты [8; 12: 103–108].

В Китае с конца 20-го века специалисты начали интенсивно разрабатывать методы развития способностей учащихся к самообучению, занимаясь разработкой «гибких моделей обучения, позволяющих максимально индивидуализировать учебный процесс» [18: 12]. В качестве совещательных органов действуют Координационный совет по тестированию лингводидактики и Научно-методический совет [20: 4]. Система тестирования по китайскому языку как иностранному разработана Китайским центром языкового сотрудничества и штаб-квартирой Института Конфуция. В 1984 году Пекинский университет языка и культуры учредил «Группу разработки тестов на знание языка Ханью» и начал разработку теста HSK. На данный момент HSK — это относительно полная система тестов от низкого до высокого уровня. HSK существует для продолжения обучения в Китае и получения сертификатов о владении китайского языка [17; 16]. На современном этапе основная цель тестирования и по РКИ, и по китайскому языку — проверить умения и навыки кандидатов при достижении ими своих коммуникативных целей в ситуациях, актуальных для обеспечения бытовой и профессиональной жизни иностранца в стране изучаемого языка соответственно его уровню.

Методологической и теоретической основой данной статьи послужили научные работы отечественных и зарубежных учёных:

коллективная монография под редакцией И.Ю. Павловской «Актуальные вопросы языкового тестирования», «Словарь терминов и понятий тестологии» Т. И. Балыхиной, «Лингводидактическое тестирование» В.А. Коккоты, «Использование тестов при обучении русскому языку иностранцев» А.А. Леонтьева, «Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций» В.В. Красных, [1; 4; 5; 9; 11; 10] и др., а также труды китайских исследователей: «Языковое тестирование» Цзоу Шэнь, «Новый HSK 5-го уровня, анализ типов тестовых вопросов и обучение просветлению» Цзян Минь, Вэй Лян, Некоторые идеи о тестах ТРЯ-4 и ТРЯ-8 для студентов по специальности «Русский язык» Ши Тецянь [19; 20; 21] и др.

При анализе использовались теоретические работы российских и китайских исследователей, типовые тесты ТРКИ В-2 и HSK. Используются сравнительный метод, метод общего и компонентного анализа.

2. Результаты и обсуждение

Общие черты систем тестирования по РКИ и китайскому языку как иностранному следующие: цель создания обеих систем — проверка языковых знаний студентов и практического владения языком; это национальные квалификационные тесты для иностранцев. Однако, несмотря на все вышеперечисленные сходства, есть и различия: 1) время разработки систем — разное. Система тестирования по РКИ была принята в 1996 году, система тестирования по китайскому языку как иностранному в 1984 году, т.е. раньше более, чем на 10 лет; 2) количество частей (субтестов) — разное. Тест по РКИ состоит из 5 частей, тест по китайскому языку как иностранному — из 3 частей; 3) в части «Письмо» тестирование по РКИ больше фокусируется на проверке грамматических навыков учащихся, а тестирование по китайскому языку как иностранному — на правильности написания я китайских иероглифов; 4) тестирование по РКИ направлено на проверку способности учащихся гибко использовать стратегии речи и говорить/писать на русском языке, тестирование по китайскому языку как иностранному направлено на проверку способности учащихся к логическому мышлению

на китайском языке. Мы провели анализ заданий субтеста «Письмо» ТРКИ-2 на материале Типовых, Тренировочных тестов [2: 62–65, 123–126; 16: 20–23; 17: 1–5; 10] и HSK [15: 1–103] уровня 5.

Прежде всего, напомним: «Субтест «Письмо» направлен на конечный результат письма, а не на формирование и развитие процесса письма» [19: 66 — перевод наш]. При этом «аспекты «Письмо» и «Говорение» являются «самыми субъективными из представленных конкурсных испытаний» [6: 650]. Сдача субтеста «Письмо» для студента — это процесс письменного выражения полученных знаний и личного мнения. В данном субтесте проверяются умения: достигать коммуникативной цели, заданной ситуацией и целью написания письменного текста; достигать согласованности по форме и смыслу внутри предложений или между предложениями; выбрать и корректно использовать социальную и культурную информацию, чтобы речевой продукт соответствовал нормам узуса и требованиям стиля. В качестве параметров оценивания выделяются: адекватность формы и структуры изложения интенциям создаваемого текста, правильность выражения содержания и интенции: логичность, связность, умение выразить оценку, дать характеристику, представить информацию, корректность использования языковых и речевых средств. В соответствии с параметрами адекватности, эффективности и аутентичности общения для субтеста «Письмо» разработана форма рейтерских таблиц, где каждый параметр и критерий оценки имеет описание. Оценивание производится по шкале от 0 до 5 — т.е. всего 6 ступеней оценки. Субтест «Письмо» ТРКИ-2 состоит из трех заданий. В первом задании необходимо написать информационное письмо рекомендательного характера на основе рекламы или афиши. Общее время выполнения — 20 минут (предъявление материала — 5 мин, выполнение задания — 15 мин). Необходимое количество слов — от 50 до 70. Максимальное количество баллов — 20. Второе задание предполагает написание текста официально-делового характера в соответствии с представленной ситуацией. Обычно это заявление, объяснительная записка и др. Время выполнения задания — 15 мин. Необходимое количество слов составляет от 50 до 70 слов. Максимальное количество баллов: 20. Третье задание заключается в на-

писании (дружеского) неформального письма в соответствии с представленной ситуацией. Время выполнения задания — 20 мин. Объем текста: 100–150 слов. Максимальное количество баллов — 25.

«В системе тестирования китайского языка как иностранного проверяются умения и навыки писать китайскими иероглифами — точность и скорость, порядок штрихов китайских иероглифов, корректность использования грамматики» [20: 128]. Субтест «Письмо» состоит из двух частей (трех заданий): первая часть включает задание 1 — «Соединить слова в предложения»; вторая часть — это задания 2 и 3. Задание 2 — «Написать небольшую статью, используя следующие слова (не менее 80 слов)»; задание 3 — «Написать небольшое сочинение по картинке ниже (не менее 80 слов)». В первом задании всего 8 вопросов, каждый вопрос оценивается в 5 баллов, всего за выполнение задания дается 40 баллов. Во втором задании 1 вопрос, оценивается в 30 баллов. В третьем задании 1 вопрос — 30 баллов. Весь субтест «Письмо» оценивается в 100 баллов, что составляет 33,33% от общего количества баллов всего теста по языку. Количество вопросов в субтесте — 10, что составляет 10% от общего количества вопросов всего теста. Время выполнения задания — 40 мин.

Примеры тестовых заданий HSK уровня 5 [по материалам: 15: 17–18, 43–44, 69–70, 95–96; 8]:

Задание 1. Соедините слова в предложения (дается 8 наборов иероглифов, мы приводим 3 в качестве примера) [перевод наш].

1) 很充分 这个理由 (очень, достаточно, эта, причина)

2) 有风险 很大 投资股市 (есть, риск, очень большой, инвестиция в фондовый рынок)

Пример выполнения задания: 您的签字 合同 那份 需要 (ваша подпись, контракт, тот, требовать) — Ответ: 那份合同需要您的签字 (Тот контракт требует вашей подписи).

Задание 2. Напишите небольшое эссе, используя следующие слова в произвольном порядке. Эссе должно содержать не менее не менее 80 слов.

Пример: 毕业 舍不得 顺利 前途 感激 (закончить обучение, жаль, будущее, благодарить — перевод наш).

Ответ: 转眼间，大学四年的时光匆匆流逝，几天后，我们就将毕业，离开这个熟悉的地方和熟悉的老师和同学们。在这里，我留下了欢笑与泪水。我非常舍不得大家。这一切，在我离开学校之后，都将是最美好的记忆。我很感激大家无微不至的关怀与帮助，祝大家未来一片光明，前途似锦！

В мгновение ока пролетели четыре года обучения в университете, через несколько дней мы закончим обучение, уйдем из этого знакомого мест, и расстанемся со знакомыми преподавателями и однокурсниками. Здесь я оставила смех и слезы. Мне очень жаль покидать вас. Все это будет лучшим воспоминанием после того, как я закончу университет. Я очень благодарю всех за заботу и помощь, желаю всем светлого будущего и широкой перспективы!

Задание 3. Напишите небольшое эссе по картинке ниже (не менее 80 слов)



Ответ: 我的爸爸非常爱看足球比赛，经常找朋友们来家里看电视。有一次我正在读书，突然听见他们喊：万岁！吸引了我也去观看，双方的运动员都很厉害，但我喜欢那个守门员，因为他一直在竭尽全力的阻止对方进球。爸爸和他的朋友们也很有趣，他们有时惊叹、有时懊恼、有时击掌。真是一场精彩的比赛！

Мой отец очень любит смотреть футбольные матчи и часто приглашает друзей домой смотреть матчи по телевизору. Однаж-

ды я читал книгу и вдруг услышал, как они кричали: «Ура!». Я захотел посмотреть матч тоже. Спортсмены обеих команд — прекрасные, но один из вратарей мне понравился больше, потому что он из всех сил старался не дать сопернику забить гол. Папа и его друзья вели себя несерьезно: то громко удивлялись, то огорчались, то «давали пять». Какой замечательный матч!

Мы видим, что в HSK-5 представлены задания, которые отсутствуют в ТРКИ-II. Они проверяют умение построить предложения из представленных слов, что, казалось бы, очень легко для этого уровня, однако иероглифы данного задания принадлежат к сферам общения и темам (общение с деловыми партнерами, обсуждение глобальных проблем др.), в которых учащиеся не смогут участвовать в устном и письменном общении на более ранних этапах обучения.

В китайском тесте представлено два задания на написание эссе: одно проверяет способность написать текст, используя слова, четко ориентирующие на определенную сферу (социально-культурную и образовательную), второе — по картинке, где необходимо описать действующих лиц, их действия, их окружение. Однако, в отличие от ТРКИ-2, в них нет предписания создать продукт с выражением определенных интенций. Это, с нашей точки зрения, является недостатком HSK, т.к. влечет за собой трудность оценивания сочинения.

В ТРКИ проверяется умение построить деловое письмо, однако некоторые ситуации вызывают сомнение в их частотности (например, заявление с просьбой перенести встречу в отделении полиции), в HSK нет такого задания. В ТРКИ проверяется также умение понять прочитанную информацию и на ее основе написать письмо. Это задание носит характер частично интегративного. В HSK все задания — «прямого тестирования», т.е. задания, которые «позволяют кандидатам использовать проверяемые способности в тестовой среде» [18: 60: перевод наш]. В HSK, в отличие от ТРКИ, есть задание, повышающее интерес и мотивацию — сочинение по картинке.

3. Заключение

Итак, можно сделать некоторые выводы-рекомендации на основе проделанного анализа. В тест HSK можно внести задания по написанию делового письма, т.к. на данном уровне учащиеся уже участвуют во многих универсально-деловых ситуациях. В то же время перечень таких ситуаций необходимо уточнить для теста ТРКИ. В ТРКИ нет задания, психологически облегчающего процесс тестирования — написание сочинения по картинке. Возможно, такое задание стоит внести в тест ТРКИ. Таким образом, изучение различных систем тестирования по иностранным языкам — очень полезный исследовательский процесс, который, при взаимном обмене знаниями и сотрудничестве, приведет к плодотворным результатам в области обновления и совершенствования как процесса контроля, так и процесса обучения.

Литература

1. Актуальные вопросы языкового тестирования. Вып. 2. / С. Ахола, А.А. Башарин, Н.И. Башмакова [и др.]; под ред. И.Ю. Павловской. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. — 684 с.
2. Андрияшина Н. П., Макова М. Н. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. — сертификационный уровень. Общее владение. — СПб.: Златоуст, 2019. — 140 с.
3. Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного) / Моск. гос. ун-т печати. — М.: МГУП, 2003. — 242 с.
4. Балыхина Т. И. Словарь терминов и понятий тестологии. М. Изд-во МГУП, 2000.
5. Банкевич Л.В. Тестирование лексики иностранного языка. — М.: Высшая школа. 1981. — 112 с.
6. Бесядовская Е.А. Использование тестов международных экзаменов и материалов ЕГЭ в процессе подготовки школьников к Всероссийской олимпиаде по английскому языку // Актуальные вопросы языкового тестирования. Вып. 2. / С. Ахола, А.А. Башарин, Н.И. Башмакова [и др.]; под ред. И.Ю. Павловской. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. — 684 с.
7. Демонстрационный тест. Второй уровень (ТРКИ-II / B2). — URL: <http://e-koncept.ru/2015/15095.htm> (дата обращения: 13.10.2023).

8. Клобукова Л.П. История создания и современное состояние российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному // Преподаватель. — 1998. — Вып. 4(6). — С. 1–12.

9. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование: Науч.-методич. пособие. — М.: Высшая школа, 1989. — 127 с.

10. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. — М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. — 284 с.

11. Леонтьев А.А. Использование тестов при обучении русскому языку иностранцев// Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов. — М, 1990. — С. 6–16.

12. Нестерова Т.Е. Современное состояние системы государственного тестирования иностранных граждан в России // Актуальные вопросы языкового тестирования. Вып. 2. / С.Ахола, А.А.Башарин, Н.И.Башмакова [и др.]; под ред. И.Ю. Павловской. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. — 684 с.

13. Павловская И. Ю., Башмакова Н. И. Основы методологии обучения иностранным языкам. Тестология. СПб. Филологический факультет СПбГУ, 2007. — 224 с.

14. Пяо Эньтин. Сравнительный анализ старой и новой программ обучения «теста по китайскому языку (hsk)» с акцентом на «уровень 5»: Магистерская диссертация. — Шаньдунский университет. 2011. 73 с. (朴恩婷.新旧《汉语水平考试(hsk)大纲》对比分析 — 以《新5级》为主. 硕士学位论文.山东大学. 2011.73.)15. Типовые тесты нового теста по китайскому языку: издание 2012 г. HSK уровня 5 / Китайская национальная ведущая группа по международному продвижению китайского языка; Под ред. штаб-квартиры Института Конфуция. — Пекин: Коммерческая пресса, 2012. — 130 с. (新汉语水平考试真题集: 2012版.HSK5级/国家汉办/孔子学院总部编. — 北京: 商务印书馆, 2012. 130.)

16. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Аверьянова Г.Н. и др. — М.; СПб.: Златоуст, 1999. — 112 с.

17. Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Вып. 3. Письмо / под ред. Парецкой М. Э. — СПб., 2010.

18. Цзоу Шэнь. Теория и принцип тестирования английского языка. Шанхай: Шанхайское издательство по обучению иностранным языкам, 1998b.- 266 с. (邹申.英语语言测试—理论与操作 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1998b. 266.)

19. Цзоу Шэнь. Языковое тестирование. — Шанхай: Шанхайская пресса по обучению иностранным языкам, 2005. — 507 с. (邹申.语言测试

[М]. 上海：上海外语教育出版社，2005. 507.)

20. Цзян Минь, Вэй Лян. Новый HSK 5-го уровня, анализ типов тестовых вопросов и обучение просветлению // *Frontiers*, 2013(24). — С. 128–130.

21. Ши Тецянь. Некоторые идеи о тестах ТРЯ–4 и ТРЯ–8 для студентов по специальности «Русский язык» // *Северо-восточная азиатская иностранная лингвистика*. - 2016.- №1. — С. 53–58. (史铁强.关于俄语专业四、八级考试的一些思考 [J]. *东北亚外语研究*, 2016, (1): 53–58.)

References

1. Actual issues of language testing. Vol. 2. / S. Ahola, A.A. Basharin, N.I. Bashmakova [et al.]; ed. by I.Yu. Pavlovskaya. — SPb.: Izd-vo SPbSU, 2017. — 684 с.

2. Andryushina N. P., Makova M. N. Training tests in Russian as a foreign language. — certification level. General ownership. — St. Petersburg. : Chrysostom, 2019. — 140 p.

3. Balykhina T.M. Fundamentals of test theory and testing practice (in the aspect of Russian as a foreign language) / Moscow. state un-t printing. — M.: MGUP, 2003. — 242 p.

4. Balykhina T. I. Dictionary of Testology Terms and Concepts. M: Russian language.Kursy. 2000 — 157 с.

5. Bankevich L.V. Testing the vocabulary of a foreign language. — M: Higher School. 1981. — 112 с.

6. Besyadovskaya E.A. Using tests of international exams and USE materials in the process of preparing schoolchildren for the All-Russian Olympiad in English// *Topical issues of language testing* / S. Ahola, A.A. Basharin, N.I. Bashmakova [and others]; ed. I.Yu. Pavlovskaya. — Issue. 2. — St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University, 2017. — 684 p.

7. Demonstration test developed at St. Petersburg State University. Second level (TORFL-II / B2). URL: <http://e-koncept.ru/2015/15095.htm>. (Accessed: 04/15/2023)

8. Klobukova L.P. The history of creation and the current state of the Russian state system of testing in Russian as a foreign language // *Lecturer*. 1998. Issue. 4(6). pp. 1–12.

9. Kokkota V.A. Linguodidactic testing: Scientific and methodological manual. — Moscow: Higher School, 1989. — 127 p.

10. Krasnykh V.V. Ethnopsycholinguistics and linguocultural science: A course of lectures. — Moscow: ITDGC “Gnosis”, 2002. — 284 p.

11. Leontiev A.A. The use of tests in teaching Russian to foreigners// Methodology of teaching Russian as a foreign language for foreign philologists-Russians. — M., 1990. — pp. 6–16.

12. Nesterova T.E. The current state of the system of state testing of foreign citizens in Russia// Topical issues of language testing / S. Ahola, A.A. Basharin, N.I. Bashmakova [and others]; ed. I.Yu. Pavlovskaya. — Issue. 2. — St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University, 2017. — 684 p.

13. Pavlovskaya I. Yu., Bashmakova N. I. Fundamentals of the methodology of teaching foreign languages. Testology. SPb. Philological Faculty of SPbSU, 2007. — 224 p.

14. Piao Enting. Comparative analysis of the old and new “Chinese language test (hsk)” curricula with a focus on “Level 5”. Master’s dissertation. Shandong University. 2011. 73 p.

15. Model Tests of the New Chinese Language Test: 2012 Edition HSK Level 5 / China National Leading Group for the International Promotion of Chinese / Ed. headquarters of the Confucius Institute. — Beijing: Commercial Press, 2012. 130 p.

16. Standard tests in Russian as a foreign language. Second certification level. Common ownership / Averyanova G.N. and others — M.; St. Petersburg: “Zlatoust”, 1999. — 112 p.

17. Training tests in Russian as a foreign language. Issue 3. Writing / edited by M. E. Paretskaya. — St. Petersburg, 2010.

18. Zou Shen. Theory and Principle of English Language Testing, Shanghai: Shanghai Foreign Language Teaching Publishing House, 1998b, 266 p.

19. Zou Shen. Language testing. Shanghai: Shanghai Foreign Language Teaching Press, 2005. 507 p.

20. Jiang Ming, Wei Liang, New HSK Level 5, Test Question Type Analysis and Enlightenment Learning, Frontiers, 2013(24): pp. 128–130.

21. Shi Teqiang. Some ideas about the tests TRYA-4 and TRYA-8 for students majoring in Russian// Northeast Asian Foreign Linguistics. 2016. pp. 53–58.

**РАЗРАБОТКА КРИТЕРИЕВ ОЦЕНИВАНИЯ
ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИТАЛЬЯНСКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ РУССКИХ
НА УРОВНЕ A2+/B1**

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена отсутствием как таковых критериев оценивания фонологической компетенции русскоязычных учащихся при изучении итальянского языка. В связи с этим, в данной статье приводятся результаты фонетического теста для уровня A2+/B1, созданного на основе контрастивного анализа фонологических систем русского и итальянского языков. В статье приводится дескриптор для оценивания фонологической компетенции на данном уровне. Исследование было проведено на материале, полученном в контексте изучения итальянского языка на неязыковых направлениях обучения в ВУЗе. Результаты исследования могут быть использованы как основа для создания более широкой шкалы критериев оценивания фонологической компетенции на уровнях A1-C2. Кроме того, материалы статьи представляют практическую ценность для преподавателей итальянского языка в России.

Ключевые слова: фонологическая компетенция, фонетический тест, критерии оценивания, шкала оценки, дескрипторы.

**ELABORATION OF CRITERIA FOR ASSESSING
PHONOLOGICAL COMPETENCE IN TEACHING ITALIAN
PRONUNCIATION TO RUSSIANS AT A2+/B1 LEVEL**

Abstract. The relevance of the study is due to the absence of criteria for assessing the phonological competence of Russian speakers learning the Italian language. So, this article presents the results of a phonetic test created on the

basis of a contrastive analysis of the phonological systems of Russian and Italian for the A2+/B1 level. The article provides a descriptor for assessing phonological competence at this level. The study was carried out on the material obtained in the context of studying Italian in a non-linguistic university department. The results of the study can be used as a basis for creating criteria for assessing phonological competence at a wider range (A1-C2 levels). Besides, the materials of the article are of practical value for Italian language teachers in Russia.

Keywords: phonological competence, phonetic test, assessment criteria, assessment scale, descriptor.

1. Введение

Контроль освоения учащимися компетенций в рамках изучаемого языка, безусловно, является важной частью учебного процесса. Так, в разработке точных критериев оценки нуждается и фонологическая компетенция. Целью данного исследования является интерпретация результатов тестирования на определение фонологической компетенции русскоязычных обучающихся, изучающих итальянский язык, с последующим созданием дескрипторов с учётом русско-итальянской интерференции.

Уже с начала XX века традиция направленного обучения произношению прочно вошла в систему преподавания иностранных языков в России. Л.В. Щерба [3: 57], а также его последователи Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич, Л.В. Бондарко, В.Б. Касевич занимались пристальным изучением фонемы и фонетическим анализом речи. Их труды не могли не повлиять на то, как относились к фонетическому компоненту преподаватели иностранных языков.

В процессе обучения, а также при оценивании фонологической компетенции важно учитывать родной язык обучающихся [11], так как интерференция в таких случаях неизбежна. От выраженности интерференции между родным и изучаемым языками (среди других факторов) будет зависеть и степень ясности, разборчивости произношения. Разумеется, интерференция возможна и с другими изучаемыми ранее иностранными языками.

На основе контрастивного анализа русского и итальянского языков представляется возможным выделить наиболее трудные черты итальянского произношения для русскоговорящих обучающихся. Такие трудности должны быть учтены при создании фонетического теста для оценивания фонологической компетенции русскоязычных обучающихся. В исследованиях, проведённых ранее [2: 74–75], трудные моменты итальянского произношения для русскоязычных были выведены и проанализированы.

Как известно, современная методика преподавания иностранных языков опирается на Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR), которые распределяются по уровням от А1 до С2. Фонологическая компетенция играла важную роль в первой публикации CEFR [4: 116–117], что, однако, не означало создание чётких исчерпывающих дескрипторов, её определяющих [12: 7]. В более поздних публикациях [5: 171–172; 6] шкала оценивания фонологической компетенции была пересмотрена. Экспертами была выявлена основная проблема первой шкалы: она была единой, то есть, общий фонологический контроль, просодические особенности и артикуляция звуков не оценивались по отдельности [13: 8]. Такое разделение было введено позднее. Кроме того, создавалось впечатление, что с переходом на каждый новый уровень владения языком фонологическая компетенция обучающихся должна была приближаться к модели носителя языка [10: 38].

В то же время, многие исследователи в последствии говорили о том, что иностранный акцент может присутствовать в речи даже при общем владении языком на уровне С2 [9: 5]. Кроме того, наличие или отсутствие иностранного акцента в речи часто основывается на желании/нежелании обучающегося «звучать» как носитель языка [8: 20].

Таким образом, после 2018 года шкала оценивания фонологической компетенции ориентирована на концепт “intelligibility” — разборчивости произношения. Б. Креммель [7: 70] приводит таблицу ключевых компонентов новой шкалы оценивания фонологической компетенции, среди которых значатся:

- Разборчивость,
- Влияние других знакомых иностранных языков,
- Контроль над звуками,
- Контроль над просодическими признаками речи,
- Четкость и ясность в произнесении звуков,
- Контроль над ударением и интонацией,
- Умение изменять интонацию и выделять отдельные части сообщения.

Помимо трёх основных дескрипторов, упомянутых выше, в приложении к «CEFR Companion Volume» появляется шкала «Распознавание звуков» для уровней B1 — C2. В шкале учитывается способность обучающегося распознавать (а на уровнях C1-C2 — и воспроизводить) региональные и социолингвистические особенности произношения изучаемого языка [10: 38].

Представляется необходимым, таким образом, определить критерии «разборчивости» итальянского произношения русскоязычных обучающихся. Известно, что одним из наиболее эффективных способов оценивания фонологической компетенции является тестирование.

