



ISSN 0130-6073



05 • 2024



ТЕМА НОМЕРА:
КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ТЕСТИРОВАНИЕ

Из летописи журнала: 70-е годы XX века

Журнал активно публикует материалы, отражающие **результаты актуальных научных исследований** по языкознанию, психологии, методике, а также рецензии на новые УМК.

В своей работе учителя руководствуются методическим письмом Министерства просвещения СССР от 29 октября 1977 года **«Школьникам — об Основном Законе страны»**. На уроках и факультативных занятиях учителя знакомят учащихся с зарубежными откликами на Конституцию СССР, которые публикуются в издаваемых у нас газетах и журналах на иностранных языках и в «прогрессивной зарубежной печати».

Специфика иностранного языка как учебного предмета предполагает широкое использование технических средств обучения. В ноябре — декабре 1973 года в Москве проходят Международная научная конференция социалистических стран по проблемам школьного оборудования и специализированная **международная выставка «Школьное оборудование — 73»** с участием ФРГ, Австрии, Великобритании, Франции, Италии, Швейцарии, Норвегии, Швеции, США, Японии и Австралии. Более 130 фирм и предприятий представили на ней несколько десятков тысяч экспонатов. Особое внимание было приковано к кодоскопу (графопроектору), который открывал новые дидактические возможности педагогам. С конца 1970-х годов графопроекторы появились в большинстве советских школ и вузов, где использовались до начала 2000-х годов. Также сенсацией стало учебное телевизионное оборудование: видеоманитофоны, замкнутые телевизионные системы и пр., позволяющее осуществлять видеозапись прямо на уроке и тут же передавать ее на экран.





№05–2024

Научно-методический журнал

Выходит 10 раз в год

Основан в 1934 году

Учредитель:

ЗАО «РЕЛОД»

Главный редактор:

И.П. Твердохлебова

Редакционная коллегия:

О.В. Афанасьева, Д.К. Бартош,

Н.В. Барышников, Н.Д. Гальскова,

С.М. Кашук, А.А. Колесников,

О.М. Корчажкина, Н.Ф. Коряковцева,

В.П. Кузовлев, Л.Т. Нечаева,

З.Н. Никитенко, И.Ю. Павловская,

В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Е.Г. Тарева,

И.П. Твердохлебова, С.Н. Уласевич

Ведущий редактор:

Е.О. Зосимова

Редактор-корректор:

Н.Н. Комиссарова

Дизайн и верстка:

Pozolotin's ArtDesign

Подписано в печать 03.06.24

Формат 170 × 240 1/16.

Бумага офс. №1. Цифровая печать.

Усл.-печ. л. 7,8.

Тираж 1000 экз. Заказ 5060

Адрес редакции:

107045, Москва, Пушкирев пер., д. 17.

Редакция журнала

«Иностранные языки в школе»

Тел.: 8 (495) 787-17-74, доб. 108

Сайт: www.iyash.ru

E-mail: iyash@relod.ru

Отпечатано в соответствии
с предоставленными материалами
в АО «Первая образцовая типография»,
филиал «Чеховский печатный двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1

Сайт: www.chpd.ru

E-mail: sales@chpd.ru

Тел.: 8 (499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности
за содержание публикуемых рекламных
объявлений. Мнение редакции может
не совпадать с мнением авторов.

© «Иностранные языки в школе», 2024

ОТ РЕДАКЦИИ

Павловская И. Ю., Твердохлебова И. П.

Коммуникативно-ориентированное тестирование
в теории и практике обучения иностранным языкам..... 2

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Методика

Павловская И. Ю.

Становление отечественной тестологии:
влияние Востока и Запада..... 5

Колесников А. А.

Критерии и нормы оценивания в рамках
текущего контроля обучения иностранному языку
в 10–11 классах на базовом уровне..... 12

Сказочкина Т. В.

К вопросу совершенствования критериев оценки
устной части говорения в ЕГЭ..... 23

Искусственный интеллект в тестировании

Коренев А. А.

Использование технологий искусственного интеллекта
в оценивании и тестировании при обучении
иностранному языку..... 31

Вопросы тест-дизайна

Петрушевич В. И.

Разработка и валидизация фонетического теста
по итальянскому языку..... 37

ЛЕТОПИСЬ ЖУРНАЛА

Золотые страницы

Горчев А. Ю.

О методике тестового контроля навыков устной речи (1976 г.)..... 43

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Из опыта школы

Козлова Е. Д.

Проверка сформированности рецептивных умений
школьников с помощью диагностического теста SELT..... 47

Кубацкая В. С.

Интегративные тестовые задания в обучении школьников
английскому языку с применением электронных
образовательных ресурсов..... 53

Рунгш Н. А.

Реализация холистического подхода на уроке китайского языка..... 62

Из опыта вуза

Горизонтова А. В.

Технологии в языковом тестировании:
история, проблемы и опыт МФТИ..... 69

Рацеева Д. С.

Коммуникативно-ориентированное тестирование аудитивных
умений студентов на занятиях по английскому языку в вузе
(на материале профессионально-ориентированных
текстов педагогического дискурса)..... 74

Креер М. Я.

Проблемы оценивания студентов-экономистов
в группах с разным уровнем языковой подготовки..... 82

Слово молодым ученым

Исакович А. П.

Оценивание ключевых когнитивных метакомпетенций
студентов-режиссеров на занятиях по английскому языку..... 89

КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

Выпуск журнала «ИЯШ» №5–2024 года выходит в конце 2023/24 учебного года и посвящен актуальной проблеме объективности контроля и оценивания результатов освоения обучающимися изучаемых иностранных языков.

Необходимо заметить, что в современной российской школе отношение к контролю, его целям, содержанию уже давно приобрело коммуникативно-ориентированный характер. Еще в конце 1970-х – начале 1980-х годов, с появлением психолингвистического и социолингвистического подходов в обучении иностранным языкам, главным критерием оценивания степени успешности владения ими была признана эффективность коммуникации на изучаемом языке в соответствии с конкретной ситуацией общения. В памяти ярко звучат напутственные слова руководителя педагогической практики студентов Клары Борисовны Есипович, доцента кафедры методики МГПИ им. В. И. Ленина: «Не стойте в позе контролера! Обращайте внимание в первую очередь на то, как ваши ученики используют свои языковые навыки и речевые умения в предлагаемых условиях социального взаимодействия!». В словах талантливого лингводидакта и неординарного преподавателя методики обучения иностранным языкам были воплощены новые взгляды отечественных ученых на язык как динамичную, творческую и функциональную систему, а также на изменившуюся роль ученика как субъекта образовательного пространства и возросшую роль коммуникативной направленности обучения.