2. Материалы и методы

В дескрипторах CEFR присутствуют три шкалы оценивания фонологической компетенции, однако критерии разборчивости, которые зависят от интерференции с родным языком, не уточняются. Таким образом, в ходе исследования были в первую очередь проанализированы типичные ошибки русскоязычных обучающихся в итальянском произношении. Однако при создании теста [1: 200], как известно, разделения ошибок на коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые бывает недостаточно. В фонетических тестах на сегментном уровне принято оценивать лишь оппозиционные ошибки, которые выявляются при разрушении фонемных оппозиций. На супraseгментном уровне могут оцениваться место ударного слога и интонационного центра, количество синтагм в предложении и т.д.

Тест, разработанный для создания дескрипторов, включает в себя оценивание навыков восприятия речи и воспроизведения

фонетических характеристик по письменному тексту. В первом задании тестируемым предлагается послушать и записать итальянские имена и фамилии. Такой формат был выбран потому, что в этом случае тестируемые не имеют лексических и контекстуальных опор, которые помогали бы им угадать или вспомнить правильное произношение слова. Задание заставляет фокусироваться лишь на произнесении звуков. Имена и фамилии были подобраны таким образом, что в них содержатся «сложные» для носителя русского языка звуки (например, /e/ и /o/ в предударной позиции, удвоенные согласные, звуки /ɲ/, /ʎ/, дифтонги и т.д.). Стоит отметить, что аудио-дорожка к заданию была записана носителем языка, обладающим лёгким тосканским акцентом. Всего в задании содержится 11 имён и фамилий. Каждое имя и фамилия были произнесены два раза. В данном задании баллы выставляются по количеству «сложных» звуков на каждые имя и фамилию — от 3 до 5.

Следующее задание фокусируется на контрасте между словами, которые содержат удвоенные согласные, и словами, в которых такие согласные отсутствуют. Тестируемым предлагается отметить в каждой паре те слова, в которых они услышали удвоенную согласную. Аудио-дорожка, предлагаемая для прослушивания, была записана профессиональным диктором, региональные особенности в произношении отсутствуют. Каждая пара была прослушана один раз. За каждый правильный ответ присуждается 1 балл.

Далее следуют задания на произнесение проблемных для русскоязычных обучающихся звуков, а именно: дифтонги /gw/ и /kw/, ударный /o/ и дифтонг /wɔ/, дифтонг /jo/, контраст между звуками /ɲ/ и /n/, /ʎ/ и /l/, /dʒ/ и /tʃ/, произнесение звуков /s/, /z/ в различных позициях, произнесение сочетаний /ti/ и /di/, в которых существует риск палатализации. В каждом задании тестируемому были предложены контрастные пары с целью выделить примеры разрушения фонемных оппозиций. Каждая верно произнесённая оппозиция оценивается в 1 балл.

В заключение тестируемым предлагается прочитать фразы, где оценивается связка между словами и возможное появление звука /ɥ/ (на стыке двух слов, а также в пределах одного слова после «опасных» согласных /ʃ/, /ts/). Каждая верно произнесённая контро-

лируемая единица оценивается в 1 балл. Далее следует диалог, в котором оцениваются супрасегментные характеристики речи (ударение, связки между словами, интонация) — эти характеристики также оцениваются в 1 балл за каждую строку, а также произнесение звука /o/ в различных позициях — 1 балл за отсутствие редукции в строке.

Тест разрабатывался для уровня A2+/B1, поэтому звуки в заданиях встречаются, в основном, лишь в отдельных словах и словосочетаниях. Некоторые супрасегментные характеристики речи оцениваются только в последнем задании в небольшом диалоге, который необходимо прочитать. Более сложные тексты в тестирование на данном уровне не включаются.

Тест проводился онлайн с помощью платформы Microsoft Teams. Онлайн формат в первых двух заданиях теста позволил следить в режиме реального времени за всеми изменениями, которые вносили в свои ответы участники тестирования во время прослушивания. Запись устных ответов велась на диктофон. Все ответы были запротоколированы организаторами тестирования. Тестирование было организовано таким образом, что участники не могли видеть и слышать друг друга во время прохождения теста. Такая организация позволила избежать запоминания произношения со стороны участников, а также повторения друг за другом. Тестирование каждого участника занимало в целом 4–5 минут.

Участники тестирования являются учащимися университетской программы неязыковых специальностей. Итальянский является для них вторым иностранным языком, изучение которого начинается на втором курсе. Тестирование проводилось в одной группе в конце третьего курса, т.е. после двух лет изучения языка. Таким образом, согласно рабочей программе учебной дисциплины, предполагаемый уровень владения итальянским языком определяется как A2+/B1.

На основании результатов теста были созданы новые дескрипторы для оценивания общего фонологического контроля, артикуляции звуков и просодических особенностей произношения на уровне A2+/B1.

3. Результаты

Общие результаты тестируемых по всем заданиям приводятся в таблице 1. В последней строке приводится также средний балл всех тестируемых по каждому заданию.

Таблица 1

Общие результаты теста

Тестируемый	Зад. №1	Зад. №2	Зад. №3	Зад. №4	Зад. №5	Зад. №6	Зад. №7	Зад. №8	Зад. №9	Зад. №10	Зад. №11	Зад. №12	Итого	%
1	30	9	1	6	3	5	5	14	8	3	7	9	100	78,13
2	25,5	10	2	6	3	5	3	16	8	3	5	8	94,5	73,83
3	24	11	3	6	3	5	5	18	4	3	9	3	94	73,44
4	32	13	4	6	5	4	5	18	5	0	3	7	102	79,69
5	33	13	3	4	4	4	2	16	6	3	10	5	103	80,47
6	37	13	3	6	4	4	5	16	7	1,5	9	8	113,5	88,67
7	30	11	3	5	5	3	1	15	8	0	2	4	87	67,97
8	36	11	4	6	3	5	4	15	7	0	2	5	98	76,56
9	26	13	2	6	5	5	3	14	8	1,5	9	6	98,5	76,95
Сред. балл	30,39	11,56	2,78	5,67	3,89	4,44	3,67	15,78	6,78	1,67	6,22	6,11	98,9	
Максимальный балл	39	13	4	6	5	5	5	19	8	3	11	10	128	

После подсчёта баллов был выведен уровень разборчивости речи студентов (рис. 1). Данные были получены в результате подсчёта процента корректных ответов от максимального возможного количества баллов.

Так, можно предположить, что учащиеся с уровнем разборчивости меньше 70%, по сравнению с другими участниками тестирования, в одинаковых условиях, будут испытывать некие трудности при восприятии итальянской речи, а также при её воспроизведении. Возможно, уровень фонологической компетенции в таком случае не соответствует заявленному уровню A2+/B1. С другой стороны,

результат со значением $>86\%$ говорит о том, что фонологическая компетенция участника тестирования находится на более высоком уровне, чем A2+/B1. В то же время, как видно на рисунке 1, фонологическая компетенция большинства участников тестирования соответствует заявленному уровню.

Уровень разборчивости речи

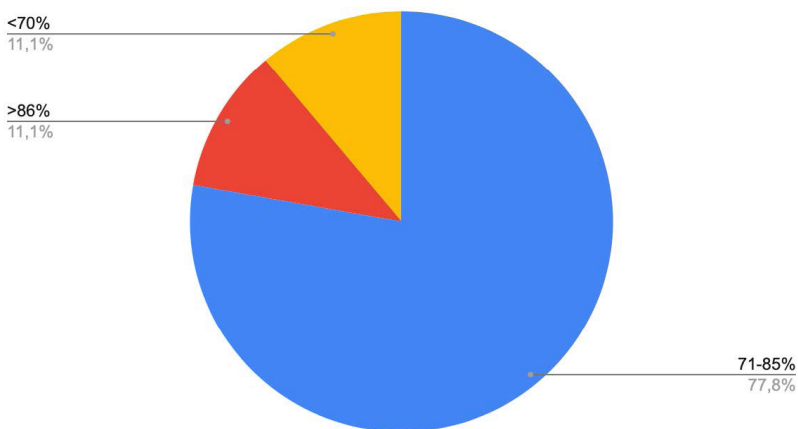


Рис. 1. Уровень разборчивости речи

На основании полученных результатов можно вывести дескриптор для определения фонологической компетенции на уровне A2+/B1 (таблица 2).

Таблица 2

Дескриптор для уровня А2+/В1

Общий фонологический контроль	Произношение, в целом, достаточно четкое, хотя влияние со стороны русского языка сохраняется. Произнесение знакомых слов и частотных сочетаний звуков чёткое.
Артикуляция звуков	<p>Могут сохраняться коммуникативно значимые случаи качественного изменения /i/, /e/ в предударном или заударном слоге, а также случаи ошибочной геминии (гиперкоррекции) или её отсутствия, могут сохраняться случаи гиперкоррекции редукции /o/ в безударном положении. Практически отсутствуют ошибки в оппозиции дифтонга /wɔ/ и гласного /ɔ/.</p> <p>Может присутствовать палатализация согласных перед /i/, /e/ дифтонгизация /e/ после палатализованной согласной, неточная артикуляция дифтонгов и трифтонгов (например, их «распад» или излишнее выделение звука /j/). Звук /ы/ может появляться на стыке слов после согласной и после аффрикаты /ts/ вместо звука /i/.</p> <p>Присутствуют трудности в произнесении /gw/, /kw/ + гласный. Случаи ошибочной артикуляции среднеязычных звуков /k/ и /ŋ/ достаточно редки. Ошибки в произнесении аффрикат /tʃ/ и /dʒ/ могут быть обусловлены ещё не автоматизированным воспроизведением правил чтения, аффриката /dʒ/ иногда распадается на два звука.</p> <p>Нередко отсутствует озвончение /s/ перед звонким или сонорным согласным в начале слова и перед сонорным согласным в середине слова.</p>
Просодические признаки	Обучающийся может грамотно произносить знакомые слова и фразы с учётом их просодических особенностей. Всё ещё заметно влияние на ударение, интонацию и/или ритм со стороны русского языка. Заметны сложности при спонтанном чтении незнакомого диалога — медленный темп. Присутствуют ошибки в постановке ударения, если оно не падает на последний слог или на второй слог с конца.

4. Обсуждение

Тестирование показало, что большинство коммуникативно значимых ошибок на уровне А2+/В1 начинает «сглаживаться» при ус-

ловии, что обучающийся имеет мотивацию к освоению чёткого и ясного произношения. Так, например, проблемы в артикуляции дифтонга /wɔ/ почти не наблюдаются, озвончение /s/ часто происходит в начале слова перед звонким или сонорным согласным, но нередко отсутствует при таких же условиях в середине слова. Интересно отметить случай артикуляции пары с оппозицией /sgw/ — /kw/, где большинство тестируемых в первом случае не произносили согласный /s/ как звонкий, а, наоборот, оглушали следующий за ним /g/, нарушая оппозицию “sguardo — quadro”. Интересно, кроме того, упомянуть, что некоторые тестируемые в том же задании справились с произнесением дифтонга лишь в паре знакомых на данном уровне слов “seguire — quindi”.

При воспроизведении звуков /k/ и /p/ сложнее всего было передать разницу в парах “campagna — Campania”, “giugno — geranio”, “fili — figli”, где «сложный» звук нередко переносился и в то слово, где его быть не должно.

Кроме того, у некоторых тестируемых на данном уровне всё ещё сохраняются проблемы с правилами чтения, которые ещё не доведены до автоматизма. Например, тестируемый №5 набрал мало баллов в задании №5 именно по этой причине, хотя общий балл фонологической компетенции в его случае отвечает заявленному уровню.

Заметим также, что тестируемый, набравший наибольшее количество баллов, получил всё же низкий балл в задании №10, где предлагалась оппозиция /ti/ — /di/. Сочетания с /ti/ оказались палатализованными, что, тем не менее, не является коммуникативно значимой ошибкой. Нередко, однако, такое произнесение /ti/, /di/ называется «визитной карточкой» русскоязычных обучающихся, говорящих на итальянском.

5. Выводы

Таким образом, на основе контрастивного анализа фонологических систем русского и итальянского языков был разработан эффективный тест для оценки фонологической компетенции на уровне А2+/В1. Тест включает в себя задания на распознавание и воспроизведение итальянских звуков, артикуляция которых может показаться сложной для русскоговорящих обучающихся. Присут-

ствуется также возможность оценки воспроизведения супrasegmentных элементов речи. Данный тест может использоваться преподавателями итальянского языка в русскоязычной аудитории для определения общего уровня фонологической компетенции обучающихся. Дальнейшие исследования могут быть проведены также для определения корреляции уровня фонологической компетенции с общим языковым уровнем студентов.

Кроме того, результаты тестирования могут помочь адаптировать учебный процесс под нужды обучающихся и понять, на какие особенности артикуляции звуков и просодии итальянского языка стоит обратить особое внимание. В помощь преподавателю также был создан дескриптор, описывающий общий фонологический контроль, особенности артикуляции звуков и просодические особенности речи на данном уровне.

В дальнейшем тестирование может быть проведено с участием большего количества обучающихся для подтверждения полученных результатов. В будущем необходимо также разработать подобные тесты для уровней A1-A2, B2 и C1-C2.

Литература

1. Любимова Н.А. Фонетический аспект общения на неродном языке. Коллективная монография. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. — 294 с.
2. Петрусеви́ч В.И. Прогнозирование и анализ ошибок русскоязычных обучающихся в итальянском произношении // Тестология. 2022. №. 4(16). — С. 66–80.
3. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974 — 427 с.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Strasburg, 2001. URL: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (дата обращения: 10.10.2023).
5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with New Descriptors. — Council of Europe, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 15.10.2023).
6. 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: 15.10.2023).

7. Kremmel B. et al. The CEFR Companion Volume: Opportunities and challenges for language assessment // *Didaktik slawischer Sprachen*. — 2023. — С. 65–83.

8. Muñoz C. and Singleton D. (2011), “A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment”, *Language Teaching* No. 44(1), pp. 1–35.

9. North B. The CEFR Companion Volume and the action-oriented approach. — 2022. URL: <https://rm.coe.int/the-cefr-companion-volume-and-the-action-oriented-approach/1680a88678> (дата обращения: 15.10.2023).

10. North B. et al. Enriching 21st-Century Language Education. The CEFR Companion volume in practice. — 2022. URL: <https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/5760/PREMS%20080322-%282022%29-Enriching%2021st%20century%20language%20education-The%20CEFR%20companion%20volume%20in%20practice.pdf?sequence=4&isAllowed=y> (дата обращения 15.10.2022).

11. Pavlovskaya I. Yu. Social and national variety of pronunciation in the Common European Framework of Reference for Languages// *Материалы VII Международного научного конгресса «Социальная и национальная вариативность языка и литературы»*. Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского Симферополь, 7–9 апреля 2022 г. С. 25–34.

12. Piccardo E. The Common European Framework of Reference (CEFR) in language education: Past, present, and future // *TIRF: Language Education in Review Series*. 2020. V. 15. URL: https://www.tirfonline.org/wp-content/uploads/2021/10/LEiR_CEFR.pdf (дата обращения: 15.10.2023).

13. 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*. — 2016.

References

1. Ljubimova N.A. *Foneticheskij aspekt obshhenija na nerodnom jazyke. Kollektivnaja monografija*. SPb.: Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2006. — 294 s.

2. Petrusевич V.I. Prognozirovanie i analiz oshibok ruskojazychnyh obuchajushhihsja v ital'janskom proiznoshenii // *Testologija*. 2022. №. 4(16). — S. 66–80.

3. Shherba L. V. *Jazykovaja sistema i rechevaja dejatel'nost'*. L.: Nauka, 1974 — 427 s.

4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Strasburg, 2001. URL: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (дата обращения: 10.10.2023).

5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with New Descriptors. — Council of Europe, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 15.10.2023).

6. 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: 15.10.2023).

7. Kremmel B. et al. The CEFR Companion Volume: Opportunities and challenges for language assessment // *Didaktik slawischer Sprachen*. — 2023. — С. 65– 83.

8. Muñoz C. and Singleton D. (2011), “A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment”, *Language Teaching* No. 44(1), pp. 1–35.

9. North B. The CEFR Companion Volume and the action-oriented approach. — 2022. URL: <https://rm.coe.int/the-cefr-companion-volume-and-the-action-oriented-approach/1680a88678> (дата обращения: 15.10.2023).

10. North B. et al. Enriching 21st-Century Language Education. The CEFR Companion volume in practice. — 2022. URL: <https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/5760/PREMS%20080322-%282022%29-Enriching%2021st%20century%20language%20education-The%20CEFR%20companion%20volume%20in%20practice.pdf?sequence=4&isAllowed=y> (дата обращения 15.10.2022).

11. Pavlovskaya I. Yu. Social and national variety of pronunciation in the Common European Framework of Reference for Languages// *Материалы VII Международного научного конгресса «Социальная и национальная вариативность языка и литературы»*. Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского Симферополь, 7– 9 апреля 2022 г. С. 25– 34.

12. Piccardo E. The Common European Framework of Reference (CEFR) in language education: Past, present, and future // *TIRF: Language Education in Review Series*. 2020. V. 15. URL: https://www.tirfonline.org/wp-content/uploads/2021/10/LEiR_CEFR.pdf (дата обращения: 15.10.2023).

13. 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*. — 2016.

ТЕСТИРОВАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И ВЫБОР ФОРМАТА

Аннотация. В статье исследуется проблема успешности обучения и тестирования устной речи на английском языке студентов из Китайской народной республики, обучающихся в России. Основное внимание уделяется психологическим аспектам сдачи устного экзамена, а также выбору подходящего формата для такого тестирования. Определены три типа психологических барьеров: коммуникативные, эмоциональные и когнитивные. Анализируется, как эти барьеры влияют на реализацию знаний и уверенность студентов при выполнении устных заданий. Психологический комфорт/дискомфорт может быть обусловлен форматом экзамена. Проведен сравнительный анализ популярных в Китае инструментов тестирования: HSKK (Hanyu Shuiping Kouyu Kaoshi), IELTS (International English Language Testing System), CET (College English Test) и др.. Преимущества теста IELTS — структурированный формат, участие экзаменаторов-носителей целевого языка и широкий спектр актуальных тем, — делает его наиболее эффективным средством оценки навыков общения на иностранном языке.

Ключевые слова: английский язык, языковое тестирование, психологические барьеры, формат экзамена, субтест по говорению.

I. Y. Pavlovskaya, Ma Xinyi

St. Petersburg State University

ENGLISH ORAL LANGUAGE TESTING OF NATIVE CHINESE SPEAKERS: PSYCHOLOGICAL FACTORS AND FORMAT SELECTION

Abstract. The article investigates the problem of success in teaching and testing English speaking proficiency of students from the People's Republic of China studying in Russia. The main attention is paid to the psychological aspects of taking an oral exam, as well as the choice of an appropriate format for such testing. Three types of psychological barriers are identified: communicative, emotional, and cognitive. How these barriers affect students' realization of knowledge and confidence in oral tasks is analyzed. Psychological comfort/discomfort can be conditioned by the exam format. A comparative analysis of popular testing instruments in China, HSKK (Hanyu Shuiping Kouyu Kaoshi), IELTS (International English Language Testing System), CET (College English Test) and others is conducted. The advantages of the IELTS test: its structured format, the participation of native speakers of the target language and a wide range of relevant topics, — make it the most effective means of assessing foreign language communication skills.

Keywords: English, language testing, psychological barriers, exam format, speaking subtest.

1. Введение

Последние полвека ознаменовались использованием английского языка как языка международного общения. Вполне естественно, что международное тестирование и оценивание владения английским языком опирается на англоязычные разработки, в частности, образцы Кембриджского языкового департамента [7], который исторически был первой организацией, создавшей и проведшей тест по английскому языку как иностранному в 1913 году. В 90ые годы иноязычное образование на Востоке ориентировалось в большей степени на американские тесты, в частности TOEFL [18] и TOEIC [19]. Так, экзамены по китайскому языку как иностранному в Китае, полностью повторяли формат экзамена TOEFL и типы заданий,

несмотря на разницу в языковом строе, и даже внешнее оформление материалов экзамена один к одному напоминало дизайн бумажного TOEFL (PBT) [16]. Однако в XXI веке сфера влияния международных тестовых монополий изменилась и специалисты по тестированию восточных языков стали, во-первых, в большей степени учитывать особенности своих родных языков и создавать тестовые задания с учетом этих особенностей, а с другой стороны, ориентироваться в большей степени на европейские образцы. В целом в мировом тестировании на сегодняшний день наметилось направление так называемого *alignment* (согласования) принципов и аппарата оценивания владения иностранным языком с последним документом Совета Европы [18]. В процедуре согласования устраняются погрешности, выявленные в результате контроля или проверки средств измерений. Даже американские системы ACTFL [ACTFL, ЭР] проводят мероприятия по сближению с европейской системой. Впереди всех восточных стран в этом направлении движется Япония, которая уже адаптировала систему CEFR к собственному национальному контексту, как в отношении языка, так и в отношении реальных условий и результатов образования (*the CEFR-J*). В одной из последних публикаций по этому поводу [17] включены материалы по японскому, американскому, турецкому, и др. национальным системам языкового тестирования. При этом провозглашается деятельно-ориентированная парадигма описания владения языком: "...action-oriented approach 'views users and learners primarily as "social agents", i.e. members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish' [Common European Framework, 2001: 9] and it is 'centred on the relationship between ... the agents' use of strategies linked to their competences ... and the task or tasks to be accomplished"* [17: 15].

* "...деятельностно-ориентированный подход 'рассматривает пользователей языка и обучающихся в первую очередь как "социальных агентов», т.е. членов общества, перед которыми стоят задачи (не только связанные с языком), необходимые к выполнению' и он «в первую очередь сфокусирован на связь между ... использованием этими агентами стратегий, связанных с их компетенциями ... и задачей/задачами, которые должны быть выполнены" (Перевод наш — И.П., М.С.).

Изучение языка включает в себя четыре вида речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Самая важная роль языка как инструмента коммуникации — это устное общение.

Поскольку речевая деятельность всегда была в центре внимания российских ученых и, в частности, А.А. Леонтьева [3], основателя современного психолого-ориентированного понимания деятельности вообще и речевой деятельности как одного из ее видов, мы предлагаем рассмотреть акт оценивания речевой деятельности в контексте экзамена по английскому языку для китайских студентов (психологический аспект).

2. Материал и методика

В современном обществе студенты сталкиваются с различными возможностями и проблемами в учебе, работе и жизни, и навыки говорения, безусловно, являются наиболее важными в плане успешной коммуникации.

Однако в Китае обучение и тестирование говорения не воспринимается как важная часть обучения многими студентами и преподавателями университетов. Экзамены по говорению не являются обязательными, что не соответствует международным практическим требованиям использования английского языка [4].

Это вызывает большие трудности у китайских студентов при поступлении в зарубежные университеты, в том числе и в России. Эти трудности носят, конечно, прежде всего лингвистический характер, то есть они порождены недостаточным уровнем владения русским языком. Однако нельзя забывать и о факторах, которые имеют психологический и культурный характер.

2.1. Психологические факторы

В настоящей статье мы сосредоточимся на одной категории факторов — психологических.

Учитывая трехязычную среду, в которой китайские студенты, изучают английский язык в России, нами была разработана анкета для сбора данных о трудностях, с которыми они сталкиваются при смене образовательной парадигмы и погружении в российскую

систему образования. Точнее, целью данного исследования было изучить трудности, с которыми сталкиваются китайские студенты первого курса университетов, изучающие русский язык в России, при сдаче тестов по английскому языку, проанализировать причины этих трудностей и найти пути их устранения.

Цель настоящего экспериментального исследования достигалась с помощью методов акетирования и фиксированного наблюдения.

Анкета была составлена в форме вопросов с одним вариантом ответа, несколькими вариантами ответа и открытыми вопросами, включая основную личную информацию, ситуацию с изучением английского языка и трудности при тестировании по английскому языку. Было роздано 20 анкет, и было возвращено 20 действительных анкет, (процент возврата составил 100%). Испытуемыми были студенты из КНР, обучающиеся в России в количестве 20 респондентов. Соотношение мужчин и женщин в выборке составило 1:1, а средний возраст — 19 лет. Все они учились в Санкт-Петербургском государственном университете по специальности «Английский язык и литература». Наблюдения показали, что во многих случаях трудности в изучении иностранного языка обусловлены не интеллектуальными, а психологическими факторами.

Психологические барьеры китайских студентов на пути изучения иностранного языка обычно проявляются в следующих трех областях:

1. Коммуникативные барьеры.
2. Эмоциональные барьеры.
3. Когнитивные барьеры.

1. Коммуникативные барьеры.

Коммуникативные нарушения — это психологические трудности, возникающие в самом процессе языкового общения; это не трудности, вызванные языковыми способностями, а психологическая дезадаптация. Она проявляется в тенденции к чрезмерной сдержанности, пассивности и избеганию в коммуникативном процессе. На устных экзаменах студенты с коммуникативными трудностями часто избегают взгляда преподавателя и боятся вопросов в классе. Они даже боятся вопросов от иностранных преподавате-

лей и часто нервничают настолько, что краснеют и даже дрожат, когда им задают вопрос или долго молчат.

В традиционном китайском классе изучения иностранного языка коммуникативные трудности студентов действительно редко проявляются. Это объясняется тем, что для учащихся в таком классе цель изучения иностранного языка — не коммуникативная, а экзаменационная. Без коммуникативного обучения трудно выявить коммуникативные барьеры. Как только в России преподаватель задает вопросы, или в ситуациях, когда общение действительно необходимо, возникают различные психологические проблемы, такие как излишняя формальность, пассивность и избегание разговора.

Влияние коммуникативных нарушений на изучение и тестирование иностранного языка двояко: во-первых, они влияют на коммуникативные показатели языка. Изучение иностранного языка — это не только пассивное понимание текстов, но и приобретение навыков использования языка для общения, чему можно научиться только в реальном процессе общения. Коммуникативный барьер, как правило, заставляет людей избегать реального языкового общения, что затрудняет совершенствование их коммуникативных навыков. В результате студенты, которые изучали иностранный язык более десяти лет, вызубрили много правил грамматики и хорошо сдали письменные экзамены, испытывают трудности в самых простых разговорных тестах и в реальных коммуникативных ситуациях.

2. Эмоциональные барьеры.

Эмоции — это отражение отношения людей к объективным явлениям. Эмоциональный барьер при тестировании по иностранному языку — это проблема, возникающая в формировании положительного отношения к обучению и ответам на вопросы. Эмоциональный барьер может проявляться апатией во время теста, отсутствием эмоций и недостаточной мотивацией. Для учащихся с эмоциональным барьером тесты — это не способ проверить свои знания, а обязанность, которую нужно выполнить, и они редко чувствуют удовлетворение от результатов и процесса тестирования. Хуже того, как только внешнее принуждение прекращается (например, давление экзамена), они сразу же перестают учиться.

Если у учащегося сформировался «эмоциональный барьер деятельности», то на занятиях он может проявляться следующим образом: учащийся отказывается отвечать, либо просто молчит в ответ на вопрос преподавателя, причём это может быть как у доски, так и с места. Услышав какие-то исправления, замечания, учащийся останавливает свою речь. С другой стороны, учащийся может чрезвычайно зависеть от обратной связи со стороны преподавателя: нуждаться в похвале, в подтверждении каждой своей фразы. В такой ситуации учащийся пытается угадать по эмоциям, жестам и другим невербальным реакциям преподавателя насколько он правильно отвечает. Учащийся находится в исключительно уязвимом и зависимом положении. Физиологически такое состояние может проявляться в «заикании, покраснении, треморе рук» [1: 2063].

В условиях сжатого времени во время проведения проверочных и контрольных работ, тестов и экзаменов такое эмоциональное состояние учащегося приводит к снижению его продуктивности. Например, учащийся может чрезвычайно бурно отреагировать на любое замечание и критику, на сообщение о неудаче. Может впасть в аффективные реакции, что в целом, конечно, значительно ухудшает качество коммуникации между преподавателем и учащимся [1: 2064].

3. Когнитивные барьеры.

Ассоциацией называют «возникшую в опыте индивида закономерную связь между двумя содержаниями сознания (ощущениями, представлениями, мыслями, чувствами и т. п.), которая выражается в том, что появление в сознании одного из содержаний влечет за собой и появление другого» [5].

Когнитивный барьер в процессе тестирования иностранного языка относится к трудностям, возникающим при использовании ассоциативных навыков для решения задач. Это проявляется, когда мышление студентов фиксируется на определенных изолированных языковых символах, и они не способны развивать новые формы выражения из значений, выраженных этими символами. Например, на занятиях студенты отработывали тест по говорению на тему «Describe an ideal job for you» («Опишите работу, идеальную для вас»).

Однако, когда они столкнулись с вопросом «Describe a decision that took you a long time» («Опишите решение, которое заняло у вас много времени»), они не смогли связать слово «decision» с выражением «ideal job». Наблюдения показали, что в российской аудитории профессор сразу не дает студентам прямого вывода, а постепенно подводит их к решению с помощью наводящих вопросов, что не характерно для занятий в Китае. Неспособность учащихся ассоциировать информацию, сообщаемую преподавателем, с собственным опытом и понимать намеки и подсказки, посылаемые учителем, затрудняет нормальное протекание процесса обучения.

2.2. Формат экзамена

Для снижения стрессогенных факторов в тестировании устной речи чрезвычайно важен правильный выбор формата тестирования.

Тест по говорению предполагает проверку навыков устной речи кандидатов, поэтому важно спровоцировать их на разговор. Учитывая это, тесты по говорению следуют принципам аутентичности и взаимодействия экзаменатора и экзаменуемого и стремятся создать для кандидатов максимально естественную среду общения. В большинстве современных языковых тестов используется прямой тип тестирования, т. е. метод интервью.

Существует несколько различных типов прямого тестирования речи, а именно: чтение вслух, вопросы и ответы, рассказ по картинкам, ролевая игра и дискуссия. Чтение вслух — это распространенный метод для начинающих, при этом материал делится на слова, предложения и отрывки текста. Вопросно-ответный метод, когда экзаменатор задает вопросы, а кандидат отвечает — наиболее часто используемый метод. Очень популярно также использование визуального стимула для говорения — кандидатов просят описать, сравнить или обсудить картинку.

С точки зрения количества участников форматы тестирования устной речи представлены схемами: 1 экзаменатор + 1 кандидат, 1+2, 2+2, n+2.

Мы рассмотрели большое количество видеозаписей тестов по говорению в разных странах на разных языках. Они различают-

ся не только количеством экзаменаторов и кандидатов, но и стилем речи и степенью естественности психолингвистической модели речевого поведения, эмоциональной вовлеченностью участников диалога и социальной значимостью тем для обсуждения. Так, например, в тестах ТРКИ [ТРКИ, ЭР] (модель 2 экзаменатора 1 студент) речь экзаменатора достаточно формальна, чаще всего он/она зачитывает задание по инструкции, но при этом экзаменуемый должен войти в определенную роль и разыграть квазиспонтанную реакцию. Для этого требуются не только определенные артистические способности, но и некоторая степень релаксации, свободы выражения, а при ограниченных языковых возможностях это не просто. Использование видео сюжета в качестве стимула к речевой реакции (отрывки из советских и российских фильмов) интересно, вызывает включение воображения, позволяет проявить все составляющие коммуникативной компетенции экзаменуемого, однако с творческим характером такого задания кандидаты не всегда справляются. В тестах на знание испанского языка, например, поведение экзаменатора менее формально, он/она «раскручивает» экзаменуемого на разговор, вовлекая в естественную беседу 1+1 (без свидетелей), экзаменуемый расслабляется и забывает о том, что он на экзамене. В тестах на новогреческий язык степень естественности доходит до апогея, когда ролевая игра требует поругаться на рынке, торгуясь с продавцами, или в магазине аудиозаписей уличить недобросовестного покупателя в попытке кражи диска. С другой стороны, в тестах Нидерландского Языкового Союза тематика заданий имеет более высокую общественную значимость: это могут быть дискуссии на тему «Можно ли строить дорогу, если она проходит по территории парка, где живут и выводят своих птенцов редкие породы птиц». Формат американского устного экзамена TOEFL, проводимого он-лайн (iBT) [14] представляет собой, наверное, пример самого стрессогенного задания, типа: записать в течение 30 секунд на компьютер ответ на вопрос, например «Ответственны ли дети за жизнь и благополучие своих престарелых родителей?»; на подготовку дается 15 секунд. В Британских тестах баланс эмоциональности и формальных рамок речевой ситуации

на наш взгляд, оптимален. Экзаменаторы весьма дружелюбны, пытаются создать спокойную обстановку для работы кандидатов в парах, при этом не слишком позволяя им давать волю эмоциям. Темы спокойные, нейтральные, не задевающие чувств отвечающих — путешествия, подарки, учеба, пищевые предпочтения.

Нами был проведен сравнительный анализ субтестов по говорению на примере нового теста по китайскому языку как иностранному HSKK [13] и английскому языку как иностранному IELTS [15] с целью выявления наиболее эффективных форматов заданий. Оба теста относятся к категории тестов языка как иностранного, предлагаются не-носителям языка, оба проводятся в Китае.

Тестирование HSKK является отдельным от HSK экзаменом. Он проверяет владение китайским языком как неродным, в частности, умения устно выражать свои мысли на китайском языке. Он делится на три уровня: начальный, средний и продвинутый. Тест проводится в формате диалога «человек-машина (компьютер)» с аудиозаписью.

В отличие от теста IELTS Speaking, HSKK оценивается в зависимости от количества часов, потраченных кандидатом на подготовку к этому экзамену и словарного запаса китайского языка, которым они овладели. В частности, HSKK Базовый требует, чтобы студенты занимались 2–3 часа в неделю в течение одного-двух семестров и освоили около 200 общих слов; HSKK Средний требует, чтобы студенты занимались 2–3 часа в неделю в течение одного-двух учебных лет и освоили около 900 общих слов; HSKK Продвинутый, чтобы студенты занимались 2–3 часа в неделю и изучали китайский язык не менее двух академических лет, владея примерно 3 000 общепотребительных слов [12].

Для того, чтобы дать студентам четкое представление об их уровне при выполнении пробных вопросов HSKK и вопросов для самопроверки, была опубликована официальная «Инструкция по сравнению уровней теста HSKK и HSK» [11] (табл. 1).

Таблица 1

Инструкция по сравнению уровней теста HSKK и HSK

HSKK	HSK
Начальный	1-й уровень
	2-й уровень
Средний	3-й уровень
	4-й уровень
Продвинутый	5-й уровень
	6-й уровень

Кандидаты, сдавшие экзамен HSKK («Начальный»), могут понимать и излагать на китайском языке тексты на повседневные темы, которые им знакомы и которые отвечают основным коммуникативным потребностям.

Кандидаты, сдавшие HSKK («Средний»), могут понимать и свободно выражать свое мнение на китайском языке.

Кандидаты, сдавшие HSKK («Продвинутый»), могут понимать и свободно общаться на китайском языке с носителями китайского языка.

Результаты HSKK действительны в течение длительного периода времени. В качестве подтверждения уровня владения китайским языком для иностранных студентов, поступающих в китайские учебные заведения, результаты HSKK действительны в течение двух лет (с даты сдачи экзамена).

Экзамены HSKK (начальный уровень), HSKK (средний уровень) и HSKK (продвинутый уровень) оцениваются в 100 баллов, при этом 60 баллов считаются проходными [11].

С точки зрения формата теста и типа вопросов, IELTS — это интервью «1+1», в то время как новый HSKK — это полупрямой устный тест, который проводится одновременно с большим количеством участников в большой аудитории. Ответы на устные вопросы записываются на месте, при этом кандидаты могут использовать свои индивидуальные записывающие устройства по договоренности с экзаменаторами. В свете коммуникативной лингвистической теории становится ясно, что устный тест IELTS является более интуитивно

понятным отражением способностей студентов. Кроме того, IELTS лучше отражает принципы аутентичности и интерактивности. Он также очень последователен, задания связаны между собой, что дает более полное представление о тестируемом и соответствует реальным ситуациям языкового общения.

В Китае проводится также тест по английскому языку для вузов Chinese College English Test (CET) [20]. College Students' English Level 4 and Level 6 является важным тестом на знание английского языка и в основном, используется для оценки и сертификации уровня владения английским языком студентами неязыковых факультетов китайских университетов в соответствии с национальным стандартом обучения. CET нацелен на комплексную проверку способностей кандидатов к английскому языку и включает субтесты на аудирование, чтение, письмо и перевод (последнее только для уровня 6), а также на говорение. По сравнению с устным тестом IELTS и новым HSKK, в CET больше внимания уделяется письменной речи и меньше — устной части. К сожалению, студенты в Китае могут выбирать, сдавать или не сдавать разговорную часть университетского теста по английскому языку, и оценка за разговорную речь не учитывается в общем балле.

Существует два уровня: TEM-4 и TEM-8.

Тест CET Speaking Test и тест IELTS Speaking Test имеют некоторые ключевые отличия, приведенные ниже.

1. Использование теста:

Тест CET Speaking Test используется в основном для студентов китайских университетов и представляет собой инструмент оценки уровня владения английским языком для академического и профессионального развития.

IELTS Speaking Test — это международно признанный тест на определение уровня владения английским языком, используемый для оценки разговорного английского языка не носителей английского языка в глобальном масштабе, в том числе для академических и иммиграционных целей.

2. Содержание теста и типы вопросов:

Тест на разговорную речь CET обычно состоит из интервью в формате беседы один на один с экзаменатором, которая может

включать в себя личное знакомство, обсуждение темы, графические описания и т.д.

Тест IELTS по говорению состоит из трех частей: интервью, монолог и диалог. Кандидаты должны ответить на вопросы экзаменатора, произнести монологическую речь и вступить в диалог с другим кандидатом.

3. Продолжительность теста:

Тесты CET на разговорную речь обычно длятся 10–15 минут.

Тест IELTS Speaking длится 11–14 минут, что включает время на ответы на вопросы, время на подготовку и диалог.

4. Сложность теста:

Уровень сложности теста CET Speaking Test обычно соответствует уровню владения английским языком студентов китайских университетов.

Уровень сложности теста IELTS Speaking может варьироваться в зависимости от уровня английского языка кандидата и сложность его возрастает по шкале от 1 до 9 уровня.

Пожалуй единственным языковым тестом, в котором устной речи отводится должное внимание, является экзамен для студентов, для которых английский язык является профильным предметом в бакалавриате, а именно Test of English Major (TEM). Его китайское название — 高校英语专业考试 — буквально «Университетский предметный экзамен по английскому языку». В него включены субтесты по аудированию, чтению, письму и говорению. Устные экзамены на 4 и 8 уровнях имеют следующий формат:

TEM-4: 1) Устный пересказ истории, (прослушать рассказ дважды, пересказать его) 9 мин.

2) Разговор на заданную тему, связанную с предыдущей историей, беседа, 9 мин.

3) Ролевая игра. Взаимодействие двух тестируемых в коммуникативной ситуации, 7 мин.

TEM-8: Устный перевод (English-Chinese). Прослушать текст из 300 слов один раз и дать устный перевод (5 предложений общим объемом 150 слов), 9 мин.

Устный перевод (Chinese–English) Текст объемом 400 знаков прослушать один раз и перевести устно (5 предложений общим объемом 200 знаков), 9 мин.

Презентация по теме, подготовка 3 минуты, комментарии по заданной теме, 7 мин [21].

3. Обсуждение

Сравнительный анализ языковых тестов позволяет сделать следующие наблюдения.

Сравнивая тест IELTS Speaking с HSKK и CET, мы приходим к выводу, что он имеет следующие преимущества:

Структурированный формат теста с четко определенными критериями оценки. Тест по китайскому английскому языку может не иметь стандартизированного формата.

Экзаменаторы — носители английского языка, которые обучены и сертифицированы для оценки уровня владения кандидатами английским языком. В китайском тесте на знание английского языка экзаменаторы могут не быть носителями английского языка и являться рядовыми преподавателями.

Диапазон тем в тесте IELTS Speaking охватывает широкое разнообразие, включая работу, образование, путешествия, культуру и социальные вопросы. Тест по китайскому английскому языку может иметь более узкий круг тем. Например, студентам могут предложить описать свой обычный день, начиная с утра и заканчивая вечером. Они могут рассказать о том, как они просыпаются, какие дела они делают перед работой или учебой, как проводят свободное время и так далее. Эта тема сосредотачивается на рассказе о повседневной жизни студента и его/ее привычках. Такая тема может быть характерной для китайского теста, так как она позволяет оценить навыки студентов в описании личных повседневных действий. В то время как тест IELTS Speaking предлагает более широкие темы, касающиеся не только лично студента, но и общества в целом, описывая разнообразные аспекты жизни этого общества.

Аутентичность заданий. Тест IELTS Speaking разработан таким образом, чтобы отражать реальные жизненные ситуации и общение.

Тест по китайскому английскому языку может предлагать искусственные ситуации общения, сконструированные специально в учебных целях.

Международное признание. IELTS признается во всем мире более чем 10 000 организаций, включая университеты, работодателей, иммиграционные органы и профессиональные организации. Тест по китайскому английскому языку признается в основном на территории Китая.

Среди вузовских тестов по английскому языку, проводимых в Китае, только в тесте TEM присутствует обязательная устная часть, но и она на 8 уровне сопряжена с навыками перевода.

4. Заключение

Анализ психологических проблем в изучении иностранного (английского) языка студентами из Китайской Народной Республики, обучающихся в России, показал, что наиболее частыми факторами, влияющими на успешность сдачи устных экзаменов, являются коммуникативные, эмоциональные и когнитивные барьеры. Эти сложности неразрывно связаны с традициями учебного процесса, традициями проведения тестов и их значимостью в китайской культуре. Отсюда мы наблюдаем большое напряжение и стресс у китайских студентов на устных экзаменах. Они проявляют зажатость и излишнюю сдержанность в коммуникации на иностранном языке. Также заметны попытки механистически запомнить отдельные слова, не связывая их между собой достаточно плотной и разветвлённой ассоциативной связью. с

Психологические проблемы можно частично разрешить с помощью подбора адекватного формата устного экзамена, а также путем введения в практику преподавания достаточного количества промежуточных тестов на устную речь и интегративных учебных заданий с устной презентацией ответа.

Литература

1. Зорькина О. С. Когнитивные и эмоциональные барьеры изучения иностранного языка в младшем студенческом возрасте // Концепт: научно-методический электронный журнал, 2016. — №: Т.15. — С. 2061–2065.

2. Кузнецов М. С., Косован О.Л. Ассоциативный метод изучения иностранных языков [Электронный ресурс] // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018006793> (дата обращения: 09.10.2023).

3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., Просвещение», 1969. 214 стр.

4. Ма Синьи. Лингводидактические и психологические особенности тестирования устной речи студентов, изучающих английский язык в России и в КНР, выпускная квалификационная работа, СПбГУ, 2023. — 110 с.

5. ТРКИ: Тест по русскому языку как иностранному) Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%A0%D0%9A%D0%98/> (Дата обращения: 09.10.2023).

6. ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Languages [Электронный. Ресурс]. Режим доступа: <https://www.actfl.org> (Дата обращения: 09.10.2023).

7. Cambridge English Language Assessment [Электронный Ресурс]. Режим доступа: <https://www.cambridgeenglish.org> (Дата обращения: 09.10.2023).

8. CEFR Companion Volume. Council of Europe, 2020, 234 p., URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения 16.10.23)

9. Chinesetest Инструкция по сравнению уровней теста HSKK и HSK [Электронный Ресурс]. Режим доступа: <https://www.chinesetest.cn/gosign.do?id=1&lid=0#> (Дата обращения: 09.10.2023).

10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. New York: Cambridge University Press, 2001. — 260 p.

11. Guo Li 郭丽 (Го Ли), 汉语水平口语考试 (HSKK) 与雅思口语考试的比较分析 (Сравнительный анализ теста HSKK и теста IELTS на разговорную речь). — Сиань: 西安外国语大学出版社 (Xi'an International Studies University Press), — 2021, — 74 с.

12. HSK: Han yu Shui ping Kao shi [Электронный Ресурс]. Режим доступа: <https://www.chinesetest.cn> (Дата обращения: 09.10.2023).

13. HSKK: Hanyu Shuiping Kouyu Kaoshi [Электрон. Ресурс]. Режим доступа: <https://www.chinesetest.cn/gosign.do?id=1&lid=0> (Дата обращения: 09.10.2023).

14. iBT: Internet-based Test [Электронный Ресурс]. Режим доступа: <https://www.ets.org/toefl/test-takers/ibt/about.html#:~:text=The%20TOEFL%20>

iBT%20test%20helps,to%20universities%20where%20it%20counts (Дата обращения:09.10.2023).

15. IELTS: International English Language Testing System [Электрон. Ресурс]. Режим доступа: <https://ielts.org> (Дата обращения: 09.10.2023).

16. PBT: Paper-Based Test (TOEFL) [Электронный Ресурс]. Режим доступа: https://v2.ereg.ets.org/ereg/public/workflowmanager/schlWorkflow?_p=TEL (Дата обращения: 09.10.2023).

17. Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume, David Little and Neus Figueras (eds). — VitalSource Bookshelf, Ingram Publisher Services UK- Academic, 2022.

18. TOEFL: Test of English as a Foreign Language [Электронный Ресурс]. Режим доступа: <https://www.ets.org/toefl.html> (Дата обращения: 09.10.2023).

19. TOEIC: Test of English for International Communication [Электрон. Ресурс]. Режим доступа: <https://www.ets.org/toEIC.html> (Дата обращения: 09.10.2023).

20. CET: Chinese English Test: <https://cet.neea.edu.cn/html1/folder/1608/1178-1.html>

21. Yan Jin and Jinsong Fan Test for English Majors (TEM) in China // Language Testing, 28(4), 2011, PP. 589–596

References

1. Zor'kina O. S. Kognitivnye i emocional'nye bar'ery izucheniya inostrannogo yazyka v mladshem studencheskom vozraste // Koncept: nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal, 2016. — №: T.15. — S. 2061–2065.

2. Kuznecov M. S., Kosovan O.L. Associativnyj metod izucheniya inostrannyh yazykov [Elektronnyj resurs] // Materialy X Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii «Studencheskij nauchnyj forum» Rezhim dostupa: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018006793> (data obrashcheniya: 09.10.2023).

3. Leont'ev A.A. YAzyk, rech', rechevaya deyatel'nost'. M., Prosveshchenie», 1969. 214 str.

4. Ma Sin'i. Lingvodidakticheskie i psihologicheskie osobennosti testirovaniya ustnoj rechi studentov, izuchayushchih anglijskij yazyk v Rossii i v KNR, vypusknaya kvalifikacionnaya rabota, SPbGU, 2023. — 110 s.

5. TRKI: Test po russkomu yazyku kak inostrannomu) Rezhim dostupa: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%A0%D0%9A%D0%98/> (Data obrashcheniya:09.10.2023).

6. ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Languages. Rezhim dostupa: <https://www.actfl.org> (Дата обращения: 09.10.2023).

7. Cambridge English Language Assessment [Электронный Ресурс]. Режим доступа: <https://www.cambridgeenglish.org> (Дата обращения: 09.10.2023).

8. CEFR Companion Volume. Council of Europe, 2020, 234 p., URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения 16.10.23).

9. Chinesetest Инструкция по сравнению уровней теста HSKK и HSK [Электронный Ресурс]. Режим доступа: <https://www.chinesetest.cn/gosign.do?id=1&lid=0#> (Дата обращения: 09.10.2023).

10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. New York: Cambridge University Press, 2001. — 260p.

11. Guo Li 郭丽 (Го Ли), 汉语水平口语考试 (HSKK) 与雅思口语考试的比较分析 (Сравнительный анализ теста HSKK и теста IELTS на разговорную речь). — Сиань: 西安外国语大学出版社 (Xi'an International Studies University Press), — 2021, — 74 с.

12. HSK: Han yu Shui ping Kao shi [Электронный Ресурс]. Режим доступа: <https://www.chinesetest.cn> (Дата обращения: 09.10.2023).

13. HSKK: Hanyu Shuiping Kouyu Kaoshi [Электрон. Ресурс]. Режим доступа: <https://www.chinesetest.cn/gosign.do?id=1&lid=0> (Дата обращения: 09.10.2023).

14. iBT: Internet-based Test [Электронный Ресурс]. Режим доступа: <https://www.ets.org/toefl/test-takers/ibt/about.html#:~:text=The%20TOEFL%20iBT%20test%20helps,to%20universities%20where%20it%20counts> (Дата обращения: 09.10.2023).

15. IELTS: International English Language Testing System [Электрон. Ресурс]. Режим доступа: <https://ielts.org> (Дата обращения: 09.10.2023).

16. PBT: Paper-Based Test (TOEFL) [Электронный Ресурс]. Режим доступа: https://v2.ereg.ets.org/ereg/public/workflowmanager/schlWorkflow?_p=GEL (Дата обращения: 09.10.2023).

17. Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume, David Little and Neus Figueras (eds). — VitalSource Bookshelf, Ingram Publisher Services UK- Academic, 2022.

18. TOEFL: Test of English as a Foreign Language [Электронный Ресурс]. Режим доступа: <https://www.ets.org/toefl.html> (Дата обращения: 09.10.2023).