Внимание ученых к коммуникативной сфере личности было изначально обусловлено непосредственно самой речевой деятельностью и ее составляющими: «психологической речевой организацией», «языковой системой» и «языковым материалом» (Л. В. Щерба). В методике преподавания иностранных языков речевая деятельность рассматривается в совокупности ее видов: продуктивных (говорение, письмо) и рецептивных (аудирование и чтение). В сопоставлении с языком под речью принято понимать субъективный процесс говорения, протекающий во времени в устной или письменной форме. Язык же представляет систему объективно существующих социально закрепленных знаков, которые соотносят понятийное содержание и типовое звучание, а также систему правил их употребления (В. А. Звягинцев, Г. В. Колшанский, А. Р. Лурия).

Развитие и становление коммуникативного подхода оказали непосредственное влияние на трансформацию лингводидактического тестирования. Сегодня принято говорить о коммуникативно-ориентированном тестировании в системе обучения иностранным языкам. Контрольно-измерительная деятельность рассматривается как средство развития познавательных и коммуникативных резервов личности обучающихся, их способностей к дальнейшему саморазвитию и самообучению. В работах знаковых отечественных ученых (Е. В. Верещагина, Л. С. Выготского,

И. А. Зимней, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева и др.) как аксиома прописано утверждение, что контроль, являясь неотъемлемой фазой любой деятельности, в одинаковой степени связан со всеми остальными фазами: ориентировкой, планированием, реализацией плана действий в области познания предмета. Заметный вклад в разработку проблемы контроля учебно-познавательной деятельности обучаемых внесли И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов, Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов, В. Л. Скалкин, А. П. Старков, С. К. Фоломкина.

Современные тестологи разделяют концепцию многомерной модели коммуникативной компетенции, в содержание которой входят такие основные компоненты, как языковая, социалингвистическая, дискурсивная и стратегическая компетенции (И. Л. Бим, Л. Н. Норейко, О. Г. Поляков, *Common European Framework of Reference for Language Learning and Testing, European Language Portfolio*). При этом отмечается, что соотношение и значимость компонентов иноязычной коммуникативной компетенции варьируется в зависимости от уровня владения обучающимися иностранным языком и от вида речевой деятельности. Для разработчиков коммуникативно-ориентированных тестов необходимо иметь четкое представление о том, какие именно параметры коммуникативной компетенции будут подвержены тестированию, так как именно данный момент будет определяющим для признания теста валидным, т.е. действительно ли он измеряет то, для измерения чего предназначен.

В аспекте нового коммуникативно-когнитивного исследования контрольно-измерительной деятельности необходимо отметить некоторые из основных педагогических и методических направлений. Среди них: изучение функций контроля учебно-познавательной деятельности (Ю. К. Бабанский, М. Ф. Королев, Е. В. Мусницкая); исследование и описание методов, форм и средств проверки, соответствующих каждому виду контроля (В. С. Аванесов, В. Ф. Шатилов); определение совокупности критериев выставления оценки обучающимся (Ш. А. Амонашвили, А. А. Миролюбов, В. М. Полонский, В. Н. Симкин); изучение психических особенностей обучаемых при проведении контроля (Г. В. Каймакчи, Э. Ш. Натанзон, Э. Л. Носенко, Е. В. Озерская); соотношение контроля и самоконтроля (И. Л. Бим, А. Ю. Горчев, И. А. Зимняя, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова); формирование самооценки обучаемых (А. И. Липкина, Л. А. Рыбак и др.).

В данном выпуске вашему вниманию предлагается подборка статей представителей тестологического сообщества, в ядре которого находятся авторы Санкт-Петербургской методической школы (И. Ю. Павловская, Т. В. Сказочкина, М. Я. Креер, Е. Д. Козлова, В. И. Петрусевиц, В. С. Кубацкая, А. П. Исакович), сформировавшейся вокруг секции тестологии Международной научной филологической конференции им. Л. А. Вербицкой Санкт-Петербургского государственного университета и журнала «Тестология (*Academic Testing and Assessment*)». Санкт-Петербургская группа тестологов, существующая уже более 20 лет, сформировала определенные научные принципы тестологического исследования, методику проведения тестологического эксперимента, понятийный аппарат, базисные компетенции тестолога и другие позиции, необходимые для становления любой научной школы. Необходимо отметить, что петербургские ученые и раньше неоднократно выступали с публикациями на страницах «ИЯШ» (С. А. Рассказов, Н. Д. Королева, А. А. Щербатых, Ю. Н. Глухова). Кроме того, Международная научная филологическая конференция каждый год собирает тестологов со всей России и из-за рубежа. В частности, в этом выпуске представлены такие постоянные члены секции тестологии, как А. А. Корнев, А. В. Горизонтова.

Редакция журнала благодарит авторов статей данного специализированного выпуска, посвященного коммуникативно-ориентированному тестированию, за представленный читателям полезный материал актуальной тематики, готовый к внедрению в учебный процесс. Это и использование искусственного интеллекта (**А. В. Горизонтова, А. А. Коренев**), и принципы отбора и применения электронных образовательных ресурсов для контроля развития языковых навыков и умений в школе и в вузе в условиях смешанного обучения (**В. С. Кубацкая, А. П. Исакович**), и возможности соотнесения критериев оценивания навыков произношения и фонетической перцепции в конкретном иностранном языке с Общеввропейской шкалой уровней владения языком (**В. И. Петрусевич**), и преодоление трудностей оценивания языковых навыков в неоднородных по уровню группах учащихся (**М. Я. Креер**), и обсуждение путей совершенствования методов оценивания устно-речевых компетенций учащихся в рамках ЕГЭ (**Т. В. Сказочкина**). Психолингвистический аспект бимодальной подачи текста как элемент повышения эффективности обучения школьников чтению и аудированию на материале аудиокниг издательства *Oxford University Press* представила в своей публикации **Е. Д. Козлова**. В рубрике «Теория» дан подробный обзор истории отечественной тестологии, прослежено влияние западных и восточных идей на ее развитие, обобщается ее современная проблематика и вносятся уточнения в понятийный аппарат (**И. Ю. Павловская**).