19. TOEIC: Test of English for International Communication [Электрон. Ресурс]. Режим доступа: <https://www.ets.org/toeic.html> (Дата обращения: 09.10.2023).

20. CET: Chinese English Test: <https://cet.neea.edu.cn/html1/folder/1608/1178-1.html>

21. Yan Jin and Jinsong Fan Test for English Majors (TEM) in China // Language Testing, 28(4), 2011, PP. 589–596

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 372.881.111.1

В.С. Кубацкая

Санкт-Петербургский государственный университет

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМЫ УЧИ.РУ

Аннотация. Актуальность данной работы обусловлена современными требованиями к содержанию обучения и новым этапом развития образования, в частности, его цифровизацией. Опыт дистанционного обучения в школах в 2020-2022 годах демонстрирует способность и готовность учителей использовать образовательные электронные ресурсы. Цель данной работы — определить эффективность процесса обучения английскому языку в школе с применением электронного образовательного ресурса. Ключевые методы исследования: анализ образовательной платформы, входное и выходное тестирование, педагогическое наблюдение. В работе представлен опыт обучения лексико-грамматическим навыкам английского языка с применением ресурса Учи.ру, приведены и проанализированы статистические результаты тестирования экспериментальной группы. Данная педагогическая разработка позволит учителям английского языка успешно применять электронный образовательный ресурс Учи.ру на уроках английского языка с использованием персональных компьютеров.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, электронное обучение, английский язык, лексико-грамматические навыки.

V.S. Kubatckaya

St. Petersburg State University

IMPROVING LEXICAL AND GRAMMATICAL SKILLS IN TEACHING ENGLISH USING THE ONLINE PLATFORM UCHI.RU

Abstract. The relevance of this work is caused by modern requirements for the teaching content. Digitalization is a new stage in the development of education. The experience of distance learning in 2020-2022 shows the ability and availability of teachers to use educational electronic resources. The purpose of this work is to show the process of teaching English at school using an electronic educational resource. Key research methods — analysis of educational platform, input and output testing. The work presents the teaching experience using the resource and shows the results of experimental group's tests. This work allows English teachers to use the electronic educational resource Uchi.ru during English lessons using personal computers.

Keywords: electronic educational resource, e-learning, English, lexical and grammatical skills.

1. Введение

В современном образовательном контексте ценность знаний и уровень их доступности постоянно меняются под воздействием информационной революции и технологических инноваций. Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) стали незаменимым компонентом образовательного процесса, предоставляя ученикам уникальные возможности для обучения и развития.

Пандемия COVID-19 в 2020–2022 годах привела к массовому развитию электронных образовательных платформ и их применению не только в дистанционном формате, но и на уроках в школе. В школах получили популярность такие ЭОР, как Российская Электронная Школа (РЭШ), Сферум, Учи.ру. Однако, с развитием электронного образования возникают вопросы о том, как эффективно интегрировать электронные образовательные ресурсы в процесс обучения в школе.

Несмотря на множество работ, посвященных использованию ЭОР на в отечественной и зарубежной литературе (Первезенцева Э.А. [4], Полат Е.С. [2], Сысоев П.В. [8, 9], Штурба Я.Ю. [12], Хидиров Ш.А., Сакбаева М.А. [11], Fisher L. [13], Hamilton M. [14], Raiskinmäki J. [15]), существует нехватка методик использования ЭОР непосредственно на уроках английского языка в школе для развития лексико-грамматических навыков учеников.

Процесс информатизации включает в себя доступность любого гражданина к источникам информации, проникновение информационных технологий в научные, производственные, общественные сферы, высокий уровень информационного обслуживания. Процессы, происходящие в связи с информатизацией общества, способствуют не только ускорению научно-технического прогресса, интеллектуализации всех видов человеческой деятельности, но и созданию качественно новой информационной среды социума, обеспечивающей развитие творческого потенциала человека [3].

Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования, представляющая собой систему методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения и использования информации в интересах ее потребителей. Цель информатизации состоит в глобальной интенсификации интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационных технологий: компьютерных и телекоммуникационных [6].

Информационные технологии предоставляют возможность:

- рационально организовать познавательную деятельность учащихся в ходе учебного процесса;
- сделать обучение более эффективным, вовлекая все виды чувственного восприятия ученика в мультимедийный контекст и вооружая интеллект новым концептуальным инструментарием;
- построить открытую систему образования, обеспечивающую каждому индивиду собственную траекторию обучения;
- вовлечь в процесс активного обучения категории детей, отличающихся способностями и стилем учения;

— использовать специфические свойства компьютера, позволяющие индивидуализировать учебный процесс и обратиться к принципиально новым познавательным средствам;

— интенсифицировать все уровни учебно-воспитательного процесса.

Основная образовательная ценность информационных технологий в том, что они позволяют создать неизмеримо более яркую мультисенсорную интерактивную среду обучения с почти неограниченными потенциальными возможностями, оказывающимися в распоряжении и учителя, и ученика. В отличие от обычных технических средств обучения информационные технологии позволяют не только насытить обучающегося большим количеством знаний, но и развить интеллектуальные, творческие способности учащихся, их умение самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации [8].

М.Б. Сизова и О.А. Беляева говорят о необходимости формирования цифровой грамотности в школьной информационно-образовательной среде. По их мнению, «В широком смысле, цифровая грамотность — это способность продуктивно использовать цифровые инструменты в достижении поставленных целей. Цифровая грамотность включает в себя личностные технические и интеллектуальные навыки, необходимые для комфортной жизни в цифровом мире» [Сизова, Беляева, 2010, с. 28].

В Федеральном Государственном Образовательном стандарте нового образца 2021 года (далее ФГОС НОО 2021) появился значительный блок о развитии цифровых компетенций у обучающихся и использовании цифровых ресурсов в образовательном процессе. Предполагается, что технологии помогут повысить качество результатов обучения [10].

Таким образом, используя на уроках образовательные ресурсы, мы формируем школьную информационно-образовательную среду, которая в свою очередь помогает сформировать цифровую грамотность учеников.

Учи.ру (<https://uchi.ru/>) — это отечественная онлайн-платформа, где ученики со всех регионов России изучают школьные предметы

в интерактивной форме. Также на платформе есть возможность подготовиться к ВПР, ОГЭ, принять участие в российских и международных олимпиадах по всем предметам школьной программы. Использование платформы требует простой регистрации от учителя, после чего учитель может зарегистрировать своих учеников, или зарегистрировавшийся родитель может зарегистрировать своего ребенка.

Ранее, полная версия была доступна на платной основе, но благодаря федеральному проекту «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» при поддержке Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ появилась возможность бесплатно открыть доступ к курсам по школьной программе.

Так как это официальная государственная платформа, она соответствует требованиям ФГОС. УМК «Английский в фокусе» рекомендован министерством образования, и соответствует требованиям ФГОС.

Проект «Цифровая школа Учи.ру» предлагает готовые задания по темам УМК «Английский в фокусе 2-11». Задания представлены в формате обучающих карточек, тренировочных упражнений, проверочных работ. Также, проект предоставляет бесплатную возможность пройти задания прошедших олимпиад и поучаствовать в текущих. Выбранные задания можно запланировать на необходимый период времени, выбрать количество попыток на решение и демонстрацию ошибок.

В 2021–2022 учебном году, в городе Санкт-Петербург, на базе общеобразовательных школ Невского района был запущен и реализован проект «Цифровая школа Учи.ру», где учителя вместе со своими учениками проводили цифровые уроки в компьютерных классах.

Данное исследование выполнено по результатам обучения английскому языку учеников пятого класса ГБОУ лицея №329. Цифровые уроки проводились в компьютерном классе один раз в неделю в течение 2021-2022 учебного года.

2. Методика экспериментального обучения

Создание личного кабинета

Перед началом работы учителю необходимо зарегистрироваться на платформе и добавить свои классы и учеников. В личном кабинете на главной странице в верхнем правом углу есть кнопка «Добавить класс». Необходимо заполнить поля «Имя» и «Фамилия» и сохранить. Логины и пароли можно распечатать и раздать ученикам. На каждом цифровом уроке они будут заходить в свой личный кабинет по данным логинам и паролям.

Создание заданий

Перед началом урока необходимо зайти в личный кабинет учителя и на главной странице выбрать «Мои задания из карточек» или «Мои задания из упражнений». Далее — «Создать задание» для нужного предмета и класса. Все темы соответствуют темам УМК Spotlight («Английский в фокусе» Н.И. Быкова, Д. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс, Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, «Просвещение») [1].

Есть несколько вариантов работы с платформой. Рассмотрим их.

Вариант 1

Перед началом урока учитель делит класс на две группы. В первую половину урока (20 минут) одна группа занимается с учителем фронтально, а другая работает за компьютером на платформе.

Рассмотрим данную форму урока на примере урока Celebrations (8a, Spotlight 5).

Учителю необходимо заранее подобрать задания из упражнений по этой теме учебника на платформе. На главной странице своего личного кабинета нажимаем: «Мои задания из упражнений» — «Создать задание» — «Английский язык» — «5 класс» — «Celebrations». Выбираем задания, соответствующие страницам учебника 96-97.

Работа группы 1 (на платформе)

Перед началом работы группе необходимо открыть учебники в разделе «Word List» (WL10), найти модуль 8a и выполнить упражнения учителя, опираясь на словарь активной лексики нового модуля. В разделе «Grammar Reference» (GR5) ученики могут найти

правила употребления артикля «a/an» и местоимения «some» с исчисляемыми и неисчисляемыми существительными. Зрительная опора на материал учебника поможет ученикам узнать новые слова и выражения, вспомнить грамматический материал и не допустить много ошибок.

Работа группы 2 (с учителем)

Вторая группа работает с учителем фронтально согласно этапам и требованиям ФГОС. Вместе разбирают новую лексику, читают текст, вспоминают правила употребления артикля «a/an» и местоимения «some» с исчисляемыми и неисчисляемыми существительными.

Через 15–20 минут группы меняются местами. Группа, которая работала самостоятельно, открывает учебник на страницах 96-97. Целесообразно задать вопрос группе 1 «What did you know while working on a computer?» (Что вы узнали пока работали за компьютером?). После повторения новой лексики, читаем текст по теме и выполняем задания по учебнику.

Проверка результатов

В личном кабинете учителя виден прогресс выполнения заданий каждого ученика. Можно обсудить ошибки, исправить их устно.

В конце урока в качестве рефлексии можно проверить знания новой лексики у всех учеников, повторить грамматический материал, обсудить праздники нашей страны. Если ученики не успели сделать какие-то упражнения, то они всегда могут продолжить их выполнение дома на любом устройстве.

Вариант 2

Второй вариант работы предполагает традиционный урок. Первая часть урока (20-25 минут) построена согласно этапам: организационный, постановка цели и задач урока, мотивация к учебной деятельности учащихся, актуализация знаний.

Вторая часть урока (15–20 минут) — этапы усвоения и закрепления новых знаний — работа за персональными компьютерами на платформе.

Этап рефлексии проводится традиционным образом.

Данный вариант работы возможен при наличии достаточного количества персональных компьютеров / ноутбуков / планшетов в кабинете образовательного учреждения.

Вариант 3

Самостоятельная работа дома или контрольная/тест на уроке. Учитель заранее готовит задания для учеников, которые они могут выполнить дома, или выбирает задания из раздела «Progress test» в качестве подготовки к контрольной работе или самой контрольной работы по модулю учебника.

Вариант 4

Демонстрация упражнений на экране всему классу на этапе усвоения и закрепления материала. Хотелось бы отметить, что демонстрация упражнений доступна через личный кабинет учителя, но в этом случае система не отображает верные ответы. Можно заранее создать задание ученику и через его личный кабинет выполнять задания вместе с классом, в конце проверить ответы.

Подготовка к работе с платформой

Ученики не всегда правильно и внимательно читают задания и инструкцию к ним, таким образом, могут быть ошибки там, где ученик ответил верно. Перед началом работы с платформой предлагается провести краткий обзор типов заданий и инструкций к ним. Чаще всего ученики допускают ошибки в заданиях на соответствие, где даны фразы под буквенным или цифровым списком. Обычно, дети копируют фразу и вставляют её в пропуск, а инструкция к заданию — «Write one number (1–4) in each gap» («Напишите одну цифру (1–4) в каждом пропуске»).

Еще одна распространенная ошибка — ученики не дочитывают задание. Например, в заданиях множественного выбора есть дополнение «More than one correct answer is possible» («Возможно более одного правильного ответа») или «One variant is extra» («Один вариант лишний»), которые часто ускользают от внимания учеников.

Часто встречаются также ошибки: заполнение пропусков в предложении с заглавной или строчной буквы; заполнение числовых значений цифрами, а не буквами, как дано в инструкции; заполнение пропусков с сокращенной формой глаголов, а по инструкции нужна полная форма и др.

В разделе «Мои задания из карточек» есть значок «*». Ученик может нажать на него и увидеть формулировку задания на русском языке. Важно отметить, что данные карточки интерактивны, красочны, интересны, но в бесплатной версии платформы доступны не все. На цифровых уроках учитель может открыть доступ ко всем заданиям, предварительно нажав на кнопку «Начать урок» на главной странице своего личного кабинета.

В рамках данной работы интересны упражнения, которые направлены на формирование и закрепление лексико-грамматических навыков.

Разберем лексическую и грамматическую составляющие первого модуля учебника действующего издания. Модуль 1 «School days» включает в себя лексический материал по темам: школьные предметы и принадлежности, дни недели, числительные до двадцати, типы школ в Англии, и в разделах English in use, Extensive reading слова и выражения для общения в школьном пространстве.

Грамматическая составляющая модуля: артикли a/an, личные местоимения и глагол to be в настоящем простом времени в разных типах предложения.

Формируем задание на платформе

В личном кабинете педагога нужно выбрать вкладку «Мои задания» — «Создать задание», выбирать нужный предмет и класс. Рекомендуем выбрать сначала «Обучающие карточки», так как их ученики смогут выполнить полностью только на уроке, а задания из упражнений могут продолжить выполнять дома.

Итак, в нашем модуле представлены карточки по темам: школьные предметы, дни недели, предлоги времени, общение в школе, числительные от одиннадцати до двадцати, формы глагола to be в настоящем простом времени, порядок слов в предложениях разного типа в настоящем простом времени, орфография и пунктуация.

Так как цель урока — обучение лексике и грамматике, рекомендуем выбрать наиболее подходящие карточки: «школьные предметы», «дни недели», «числительные», «порядок слов в предложениях разного типа в настоящем простом времени» и «глагол to be».

Карточки предполагают обучение определенной грамматической теме или запоминание лексики по теме. Задания из упражнений проверяют уже имеющиеся знания по теме. Таким образом, учитель может задать карточки первой группе, которая занимается на компьютерах, для изучения материала самостоятельно, и упражнения второй группе для закрепления пройденного материала вместе с учителем.

Из предлагаемых упражнений по первому модулю представлены следующие виды упражнений для формирования лексико-грамматических навыков:

1) Выбрать картинку урока. Дан предмет (у всех учеников разный), и из четырех предложенных картинок нужно выбрать нужную.

2) Сопоставить урок с действием, выполняемым на нем, например: сложить два и десять — математика; нарисовать дерево — изобразительное искусство.

3) Расшифровать слово — буквы в днях неделях переставлены местами, ученику нужно впечатать дни недели правильно. Такое задание тренирует лексику и орфографию.

4) Выбрать нужный артикль a/an к словам по теме модуля.

5) Впечатать необходимый артикль перед существительным в предложении.

6) Выбрать из предложенного списка исчисляемые существительные в единственном числе, перед которыми ставится неопределенный артикль.

7) Прочитать предложения подсказки и определить какой день недели из расписания ученика представлен на картинке.

8) Сосчитать предметы на картинке и впечатать число буквами.

9) Впечатать нужную форму глагола to be в предложениях.

После завершения срока выполнения заданий от учителя, учитель может посмотреть статистику каждого ученика. Платформа показывает, сколько заданий ученик выполнил, с какой попытки и процент выполнения по каждому заданию, а также общий процент выполнения всех заданий. Платформа сама предлагает рекомендованную оценку за урок.

Проект «Цифровая школа» учи.ру предлагает огромную базу заданий по каждому году обучения по УМК «Английский в фокусе».

Лексика и грамматика соответствуют материалу учебников по каждому модулю. Структура базы заданий и модулей и уроков учебников строго соблюдена. Это значительно упрощает подготовку к урокам и работу учителя на самом уроке, но только тем учителям, кто работает по данному УМК. По другим УМК темы учебников могут не совпадать, как и грамматический и лексический материал.

Все задания представлены в интересной для детей интерактивной форме, что повышает мотивацию учеников к изучению английского языка.

Повышается цифровая грамотность учеников, которая по новым ФГОС НОО должна формироваться на уроках в школе. Ученики учатся правильно печатать слова на английской раскладке на клавиатуре, используя печатные и заглавные буквы и апостроф. Встречая неизвестное слово, ученики учатся самостоятельно находить его перевод в онлайн-словаре. В заданиях на формирование общекультурной компетенции ученики узнают историю англоязычных стран, факты и особенности, могут сравнить их с нашей страной.

Согласно новому ФГОС НОО отводится большое внимание словообразованию, но заданий, способствующих формированию навыков самостоятельного образования однокоренных слов пока нет на платформе. Грамматический материал, в целом, остался неизменным, но в последнем модуле пятого класса ввели временную форму Present Perfect. В базе заданий платформы для пятого класса пока нет заданий на данную тему, но их можно найти в базе седьмого класса в теме «Entertainment», но там ученики могут столкнуться с неизвестной для своего уровня лексикой.

Работа на цифровых уроках подразумевает индивидуальную работу ученика на компьютере, ноутбуке или планшете. Отсюда возникает вопрос о техническом оснащении школы. Сколько учеников и классов смогут работать на уроке одновременно с использованием ПК? Есть ли такая техническая возможность в каждой школе страны? Данный проект был экспериментальным в 2021–2022 учебном году на базе школ Невского района Санкт-Петербурга, но создателями платформы предполагается внедрение подобных проектов в каждой школе страны.

Для учеников, участвующих в проекте в 2021–2022 учебном году, был предоставлен бесплатный доступ не ко всем заданиям платформы, но создатели также планируют обеспечить бесплатный доступ ко всем заданиям для учеников, зарегистрированных на платформе, независимо от участия в проекте «Цифровая школа», в рамках проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации».

С точки зрения технической стороны предложенных заданий, наблюдаются несоответствия данных учеником ответов с оценкой системы, правильные ответы отображаются ошибочными и наоборот, но благодаря кнопке «Сообщить об ошибке», модераторы проекта исправляют данные проблемы. Кроме того, некоторые картинки загружаются только в определенном интернет-браузере, что вызывает определенные сложности с выбором нужного браузера на уроках в школе и дома.

В сервисе «Задания из упражнений» после всех использованных учеником попыток, неправильные ответы выделяются красным цветом, но правильные ответы не даются, из-за чего ученики не понимают своих ошибок. Но благодаря статистике выполнения заданий по каждому ученику есть возможность просмотреть ответы и обсудить их с учителем. Иногда ответ ученика правильный, но система могла ошибочно засчитать его неверным из-за лишнего пробела, русской буквы, которая схожа в написании слова по-английски, или апострофа в сокращенной форме глагола, так как некоторые задания требуют полную форму хотя в формулировке задания такого условия нет.

3. Результаты обучения учеников 5 класса с использованием платформы Учи.ру

В начале 2021–2022 учебного года ученики 5 классов прошли входное тестирование, предложенное организаторами проекта для оценки остаточных знаний по английскому языку. В конце года — выходное тестирование. Для объективности результатов работы, тестирование было проведено непосредственно на уроке.

Тестирование представляло собой интерактивный тест на платформе, включающий лексику и грамматику по темам учебника «Английский в фокусе — 5».

Ниже представлены результаты входного (рис. 1) и выходного тестирования (рис. 2) экспериментальной группы.

№ ученика	Комнаты в доме, числительные	Музыкальные инструменты	Еда	Погода	Городские пейзажи для описания	Школьные предметы	Комнаты в доме	Хобби, свободное время	Степени сравнения прилагательных	Мобильный телефон	Пастельное искусство	Пастельное искусство	Городские пейзажи для описания	Городские пейзажи для описания	Местоположение	Городские пейзажи для описания	Общий результат
1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	56%
2	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	63%
3	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	87%
4	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	56%
5	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	69%
6	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	73%
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	67%
8	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	54%
9	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	56%
10	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	50%
11	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	56%
12	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	44%
13	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	87%
14	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	76%
	93%	50%	79%	74%	76%	79%	93%	86%	33%	50%	14%	67%	74%	46%	43%	79%	



Рис. 1. Результаты входного тестирования

№ ученика	Комнаты в доме, числительные	Музыкальные инструменты	Еда	Погода	Городские пейзажи для описания	Школьные предметы	Комнаты в доме	Хобби, свободное время	Степени сравнения прилагательных	Мобильный телефон	Пастельное искусство	Пастельное искусство	Городские пейзажи для описания	Городские пейзажи для описания	Местоположение	Городские пейзажи для описания	Общий результат
1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	63%
2	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	63%
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	80%
4	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	63%
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	76%
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	80%
7	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	64%
8	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	44%
9	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	76%
10	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	50%
11	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	63%
12	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	63%
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	87%
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	84%
Средн.	93%	64%	85%	86%	64%	86%	93%	93%	30%	36%	29%	71%	86%	74%	64%	57%	



Рис. 2. Результаты выходного тестирования

4. Обсуждение полученных результатов

По результатам выходного тестирования наблюдается положительная динамика учеников в освоении тем учебника. Все ученики повысили свой процент выполнения заданий по темам тестирования.

Наиболее высокий процент знаний (более 80%) в выходном тестировании ученики показали по следующим темам: притяжательный падеж существительных (86%); комнаты в доме, числительные (93%); школьные предметы (86%); комнаты в доме (93%); хобби, свободное время (93%); погода (86%); еда (86%).

Ученики повысили процент выполнения заданий по следующим темам: простое прошедшее время, утвердительные предложения (на 25%); настоящее простое время (на 15%); музыкальные предметы, мебель (на 14%).

Самый низкий процент выполнения ученики показали по темам: степени сравнения прилагательных (входное — 33%; выходное — 36%); модальный глагол can (входное — 50%; выходное — 36%) и настоящее простое время (входное -14%; выходное — 29%).

По результатам данных тестирований определяются наиболее сложные для усвоения темы, которым можно уделить больше внимания в следующем учебном году.

5. Заключение

По результатам выходного тестирования наблюдается положительная динамика в освоении тем УМК «Английский в фокусе — 5» учениками. Работа с цифровыми уроками значительно упрощает подготовку учителя и его работу на уроке и повышает мотивацию учеников к изучению английского языка. На платформе уже представлено множество заданий и упражнений на формирование лексико-грамматических навыков, но данный проект цифровых уроков находится еще в развитии, поэтому определенные технические трудности все еще встречаются.

Литература

1. Быкова Н.И., Дули Д., Поспелова М.Д., Эванс В., Ваулина Ю.Е., Подоляко О.Е. УМК «Английский в фокусе» для 2–11 классов. — М.: Express Publishing: Просвещение, 2008.

2. Гарбар Е.Б. Использование информационных технологий в учебно-воспитательном процессе школы. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/534736> (дата обращения: 15.06.2023)

3. Дурдонахон У. Г., Зарнигор Н. Ж. Использование информационных технологий в процессе обучения. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionnyh-tehnologiy-v-protssesse-obucheniya> (дата обращения: 16.06.2023)

4. Первезенцева Э. А. Разработка комплекса электронных образовательных ресурсов и его использование для самостоятельной информационной учебной деятельности. Автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.02

5. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 2. — С. 37–39.

6. Пронякина О.Г. Информационные и коммуникационные технологии как средство повышения качества обучения // Научный потенциал регионов на службу модернизации. Астрахань: АИСИ, 2011. 290 с

7. Сизова М., Беляева О.А. «Развитие информационно-образовательной среды школы, как путь формирования цифровой грамотности обучающихся // Пионер // От инновационных решений — к качеству образования. Москва, 2020, с.28-31

8. Сысоев П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы (окончание) / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. — 2012. — № 3. — С. 2–9.

9. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Учебные интернет-ресурсы в системе языковой подготовки учащихся / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 8. — С. 11–15.

10. Федеральный Государственный Стандарт Начального Общего Образования 2021. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 15.06.2023)

11. Хидиров Ш.А, Сакбаева М.А. Применение электронных образовательных ресурсов в обучении английскому языку. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-elektronnyh-obrazovatelnyh-resursov-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 15.06.2023)

12. Штурба Я.Ю. Преподавание иностранного языка посредством новых информационных технологий / Я.Ю. Штурба // Филологические науки. — 2012. — № 7. — С. 222–225.