Статьи представителей других методических школ, публикующих свои практико-ориентированные разработки (**А. А. Колесников, Д. С. Рацеева, Н. А. Рунгш**) иллюстрируют динамику изменения взглядов на критериально-ориентированное и нормо-ориентированное тестирование и перекликаются с рубрикой «Золотые страницы», в которой мы публикуем статью сторонника объективных педагогических измерений **А. Ю. Горчева**.

Представляется, что срез тестологической науки и практики тестирования, показанный в широком спектре статей настоящего выпуска журнала, дает полное представление об их сегодняшнем состоянии и намечает дальнейшие перспективы развития этой важной отрасли теории и методики обучения иностранным языкам.

Напомним, что редакция журнала продолжает сбор материалов для специального юбилейного издания «**Летопись журнала "ИЯШ" в событиях, датах и лицах**». Будем признательны, если наши авторы и читатели поделятся своими воспоминаниями об основателях кафедр методики и ведущих педагогических институтов и специалистах институтов усовершенствования квалификации учителей, научных сотрудниках лаборатории обучения иностранным языкам НИИ школ и издательства «Просвещения», а также ученых, в разные годы входивших в состав редакционной коллегии нашего журнала. Материалы принимаются по адресу **iyash90@relod.ru**.



**Сведения
об авторах**

Павловская Ирина Юрьевна, доктор филол. наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики Санкт-Петербургского государственного университета, приглашенный редактор специализированного выпуска журнала «Иностранные языки в школе».

E-mail: pavlovskayairina2@yandex.ru

Твердохлебова Ирина Петровна, главный редактор журнала «Иностранные языки в школе», канд. пед. наук, доцент.

E-mail: iyash@relod.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕСТОЛОГИИ: ВЛИЯНИЕ ВОСТОКА И ЗАПАДА



Аннотация

В статье рассматривается зарождение и развитие тестирования и оценивания навыков и умений на Востоке, на Западе и в России. Приводятся примеры первых тестов и их влияние на дальнейшее развитие тестирования. Прослеживается влияние западных и восточных тенденций на развитие тестологии в России. Среди современных проблем анализируются тестологическая компетентность преподавателя, а также этические проблемы применения искусственного интеллекта в образовании. Статья может быть полезна как вузовским, так и школьным преподавателям, занимающимся тестированием.



Abstract

THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN TESTOLOGY: THE INFLUENCE OF EAST AND WEST

The article examines the origin and development of testing and assessment of skills and abilities in the East, in the West and in Russia. Examples of the first tests and their impact on the further development of testing are given. The influence of Western and Eastern trends on the development of testology in Russia is traced. Among the modern problems, the testological competence of a teacher is analyzed, as well as the ethical problems of using artificial intelligence in education. The article can be useful for both university and school teachers involved in testing.



Ключевые слова

**тестирование, китайские экзамены, история
тестологии в России, Фрэнсис Гальтон, этика
искусственного интеллекта, междисциплинарные
компетенции тестолога, психометрия, педология**



Keywords

**testing, Chinese exams, history of testology in Russia,
Francis Galton, ethics of artificial intelligence, testologist's
interdisciplinary competencies, psychometrics, pedology**

В европоцентрической науке прародителем тестологии считается Фрэнсис Гальтон — британский ученый XIX века, внесший немалый вклад в психометрию, психологию, статистику и многие другие области знаний. Однако справедливости ради необходимо отметить, что тесты зародились гораздо раньше и скорее на Востоке, чем на Западе.

Многочисленные примеры испытаний, которым подвергаются персонажи дошедших до нас мифов, былин и сказок, говорят о том, что тестовые методики зародились в глубокой древности. Характерно, что одними из первых в истории мира были фонетические, так называемые шибболет-тесты. Этимология понятия восходит к периоду войны между ефремлянами и жителями Галаада около 3 тысяч лет назад. В их языках было небольшое, но легко обнаруживаемое

различие в способе произношения определенного согласного звука: в одном случае *sh* произносилось как палато-альвеолярный фриктивный звук [ʃ], в другом — приближалось по звучанию к [s]. Галаадские воины убили 42 000 ефремлян, которые не смогли правильно произнести слово *shibboleth* («поток», «колос»). Таким образом, лингвистический тест служил критерием социальной идентификации, на основании которого принималось решение о праве человека на жизнь (*high stakes test*). Примеров использования шибболет-тестов в разные периоды довольно много.

В истории Китая можно найти очень глубокие корни и поучительный опыт тестовых испытаний. Американский специалист по тестированию в области образования Альберт Ланг отмечал, что «еще в 2200 году до н. э. в Китае уже существовала сложная система государственных экзаменов для отбора чиновников» [16, с. 26]. Для сравнения: на Западе только около 500 года до н. э. афиняне и спартанцы начали проводить различные периодические экзамены для проверки навыков и способностей молодежи.

Проведение тестов в Китае имеет длительную историю. Система императорских экзаменов *кэцзюй* просуществовала 1300 лет: от создания в 605 году и до 1905 года. В эту эпоху они не только определяли будущее кандидатов, взлет и падение их семей, но и влияли на образование, политику и культуру того времени. Императорский экзамен включал *багувань* (八股文) — классическое сочинение из восьми частей, умение писать которое проверялось на государственных и императорских экзаменах. Поскольку история проведения экзаменов на чиновничьи должности охватывает несколько тысячелетий, в Китае успела сформироваться глубокая традиция использовать их в качестве инструмента продвижения по социальной лестнице — гораздо более надежного, чем наследование должностей или рекомендации.

Экзамен на ученую степень *сянлянь-фанчжэн* (贤良方正 — «мудрый, добродетельный и справедливый») впервые состоялся в 165 г. до н. э. и положил начало эпохе специальных экзаменов для отбора ученых-чиновников, а также разработке самой китайской экзаменационной системы. По свидетельству Ма Синьи [6, с. 206–207] со ссылками на китайские источники, критериями отбора были следующие: во-первых, наличие более трех поколений ученых в роду, или уездных чиновников, или высших чиновников 9 рангов из числа победителей императорских экзаменов *кэцзюй*; во-вторых, в ходе экзаменов нужно было ответить на вопросы по билетам из области государственного управления. Начиная с династии Тан, императорские экзамены позволяли ученым соревноваться друг с другом публично и открыто и определять уровень кандидатов независимо от их родословной.

С исторической точки зрения система императорских экзаменов сыграла важную роль в развитии феодального общества. Она сочетала в себе школьное образование с системой отбора талантов, что, несомненно, было весьма прогрессивным. Администрирование императорских экзаменов, правила их проведения и методы оценки опирались на некоторые разумные аспекты: например, демократичность, всеобщую доступность, поощрение кандидатов, учет широкого спектра знаний испытуемых; все это оказывает важное влияние на современную систему экзаменов в Китае.

Пример Китая показывает, что экзамены — характерное социальное явление — отражали образ жизни, будучи тесно связанными с социально-политическими, экономическими, культурными и образовательными аспектами

жизни общества. Они воплощали требования общества и определяли квалификацию его членов, указывали на критерии «добродетелей» и «талантов», необходимых обществу. Таким образом, экзамены должны были пройти довольно длительный процесс эволюции. Современные экзамены по китайскому языку *HSK* [14] и *HSKK* (устная речь) [15], по структуре основываясь на западных образцах, сохраняют и некоторые архаичные черты: например, всеобщую доступность и массовость при проведении.

В западной истории языковое тестирование выросло из психологического. Фрэнсис Гальтон начал свои исследования в русле естественных наук. Кембриджский ученый, медик по образованию, он находился под сильным влиянием своего кузена Чарльза Дарвина. В 1859 году Дарвин опубликовал труд «О происхождении видов с помощью естественного отбора, или Сохранение благоприятных рас в борьбе за жизнь» [12]. Эта теория вдохновила Гальтона на исследования в области эволюции человека, в частности – проблемы генетических предпосылок развития психологических характеристик и способностей человека, их наследственной обусловленности. И уже попутно Гальтон разработал приемы диагностики способностей, которые положили начало тестологическим испытаниям, а также приемы статистического анализа полученных данных [13]. Таким образом, уже в своих истоках тестология была междисциплинарной наукой, охватывающей не только гуманитарные, но и естественные области знаний.

Хронологически первая в России публикация тестологического плана появилась в 1903 г. Это была работа зачинателя отечественного тестового движения А. П. Нечаева об основателе педологии на Западе С. Холле [6]. Однако бурное развитие тестология получила несколько позже, с начала 1920-х гг.

Начало развития теории и практики тестов в России было вызвано практическими нуждами, а не открытиями в науке, как случилось в Европе. Педология определяется как наука о детях и продолжает линию междисциплинарности: это комплексное изучение ребенка с биологической, психологической, педагогической, социологической, гуманитарной и языковой точек зрения. С другой стороны, это поиск водораздела (норма – не норма), как это было у Альфреда Бине во Франции в его обследовании детей с помощью десятичной шкалы ума [11]. Молодой Советской республике нужны были здоровые физически и ментально члены общества, строители коммунизма. На эту задачу было направлено все: написаны десятки книг [1; 4; 5], выпущены журналы, работали институты. Тестология и тестирование получили мощную научную и общественную поддержку.

Однако с середины 1930-х годов наблюдается резкий спад в развитии тестирования. В общедоступных источниках обычно говорится, что он был обусловлен выходом двух постановлений Центрального комитета партии: от 5 сентября 1931 г. «О начальной и средней школе», после которого интерес к тестовой методике резко ослаб, и от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», который положил конец работе над изучением тестовой методики как в области определения психических характеристик личности, так и в области проверки знаний учащихся. Очевидно, что это было связано с политической ситуацией в стране: в самом методе выискивалось дурное влияние Запада. Однако была и другая причина: в рядах педологов намечился раскол, который проявился уже на первом их съезде в 1927–1928 годах в Москве и, собственно, не позволил им выстоять позднее.

После разгрома педологии лишь немногие российские ученые серьезно рассматривали те полезные и ценные технические приемы измерения различных проявлений умственной деятельности, которые давали тесты, в 1930-х годах. Тесты нашли широкое практическое применение главным образом в профконсультационной работе, а также в исследованиях работоспособности, режима труда и лишь отчасти — при изучении школьной успеваемости. И хотя в этой области был накоплен значительный опыт, в настоящее время она не привлекает достаточного внимания специалистов. Счастливым исключением является творчество А. Г. Шмелева, создавшего Центр профессионального тестирования при МГУ [10].

После 1936 г. языковое тестирование было забыто вплоть до 1960-х годов. С началом оттепели возникла новая волна исследований. Важным стимулом для возрождения тестирования в системе образования стало внедрение ЭВМ в учебный процесс некоторых вузов. Система контроля знаний с помощью ЭВМ предполагала составление заданий с вариантами ответов. В 1960-х годах в формирование положительного отношения к тестам школьной успешности включились педагогические журналы. Первой публикацией такого плана стала статья тестолога С. И. Воскерчяна «Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников» [3].

Именно в эти годы были написаны и защищены первые диссертационные исследования и статьи по теории и практике лингводидактического тестирования. Появляются островки тестологии — сначала подальше от центра, в регионах и республиках. Там работают ставшие позднее известными тестологи И. А. Цатурова — в Таганроге, И. А. Раппопорт, Р. Сельг и И. Соттер, а позднее В. А. Коккота — в Таллине, Э. А. Штульман — в Воронеже, Л. В. Банкевич — в Ленинграде.

Вскоре тестология добирается и до центра — Москвы: Ю. А. Веденяпин разработал 38 серий тестов, опробованных на 350 абитуриентах Московского государственного педагогического института иностранных языков им. Мориса Тореза [2].

Однако долгое забвение все-таки способствовало тому, что отечественной тестологии с 1990-х годов пришлось начинать все как будто сначала, воспользовавшись хлынувшим потоком информации из-за рубежа. Именно поэтому идея независимого тестирования между школой и вузом была заимствована из американского опыта, а наполнение первого теста ЕГЭ по английскому языку стало копией теста кембриджского экзаменационного синдиката *First Certificate in English*.

На сегодня в русскоязычной терминологии существует некоторое смешение понятий «тестирование» и «тестология». Между тем, как следует из предыдущего анализа, тестология — научная область, изучающая принципы, методы и результаты оценивания компетенций испытуемого в любой сфере знаний и в любой форме. Не случайно в английском варианте к слову *testing* добавляется *assessment*, а оценивание не обязательно должно быть итоговым, массовым и формальным. Теоретически тестология может рассматриваться как часть методики обучения языкам, если мы ограничиваемся лингводидактическим контекстом, в то время как тестирование есть прикладная часть тестологии — практика конструирования, проведения и анализа результатов тестирования.