13. Fisher, L. (2009). Trainee teachers' perceptions of the use of digital technology in the languages classroom. In M. Evans (Ed.), Foreign-language Learning with Digital Technology. London: Continuum, 60–79.

14. Hamilton, M. (2009). Teacher and student perceptions of e-learning in EFL. In M. Evans (Ed.), *Foreign-language Learning with Digital Technology*. London: Continuum, 149–173

15. Raiskinmäki, J. (2017). *The Use of Technological Devices in English Teaching as Experienced by Teachers*. URL: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/53698/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201704262096.pdf?sequence=1> (дата обращения: 05.12.2023)

References

1. Bykova N.I., Duli D., Pospelova M.D., Evans V., Vaulina YU.E., Podolyako O.E. *UMK «Anglijskij v fokuse» [Spotlight 2–11] dlya 2–11 klassov — M.: Express Publishing: Prosveshchenie, 2008.*

2. Durdonahon U. G., Zarnigor N. ZH. Ispol'zovanie informacionnyh tekhnologij v processe obucheniya [Use of information technology in the learning process]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionnyh-tehnologiy-v-protsesse-obucheniya> (data obrashcheniya: 16.06.2023)

3. Federal'nyj Gosudarstvennyj Standart Nachal'nogo Obshchego Obrazovaniya 2021 [Federal State Standard for Primary General Education]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (data obrashcheniya : 15.06.2023)

4. Garbar E.B. Ispol'zovanie informacionnyh tekhnologij v uchebno-vospitatel'nom processe shkoly [Use of information technologies in the educational process of the school] URL: <https://urok.1sept.ru/articles/534736> (data obrashcheniya : 15.06.2023)

5. Hidirov SH.A, Sakbaeva M.A. Primenenie elektronnyh obrazovatel'nyh resursov v obuchenii anglijskomu yazyku [Use of electronic educational resources in English language education]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-elektronnyh-obrazovatelnyh-resursov-v-obuchenii-anglijskomu-yazyku> (data obrashcheniya 15.06.2023)

6. Pervezenceva E. A. Razrabotka kompleksa elektronnyh obrazovatel'nyh resursov i ego ispol'zovanie dlya samostoyatel'noj informacionnoj uchebnoj deyatel'nost [Development of an electronic educational resources' complex and its use for self information educational activities]: Avtoref. dis. kand. ped. nauk. 13.00.02

7. Polat E.S. Internet na urokah inostrannogo yazyka / E.S. Polat // *Inostrannye yazyki v shkole [Internet in foreign language lessons]*. — 2001. — № 2. — S. 37–39.

8. Pronyakina O.G. Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii kak sredstvo povysheniya kachestva obucheniya [Information and communication

technologies as a means of improving the quality of training] // Nauchnyj potencial regionov na sluzhbu modernizacii. Astrahan': AISI, 2011. 290 s.

9. Shturba YA.YU. Prepodavanie inostrannogo yazyka posredstvom novyh informacionnyh tekhnologij [Teaching a foreign language with new information technologies] / YA.YU. Shturba // Filologicheskie nauki. — 2012. — № 7. — S. 222–225.

10. Sizova M., Belyaeva O.A. «Razvitie informacionno-obrazovatel'noj sredy shkoly, kak put' formirovaniya cifrovoj gramotnosti obuchayushchihya [Development of an information and educational environment of a school as a way to form students' digital literacy] // Pioner // Ot innovacionnyh reshenij — k kachestvu obrazovaniya. Moskva, 2020, s.28-31

11. Sysoev P.V. Informatizaciya yazykovogo obrazovaniya: osnovnye napravleniya i perspektivy (okonchanie) [Informatization of language education: main directions and perspectives (ending)] / P.V. Sysoev // Inostrannye yazyki v shkole. — 2012. — № 3. — S. 2–9.

12. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Uchebnye internet-resursy v sisteme yazykovoj podgotovki uchaschihsya [Online learning resources in the learner language training system] / P.V. Sysoev, M.N. Evstigneev // Inostrannye yazyki v shkole. — 2008. — № 8. — S. 11–15.

13. Fisher, L. (2009). Trainee teachers' perceptions of the use of digital technology in the languages classroom. In M. Evans (Ed.), Foreign-language Learning with Digital Technology. London: Continuum, 60-79.

14. Hamilton, M. (2009). Teacher and student perceptions of e-learning in EFL. In M. Evans (Ed.), Foreign-language Learning with Digital Technology. London: Continuum, 149-173

15. Raiskinmäki, J. (2017). The Use of Technological Devices in English Teaching as Experienced by Teachers. URL: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/53698/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201704262096.pdf?sequence=1> (дата обращения: 05.12.2023)

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА В ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

Аннотация. В статье рассматривается использование задачного подхода в общепрофессиональной подготовке экономистов в вузе, на примере иноязычной подготовки, посредством ориентации на общепрофессиональные задачи экономистов по планированию, расчёту, анализу, синтезу, управлению (обоснование эффективности решения, коммуникация) и оценивания «продуктов» решения учебно-профессиональных задач (доклада (презентации), статьи, бизнес плана на иностранном языке). Предлагается структура учебно-профессиональной задачи и методика оценивания «продуктов» ее решения (доклада (презентации), статьи, бизнес плана, на иностранном языке). Предложенные критерии будут способствовать обогащению теории оценивания в профессиональном образовании. Наряду с критериями «контент», «лексика», «грамматика, организация текста» предлагается отдельно выделять критерий «использование аналитико-синтезических и оценочных операций» в письменных «продуктах» решения учебно-профессиональных задач.

Ключевые слова: общепрофессиональная подготовка, задачный подход, учебно-профессиональная задача, критерии оценивания.

L.S. Maslova

St. Petersburg State University

METHODOLOGY FOR APPLYING THE TASK APPROACH IN THE GENERAL PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS

Abstract. The use of the task approach in general professional training of economists at a university is considered, illustrated with the example of foreign language training, by focusing on the general professional tasks of economists in planning, calculation, analysis, synthesis, management (justification of the effectiveness of the solution, communication) and evaluating “the products” of solving professional training tasks (report, article, business plan). The structure of the professional training task and the methodology for evaluating the “products” of its solution (report (presentation), article, business plan in a foreign language) are proposed. The proposed criteria will contribute to the enrichment of the theory of assessment in professional education. Along with the criteria “content”, “vocabulary”, “grammar, text organization”, it is proposed to single out separately the criterion “the use of analytical, synthesis and evaluation operations” in written “products” of solving professional training tasks.

Keywords: general professional training, task approach, professional training task, criteria of assessment.

1. Введение

Данная статья основана на результатах научного исследования по тематике общепрофессиональной подготовки будущих экономистов в вузе и является продолжением публикаций [2] и [10] в аспекте применения задачного подхода в иноязычной подготовке будущих экономистов.

Актуальность данной научной статьи обусловлена значимостью задачного подхода в общепрофессиональной подготовке будущих экономистов, позволяющего учитывать ее особенности:

— ориентация на быстроменяющуюся ситуацию в экономической сфере (противоречие между экономической теорией и практикой), обеспечение опережающего уровня экономической подго-

товки, мобильности экономистов при переходе в смежные области профессиональной деятельности;

- развитие творческого потенциала (принятие решений);
- ориентация на решение задач в ситуации неопределенности, на основе интуиции (интеграции знаний, умений, опыта);
- развитие творческих и аналитических способностей с ориентацией на электронное обучение, имитирующее труд экономистов;
- использование диалоговых технологий для обоснования принятых решений (на основе анализа эффективности и др.), отстаивания своей позиции (точки зрения) в диалоге [10].

Концепция задачного подхода представлена в работах Г.А. Балла [1], Н.Ф. Талызиной [6], Г.П. Стефановой, И.А. Байгушевой [5], И.А. Зимней, Ю.В. Еремина, А.В.Рубцовой [4] и др.

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 экономистов, отражающие основные группы задач профессиональной деятельности: задачи на расчёт, планирование, анализ, управление [10]. Общепрофессиональная подготовка понимается как подготовка к решению основных групп задач профессиональной деятельности. Осуществляется в логике развития базовой компетентности [7].

Общепрофессиональная подготовка должна стать основой для развития представлений студентов о разнообразии путей построения их профессиональной карьеры и осознанном выборе возможных образовательно-профессиональных траекторий в области будущей профессиональной деятельности. Общепрофессиональная подготовка должна способствовать развитию понимания студентами целей экономического образования, повышению мотивации

к освоению профессиональной деятельности, осознанию принадлежности к определённой социальной группе; способствовать приобщению к профессиональному сообществу экономистов.

В соответствии с концепцией задачного подхода к обучению по Баллу выделяется задача и система, обеспечивающая решение задачи [1]. В соответствии с данной концепцией в профессиональном образовании путём анализа нормативной деятельности специалиста выделяется «система критериальных задач» [1, с. 141], т. е. «основная система задач, с которыми встретится будущий специалист» [6, с. 10], и которая служит для разработки целей обучения и создания учебно-методического обеспечения. Таким образом, учебно-методическое обеспечение общепрофессиональной подготовки может рассматриваться как система. Задачный подход в общепрофессиональной подготовке понимается как специально организованная, правильно и систематически осуществляемая подготовка к решению разнообразных учебно-профессиональных задач.

Одним из основных принципов организации общепрофессиональной подготовки в вузе является принцип интеграции содержания дисциплин профильной подготовки, дисциплин и практик, ориентированных на формирование общепрофессиональных компетенций, в частности, профильной и иноязычной подготовки.

Общепрофессиональные задачи экономистов, а именно задачи на расчет, планирование, анализ, управление (обоснование эффективности решения, коммуникация) согласуются с общепрофессиональными компетенциями (ОПК), которые представлены в работах S.Allgood and, A.Bayer[9], в ФГОС ВО 3++ [8], являются базовыми для различных видов подготовки будущих экономистов.

Данные общепрофессиональные компетенции экономистов формулируются следующим образом [9]:

1. Способность применять научный процесс (теорию) к экономическим явлениям («K1: the ability to apply the scientific process to economic phenomena»): уметь с научной точки зрения подходить к изучению экономических явлений, задавать обдуманные вопросы, находить и структурировать информацию для ответа на них.

2. Способность анализировать и оценивать поведение и результаты, используя экономические концепции и модели («K2: the ability to analyse and evaluate behaviour and outcomes using economic concepts and models»): уметь использовать методы экономики для объяснения, предсказания и оценки выбора (решения), сделанного индивидуально или группой, по мере совершенствования должна развиваться способность использовать позитивный и нормативный анализ для проверки и предложения различных решений, стратегий поведения.

3. Способность использовать количественный анализ в экономике («K3: the ability to use quantitative approaches in economics»): уметь правильно использовать математический аппарат и эмпирические методы, объяснять целесообразность их использования, а также уметь интерпретировать полученные результаты с экономической точки зрения.

4. Способность критически оценивать экономические модели и их применение («K4: the ability to think critically about economic methods and their application»): уметь выбирать экономические модели и эмпирические методы согласно специфике явления, связывать модели с реальными событиями, идентифицировать ограничения модели и оценивать их влияние на результат. Студенты продвинутого уровня должны развивать способность оценивать и интегрировать преимущества различных подходов.

5. Способность к коммуникации экономических идей в разнообразных формах сотрудничества (K5: «the ability to communicate economic ideas in diverse collaborations»). Студенты должны научиться использовать экономические термины, включая математическую репрезентацию, и быть способны транслировать идеи для экономистов и других категорий письменно, устно, а также активно обсуждать сложные идеи и методы, включая детали и нюансы.

В результате научного исследования было выявлено, что способность анализировать и интерпретировать финансовую, бухгалтерскую и иную информацию, содержащуюся в отчётах предприятий, является основополагающей для общепрофессиональной подготовки экономистов [10]. В ФГОС ВО++ [8] данная способность

выражается ОПК-3. Способен анализировать и содержательно объяснять природу экономических процессов на микро- и макроуровне); при этом иноязычная подготовка с использованием задачного подхода обладает значительным потенциалом для развития данной компетенции.

Учебно-профессиональная задача является системообразующим элементом построения учебно-методического обеспечения общепрофессиональной подготовки, определяет этапность учебной деятельности студентов, служит инструментом оценивания результатов подготовки. При этом подготовка студентов к решению учебно-профессиональных задач должна осуществляться путём рассмотрения различных контекстов с учётом потенциала дисциплин общепрофессиональной подготовки в осуществлении заданного вида деятельности.

Структура учебно-профессиональной задачи (УПЗ):

1. ***Обобщённая формулировка задачи*** (например, в рамках аналитической деятельности — написание статьи, отчёта, доклада; в рамках расчётно-экономической деятельности — написание бизнес-плана, описание трендов).

2. ***Ключевое задание (Компетентностно-ориентированное задание)*** — задание с конкретными условиями.

3. ***Контексты решения задачи:***

— ***лингвокультурологические контексты***, связанные с изменением видения будущим экономистом ситуации, приобщением к картине мира зарубежного специалиста по экономике, в связи с чем, возникает необходимость переноса, дополнения, трансформации имеющихся знаний и умений для решения задач в новой ситуации — на иностранном языке;

— ***контексты на уровне хозяйствующих субъектов***, обусловленные, например, рассмотрением финансовой ситуации компании с различных позиций: с позиции собственника (акционера), финансового директора, директора по маркетингу и др.; обусловленные сферой деятельности (бизнес-плана отеля, предприятия и др.);

— ***контексты, возникающие по линии использования новых ресурсов*** (зарубежные источники информации, электронные корпусные словари и др.).

4. Задания (компетентностно-ориентированные), которые приведут к результату («продукту») деятельности: например, задания на работу с текстами и различными видами информации в них: содержательно-фактуальной, содержательно-концептуальной, содержательно-подтекстовой (И.Р. Гальперин); задания на умение анализировать и интерпретировать документы финансовой отчётности (бухгалтерский баланс и др.), используя определения терминов на английском языке, направленные на формирование системообразующей основополагающей общепрофессиональной компетенции будущего экономиста: *способности анализировать и интерпретировать финансовую, бухгалтерскую и иную информацию, содержащуюся в отчётности предприятий.*

5. Оценка результатов решения учебно-профессиональной задачи — «продукта» деятельности.

Решение учебно — профессиональных задач нацелено на создание иноязычных продуктов (бизнес-плана, презентации, доклада, статьи), что соотносится с современным продуктивным подходом (А.В. Рубцова, Ю.В. Еремин), который разработан в методике преподавания иностранных языков для повышения эффективности иноязычного образования на основе системы продуктивных лингвокогнитивных задач (лингводидактических, когнитивно-деятельностных, автономно-исследовательских [4]. Первостепенное значение имеет именно выбор тематики в содержании определённого текстового продукта.

2. Методика оценки результатов решения учебно-профессиональной задачи:

Критериями оценки текстового «продукта» решения учебно-профессиональной задачи являются следующие:

1. Содержательная и стилевая адекватность

Связь с будущей профессиональной деятельностью в виде ориентации на цели и ценности профессиональной деятельности экономиста при разработке решения УПЗ; использование при решении УПЗ теоретических знаний экономических дисциплин на иностранном языке, соответствующих контексту решения задачи, адекватных целям профессиональной деятельности экономистов, технологий, методов, средств, приемов решения задачи.

2. Использование аналитико-синтетических и оценочных операций

Аргументированность выводов, логичность, структурированность, выраженность личностной позиции.

Эффективное использование аналитико-синтетических и оценочных операций: сравнения, детализации, обобщения, оценки.

3. Лексика

Правильность использования терминологического аппарата, разнообразной лексики. Для обогащения речи используется приём перефразирования.

4. Грамматика

Правильность использования простых и сложных речевых конструкций, различных средств логической связи.

Шкала оценки		
Проявляется явно (4–5 баллов)	Проявляется частично (1–3 балла)	Не проявляется (0 баллов)

Разработанная методика оценки является дополнением к существующей и широко применяемой системе оценивания письменных работ студентов на иностранном языке в СПбГУ (эссе, описание графической информации).

Общепринятыми критериями являются «контент», «лексика», «грамматика», «организация текста». Таким образом, в рамках имеющейся системы оценивания отдельно выделяется и оценивается наличие аналитико-синтетических и оценочных операций в письменных текстовых «продуктах» решения учебно-профессиональных задач. Отдельное представление критерия «использование аналитико-синтетических и оценочных операций» будет способствовать фокусированию внимания преподавателей и студентов на развитии основополагающих общепрофессиональных компетенций экономистов средствами иноязычной подготовки.

Самооценка результатов решения учебно-профессиональной задачи:

После решения учебно-профессиональной задачи студенту рекомендуется провести рефлексию по результатам ее решения, применяя метод «незаконченных предложений»[3]. Например, студент использует следующие вариативные предложения для самооценки:

Для решения учебно-профессиональной задачи выполнено следующее:

— изучил следующие источники информации... (I have studied the following sources of information...);

— выявил аспекты знания, необходимые для решения задачи... (I have revealed the aspects of knowledge necessary to solve the task...);

— составил список дискуссионных вопросов, которые могут возникнуть при обсуждении способов решения задачи...(I have compiled a list of debating points that may appear when discussing ways to solve the task...);

— принял участие в обсуждении способов решения задачи... (I have participated in the discussion of ways to solve the task...);

— столкнулся с трудностями ... (I have encountered difficulties...);

— проявил инициативу и лидерство... (I have showed initiative and leadership...);

— сотрудничал... (I have collaborated with...);

— наибольший интерес проявился в процессе решения задачи... (the greatest interest was shown in the process of solving the task ...);

— наименьший интерес проявился в процессе решения задачи... (the least interest was shown in the process of solving the task...);

— решил задачу... (I have solved the task...);

— представил решение в виде следующего «продукта»... (I have presented the task solution in the form of the following “product”...);

— в будущей профессиональной деятельности предполагаю... (in the future professional activity I suppose...).

3. Заключение

Ориентированность на общепрофессиональные задачи экономистов в иноязычной подготовке и решение на их основе учебно-профессиональных задач способствует повышению мотивации студентов, пониманию целей обучения, позволяет интегрировать

требования ФГОС и профессиональных стандартов. Задачный подход позволяет реализовать принципы интеграции иноязычной и профильной подготовки, практикоориентированности обучения.

Отдельное выделение аналитическо-синтетической составляющей в оценивании «продуктов» решения учебно-профессиональных задач, а именно, критерия «использование аналитико-синтетических и оценочных операций» акцентирует внимание преподавателей и студентов на ключевых способностях экономистов и обеспечивает их развитие.

Совершенствование общепрофессиональной подготовки будущих экономистов требует готовности преподавателей иноязычной и профильной подготовки к взаимодействию и сотрудничеству, необходимости понимания ценностей подготовки студентов к решению учебно-профессиональных задач в условиях быстрых изменений в сфере профессиональной деятельности экономистов.

В качестве приоритетных направлений дальнейших исследований можно рассматривать задачный подход в подготовке специалистов как важнейшее условие разработки учебных программ по соответствующим дисциплинам общепрофессиональной подготовки.

Литература

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. — М.: Педагогика, 1990. — 184 с.: ил.
2. Маслова Л.С. Рекомендации по анализу отбора материалов для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку экономистов// Тестология. Academic Testing and Assessment. 4(16), стр. 52–67, СПб., 2022.
3. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной. — СПб.: Питер, 2013. — 304 с.
4. Рубцова А.В. Продуктивный подход в иноязычном образовании. Дисс. на соиск. уч. ст.докт.пед.н., СПб, 2012. — 484с.
5. Стефанова Г.П., Крутова И.А., Байгушева И.А. Типовые профессиональные задачи как целевой ориентир подготовки бакалавров и магистров в условиях реализации ФГОС ВПО // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2017. — №3. — С.53–58.
6. Талызина Н.Ф. Деятельный подход к построению модели специалиста// Вестник Высшей школы. 1986. — № 3. — С.10–14.

7. 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.

8. 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++/Bak/380301_B_3_31082020.pdf (дата обращения 05.04.2023).

9. 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.

10. Maslova L.S. Task approach in the general professional training of future economists at university// Modern European Researches, issue1, 2023, p. 10–17. [Электронный ресурс]. — URL: https://doaj.net/uploads/issue/issue_48.pdf (дата обращения 16.12.2023).

References

1. Ball G.A. Teoriya uchebnykh zadach: Psikhologo-pedagogicheskiy aspekt.-M.: Pedagogika, 1990. — 184 s.: il.

2. Maslova L.S. Rekomendatsii po analizu otbora materialov dlya obucheniya professional'no-oriyentirovannomu inostrannomu yazyku ekonomistov// Testologiya. Academic Testing and Assessment. 4(16), str. 52–67, SPb, 2022.

3. Pedagogika: Uchebnik dlya vuzov. Standart tret'yego pokoleniya / Pod red. A.P. Tryapitsynoy. — SPb.: Piter, 2013. — 304 s.

4. Rubtsova A.V. Produktivnyy podkhod v inoyazychnom obrazovanii. Diss. na soisk. uch. st.dokt.ped.n., SPb, 2012. — 484s.

5. Stefanova G.P., Krutova I.A., Baygusheva I.A. Tipovyye professional'nyye zadachi kak tselevoy oriyentir podgotovki bakalavrov i magistrv v usloviyakh realizatsii FGOS VPO // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — 2017. — № 3. — S. 53–58.

6. Talyzina N.F. Deyatel'nyy podkhod k postroyeniyu modeli spetsialista // Vestnik Vyshey shkoly. — 1986. — №3. — S. 10–14.

7. Timofeev V.P. Obshecheprofessional'naya podgotovka budushchih inzhenerov na osnove modul'noy tekhnologii. Avtoref.diss. na soisk. uch.st.kand. ped.n., Sankt-Peterburg, 2007. — 20 s.

8. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.01 Ekonomika

S izmeneniyami i dopolneniyami ot: 26 noyabrya 2020 g. [Elektronnyj resurs]. — URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380301_B_3_31082020.pdf (data obrashcheniya 05.04.2023).

9. 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.

10. Maslova L.S. Task approach in the general professional training of future economists at university// Modern European Researches, issue1, 2023, p. 10–17. [Электронный ресурс]. — URL: https://doaj.net/uploads/issue/issue_48.pdf (data obrashcheniya 16.12.2023).

УДК 37.03

E.S. Solntseva

St. Petersburg State University

HOW DO PRIORITIES IN MEDIA LITERACY SKILLS DIFFER AMONG RUSSIAN SCHOOLERS AND STUDENTS?

Abstract. The article is devoted to the study of media literacy skills in young people. Based on understanding of media literacy that has been developed among researchers of the latest years, we provide research into the priority of media literacy skills in young people as a result of a sociological survey of Russian schoolers aged 10–15 and students aged 18–29. Generally, media literacy skills include abilities to read and write in mass media environment; to distinguish fake from truth and check facts; to distinguish opinions from facts; to recognize the emotional background of the message; to think critically; to evaluate the message in terms of the opposition “good — bad”. This work results in establishing the following priority: for schoolers the ability to evaluate mass media content in terms of the opposition “good — bad” and for students the ability to think critically.

Keywords: media literacy, priority, schoolers, students, skills, survey.

1. Introduction

Despite the fact that there is a large number of definitions of media literacy and a general definition of the subject of media literacy, the priority of skills included in it has not yet been described. Research into the phenomenon of media literacy has been carried out in Russia since the 2000s, with the main emphasis of these studies being on the definition of this concept and methods of developing media literacy [12], as well as the comparison of media, information and computer literacy [4]. Sociological surveys regularly conducted in Russia are devoted, first of all, to assessing the level of media literacy of the population (see, in particular, the comparative analysis of the ZIRCON research group by I.V. Zadorin and co-authors).

The most recent study (over the last 3 years) on media literacy regards this phenomenon as part of the inclusive education of students

with disabilities [25]. Thus, media literacy today becomes associated with human rights and freedoms, for example, with the right to education or freedom of expression, in other words, there is a shift in media literacy into the legal field [24]. Competent consumption and creation of media content implies following certain rules aimed at not violating the rights and freedoms of other participants in media communication. In the Russian professional community, the main document is the Moscow Declaration on Media and Information Literacy, approved as a result of the international conference “Media and Information Literacy in Knowledge Societies”, held in Moscow in 2012. According to the document, media and information literacy is understood as a set of attitudes, abilities and skills that allow one to access information and knowledge, analyse, evaluate, use, create and disseminate them with maximum productivity in accordance with legal and ethical standards and respect for human rights [23]. Media literacy is associated with information or digital literacy. Then media literacy also includes “netiquette” (virtual etiquette).