Тестолог и преподаватель должны обладать разными компетенциями, потому что часто имеют разные цели. Совмещать эти две специализации достаточно

трудно, хотя в российской системе образования это делать приходится. Так, для тестолога вопрос теста идеально валиден, если на него правильно отвечает половина выборки испытуемых, в то время как преподаватель будет стремиться к стопроцентному успеху всех своих учеников.

В научно-педагогическом исследовании педагогический и тестологический эксперимент — не одно и то же. И в том, и в другом есть тесты, однако цель тестологического эксперимента — определить качество, эффективность теста как инструмента оценивания, то есть его валидность, надежность и другие статистические параметры, а также психологию поведения тестируемого: его тестовую искушенность, стрессогенность теста, а также социальные последствия, которые он несет. В педагогическом же эксперименте мы измеряем с помощью теста результаты обучения, не заботясь о его качестве. В некотором смысле мы можем запараллелить этот тип эксперимента с формирующим тестированием, но акцент все-таки будет не на тесте, а на испытуемых.

Поэтому тестолог должен обладать некоторым набором навыков, отличных от преподавательских, а также навыками статистического анализа, глубинными знаниями в области психологии и даже социологии, поскольку тест может быть инструментом как социального лифта, так и социального наказания (*high stakes tests*). Это в очередной раз подтверждает междисциплинарную природу тестологии, заложенную еще Гальтоном. В то же время тестолог должен обладать предметными знаниями в той области, которую он собирается оценивать (например, лингвистики). То есть преподаватель языка — не обязательно тестолог, но тестолог в лингводидактике обязательно должен быть лингвистом.

Технологические достижения являются, пожалуй, самым важным фактором, влияющим сегодня на развитие тестирования. Одно остается несомненным: и ЕГЭ, и университетские экзамены должны быть более прозрачными, эффективными и практичными. Достичь этого можно только посредством сквозных технологий цифровой экономики. Цифровизация образовательного тестирования означает не только использование цифровых средств коммуникации и передачи информации (электронная почта, видео, веб-сайты, фотографии и слайд-шоу), но и более глубокую модификацию образования с использованием больших данных, искусственного интеллекта, нейрообразования (виртуальной и дополненной реальности), блокчейна (цепных технологий) и проч.

Искусственный интеллект в образовании и тестировании порождает ряд вопросов, связанных с гуманистическими ценностями. ИИ не имеет этических норм: здесь нет Этоса — только Логос. Это означает, что правила и нормы, регулирующие взаимодействие между людьми и искусственным интеллектом в современном мире, должны быть созданы и ему предписаны, чтобы избежать ситуаций, в которых ИИ может принести вред — и не только моральный. Эти аспекты уже стали предметом дискуссий в научном сообществе [8].

В образовании ИИ используется для персонализации обучения, создания адаптивных курсов и оценки знаний студентов. Здесь этика важна для обеспечения равных возможностей доступа к образованию, защиты персональных данных, прозрачности алгоритмов, для снижения потенциальной предвзятости систем и определения ответственности за принятые решения [9].

Возвращаясь к идее передовых технологий Востока, необходимо отметить, что Министерство науки и технологий Китая представило набор этических принципов регулирования искусственного интеллекта с упором на защиту прав пользователей и предотвращение рисков. По задумке властей, это поможет Пекину стать мировым лидером в области ИИ к 2030 году, пишет Синмей Шен [17]. В документе изложены шесть основных принципов для систем искусственного интеллекта. Среди них:

- обеспечение управляемости и надежности ИИ;
- поддержание благосостояния людей;
- обеспечение честности и справедливости решений;
- защита частной жизни людей и безопасности общества;
- повышение этической грамотности.

Люди должны иметь право выбирать, пользоваться услугами с ИИ или прекращать работу с ними в любое время. Официальная цель руководства – «убедиться, что искусственный интеллект всегда находится под контролем людей» [17]. Эти вопросы в России ждут своего решения, и такие решения уже принимаются локально в прогрессивных вузах.

Выводы:

- 1) Тестирование как вид оценки компетенций существовало с древних времен и будет существовать всегда, независимо от политических решений, а значит, будет существовать и тестология как наука об оценивании.
- 2) Тестология – междисциплинарная дисциплина, требующая специальной подготовки.
- 3) Истоки тестологии можно обнаружить как на Западе, так и на Востоке.
- 4) Лингводидактическое тестирование выросло из психологического (полностью их разделять нельзя).
- 5) В России исторически профессионально-ориентированное и нормо-ориентированное тестирование опиралось на практические нужды и получило большой успех в русле педологии.
- 6) Будущее языкового тестирования связано с цифровизацией процесса, автоматизацией проверки и обеспечением ее безопасности.
- 7) Введение ИИ в образовательный процесс – в частности, в процесс тестирования и оценки компетенций – требует выработки этических норм и регламентации использования ИИ как со стороны обучающихся, так и со стороны обучаемых.



Литература

1. **Блонский П. П.** Педология: Кн. для преподавателей и студентов высш. пед. учеб. заведений / П. П. Блонский; Под ред. В. А. Сластенина. – Москва: ВЛАДОС, 2000. – 287 с.
2. **Веденяпин Ю. А.** Измерение готовности абитуриентов к обучению в институтах иностранных языков как предпосылка индивидуализации учебного процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 1976. – 195 с. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01009646373> (дата обращения 12.05.2024)
3. **Воскерцьян С. И.** Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников // Советская педагогика. – 1963. – № 10. – С. 28–37.
4. **Выготский Л. С.** Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2021. – 221 с.
5. **Залкинд А. Б.** Педология. Утопия и реальность. – Москва: Аграф, 2001. – 461 с.
6. **Ма Синьи.** История и текущее состояние тестирования в Китае // Тестология (Academic Testing and Assessment). – 2022. – № 4 (16). – С. 200–217.
7. **Нечаев А. П.** Основатель педологии Стэнли Холл (Stanley Hall) и его научная деятельность // Русская школа: Общепедагогический журнал для школы и семьи. – Санкт-Петербург, под ред. Я. Г. Гуревича и Я. Я. Гуревича. – 1903. – 12 с.; 24.