Regarding the phenomenon of media literacy, it is at its core a fundamental skill of literacy, that is, mastery of oral and written language [2], the ability to read and write, to understand the meaning of what is written and heard, and to express your thoughts. This is recognized as one of the most important indicators of the cultural level of a population and is directly determined by the level of economic and political development of society. On the other hand, media literacy stems from the notion of “media” — “a set of various types of data (in addition to text messages) containing additional audio and visual information, as well as means for conveying this data to the recipient (media)” [5]. Thus, in general, media literacy refers to the skills of reading and reproducing media data.

In modern scientific literature, the term further acquires a whole range of meanings, including, in particular, the ability to analyse messages in different types of media. The purpose of such an analysis is to detect various types of influences, eg. manipulation in the form of propaganda or censorship, fake messages, subjective presentation of facts and presentation of information through the prism of the interests of a

certain group of population, for instance, owners or sponsors of the publication [8].

From this point of view, media literacy comes closer to the concept of critical thinking. Critical thinking is a system of judgments that is used to understand things and events, to draw rational conclusions and allows one to make informed assessments, interpretations, and correctly apply the obtained results to different situations and problems [7]. It aims at autonomous and critical interpretation of the flow of information, its content, value and consequences. In relation to the field of media, to think critically when familiarising with media content means to make one's own conclusions about current events based on the information received. In addition, analysis of the flow of information in modern media also includes the capability to assess the emotional background of a message and its position in the "bad — good" opposition, as well as the capability to distinguish opinion from fact, and fake from truth. It is of a greater importance as opinion, subjective interpretation of facts, the emphasis that authors of a media message put when creating their content can negatively influence the audience and give rise to an unreasonable emotional reaction, and moreover, fakes being one of the means of deliberate misleading and manipulation are intended to scare, misinform or deceive the addressee [10]. In this regard, the skill to recognize a subjective author's assessment or false information should also be included in media literacy.

Critical thinking and analysis of media information is further transformed into critical understanding, that is, the development of one's position and views based on the critical perception of information. Critical understanding of media content contributes to the creation and strengthening of an individual perspective on issues within mass media. Critical understanding is described as a tool of democratic processes, as a key factor in the formation of policies to promote media literacy [8]. Ultimately, critical thinking and critical understanding reflect a certain level of media literacy of people, which affects their behaviour in society, that is, leads to specific actions/reactions of people in society, therefore the significance and relevance of research in this area is beyond doubt.

Media literacy can also be understood as a movement to help people understand, create and appreciate the cultural significance of audiovisual and printed texts [1, p.1.; 6], that is, as the ability to analyse the cultural context of media content. The historical era and social conditions in which a media message develops will directly influence the nature of the perception of such a message. The context as a whole — linguistic (specific lexical environment of a particular word) and extralinguistic (time, place, author) [6], — becomes key factor in understanding modern media and brings the phenomenon of media literacy into the field of interdisciplinary cognitive-discursive research.

In addition, media literacy includes the capability to create media messages, which additionally implies recipients to become passive viewers and “prosumers”. A prosumer takes part in media production and is familiar, for example, with practices such as content uploading, sharing, networking, remixing, etc. [22]. This also includes the skill to recognise different genres and forms of media content and work with them.

Like any other skill, media literacy is developed under certain fundamental criteria that affect the learner’s ability to acquire certain skills. Among the factors that determine the criteria for media literacy are considered, for instance, the level of education and age [13], as well as the availability of media, the level of development of the media industry and civic education of society members [18, p. 157].

Media literacy needs to be taught, like reading or arithmetic. Considering media literacy as part of media education, we come to certain indicators that must be achieved in order for a person to be considered media literate [28]. These indicators include, for example, among personal skills, the degree of proficiency in technical means of creating media content (computer, programs, etc.) [26; 16; 14]; cognitive abilities of encoding/decoding messages, their analysis and interpretation [21], as well as among socially determined skills — the degree of proficiency in communication skills (interaction with other participants in the media space) [19]. Research on the achievement of these indicators is published annually in reports on media literacy in different countries (see, in particular, the reports of P. Celot “Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report. Brussels” (October 2009),

“DSMS Online Media Literacy Strategy” (Crown copyright 2021), “U.S. Media Literacy Policy Report” (2020))

Therefore, media literacy is generally understood as the ability to analyse media content and the context of its existence and development, the ability to create media content, the ability to behave within the framework of legal norms and rules of etiquette, and on the other hand, the process of learning and acquiring relevant skills within the framework of media education. In turn, media education is becoming an integral part of modern lifelong education [15; 9]. However, the main emphasis is on acquiring media literacy skills among young people [27; 3; 17], that is, at earlier stages of personality formation, for instance among schoolchildren and students aged 10–29.

In this study, an attempt is made to establish the priority of the skills included in media literacy depending on the criterium of age. In this research we investigate the opinions of respondents among schoolers and students by conducting a survey of what they themselves consider to be the key skills of media literacy. The survey establishes the dependence of priority skills for developing media literacy on the age of the audience. The present study implies to fill up the current lack of fundamental studies in the field that would reflect the idea of priority areas in media literacy and correlation of media literacy skills with the age of audience.

2. Results

The aim of the study was to establish priority skills in the field of media literacy among Russian schoolers (33 respondents aged 10–15) and students (52 respondents aged 18–29). The survey was conducted in person, and responses were recorded in writing (for more details see Ref. [20]). The main purpose of the survey was to obtain information about respondents’ opinions regarding which of the proposed skills they consider a priority in learning media literacy. Respondents were asked to answer the question “What do you consider the most important in media literacy — competent work with media content?” and further to prioritize the given skills of media literacy and to rate them from 1 to 3 (with 1 most important and 3 least important). The following hypoth-

esis was in question: the skills prioritised depend on the age of a young person.

The options given included the most common skills identified in the field of media literacy as studied above:

- know the meaning of slang words
- recognize the emotional background of a message
- understand the implied sense
- be able to distinguish opinion from fact
- be able to create attractive content
- fact-checking (checking the reliability of a fact)
- be able to read
- be able to distinguish fake from truth
- think critically
- evaluate the media message in terms of good/bad

The data were obtained anonymously and used in general to statistically evaluate priorities in media literacy as identified by the respondents. Depending on the age of the audience, the needs of its media literacy differ significantly. The percentage of priority skills marked by Russian schoolers and students from the focus group is shown in the following chart (Fig. 1).

As it is evident from the chart, the majority of schoolers see the skill of evaluating the media message in terms of good/bad as their priority (33%), unlike students with only 2%. Students, on the contrary, see critical thinking as their priority in media literacy skills (29%). The second popular skill is among schoolers to “be able to distinguish fake from truth” (24%) and among students “fact-checking” (17%). The third place is taken by the skill of creating an attractive media content (15%) among schoolers and both distinguishing opinion from fact and fake from truth (13% each) among students.

The lowest priority was given among schoolers to the ability to read (6%), to recognize the emotional background of a message (6%), to know the meaning of slang words (6%) and think critically (6%). The options to “understand the implied sense” and “fact-checking” were not chosen at all. Among students the lowest priorities were understanding the meaning of slang words (2%), the ability to create attractive content

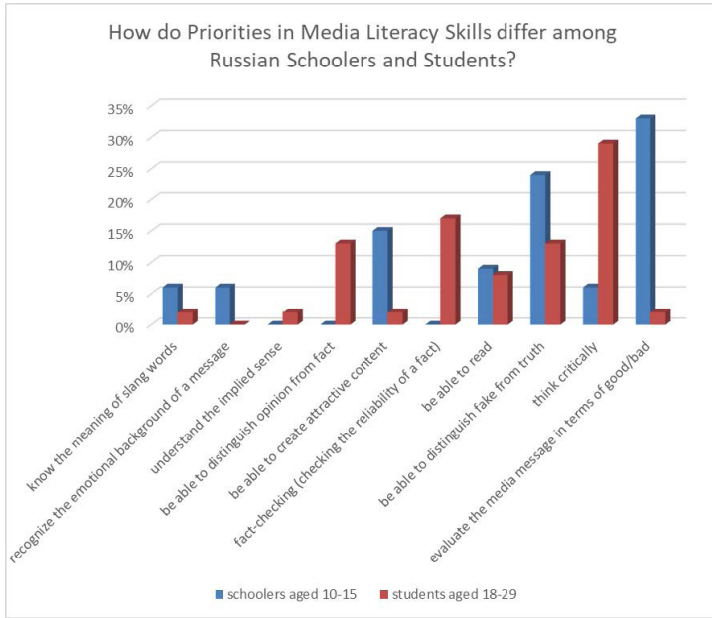


Fig. 1. How do Priorities in Media Literacy Skills differ among Russian Schoolers and Students?

(2%) and to evaluate messages in terms of good/bad (2%), as well as to understand the implied sense (2%). At the same time, the ability to recognize the emotional background of a message was not chosen.

In general, when comparing the results of surveys of Russian schoolers and students, a difference in priorities becomes clear: for schoolchildren the main skills in the field of media literacy are based on recognizing positive and negative in media content, and for students the main skills are related to critical thinking. At a more mature age, a more complex skill of critical perception of media content appears, in which, in addition to the actual ability to intuitively distinguish fake from the truth, there arises the need for reasonable confirmation / refutation of the information received, i.e. critical thinking and fact-checking. Thus, the assumption of the original hypothesis about the dependence of the priority skills in media literacy among young people on their age was confirmed.

3. Conclusion

Media literacy includes basic skills in reading and writing, technical skills and digital data processing skills, and further more complex skills of critical perception of media content, analysis of its context, recognition of various manipulation techniques, assessment of the emotional component of the message. As a result of the survey described above, a certain priority was established for the skills included in media literacy among Russian schoolers and students and the dependence of these skills on the age of the audience.

The skills that form media literacy can be called age-oriented since the need for them and the degree of their development are directly related to the age of the audience. Schoolers need, first of all, to evaluate the message in terms of good/bad to make it clear if they will read further or not, and also not to be influenced and manipulated. Students in contrast require a more sensible approach to data analysis, and from a simple “good-bad” correlation, the emphasis shifts towards critical thinking and understanding (“I don’t believe everything”), a comprehensive analysis of incoming media information, including fact-checking and distinguishing between opinion and fact. Based on the comparison obtained, we can conclude that there is a difference in priorities in the field of media literacy depending on the age of young people.

References

1. Aufderheide, P., Firestone, C. (1993). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown, MD: The Aspen Institute, p.1.
2. *Big Soviet Encyclopedia*. Moscow: Soviet Encyclopedia.
3. Bondarchuk, A. V. Integral Approach to Media Education in Modern School. In: *Proceedings of II International Scientific Conference “Modern Media Education in Russia in the Context of World Tendencies”* Ed.: I.V. Tchelysheva. Taganrog. P. 229–234.
4. Dobrodey, N. Yu., Bergen, O. V., Mrochko, O. G. Information, Media and Computer Literacy of Studying Youth as a Condition for Interactive Education (Experience of a Sociological Survey). In: *ESGI*. 2018. №4 (20). pp.103–108. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-mediynaya-i-kompyuternaya-gramotnost-uchascheyasya-molodezhi-kak-uslovie-interaktivnogo-obucheniya-opyt>.

5. Efremova's Defining Dictionary. (2000) T. F. Efremova.
6. Elkina, E. E., Kononova, O. V., Prokudin, D. E. (2019) Typology of Contexts and Principles of Contextual Approach in Interdisciplinary Scientific Research // *Modern Information Technologies and IT-Education..* Volume 15, № 1. P. 141–153. DOI: 10.25559/SITITO.15.201901.141–153.
7. Elliott, C., Turnbull, S. (2005) *Critical Thinking in Human Resource Development*. Routledge. 210 p.
8. Fiodorov, A. V. (2001) *Media Education: History, Theory and Method*. — Rostov-na-Donu: CVVR. — 708 p.
9. Gudilina, S. I. (2013) Media Education in Development of a Personality: In: *Proceeding of Conference Forum "Media Education"*. P. 196–203.
10. Higdon, N. (2020). *The anatomy of fake news: A critical news literacy education*. University of California Press. 249 p.
11. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2001) (Volume 1) Ed.: N. J. Smelser, P. B. Baltes. Elsevier Science. 18181 p.
12. Kiuru, K. V., Popova, E. E. Media Literacy as a Sociocultural Problem: Interactive Ways of Forming. In: *Vestnik CHGAKI*. 2016. №3 (47). pp.60–65. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediagramotnost-kak-sotsiokulturnaya-problema-interaktivnye-metody-formirovaniya>
13. Kleemans, M. Eggink, G. (2016) Understanding news: The impact of media literacy education on teenagers' news literacy. *Journalism Education*, 5, 1. PP. 74–88.
14. Kress, G. (2003) *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
15. Lomakina, T. Yu., Perminova, L. M. (2014) On Educational Standards in the System of Continuous Education. *Lifelong Learning: Continuous Education for Sustainable Development*. In: *Proceedings of 12th International Conference: in 2 parts*. Ed.: N. A. Lobanov. A. S. Pushkin LGU, Institute for Socio-economic and pedagogical problems of Continuous Education. Issue 12. Saint Petersburg: A.S. Pushkin LGU, Part I. P.128–131.
16. Martin, A., Grudziecki, J. (2006) DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. In: *Innovations in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences* 5(4). DOI: 10.11120/ital.2006.05040249
17. Muriukina, E. V. Media Literacy as a Factor in the Development of Sport Personality of a Student. In: *Proceedings of II International Scientific Conference "Modern Media Education in Russia in the Context of World Tendencies"*. P. 279–284.
18. Salny, R. V. (2020) Civil Approach in Media Literacy of CIS States. In: *Crede Experto: Transport, Society, Education, Language*. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskiy-podhod-v-mediaobrazovanii-v-stranah-sng>

19. Sharikov, A. V. (2012) On the necessity of Reconceptualisation in Media Education. *Media Education*. № 4. P. 61–76.
20. Solntseva E.S. Regarding Priorities in Media Literacy Skills among Youth (2022) In: *Pedagogica I Prosvestshenie* № 4. Pp. 48–59. DOI: 10.7256/2454-0676.2022.4.39170 EDN: KMRDBE
21. Tchubarov, I., Riabova, A. (2015) Mass Media, Media Science and Philosophy of Media. *Logos*. Volume 25. № 2 (104). P. 95–105.
22. Toffler, E. *The Third Wave*. (2010) Moscow: AST: Transitkniga. 784 p.
23. Vartanova, E. L., Vikhrova, O. Yu., Samorodova, E. V. (2021) Media Literacy as a Condition to Overcome Digital Inequality in Russian Federation. *Mediascope*. Issue 1. URL: <http://www.mediascope.ru/2679> DOI: 10.30547/mediascope.1.2021.1
23. Vologdina, I.V. (2020) Pedagogical Potential of Media Education in Legal Education of Modern Pre-school Children. *Proceedings of II International Scientific Conference “Modern Media Education in Russia in the Context of World Tendencies”* Ed.: I.V. Tchelysheva. Taganrog. P. 42–47
25. Voronova, A. A., Kravets, K. K. Forming Media Literacy in Students with a Physical Condition as a Part of Inclusive Education. In: *Kontsept*. 2019. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mediagramotnosti-u-obuchayuschih-sya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya>
26. Waks, L. (2006) Rethinking Technological Literacy for the Global Network Era. In: *Defining Technological Literacy* (pp. 275–295). DOI: 10.1057/9781403983053_18
27. Zhilavskaya, I. V. (2013) *Media Literacy of Youth*. Moscow: RIC M.A. Sholokhov MGGU. 243 p.
28. Zhizhina, M. V. (2016) Media Literacy as a Strategic Goal of Media Education: on the Criteria for Evaluating Media Competence. *Media Education*. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediagramotnost-kak-strategicheskaya-tsel-mediaobrazovaniya-o-kriteriyah-otsenki-mediakompetentnosti> (13.11.2022).

ДЕБЮТ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

УДК 37.012.2

Маэриэян Еэркэнь

Санкт-Петербургский государственный университет

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТАННЫМ ЯЗЫКАМ В КИТАЕ ОТ ДРЕВНОСТИ ДО НАШИХ ДНЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается эволюция методов обучения иностранным языкам в многовековой истории Китая. С глубокой древности и до современности, автором исследуются основные этапы процесса становления обучения, в том числе влияние древних династий, монгольского нашествия, реформ XX века, и заканчивается всё обзором современных технологий. Основной приоритет отдан современным тенденциям в методах преподавания иностранных языков, в том числе, использованию онлайн-платформ и мультимедийных средств. Поскольку статья носит обзорный характер, методами исследования являются анализ и синтез литературы, сравнительно-исторический метод. Статья будет интересная всем тем, чья жизнь, профессия или интересы связаны с культурной средой Китайской Народной Республики, будь то школьники, студенты или преподаватели.

Ключевые слова: Китай, обучение, иностранные языки, культура, образование, современные технологии.

Maerjiang Yeerken

St. Petersburg State University

HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN CHINA IN XX AND XXI CENTURIES

Abstract. The article examines the evolution of foreign language teaching in the centuries-old history of China. From ancient times to the modern threshold, the author examines the main stages of the development of learning, including the influence of ancient dynasties, the Mongol invasion, reforms of the twentieth century, and ends with a review of modern technologies. The main priority is given to modern trends in methods of teaching foreign languages, including the use of online platforms and multimedia tools. Since the article is of a review nature, the research methods are the analysis and synthesis of literature, the comparative historical method. The article will be of interest to all those whose life, profession or interests are connected with the cultural environment of the People's Republic of China, be it schoolchildren, students or teachers.

Keywords: China, learning, foreign languages, culture, education, modern technologies.

1. Введение

Освоение иностранных языков является неотъемлемой составляющей культурного и образовательного развития любого общества. Процесс освоения отражает страсть человечества к познанию, взаимопониманию и культурному обмену. С позиции Китайской Народной Республики, с её многовековой историей и культурным наследием, эволюция методов обучения иностранным языкам является уникальным явлением, в котором неразрывно связаны традиции и инновации, личные потребности и внешнее влияние. Изучение темы проведено методом детального анализа эволюции образовательных программ в Китае по литературным данным. В статье выявляются основные факторы, которые способствуют развитию языкового образования в самой густонаселенной стране мира.

2. Древность и первые контакты

В древности обучение иностранным языкам происходило в основном через контакт с иностранными торговцами и послами (преимущественно с индийскими). Обмену знаниями, культурой, технологиями и всем прочим, способствовали торговые узлы. Торговые связи с Индией способствовали созданию первых межкультурных контактов. В период империи Хань (III вв. до н. э.), в которой правила династия Лю, буддизм начал широко распространяться по территории Китая и переводы буддийских текстов стали отправной точкой и стимулом для изучения иностранных языков.

Уже в те далекие времена Китай имел насущную необходимость в талантливых специалистах со знанием иностранных языков. Этот факт представляется вполне очевидным с учетом того обстоятельства, что никакие политические, торговые и культурные контакты Китая с другими странами не могли бы обойтись без толмачей и переводчиков. Таким образом, с точки зрения современности, преподавание и изучение иностранных языков в Китае существовало уже 2000 лет назад. Но, к сожалению, до сих пор не найдено исторических свидетельств и материалов, которые подтверждали бы данные выводы о преподавании иностранных языков в те далекие времена [Ма Ися 2023].

Процесс создания самых первых методик обучения иностранным языкам был тесно связан с потребностями того времени. В то время, основным содержанием обучения была базовая лексика, различные фразы для общения и простейшие грамматические структуры, всё это, было направлено для развития навыков перевода и устного общения, что отражает прагматическую направленность подходов того времени.

В период таких династий как Цинь, Сун и Юань, в стране были основаны школы для обучения переводу. Данные школы способствовали развитию иностранных языков в Китае и провозглашали идеал билингвизма. Уже тогда начали использовать искусство и поэзию для развития методов преподавания иностранных языков. В это же время начали появляться и первые систематизированные словари, которые включали в себя знания об иностранной языке и его

структуре. В основном, такие словари включали в себя списки слов и фраз, переведенных на китайский язык, что существенно помогало ускорить и облегчить процесс изучения [Давыденко 2022, с. 42].

Следует отметить, что развитие методов преподавания иностранных языков в то время, было связано не только с потребностью торгового обмена, но и с потребностью межкультурного обмена научными знаниями и достижениями, религиозными взглядами и философскими учениями.

Таким образом, с начала династии Цинь и вплоть до начала династии Юань, в Китае зарождались и развивались первые методики обучения иностранным языкам. Экономические условия и духовные потребности того времени определяли процесс обучения. Данный процесс основал фундамент для дальнейшей эволюции лингвистики в Китае и показал, насколько может быть важным взаимодействие культур.

3. Монгольское влияние

В самом начале XIII в. н.э. монгольское войско под предводительством Чингисхана вторглось на территорию Китая, а именно на территории империи Цзинь, которое было быстро завоевано ими. В дальнейшем пала и империя Сун, и к концу века монголы полностью завоевали Китай.

Эпоха монгольского господства в Китае, характеризуется не только завоеваниями, но и активным развитием межкультурного и языкового обмена. В данный период начали разрабатываться китайско-монгольские словари и новые методики обучения иностранному языку. Одним из основных методов того времени, был прямой метод обучения. Основная идея данного метода заключалась в применении иностранного языка (преимущественно монгольского) в повседневном общении и обучении, и также большое внимание уделялось грамматической составляющей языка (правила, структуры), что является ключевым отличием данной методики от более ранних.

В 1289 г. в Китае была открыта самая первая школа иностранных языков — школа иранского языка. В период правления династии

Мин в школах иностранных языков переводили на китайский тексты с монгольского, бирманского, иранского и других языков (всего с восьми языков). Также, в это время были разработаны многие новые методы обучения иностранным языкам, включая «Метод четырех книг», «Метод карточек» и «Метод сочинения». Вместе с этим, ученые в Китае начали заниматься исследованиями теории обучения иностранным языкам.

Этот период является важным в истории развития методов преподавания иностранных языков в Китае, поскольку он представил новые подходы и методы, объединил различные лингвистические культуры и практики, а также углубил связи между разными культурами.

4. Воздействие западных колониальных держав

Во времена между XVII и XIX вв. Китай очень активно общался с Западом, особенно с колониальными государствами. Эти контакты пробудили в Китае настоящий интерес к европейским языкам и их культурам. Под влиянием торговли и политики китайцы начали активно учить такие языки, как английский, русский, французский и даже португальский [Ма Ися 2017, с. 114–119].

В связи с этим интересом появились новые словари и образовательные курсы, где применялись западные методики. Особенно «в моде» были методы прямого обучения, где учили язык через полное погружение и общение, и методы, фокусированные на произношении и восприятии языка на слух, так называемые аудиолингвальные методы.

В 1862 году в Пекине появилась школа, где наряду с китайским преподавались иностранные языки. Позже подобные школы появились в Шанхае, Гуанчжоу и других городах, где в расписании были не только иностранные языки, но и другие науки, а также конфуцианство. Эти учебные заведения вместе с другими языковыми школами стали первыми государственными образовательными учреждениями в Китае и были созданы по европейскому стандарту, задав направление китайскому образованию. С 1862 по 1902 годы английский язык стоял в центре обучения. До XX века при династии

Цин существовали три ключевые формы изучения иностранных языков: в традиционных государственных и частных школах, таких как Пекинская и Шанхайская школы; в новых правительственных школах, где иностранные языки были ключевым предметом и обучение шло по западным стандартам. В дополнение к предыдущим формам обучения, миссионеры из-за рубежа также внесли свой вклад в иноязычное образование в Китае, основав церковные школы. За несколько десятилетий они открыли учебные заведения в ряде прибрежных городов, где акцент делался на английском языке, особенно школы, основанные британскими и американскими миссионерами. Несмотря на то, что таких школ было не много, они имели большое значение для религиозного и общего просвещения в образовательной среде. Учителя этих школ привнесли в Китай европейские и американские методы обучения.

Сравнивая ранние этапы развития иноязычного образования в Китае с этапами периода XV века и вплоть до начала XX века, можно выделить несколько ключевых аспектов:

— цели образования сместились от простого изучения иностранных языков к подготовке специалистов, владеющих этими языками.

— иностранные языки стали регулярной частью учебного плана.

— в программе появились другие языки: английский, японский, немецкий, французский, русский и др.

— перевод стал основным методом обучения.

5. Реформы и модернизация

XX век характеризуется для Китая значительными социально-политическими переменами, оказавшими колоссальное влияние на развитие методов обучения иностранным языкам.

После создания Нового Китая в страну начали съезжаться учителя-иностранцы, которые оставались в Китае, чтобы помочь развитию национального образования. Китайский народ всегда с благодарностью будет вспоминать имена зарубежных друзей, которые проделали эту огромную работу, помогая развитию китайского образования [Мао Цзэдун 1991, с. 1407–1408].

Данные этап можно разделить на несколько ключевых периодов:

Первый период (от начала XX века и до создания Китайской Народной Республики (до 1949 г.). С момента начала изучения иностранных языков в 1862, в школах преимущественно преподавали английский язык, но в начале XX века в Пекинских школах начали преподавать русский, французский и японские языки. И только тогда, иностранные языки были официально приняты в качестве обязательных дисциплин в школах Китая. В 1911 году, после так называемое «Синьхайской» революции, в процессе которой свергли монархию — империю Цин, было создано временное правительство Китайской Республики и приняты новые правила обучения в школах Китая, а именно: школьные программы, в которых оговаривался срок обучения; провозглашалась обязательность изучения иностранных языков как учебных дисциплин. Данные программы были действительны до 1922 года и характеризовалась следующими особенностями:

— первоначально студенты уделяли значительное количество времени изучению иностранных языков — 5 лет с общим количеством 1444 учебных часов. Однако позже продолжительность курса была сокращена до 4 лет, а число учебных часов уменьшилось до 1056;

— основной акцент в преподавании делался на чтение, перевод и грамматику. Обучение устной речи, произношению и интонации занимали меньшую часть учебной программы;

— в начале курса в качестве учебников использовались иностранные издания или материалы, составленные миссионерами. С течением времени стали появляться учебные пособия от китайских авторов. В программе большое значение имела классическая литература. Изучаемые художественные тексты содержали множество новых терминов, что делало процесс обучения для студентов сложным.

После 1922 года правительство страны осуществило реформу системы образования, начиная с содержания образования, дисциплин, учебников и до методов обучения иностранным языкам. Система была построена по принципу «3+3»: три года в средней

школе и три года в высшей школе. Изучение иностранного языка как обязательного начиналось со средней школы. Такой система образования в Китае была до 1949 года.

Второй период (1950–1960 гг.). В данный период времени образовалась Китайская Народная Республика (далее КНР). Этот период характерен усилением сотрудничества между Советским Союзом и КНР. Китайцы начали активно перенимать педагогическую теорию и опыт. Уже к середине 50-х годов, большинство образовательных организаций Китая сменило английский язык на русский, как основной иностранный язык. Но из-за нехватки специалистов, данную инициативу пришлось быстро свернуть.

Третий период (с 1960 и до конца 1970-х годов). На данном этапе, Китай в очередной раз отказался от преподавания английского языка, были упразднены все учебники на английском языке, даже те, которые использовались для изучения других дисциплин. При этом, довольно короткий промежуток времени, китайские школы, применяли аудиolingвальный метод обучения иностранным языкам, который они позаимствовали из армейских программ вооруженных сил США. Суть данного метода заключалась в том, что преподаватель произносил фразу, словосочетание или целое предложение и ученики должны были хором повторить это, при этом ученики также должны были читать вслух и переводить тексты на китайский. К концу 60-х годов от данного метода также отказались из-за того, что он был связан с Соединенными Штатами и преподавание в Китае вернулось к методу грамматического перевода.

С начала 70-х годов Китай снова начал изучать английский язык как иностранный с использованием коммуникативного подхода. Данный подход на тот момент стал популярен не только в Китае, но и во всем мире. Суть данного подхода заключается в том, что обучение иностранным языкам строится на основе реальных ситуации общения и подразумевает максимальное погружение и использования языка в процессе обучения.

В конце 1970-х годов завершилось затворничество Китая от остального мира, и страна стала открытой.

Четвертый период (1980-е и до начала XXI века). После принятия конституции 1978 г. (временной по своему характеру), кото-

рая восстановила в стране положение, существовавшее в 1950-е гг. [Bai 1994, p. 128–138], началась разработка проекта качественно нового основного закона государства. Четвёртая и последняя на сегодняшний день конституция КНР вступила в силу 4 декабря 1982 г. В ней и появился впервые некий намёк на попытку закрепления государственного языка. Однако выражалось это весьма специфично: «Государство содействует распространению наречия путунхуа, являющегося общеупотребительным на территории всей страны» [Zhou 2003].

Главной целью этой реформы была и по сей день является культурная интеграция различных регионов и укрепление единого политико-экономического пространства на территории всей страны, так как руководство Китая, находившееся долгое время в прошлом в состоянии политической децентрализации, склонно считать одним из факторов, ослабляющих политическое единство страны, культурные различия между её районами [Клиновский 2013].

Данный этап знаменуется началом использования компьютерных технологий в обучении иностранным языкам. Начиналось создание первых компьютерных программ для изучения лексики, грамматики и произношения иностранных языков. Наряду с компьютерными технологиями, в Китае начали изучать и применять такие методы обучения как методика задач, метод проектов, метод ролевых игр. Данные методы акцентируют внимание на активных формах обучения, таких как групповые проекты, игры, дискуссии. Особое внимание при использовании данных методов уделялось развитию самостоятельно и критического мышления.

В целом, благодаря анализу и адаптации мировых тенденций в обучении иностранным языкам, КНР в XX веке смогла разработать собственные уникальные подходы и методы, которые так или иначе отражают особенности китайского народа.

6. Современные тенденции и методики

Масштабная глобализация и проникновение её процессов во все сферы жизни людей является характерной чертой XXI века, эпохи открытого мира. Китай также не остался в стороне от всех про-

цессов глобализации. С началом глобализации усилилась и потребность в межкультурных коммуникациях, что в свою очередь приводит к усилению интереса изучения иностранных языков. Китай, открыв экономическую и культурную политику для всего мира, подтолкнул интерес своих граждан к международным связям, к активизации языкового обмена и расширению сотрудничества с международными организациями.

В XXI веке, в образовательную систему Китая (помимо тех, которые уже изучались, например, английский, русский, французский) вошли и множество других иностранных языков. Самыми популярными из них стали: испанский, португальский, арабский. Это в первую очередь связано с тем, что Китай расширял свое геополитическое присутствие в мире.

Сегодня, когда технологии занимают ключевое место в жизни людей, их влияние на образовательную систему не только Китая, но и всех остальных стран, невозможно переоценить. С развитием информационных, коммуникационных и мультимедийных технологий, на первое место выходят онлайн-ресурсы и сервисы для обучения. Всё начинается с использования уже устаревших на сегодняшний день интерактивных учебников и образовательных программ, которые соответственно дополняют традиционные методы обучения. Приложения, такие как Duolingo, Coursera и многие другие, дают людям доступ к онлайн ресурсам для изучения любого иностранного языка в любое время и в любом месте. Кроме того, такого рода приложения, дают возможно настроить процесс обучения под конкретные требования и возможности любого человека. Различно рода аудио и видео материалы делают обучение более насыщенным и разнообразным, способствуя не только повышению интереса со стороны обучающего, но и позволяет полностью погрузиться в процесс усвоения чужого языка.

К концу 2010-х годов, человечество сделало огромный шаг вперед в процессе изучения и создания искусственного интеллекта и машинного обучения. Сейчас это уже не является чем-то фантастическим и выдуманым. Сейчас, технологии искусственного интеллекта начинают окружать нас со всех сторон. В образовании,

данные технологии позволяют быстро обрабатывать большие объемы данных, получаемых в процессе обучения студента — это в свою очередь позволяет выявить сильные и слабые стороны студента, также выявляются предпочтения в методах обучения и ритмы усвоения информации. На основе таких данных, можно скорректировать учебный план, выбрать наиболее подходящие для конкретного студента материалы и методы обучения иностранным языкам.

Разработчики и специалисты таких приложений как Duolingo, Coursera и др. уже начали внедрять технологии искусственного интеллекта в свои ресурсы. Посредством непрерывного анализа ответов обучающего, его скорости ответов, точности данных ответов, приложения оптимизируют учебный процесс под способности обучающегося, делая его более эффективным и мотивирующим. Как пример, на начальном этапе обучения, приложение предлагает пройти тест на определение уровня знаний того или иного языка. По результатам теста, приложение автоматически выдает программу обучения, соответствующую уровню ваших знаний. В долгосрочной перспективе развитие искусственного интеллекта и машинного обучения, в образовании могут радикально измениться подходы к обучению иностранным языкам и все может дойти до того, что в образовательных организациях могут отказаться от услуг преподавателя иностранного языка [Кудинова 2023, с. 292–299].

Китайская Народная Республика также не отстает от всех этих тенденций. Страна не только активно развивает современные тенденции, но и задает свои:

— КНР активно развивает интерактивные методы обучения и заменяет ими традиционные формы преподавания, т. е. в основе интерактивных методов лежит активное участие студента в процессе обучения, обсуждается материал, задаются вопросы и совместно с преподавателем решаются;

— Китай также использует современные технологии в процессе обучения. В китайском интернет-пространстве имеется большое количество разных онлайн приложений и ресурсов (например, Du

Chinese, HelloChinese, Chinese Skill, Talking Chinese), которые стали популярным инструментом дополнительного обучения;

— в последние годы, правительство Китая увеличивает продолжительность курсов изучения иностранных языков в образовательных организациях. Продолжительность курса возросла не только в школах, но и во всех университетах страны;

Кроме того, после реформы значительно расширился выбор языком: сейчас в школах и университетах Китая преподается более ста иностранных языков [Чжан Чжигуо 2022, с. 1–7].

— сегодня, в Китае, фокус с грамматики и словарного запаса сместился в сторону практического применения. Обучающиеся учатся применять язык в реальных ситуациях, в общении с другом из другой страны, в путешествиях или при ведении деловых переговоров;

— в последнее время в Китае наблюдается рост числа квалифицированных специалистов в области лингвистики (как в принципе и любой другой области).

3 апреля на ежегодном собрании Китайской ассоциации переводчиков 2023 года в Пекине сообщили, что число переводчиков в Китае продолжает расти, информирует издание «Жэньминь жибао».

В частности, в 2022 году число специалистов, работающих в сфере переводов и языковых услуг в Китае, достигло 6,01 млн человек, увеличившись на 11,7% по сравнению с предыдущим годом [Открытая Дубна, ЭР].

Данный рост связан с увеличением уровня жизни в Китае, который за последнее десятилетие вырос многократно. Страна предлагает достойную заработную плату преподавателям, различные льготы и много других привилегий. Это способствует увеличению числа преподавателей, и преподаватели иностранных языков не являются исключением, что позволяет студентам изучать язык более эффективно и на более высоком уровне.

Согласно сведениям государственного статистического управления Китая. Внутренний валовый продукт Китая в 2021 г. достигнул 17,98 трлн. Темпы финансового увеличения составили 8,1 %, были наиболее значительными за минувшие 10 лет. ВВП на душу

населения к окончанию 2021 годы составил 12,36 тыс. В 2022 г. данный коэффициент согласно сведениям, Международного валютного фонда, как предполагается, возрастет вплоть до \$14,1 тыс. [ВВП Китая — ЭР].

Макроэкономика Поднебесной оказалась одной из самых крупных в мире из-за того, что сумела исключить рецессии, связанные с пандемией коронавируса [Злотников, Прокудина 2022, с. 39–43].

7. Вызовы и проблемы

В процессе развития современные методы обучения иностранным языкам в Китае столкнулись с различными вызовами и проблемами, которые в свою очередь затрудняют эффективное развитие. Основными являются:

— низкий уровень мотивации обучающихся. В последнее время в Китае наблюдается снижение учебной и деловой активности китайской молодежи. Многие молодые люди не имеют достаточного уровня мотивации для изучения иностранного языка, поскольку не намереваются покидать страну и расширять кругозор и собственные возможности. Во многом это обусловлено экономическим подъемом, произошедшим в самом Китае, вследствие чего у молодого поколения иммиграция в поисках лучшего образования и лучшего заработка уже не является привлекательной целью;

— некоторые методы обучения, используемые в Китае, утратили свою эффективность, особенно в контексте постоянно изменяющихся потребностей и требований на рынке труда. Например, в международной среде все больше китайцев нуждается в знании английского языка для работы, а традиционные методы обучения в основном акцентируют свое внимание на запоминании и повторении большого количества общей информации, но такие методы не всегда могут развивать критическое мышление.

— еще одна проблема, которая преобладает в Китае — это подготовка обучающихся к сдаче стандартизированных экзаменов. Такие экзамены несомненно важны, но они могут оставить студентов не готовыми к реальным проблемам в профессиональной среде, особенно учитывая общемировую тенденцию на многополярность;

— хоть Китай и показывает внушительный экономический рост, страна по-прежнему сталкивается с рядом проблем в образовательной среде, а именно: традиционные учебники в китайских образовательных учреждениях могут оказаться устаревшими и также не соответствовать актуальным потребностям обучающегося и соответственно учебники нужно подстраивать под текущее состояние того или иного языка; крупные города Китая обеспечены современными технологиями в образовательной среде, чего нельзя сказать про состояние образовательных учреждений в отдаленных и менее экономически развитых провинциях, где затрудняется использование интернет-ресурсов и инструментов; квалифицированные преподаватели предпочитают работать в крупных городах, аргументируя это более благоприятными социально-экономическими факторами, что негативно сказывается на качестве региональных образовательных учреждений [Е.Г. Хрисанова; Ма Ися 2018, стр. 304–311];

— обучение иностранным языкам пропитано идеологией. В настоящее время обучение иностранным языкам в китайских университетах настаивает на воспитании талантов для страны и обучении людей для партии. Интегрирование содержания идеологического образования в преподавание иностранного языка позволяет реализовать преподавание с идейно-политическими элементами на практике [Дай Хуэй, Ван Цзюньтао 2022].

В настоящее время состояние обучения иностранным языкам в средних школах Китая можно охарактеризовать следующим образом:

- беспрецедентное внимание к обучению иностранным языкам;
- повышение качества обучения английскому языку;
- обновление концепции обучения иностранным языкам, предполагающее особое внимание к языковым способностям студентов;
- проведение мониторинга результатов реформы;
- постепенная модернизация учебных средств;
- укрепление и развитие международного сотрудничества в сфере изучения опыта преподавания иностранных языков.

Вместе с тем, и в настоящее время уровень знания иностранных языков многих специалистов не полностью удовлетворяет требова-

ниям страны. Дальнейшего совершенствования требуют следующие аспекты:

- повышение профессионально-педагогической культуры учителей иностранных языков в средней школе;
- разработка учебных материалов, учебных программ и комплекса учебников;
- исследование индивидуальных различий обучающихся, их роли в процессе обучения иностранным языкам;
- обеспечение благоприятных условий для обучения иностранным языкам, модернизация системы обучения иностранным языкам.

8. Заключение

История изучения иностранных языков в Китае представляет собой увлекательный путь, начиная с древних времен и заканчивая современностью. Основные этапы этого пути характеризуются уникальными подходами и методиками, сформировавшимися под воздействием культурных, политических и технологических факторов.

С древности до наших дней можно проследить, как менялся интерес к изучению иностранных языков, а также какие методы и подходы становились преобладающими. С первых попыток изучения и создания словарей и методик в древних временах, влияния монгольской культуры, воздействия западных колониальных держав до реформ и модернизации в XX веке и открытой политики с технологическим прогрессом XXI века — развитие методов обучения иностранным языкам в Китае было разнообразным и многосторонним.

Взгляд в будущее показывает, что многие традиционные методы сохраняют свою актуальность, однако инновационные технологии и подходы, такие как использование искусственного интеллекта и машинного обучения, обещают быть наиболее эффективными. Коммуникативный подход, проблемно-ориентированное обучение и перевернутый класс продолжают развиваться, адаптируясь к изменяющимся требованиям и условиям.

Китайские ученые добились заметных практических результатов в формировании и развитии учебных навыков у обучающихся,

а также в области применения зарубежных методик обучения иностранному языку [Ушакова 2009, стр. 171–174].

Исследование развития методов обучения иностранным языкам в Китае открывает новые горизонты для понимания того, как сочетание культурных традиций и современных инноваций может формировать образовательную практику, способную соответствовать потребностям и вызовам многополярного мира.

Литература

1. Давыденко, В. А. Предпосылки и факторы становления иноязычного образования в Китае / В. А. Давыденко, Г. Ли // Современные проблемы науки и образования. — 2022. — № 4. — С. 42. — DOI 10.17513/spno.31916. — EDN OIKTDD.

2. Дай Хуэй, Ван Цзюньтао. Преподавание иностранных языков с идейно-политическими элементами в университетах Китая // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-inostrannyh-yazykov-s-ideyno-politicheskimi-elementami-v-universitetah-kitaya> (дата обращения: 08.11.2023).

3. Злотников, М. С. Экономический потенциал Китая на мировом рынке / М. С. Злотников, В. А. Прокудина. — Текст : непосредственный // Исследования молодых ученых : материалы L Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2022 г.). — Казань : Молодой ученый, 2022. — С. 39–43. — URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/470/17649/> (дата обращения: 08.11.2023).

4. Клиновский Владимир Александрович Политический аспект языковых реформ в КНР // Россия и АТР. 2013. №1 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskiy-aspekt-yazykovykh-reform-v-kr> (дата обращения: 08.11.2023).

5. Кудинова, И. М. Развитие способностей к изучению иностранного языка в образовательной практике современного Китая / И. М. Кудинова // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы X Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 07 апреля 2023 года / Отв. редактор А.И. Савенков. — Москва: Московский городской педагогический университет, 2023. — С. 292–299. — EDN CJNHGF.

6. Ма Ися. Становление и развитие иноязычного образования в Китае в 1807–1949 гг / И. Ма // Научно-информационный вестник докторантов, аспирантов, студентов: Материалы LVII Конференции студентов по итогам

научно-исследовательской работы за 2016 г, Чебоксары, 01–31 марта 2017 года. Том 1(24). — Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2017. — С. 114–119. — EDN ZIGQVB.

7. Ма Ися. Становление и развитие иноязычного образования в высших учебных заведениях Китая: исторический аспект // Известия ВГПУ. 2023. №2 (175). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-inoazychnogo-obrazovaniya-v-vysshih-uchebnyh-zavedeniyah-kitaya-istoricheskiiy-aspekt> (дата обращения: 08.11.2023).

8. Мао Цзэдун. О народно-демократической диктатуре // Мао Цзэдун. Избранные произведения Мао Цзэдуна. Пекин, 1991. Т. 4, с. 1407–1408.

9. Ушакова Н. Л. Когнитивно-коммуникативный подход к формированию межкультурной компетенции // Вестник Поморского Университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. — 2009. — № 6. — С. 171–174.

10. Хрисанова, Е. Г. Иноязычное образование в средних школах Китая / Е. Г. Хрисанова, И. Ма // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. — 2018. — № 2(98). — С. 304–311. — EDN UTXIMA.

11. Чжан Чжигуо. Исследование по планированию изучения иностранных языков в Китае и проблемы глобального управления // Преподавание иностранных языков. 2022. № 43(04). С. 1–7).

12. ВВП Китая — Текст: Электронный // Статистика по годам: [сайт]. — URL: <http://global-finances.ru/vvp-kitaya-po-godam/?ysclid=lav9zmk3ew391088439> (дата обращения: 08.11.2023).

13. Открытая Дубна. Переводчиков в Китае более 6 миллионов // URL: <https://open-dubna.ru/ekonomika/19385-perevodchikov-v-kitae-bolee-6-millionov?ysclid=lopygot6rm759849757> (дата обращения: 08.11.2023).

14. Bai J. Language attitude and the spread of standard Chinese in China // Language Problems and Language Planning. 1994. 18 (2). P. 128–138.

15. Zhou M. Multilingualism in China: The politics of writing reforms for minority languages 1949—2002 // The Contributions to the Sociology of Language Series. Berlin; New York, 2003.

References

1. Davydenko, V. A. Preconditions and Factors of the Formation of Foreign Language Education in China / V. A. Davydenko, G. Li // Modern Problems of Science and Education. — 2022. — No. 4. — P. 42. — DOI 10.17513/spno.31916. — EDN OIKTDD.

2. Dai Hui, Wang Juntiao. Teaching Foreign Languages with Ideological and Political Elements at Chinese Universities // World of Science. Pedagogy

and Psychology. 2022. No.1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-inostrannyh-yazykov-s-ideyno-politicheskimi-elementami-v-universitetah-kitaya> (Accessed: 08.11.2023).

3. Zlotnikov, M. S. China's Economic Potential in the Global Market / M. S. Zlotnikov, V. A. Prokudina. — Text: direct // Research of Young Scientists: Materials of the L International Scientific Conference (Kazan, December 2022). — Kazan : Young Scientist, 2022. — P. 39–43. — URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/470/17649/> (Accessed: 08.11.2023).

4. Klinovsky, Vladimir Alexandrovich. The Political Aspect of Language Reforms in the PRC // Russia and the Asia-Pacific Region. 2013. No.1 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskii-aspekt-yazykovykh-reform-v-knr> (Accessed: 08.11.2023).

5. Kudinova, I. M. Development of Foreign Language Learning Abilities in the Educational Practice of Modern China / I. M. Kudinova // Child in the Modern Educational Space of the Metropolis: Materials of the X All-Russian Scientific and Practical Conference, Moscow, April 7, 2023 / Editor A.I. Savenkov. — Moscow: Moscow City Pedagogical University, 2023. — P. 292–299. — EDN CJHHGF.

6. Ma Isya. The Formation and Development of Foreign Language Education in China from 1807 to 1949 / I. Ma // Scientific Information Bulletin of Doctoral, Postgraduate, and Student Researchers: Materials of the LVII Conference of Students based on Research Work for 2016, Cheboksary, March 1–31, 2017. Volume 1(24). — Cheboksary: Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, 2017. — P. 114–119. — EDN ZIGQVB.

7. Ma Isya. The Formation and Development of Foreign Language Education in Chinese Higher Education Institutions: Historical Aspect // Proceedings of VGPU. 2023. No.2 (175). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-inoyazychnogo-obrazovaniya-v-vysshih-uchebnyh-zavedeniyah-kitaya-istoricheskii-aspekt> (Accessed: 08.11.2023).

8. Mao Zedong. On the People's Democratic Dictatorship // Mao Zedong. Selected Works of Mao Zedong. Beijing, 1991. Vol. 4, pp. 1407–1408.

9. Ushakova, N. L. Cognitive-Communicative Approach to the Development of Intercultural Competence // Bulletin of the Pomorsky University. Series: Humanities and Social Sciences. — 2009. — No. 6. — P. 171–174.

10. Khrisanova, E. G. Foreign Language Education in Chinese Secondary Schools / E. G. Khrisanova, I. Ma // Bulletin of Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev. — 2018. — No. 2(98). — P. 304–311. — EDN UTXIMA.

11. Zhang Zhiguo. A Study on Foreign Language Learning Planning in China and Global Governance Issues // Teaching Foreign Languages. 2022. No. 43(04). P. 1–7.

12. China's GDP — Text: Electronic // Yearly Statistics: [Website]. — URL: <http://global-finances.ru/vvp-kitaya-po-godam/?ysclid=lav9zmk3ew391088439> (Accessed: 08.11.2023).

13. Over 6 Million Translators in China // URL: <https://open-dubna.ru/ekonomika/19385-perevodchikov-v-kitae-bolee-6-millionov?ysclid=lopygot6rm759849757> (Accessed: 08.11.2023).

14. Bai J. Language Attitude and the Spread of Standard Chinese in China // Language Problems and Language Planning. 1994. 18 (2). P. 128–138.

15. Zhou M. Multilingualism in China: The Politics of Writing Reforms for Minority Languages 1949—2002 // The Contributions to the Sociology of Language Series. Berlin; New York, 2003.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ОЦЕНКИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. Главной задачей исследования является разработка контрольно-измерительных материалов, позволяющих оценить уровень сформированности методической компетенции будущих учителей иностранных языков. В статье рассматривается проблема оценки эффективности освоения магистерской программы СПбГУ по формированию профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков. Актуальность данной темы обусловлена отсутствием критериев стандартизированной оценки профессиональной компетентности учителей иностранных языков, которые бы позволили выстроить четкое понимание, насколько высшее образование готовит будущих учителей к педагогической деятельности. В настоящей работе проводится мысль о том, что тестирование является доступным и эффективным инструментом измерения уровня сформированности методической компетенции будущих учителей, позволяющим оценить, насколько предметное содержание магистерской программы соответствует мировым стандартам профессиональной деятельности учителей иностранных языков, а также отвечает актуальным запросам школьного образования. Приводится обзор основных этапов разработки и проведения педагогического тестирования: определения цели, анализа предметного содержания, разработки спецификации и создания предтестовых заданий, проведения тестирования и статистической обработки данных. Разработанное тестирование может быть использовано как средство промежуточного и итогового контроля студентов-лингвистов, а описанный опыт может лечь в основу создания отечественной стандартизированной аттестации учителей иностранных языков.

Ключевые слова: разработка тестирования, методическая компетенция, компетентность учителей, квалификация учителя иностранных языков.