8. **Сысоев П. В.** Авторская этика и ИИ-плагиат: пути решения проблемы нарушения обучающимися правил авторской этики при взаимодействии с инструментами искусственного интеллекта // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 84–89.
9. **Турсынбек А. Ж.** Этика и искусственный интеллект в образовании // Международный научный журнал «Вестник науки». – 2024. – Т. 2. – № 3 (72). – С. 292–295.
10. **Шмелев А. Г.** Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом: [практическое руководство]. – Москва: Маска, 2013. – 687 с.
11. **Binet A.** New Methods for the Diagnosis of the Intellectual Level of Subnormals // L'Année Psychologique. – 1905. – V. 12. – Pp. 191–244.
12. **Darwin C.** On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life. – London: John Murray, 1859. – 502 p.
13. **Galton F.** Co-Relations and Their Measurement, Chiefly from Anthropometric Data // Proceedings of the Royal Society of London. – 1888. – 45 (273—279): P. 135–145.
14. HSK: Han yu Shui ping Kao shi. – URL: <https://www.chinesetest.cn> (дата обращения: 12.05.2024).
15. HSKK: Hanyu Shuiping Kouyu Kaoshi. – URL: <https://www.chinesetest.cn/gosign.do?id=1&lid=0> (дата обращения: 12.05.2024).
16. **Lang A.** Modern Methods in Written Examination. – N. Y.: Houghton Mifflin company, 1930. – 313 p.
17. **Xinmei Shen.** Chinese AI gets ethical guidelines for the first time, aligning with Beijing's goal of reigning in Big Tech. – URL: <https://www.scmp.com/tech/big-tech/article/3150789/chinese-ai-gets-ethical-guidelines-first-time-aligning-beijings-goal> (дата обращения: 12.05.2024).

Павловская Ирина Юрьевна, доктор филол. наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики Санкт-Петербургского государственного университета.
E-mail: pavlovskayairina2@yandex.ru



**Сведения
об авторе**

КРИТЕРИИ И НОРМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В РАМКАХ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В 10–11 КЛАССАХ НА БАЗОВОМ УРОВНЕ



Аннотация

Статья открывает серию публикаций, посвященных описанию методики проектирования критериев и норм оценивания в рамках текущего контроля на базовом и углубленном уровнях обучения иностранному языку в 10–11 классах. В настоящей статье дано обоснование и представлены шкалы нормативного оценивания различных форм деятельности учащихся в области говорения, аудирования, чтения и письма на базовом уровне обучения. Даны рекомендации относительно способов неформального контроля.



Abstract

CRITERIA AND STANDARDS FOR THE CURRENT ASSESSMENT OF FOREIGN LANGUAGE SKILLS IN GRADES 10–11 AT THE INTERMEDIATE LEVEL

The article opens a series of publications devoted to the description of the methodology of designing criteria and norms of current assessment and evaluation at the intermediate and upper-intermediate levels of foreign language teaching in grades 10–11. The present paper discusses the foundation and the criteria-based scales for the summative assessment of various forms of students' activities in speaking, listening, reading and writing at the intermediate level. The article provides recommendations regarding the ways of informal control (formative assessment).



Ключевые слова

текущий контроль, количественный контроль, шкалы оценивания, среднее общее образование, базовый уровень обучения иностранному языку



Keywords

current assessment and evaluation, summative assessment, criteria-based assessment scales, secondary education, intermediate level of foreign language teaching in high school

Актуальность. Проблема контроля и оценивания в отечественной методике обучения иностранному языку (далее – ИЯ) начала системно разрабатываться в 80-е годы XX в., когда контроль стал рассматриваться как особый методический аспект [7]. В последующие десятилетия вопросы контроля получили дальнейшее развитие и в конце 1990-х годов были представлены в коллективном методическом пособии, подготовленном А. А. Миролубовым, О. Г. Поляковым, И. Л. Бим, Р. С. Алпатовой, М. З. Биболетовой, М. Е. Брейгиной и М. Л. Вайсбурд [1]. Систематизированное описание получили функции, виды

(предварительный, текущий, промежуточный, итоговый) и соответствующие им формы контроля. Была разработана методика подготовки и использования проверочных заданий, подробно описана методика организации контроля сформированности языковых навыков и коммуникативных умений.

В первое десятилетие XXI в. данный аспект методики, как и многие другие, находился под существенным влиянием общеевропейских тенденций и компетентностного подхода. Основной задачей стало оценивание достижения необходимого уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции и ее компонентов, а главным измерительным инструментом – стандартизированная форма итогового контроля (ОГЭ, ЕГЭ), которая соответствует общеевропейскому формату *summative assessment* [11] и предполагает критериальное оценивание результата в баллах с выставлением отметки. Следовательно, итоговый контроль представлен стандартизированными экзаменами-тестами. Промежуточный контроль (например, тематические контрольные работы) преимущественно ориентирует на формат итогового, а в текущий было предложено включить виды качественного контроля, который носит неформальный характер, направлен в том числе на оценивание учебной деятельности школьников, их самостоятельности. Это соотносится с понятием *formative assessment* [11]: учитель должен наблюдать за учебной деятельностью своих подопечных и отслеживать их продвижение, а ученики – оценивать свой прогресс и планировать учебную деятельность с учетом осознания собственных успехов или неудач. Предполагалось, что текущий контроль, организованный таким образом, обеспечит переход от традиционного к самоконтролю [3]. Следует, однако, признать, что эта задача пока решена преимущественно в теории, а на практике внедрение инструментов качественного (само)контроля в школе – например, языкового портфеля, рефлексивных карт и т.п. – идет с большим трудом.

В последнее десятилетие можно заметить тенденцию к дальнейшей детализации при разработке приемов и средств количественного и качественного контроля иноязычной коммуникативной компетенции [5]. Отечественные исследователи уделяют внимание разработке способов самоконтроля с использованием языкового портфеля [9], системы оценивания речевых умений в рамках языковых олимпиад [4; 6]; в европейской же лингводидактике особый интерес вызывает оценивание уровней развития полилингвальной и поликультурной компетенции, описание подлежащих оцениванию умений в области новых видов коммуникативной деятельности (медиации и интеракции [12]), развитие языковых учебных стратегий, в т. ч. в области рефлексии и самооценивания [13].

Признавая значимость перечисленных исследовательских направлений, нельзя не отметить очевидную проблему, которая остается нерешенной уже многие десятилетия: отсутствие четких рекомендаций и критериев для текущего и промежуточного видов контроля. Полагаем, понимание промежуточного контроля только как способа подготовки к формату итогового тестирования существенно сужает круг его задач и обедняет его функциональные возможности. Учителя также хотят получить более точные критерии для проведения текущего контроля, который не сводится лишь к качественной стороне (несмотря на свою значимость, это пока трудно реализуется на практике). Учительское сообщество по-прежнему нередко поднимает названную проблему.