*A.A. Sharstniova**St. Petersburg State University*

TESTING AS A MEANS OF ASSESSING THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Abstract. The main goal of the research is to develop assessment materials that allow for the evaluation of the level of methodological competence among future foreign language teachers. The article discusses the problem of assessing the effectiveness of mastering the M.A. Programm of shaping the professional competence of foreign language teachers at St. Petersburg State University. The relevance of this topic is due to the absence of a standardized assessment of the professional competence of foreign language teachers, which would provide a clear understanding of how higher education prepares future teachers for pedagogical practice. This work suggests that testing is an accessible and effective tool for measuring the level of methodological competence among future teachers, enabling the assessment of how the subject matter of the master's program aligns with global standards of professional practice in teaching foreign languages, as well as meeting the current demands of school education. The article provides an overview of the main stages of the development and implementation of pedagogical testing, including defining the goal, analyzing the subject matter, developing specifications and creating pre-test tasks, conducting testing, and statistical data processing. The developed test can be used as a means of formative and summative assessment of linguistics students, and the described experience can serve as the basis for the creation of a domestic standardized certification for foreign language teachers.

Keywords: testing development, methodological competence, overall teachers' competence, foreign language teacher qualifications.

1. Введение

В современной образовательной системе вопрос об уровне профессиональной подготовки учителей иностранных языков является особо острым. Последние годы выпускники педагогических специальностей не были заинтересованы в работе в государственных учреждениях образования, ввиду чего школа испытывала острую

нехватку кадров и отодвигала контроль квалификации действующих учителей на задний план. Данная и другие проблемы привели к отсутствию стандартизированного процесса оценки уровня сформированности профессиональной компетентности учителей иностранных языков, который бы позволил выстроить четкое понимание, насколько высшее образование готовит будущих учителей к педагогической деятельности.

В современной лингводидактике одним из наиболее доступных инструментов измерения профессиональной компетентности является тестирование. Данная форма контроля доказала свою эффективность в таких зарубежных тестовых продуктах, как TKT (Teaching Knowledge Test), CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults), DELTA (Diploma in English Language Teaching to Adults), разработанных Департаментом экзаменов по английскому языку Кембриджского университета, а также тестах PRAXIS, созданных Службой образовательного тестирования США. К сожалению, в отечественной методике данная форма контроля не получила реализации в конкретном измерительном продукте, что подчеркивает важность и актуальность разработки стандартизированного теста педагогической компетентности, особенно в условиях недоступности зарубежных инструментов. Первым шагом на пути к данной цели может стать разработка теста, позволяющего оценить уровень сформированности профессиональной компетентности студентов-лингвистов по результатам первого года обучения по основной образовательной программе магистратуры «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация» Санкт-Петербургского государственного университета.

В методической литературе под профессиональной компетентностью понимается «интегральная характеристика личности, определяющая способность решать профессиональные проблемы, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей, а также творчества» [3]. Такая трактовка, с одной стороны, указывает на объект тестирования, т.е. знания и навыки решения задач профессионального характера, однако,

с другой, подчеркивает широту данного понятия и сложность измерения таких составляющих, как творческая деятельность либо жизненный опыт. Основными компонентами, поддающимися контролю и тестированию, являются коммуникативная и психолого-педагогическая компетенции, в состав которой включается методическая компетенция.

По определению С.Ф. Шатилова, «методическая компетенция — это система сформированных теоретических знаний в области методики преподавания иностранных языков, методических навыков, которые являются автоматизированными компонентами комплексных методических умений, обеспечивающих осуществление основных педагогических функций преподавателя: конструктивно-планирующей, организаторской и контролирующей» [5]. В соответствии с этим, объектами контроля уровня методической компетенции являются методические знания, навыки или умения, которые требуют уточнения в рамках отдельно взятого исследования.

2. Материалы и методы исследования

Для определения объекта тестирования методической компетенции магистрантов были проанализированы цели и предполагаемые результаты освоения дисциплин первого года обучения, которые затем были сопоставлены с компонентами, оцениваемыми названным выше тестом ТКТ, и профессионально-методическими умениями, продиктованными современной профессиограммой учителя иностранных языков [4]. Такая оценка позволяет понять, насколько предметное содержание магистерской программы соответствует мировым стандартам профессиональной деятельности учителей иностранных языков, а также отвечает актуальным запросам школьного обучения.

В результате анализа было выделено 7 групп компонентов методической компетенции, в состав которых входят знания о лингвистической системе языка, знания об основных концепциях обучения иностранным языкам, навыки планирования и проведения урока, выбора и использования учебных материалов, организации работы в классе и ведения коммуникации во время занятия. Следу-

ет отметить, что коммуникативная компетенция не подлежала оценке в рамках данного исследования, однако в качестве одного из требований к кандидатам называлось владение английским языком не ниже уровня upper-intermediate (B2), что обусловлено содержанием тестовых заданий, а умение вести успешную коммуникацию в классе рассматривалось с точки зрения методического аспекта. Таким образом, объектом тестирования являются знания кандидатов о ключевых концепциях, связанных с лингвистической системой, видами речевой деятельности, методами и приемами обучения иностранным языкам, владение терминологическим аппаратом, а также методические навыки кандидатов.

Содержание тестовой работы соответствует учебному плану образовательной программы магистратуры, а в качестве источников при разработке тестовых материалов использовались рекомендованные учебными планами изучаемых дисциплин пособия по методике преподавания английского языка под авторством А.Н. Щукина [7], Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез [1], а также зарубежные УМК и пособия по обучению английскому языку [9].

Предварительное тестирование показало, что некоторые задания, адаптированные из учебника «The Teaching Knowledge Test» [9], носят общеобразовательный характер, их правильное решение не требует профессиональной подготовки, а сами задания не имеют дифференцирующей силы, так как дискриминационный коэффициент равнялся 0. Рассмотрим некоторые из них:

Вопрос 9. Which of the activities relates to the visual learning style?

a) Dictation

b) Information-gap listening activities

c) Watching the video clip without sound and predicting the story

С одной стороны, вопрос соответствует тематике тестирования, а стиль учения является фактором, влияющим на предпочтительный подбор методики обучения и на его успех, однако выбрать правильный ответ (с) можно, определив значение слова «визуальный», не владея специальными знаниями.

Вопрос 27. Look at the lesson plan components and the three extracts from lesson plans. Choose the sentence which is NOT an example of the component. Class profile ...

- a) *The learners are at pre-intermediate level.*
- b) *Most of the learners have a visual learning style.*
- c) *The learners are all reliable.*

Все три характеристики описывают учеников и могут быть учтены в рамках учебного процесса, однако правильный вариант (с) был очевидным для студентов, так как персональные качества учеников не отображаются в плане урока, в отличие от уровня знаний и предпочтительного учебного стиля. Вопрос не обладал дифференцирующей силой, так как никто из кандидатов не ошибся в данном задании.

По результатам предварительного тестирования, проведенного в мае 2023 года, были пересмотрены те задания, которые показали свою неэффективность: часть вопросов была переформулирована, а в некоторых заданиях варианты ответа были заменены другими.

Основное тестирование по разработанному контрольно-измерительному материалу проводилось в августе 2023 года в форме письменного стандартизованного теста. Структуру теста составили 80 заданий на множественный выбор и соотнесение, на выполнение которых отводился 1 час 20 минут. Выборка составила 16 респондентов. Оценивание уровня владения методическими знаниями производилось путем подсчета количества правильных ответов и выведения общего количества баллов. В соответствии с этим выделены уровни владения методическими знаниями, которые соотносятся с первичными баллами: неудовлетворительно — 0–32 балла, удовлетворительно — 33–48 баллов, хорошо — 49–69 баллов и отлично — 70–80 баллов. Неудовлетворительный результат свидетельствует о неуспешной попытке тестирования. Оценка «удовлетворительно» означает, что у кандидата сформированы базовые системные знания, «хорошо» предполагает достаточно глубокие знания по предмету, а оценка «отлично» указывает на высокую степень сформированности методической компетенции.

3. Результаты

Анализ результатов тестирования показал, что 50% испытуемых получили максимальную оценку, продемонстрировав высокий уро-

вень сформированности методической компетенции. Оценки «хорошо» и «удовлетворительно» получили 44% от общего числа студентов, что указывает на достаточное владение методическими знаниями. И лишь 1 студент получил оценку «неудовлетворительно» (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты тестирования

Оценка Количество		Испытуемые	
		%	
Отлично	70–80	8	50%
Хорошо	49– 69	4	25%
Удовлетворительно	33–48	3	19%
Неудовлетворительно	0–32	1	6%

Для определения пригодности и целесообразности использования настоящего теста в системе контроля знаний студентов (в качестве средства как промежуточного, так и итогового контроля знаний) был проведен статический анализ полученных данных (см. табл. 2).

Таблица 2

Значения внутритестовых параметров

Внутритестовые параметры	Значения
Максимальное количество баллов	80
Среднее арифметическое	58,5
Медиана	62
Мода	53
Размах	47
Дисперсия	305
Среднеквадратичное отклонение	17,4
Коэффициент надежности	0,81

Среднее арифметическое значение результатов составило 59,8 баллов, а стандартное отклонение равняется 17,4. Значение среднеквадратического отклонения является достаточно большим

и указывает на отклонение результатов отдельного испытуемого от средних результатов, что может быть вызвано разным уровнем сформированности навыков у испытуемых.

Размах позволил проследить интервал между максимальным и минимальным результатом испытуемых и составил 47 баллов. Высокие значения размаха и среднеквадратичного отклонения указывают на неспецифичность настоящего теста для данной аудитории и широкий охват студентов с разным уровнем сформированности методической компетенции. Распределение ошибок по категориям заданий теста представлено в Таблице 3.

Полученные данные свидетельствуют о надежности проведенного тестирования, так как при условии примерного равенства среднего арифметического значения утроенному стандартному отклонению распределение тестовых баллов считается близким к нормальному [6]. Надежность теста подтвердилась и в результате оценки результатов по методу Кьюдера-Ричардсона: коэффициент надежности составил 0,81, что указывает на высокое качество теста.

4. Обсуждение

Результаты основного тестирования улучшились по сравнению с предварительным этапом, несмотря на усложнение заданий и пересмотр некоторых вопросов: на тестировании 8 человек получили оценку «отлично», в то время как на предтесте такой результат продемонстрировали лишь 5 человек, а также снизилось количество тех, кто получил неудовлетворительный результат с 2 до 1. Причиной могут послужить время проведения тестирования (на пробном этапе в мае не все дисциплины учебной программы были освоены в полном объеме), а также дополнительный инструктаж и подробное знакомство с особенностями теста, которые не были проведены на предварительном этапе.

Наилучшие результаты были продемонстрированы при решении заданий, направленных на оценку знаний студентов в области лингвистической системы языка и факторов изучения иностранных языков, что позволяет отнести задания данных категорий к первому уровню сложности (см. табл. 3). Данные успехи могут быть про-

диктованы специальной лингвистической подготовкой студентов, большинство из которых имеет высшее образование в области лингвистики либо преподавании иностранных языков, а также изучением в рамках магистерской программы дисциплин, рассматривающих данные аспекты учебного процесса: «Лингводидактика», «Специфика обучения второму иностранному языку», «Психологические основы обучения иностранным языкам».

На втором уровне сложности расположились такие категории заданий, как «Обучение иностранным языкам», «Проведение и планирование урока», «Выбор и использование методических средств». Особое внимание стоит уделить результатам решения заданий, направленных на оценку знаний основных методов и приемов обучения иностранному языку, которые также входят в состав зарубежного теста ТКТ. Module 1. Согласно статистическим данным [3], данная категория заданий является самой сложной в первом модуле теста ввиду смешения терминов «методы» и «подходы» в основном пособии для подготовки к экзамену ТКТ, отсутствию в нем исторического контекста развития методической науки и нехватки сопоставления зарубежных концепций со взглядами российских методистов. Однако в нашем исследовании данная категория заданий не вызвала особых трудностей у магистрантов (количество ошибок составило всего 10%), что свидетельствует о более высоком уровне подготовки испытуемых, чем у их коллег, измерявших знания в этой области на экзамене ТКТ. Вероятно, это стало возможным благодаря прослушиванию курса «История методов обучения иностранным языкам», в рамках которого формируются знания об отличительных характеристиках основных методических направлений в преподавании иностранных языков в России и за рубежом, а также умения дифференцировать основные методические приемы. Успешность выполнения заданий, а также высокий уровень знаний методов обучения иностранным языкам указывает на образовательную ценность данной дисциплины и перспективы разработки на ее основе курса повышения квалификации.

К третьему уровню сложности относятся задания, оценивающие умения использовать функциональный язык классного обихода,

вести коммуникацию, а также навыки организации эффективной работы в классе. Наибольшие трудности у студентов вызвали вопросы, посвященные педагогическому дискурсу (количество ошибок в данной категории заданий составило рекордный 31%, что в несколько раз превышает показатели по другим блокам: лингвистическая система — 6%, изучение иностранного языка — 7%, обучение иностранным языкам — 10%). Так, например, лишь 4 испытуемых из 16 верно решили задание, адаптированное из демонстрационного варианта ТКТ. Module 3 [8].

Вопрос 63. Match the teaching activity with the appropriate sentence A.

Activities

1. Asking learners to read for gist
2. Conveying meaning
3. Eliciting
4. Giving an instruction
5. Prompting
6. Providing a reason for doing a task

Sentences

- A. So if he feels cheerful, he's happy. OK?
- B. Could you remind me what's happened in the story so far?
- C. A footballer ... a boxer ... a dancer ... So, for someone who plays golf?
- D. This task is the kind of task you'll be doing in the school-leaving exam.
- E. OK, so can you finish please in two minutes' time.

Анализ вариантов ответа позволил предположить, что во время решения данного задания магистранты ошиблись ввиду следующих трудностей:

1. Несколько испытуемых соотнесли вопрос «Could you remind me what happened to the main character?» и действие «asking learners to read for gist», определив их общую тематику, так как в вопросе речь идет о литературном произведении, а для ознакомления с текстом необходимо его прочитать. Однако такое рассуждение является ложным, ведь представленная реплика учителя не побуждает учащихся к названному действию — значит, соотношение неверно.

2. В части неверных ответов содержалось соотношение 1Е: «asking students to read for gist» — «Finish in two minutes' time». Просьба прочитать текст для ознакомления и реплика, указывающая на время выполнения задания, являются элементами постановки

задания учащимся, что подтолкнуло студентов соотнести их. Однако в реплике учителя не содержится информации о чтении текста, что не позволяет назвать данное соотношение верным.

3. Среди неверных ответов также был популярен вариант соотношения 2С: «conveying meaning» — «A footballer ... a teacher ... So, for someone who dances?» Многие испытуемые посчитали, что в приведенной реплике содержится пример определения значения слова, так как к беспереводным способам семантизации, действительно, относится перечисление. Такое рассуждение привело к ошибке, ведь в данном примере перечисление не помогает понять значение слова, и сама цель реплики учителя заключается не в этом: необходимо заметить одинаковый принцип словообразования и добавить суффикс *-er* к глаголу *dance*.

Трудности решения данного и других заданий этой категории объясняются отсутствием в учебном плане магистерской программы отдельных дисциплин, направленных на формирование навыков лингводидактического педагогического дискурса, и рассмотрением данного вопроса без детального погружения в проблематику. К сожалению, такой подход порождает точку зрения, что навыки ведения коммуникации в классе формируются лишь с практическим опытом. Однако опыт не всегда является положительным, в то время как навыки, основанные на глубоких теоретических знаниях, позволяют оптимизировать процесс обучения иностранным языкам и сделать его более эффективным. В связи с этим видится разумным уточнение учебного плана дисциплин «Лингводидактика», «Английский язык для научных и специальных целей» с добавлением модулей названной тематики, а также не менее важным представляется вопрос о рассмотрении внесения в учебную программу курса «Teachers' language» в качестве самостоятельной дисциплины в связи с ее академическим потенциалом и выявленными пробелами в данной области у испытуемых магистрантов.

Таблица 3

Распределение ошибок по категориям заданий теста

Категория заданий	Объект контроля	% ошибок в данной категории заданий
1-й уровень сложности		
Система языка	Знание основных концепций и терминологического аппарата для описания лингвистической системы языка. Знание основных концепций и терминологического аппарата для описания основных видов речевой деятельности.	6
Фактор студента в изучении иностранного языка	Знание основных индивидуальных моделей изучения иностранных языков: факторов, влияющих на изучение языка студентом и характеристик обучаемых.	7
2-й уровень сложности		
Обучение иностранным языкам	Знание основных методов и приемов обучения иностранному языку, типов практических заданий и способов оценки знаний.	10
Планирование и проведение урока	Знание основных этапов планирования и проведения урока: особенностей постановки целей, компонентов урока, последовательности заданий и оценивания.	11
Выбор и использование методических средств	Выбор и использование учебных пособий, рабочих тетрадей, дополнительных материалов.	15
3-й уровень сложности		
Педагогический дискурс	Использование функционального языка классного обихода, а также ведение коммуникации.	31
Организация работы в классе	Знание основных концепций организации эффективной работы в классе.	20

Таким образом, по результатам проведенного тестирования можно говорить о высоком уровне сформированности методической компетенции студентов-лингвистов, достижению которого способствует учебный план магистерской программы «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация».

5. Заключение

На современном этапе в условиях недоступности зарубежных тестовых продуктов система образования испытывает острую нехватку отечественного стандартизированного процесса оценки методической компетенции учителей иностранных языков. Проведенное исследование подтверждает гипотезу о том, что тестирование является эффективным инструментом оценки профессиональной компетентности будущих учителей. Разработанное тестирование может быть использовано как средство промежуточного и итогового контроля студентов-лингвистов, а описанный опыт может лечь в основу создания отечественной стандартизированной аттестации учителей иностранных языков. Автор предполагает совершенствование базы тестовых заданий для дальнейшей разработки стандартизированного тестирования методической компетенции учителей.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. Пособие для студ. лингв. Ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.
2. Козырев В. А., Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Компетентностный подход в подготовке специалиста в области образования // Педагогическое образование в эпоху перемен: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике (опыт Герценовского университета). — СПб.: РГПУ, 2009.
3. Павловская И.Ю. ТКТ — экзамен по методике преподавания английского языка и результаты его проведения в СПбГУ // Актуальные вопросы языкового тестирования / С. Ахола, А. А. Башарин, Н. И. Башмакова [и др.]; под ред. И. Ю. Павловской. — Вып. 2. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. — С. 492–502.
4. Профессиограмма современного учителя иностранного языка / А.Л. Бердичевский, Е.Г. Тарева, Н.В. Языкова. — М.: ФЛИНТА, 2021. 48 с.
5. Профессиограмма учителя иностранного языка: Рекомендации / сост. С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов, Е. С. Рабунский / ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1985. С. 19

6. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. — М.: Логос, 2002. — С. 238.

7. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. И доп. — М.: Филоматис, 2006. — 480 с.

8. Cambridge English Language Assessment: [сайт]. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/images/269818-tkt-module-3-sample-paper-document.pdf> (дата обращения: 24.09.2023).

9. Spratt M., Pulverness A., Williams M. The Teaching Knowledge Test: Modules 1, 2 & 3. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

References

1. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika ucheb. Posobie dlja stud. lingv. Un-tov i fak. in. jaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / N.D. Gal'vskova, N.I. Gez. — 3-e izd., ster. — М.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. — 336 s.

2. Kozyrev V. A., Radionova N. F., Trjapicyna A. P. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke specialista v oblasti obrazovanija // Pedagogicheskoe obrazovanie v jepohu peremen: rezul'taty nauchnyh issledovanij i ih ispol'zovanie v obrazovatel'noj praktike (opyt Gercenovskogo universiteta) — SPb.: RGPU, 2009.

3. Pavlovskaja I.Ju. TKT — jekzamen po metodike prepodavanija anglijskogo jazyka i rezul'taty ego provedenija v SpbGU // Aktual'nye voprosy jazykovogo testirovanija / S. Ahola, A. A. Basharin, N. I. Bashmakova [i dr.]; pod red. I. Ju. Pavlovskoj. — Vyp. 2. — SPb.: Izd-vo SPbGU, 2017. — S. 492–502.

4. Professiogramma sovremennogo uchitelja inostrannogo jazyka / A. L. Berdichevskij, E.G. Tareva, N.V. Jazykova. — М.: FLINTA, 2021. 48 с.

5. Professiogramma uchitelja inostrannogo jazyka: Rekomendacii / sost. S. F. Shatilov, K. I. Salomatov, E. S. Rabunskij / LGPI im. A. I. Gercena. L., 1985. S. 19

6. Chelyshkova M.B. Teorija i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh testov: Uchebnoe posobie. — М.: Logos, 2002. — S. 238.

7. Shhukin A.N. Obuchenie inostrannym jazykam: Teorija i praktika: Uchebnoe posobie dlja prepodavatelej i studentov. 2-e izd., ispr. I dop. — М.: Filomatis, 2006. — 480 с.

8. Cambridge English Language Assessment: [сайт]. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/images/269818-tkt-module-3-sample-paper-document.pdf> (data obrashhenija: 24.09.2023).

9. Spratt M., Pulverness A., Williams M. The Teaching Knowledge Test: Modules 1, 2 & 3. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Безруких Александра Петровна — аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета.

Вишневецкая Галина Михайловна — доктор филологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Институт гуманитарных наук, ведущий научный сотрудник, действительный член Российской Академии Естествознания (РАЕ).
Email: galamail2002@mail.ru.

Кубацкая Виктория Сергеевна — аспирант Санкт-Петербургского государственного университета, учитель английского языка ГБОУ лицея № 329 Невского района Санкт-Петербурга.

Ма Синьи — аспирант, кафедра менеджмент массовых коммуникаций Санкт-Петербургского государственного университета.
Email: fxsjxfh@126.com.

Маслова Людмила Сергеевна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель с НИР, Санкт-Петербургский государственный университет, кафедра иностранных языков в сфере экономики и права. Email: lsm-2003@list.ru.

Маэрсзян Еэркэнь — аспирантка Санкт-Петербургского государственного университета, лаборант-исследователь Санкт-Петербургского государственного университета, учитель ЧУОДО «Академия восточных языков и культуры «Конфуций». E-mail: marjanyerken@yandex.ru.

Павловская Ирина Юрьевна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики Санкт-Петербургского государственного университета.
Email: pavlovskayairina2@yandex.com.

Петрусевич Виктория Игоревна — аспирантка Санкт-Петербургского государственного университета.

Шерстнёва Анастасия Андреевна — студентка 2 курса программы магистратуры «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация», Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация. E-mail: asharstniova@gmail.com.

BIODATA

Bezrukikh A.P. — is a postgraduate student of the Department of Russian as a Foreign Language and Methods of Teaching it at St. Petersburg State University. Graduated from the Faculty of Philology of the Ural State University, master's degree program in Educational Management at the National Research University Higher School of Economics, is studying in graduate school of St. Petersburg State University. Her research interests include linguistics, testing, sociology, pedagogy.

Kubatckaya Victoria Sergeevna — PhD student, St. Petersburg State University, Departments of Foreign Languages and Linguodidactics. E-mail: lusta_vika@mail.ru.

Ma Xinyi — PhD student, Department of Mass Communications Management, St. Petersburg State University. fxsjxfh@126.com.

Maerjiang Yeerken — PhD student at St. Petersburg State University, Laboratory researcher at SPBU, Teacher at the Confucius Language Academy. E-mail: marjanyerken@yandex.ru.

Maslova Ludmila Sergeevna — PhD in Pedagogy, St. Petersburg State University, Department of foreign languages in the sphere of Economics and Law Senior lecturer. Email: lsm-2003@list.ru.

Pavlovskaya Irina Yuryevna — Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Foreign Languages and Linguodidactics of St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, Email: pavlovskayairina2@yandex.com.

Petrusevich Viktoriia Igorevna — PhD student of Saint Petersburg State University, department of Theory and methodology of foreign language teaching. Email: viktoria.petrusevich@gmail.com.

Sharstniova Nastassia Andreevna — 2nd year student of the Master programme “Theory of teaching foreign languages and intercultural communication”, St. Petersburg State University. E-mail: asharstniova@gmail.com.

Solntseva Elena — Candidate of Philological Sciences, Docent, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Saint Petersburg State University”, Associate Professor, Department of

Foreign Languages in Economics and Law. E-mail: e.solntseva@spbu.ru.

Vishnevskaya Galina M. — Dr. of Sciences (Philology), Professor, Ivanovo State University: Institute of Humanities, Leading Researcher, Full Member of the Russian Academy of Natural Sciences. Email: galamail2002@mail.ru.

ТЕСТОЛОГИЯ
Научно-методический журнал
№ 5 (17)

Подписано в печать 23.01.2024.
Формат 60 × 84/16. Бумага офсетная. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 8,6. Тираж 100 экз.
Заказ № 6220.

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
<http://www.lemaprint.ru>