Проект по созданию системы оценки достижений предметных результатов при освоении учебных предметов. В ответ на обозначенный выше запрос учителей, а также по заданию Министерства просвещения РФ ФГБНУ «Институт

стратегии развития образования» в сотрудничестве с рядом вузов (среди которых Московский городской педагогический университет) начал проект по разработке системы оценки достижений предметных результатов при освоении учебных предметов (в т. ч. предмета «Иностранный язык») именно в рамках текущего и промежуточного контроля. Уже вышло в свет методическое пособие, где представлены подробные шкалы нормативного и критериального оценивания речевых достижений учащихся на этапе основного общего образования [2]. В этом издании предложены шкалы оценивания с дифференцированными критериями, предназначенные для текущего и промежуточного видов контроля. В пособии представлена подробно разработанная система оценивания проектной и исследовательской деятельности учащихся по ИЯ, описаны методические инструменты самоконтроля и самооценивания. В настоящее время эта работа продолжается применительно к этапу среднего общего образования. В нашей серии статей мы познакомим читателя с результатами проектирования системы оценивания в рамках *текущего* контроля обучения ИЯ в 10–11 классах на базовом уровне (в настоящей статье) и на углубленном уровне (в следующей).

Методика проектирования критериев и норм оценивания в рамках текущего контроля на базовом уровне обучения ИЯ. При проектировании системы оценивания для текущего контроля мы принимали во внимание отечественный и зарубежный опыт разработки проблем контроля, описанный выше, федеральные рабочие программы среднего общего образования, актуальные особенности старшей ступени обучения ИЯ, наш опыт создания пособия по системе оценивания [2], а также предложения и пожелания самих учителей. Текущий контроль осуществляется на каждом уроке: либо при проверке домашнего задания, либо при выполнении упражнений на самом уроке, в том числе в рамках проверочной работы. На старшей ступени обучения важное значение приобретает балльно-рейтинговый способ оценивания (что является своего рода ориентацией на вузовскую систему подготовки). Это обуславливает применение как нормативных, так и параметрических (критериальных) рейтинговых шкал, обеспечивающих дифференциацию параметров оценки. При нормативном (холистическом) оценивании качество работы оценивается в целом (часто сразу по 5-балльной шкале) без присвоения количественных значений каждому отдельному параметру (т. е. критерии соотносятся с конкретным баллом). При использовании параметрических шкал по каждому параметру (например, «беглость», «правильность», «связность» и пр.) определяются свои критерии, которые оцениваются с помощью определенного количества баллов. Затем набранное количество баллов переводится в 5-балльную систему. Такая процедура обеспечивает большую точность и объективность, чем нормативное (холистическое) оценивание, но является более сложной, затратной по времени, а при устном ответе учащегося требует от учителя быстрой и точной фиксации результатов.

В рамках текущего контроля (особенно в ходе урока) рациональнее использовать традиционные 5-балльные шкалы нормативного оценивания, а при промежуточном контроле следует обратиться к параметрическим. Последние будут представлены нами в готовящемся пособии.

Обратимся к шкалам оценивания. Отбор конкретных видов деятельности, подлежащих оцениванию, осуществлялся на основе анализа ФРП СОО для базового уровня [8]. Наряду с этим мы предложили ряд шкал, отражающих новые форматы коммуникации в соответствии с обновленным общеевропейским документом *CEFR* [11]. Эти виды деятельности мы рассматриваем как перспективные; они отмечены в нашей статье звездочкой (*).

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ

А) Монологическая речь. Ситуативное высказывание в рамках определенного композиционного типа речи (описание, сообщение, повествование, рассуждение, характеристика человека).

Табл. 1

Шкала оценивания умений устного ситуативного высказывания

Критерии	Оценка
Содержание высказывания соответствует коммуникативной задаче, соблюдена композиционная структура (например, при рассуждении: тезис – аргументы – резюме; при рассказе–повествовании: завязка – развитие – кульминация – развязка и пр.). Высказывание в нормальном (естественном) темпе, отсутствуют неоправданные паузы, мысль выражена ясно. Ответ соответствует лексическим, грамматическим, фонетическим нормам; допускаются 1–2 несущественных для понимания нарушения, которые исправляются самим учащимся. Объем высказывания – порядка 15 фраз.	5
Содержание высказывания соответствует коммуникативной задаче, присутствуют незначительные нарушения в композиционной структуре. Нормальный (естественный) темп высказывания иногда нарушается паузами, но мысль выражена достаточно ясно. Присутствуют 3–4 некритичные для понимания ошибки. Объем высказывания – 10–15 фраз.	4
Содержание высказывания лишь отчасти связано с темой, учащийся испытывает трудности со структурированием высказывания. Много неоправданных пауз, мысль не всегда выражена ясно. Присутствуют многочисленные ошибки, влияющие на понимание. Объем высказывания не соответствует требованиям.	3
Высказывание в плане содержания и композиции не соответствует поставленной задаче. Низкое качество речи (беглость, точность, правильность) не позволяет точно понять мысль говорящего.	2

Б) Монологическая речь. Устный пересказ прочитанного / прослушанного / увиденного.

Табл. 2

Шкала оценивания умений устного пересказа

Критерии	Оценка
Предметное содержание исходного текста передано четко и ясно, соблюдена структура пересказа (каждая часть вводится соответствующими речевыми клише), в конце учащийся выражает развернутое суждение по поводу прочитанного / прослушанного / увиденного. Высказывание в нормальном (естественном) темпе, отсутствуют неоправданные паузы, мысль выражена ясно. Ответ соответствует лексическим, грамматическим, фонетическим нормам; допускаются 1–2 несущественных для понимания нарушения, которые исправляются самим учащимся.	5
Предметное содержание исходного текста передано корректно, но возможно упущение 1–2 важных деталей. Незначительные нарушения структуры пересказа. В конце выражено краткое суждение по поводу прочитанного / прослушанного / увиденного. Нормальный (естественный) темп высказывания иногда нарушается паузами, но мысль выражена достаточно ясно. Присутствуют 3–4 некритичные для понимания ошибки.	4
Предметное содержание исходного текста в ряде случаев искажено. Имеются трудности со структурой пересказа. Учащийся с трудом выражает суждение по поводу прочитанного / прослушанного / увиденного. Много неоправданных пауз, мысль не всегда выражена ясно. Присутствуют многочисленные ошибки, влияющие на понимание.	3
Содержание передано некорректно в связи с тем, что текст не понят учащимся. Низкое качество речи (беглость, точность, правильность) не позволяет точно понять мысль говорящего.	2

В) Монологическая либо диалогическая речь. Обобщение и передача существенной информации третьему лицу / третьим лицам*.

Цель заданий данного вида – контроль и оценка элементарных умений устной медиации (языкового посредничества). Задача учащегося – передать основную или интересующую информацию из русскоязычного текста прагматического характера (афиша, меню, информационное табло и пр.) одному или нескольким лицам, не говорящим по-русски и владеющим только изучаемым языком. Задание может выполняться как в монологической форме (учащийся последовательно сообщает воображаемым собеседникам интересующую их информацию, опираясь на ряд вопросов или коммуникативных стимулов, обозначенных в задании), так и в форме управляемого диалога (в этом случае другие учащиеся берут на себя роли носителей языка и задают уточняющие вопросы).

Предлагаем пример подобного задания (формулируется на изучаемом языке), который был представлен в нашем пособии [10].

Описание ситуации
Вы – волонтер и помогаете гиду. В экскурсионной группе много людей, которые не умеют ни читать, ни говорить по-русски.

Задание
Группа людей хочет самостоятельно сориентироваться в большом универмаге. поприветствуйте группу, дайте общую информацию об универмаге, используя указатель. Помогите следующим людям и скажите им, где находятся нужные отделы.

- *Господин Зоммер хотел бы выпить кофе.*
- *Госпожа Винтер интересуется модной джинсовой одеждой.*
- *Госпожа Хербст хочет купить своему мужу русскую меховую шапку.*
- *Семья Шнайдер ищет книги для своих детей.*
- *Несколько людей ищут туалет.*

Материал
Фотография указателя в супермаркете.

Критерии	Оценка
Речь учащегося ориентирована на слушателей (он приветствует гостей, предлагает им свою помощь); на основе плана учащийся дает краткую характеристику структуре торгового центра и реагирует на каждую просьбу / каждый вопрос. Учащийся соблюдает общие правила вежливого общения с группой туристов (например, в конце предлагает обращаться к нему в случае возникновения других вопросов). Высказывание в нормальном (естественном) темпе, отсутствуют неоправданные паузы, мысль выражена ясно. Ответ соответствует лексическим, грамматическим, фонетическим нормам; допускаются 1–2 несущественных для понимания нарушения, которые исправляются самим учащимся. Объем высказывания пропорционален количеству и содержанию коммуникативных задач.	5
Речь учащегося в целом ориентирована на слушателей, однако присутствуют 1–2 нарушения правил вежливого общения (например, учащийся забывает предложить свою помощь). Учащийся реагирует на каждую просьбу / каждый вопрос. Нормальный (естественный) темп высказывания иногда нарушается паузами, но мысль выражена достаточно ясно. Присутствуют 3–4 некритичные для понимания ошибки. Объем высказывания пропорционален количеству и содержанию коммуникативных задач.	4
Речь учащегося слабо ориентирована на слушателей, некоторые просьбы / вопросы остаются проигнорированными. Много неоправданных пауз, мысль не всегда выражена ясно. Присутствуют многочисленные ошибки, влияющие на понимание. Объем высказывания не соотносится с количеством коммуникативных задач.	3
Учащийся не может справиться с заданием. Низкое качество речи (беглость, точность, правильность) не позволяет точно понять мысль говорящего.	2

Табл. 3
Шкала оценивания
умений аудирования

Г) Диалогическая речь. Диалог смешанного характера (расспрос, обмен мнениями, побуждение к действию) на основе ролевых карточек.

Данный вид контроля предусматривает предварительную совместную подготовку учащихся на основе полученных ролевых карточек и последующую инсценировку диалога без считывания с листа.

Пример задания и оформления ролевых карточек (формулируется на изучаемом языке).

Возьмите карточку и ознакомьтесь со своей ролью. Разыграйте диалог, в котором вы знакомитесь с новым учеником по обмену.

Stefan (16)	Anna (15)
Берлин	Москва
Гимназия, 10 класс	Школа, 10 класс
Любимые предметы: химия, история, английский и русский языки	Любимые предметы: география, немецкий, английский и русский / литература

3 экзамена: немецкий, английский и физика (либо история или химия)	4 экзамена: русский, математика, история, немецкий или литература
Университет → медицина Врач	Университет → журналистика Журналистка
Хобби: футбол, музыка, компьютерные игры	Хобби: писательство, книги, интернет, теннис
Хотел бы путешествовать по разным городам России, интересуется возможностями для путешествий	Хотела бы учиться в немецком университете, заинтересована в учебе в Германии

Табл. 4
Шкала оценивания
умений диалога
смешанного характера

Критерии	Оценка
В диалоге затрагиваются все темы и вопросы, упомянутые в ролевых карточках; диалог имеет логичную структуру (приветствие, обсуждение, прощание). Устное взаимодействие в нормальном (естественном) темпе, отсутствие неоправданных пауз, собеседники слышат и в случае необходимости поддерживают друг друга (уточняют, дополняют, переспрашивают). Речь соответствует лексическим, грамматическим, фонетическим нормам; допускаются 1–2 несущественных для понимания нарушения, которые исправляются самим учащимся. Объем высказывания – порядка 9 реплик со стороны каждого собеседника.	5
В диалоге затрагиваются все темы и вопросы, упомянутые в ролевых карточках, однако имеются некоторые нарушения в структуре (например, собеседники забывают попрощаться). Устное взаимодействие иногда нарушается паузами. Собеседники слышат друг друга, но в 1–2 случаях могут затрудниться поддержать друг друга. Присутствуют 3–4 не критичные для понимания ошибки. Объем высказывания незначительно нарушен.	4
Некоторые темы и вопросы, упомянутые в ролевых карточках, не затронуты. Имеются трудности со структурированием взаимодействия. Взаимодействие часто нарушается неоправданными паузами, мысль не всегда выражена ясно. Присутствуют многочисленные ошибки, влияющие на понимание. Объем высказывания не соответствует требованиям.	3
Взаимодействие отсутствует (учащиеся произносят заученный текст роли, не слушая собеседника). Разговор не соответствует коммуникативным задачам. Низкое качество речи (беглость, точность, правильность) не позволяет точно понять мысль говорящего.	2

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ

Целью контроля при обучении аудированию в 10–11 классах на базовом уровне является оценка полноты и точности понимания аудиотекста, который соответствует характеристикам, перечисленным в ФРП СОО. При этом:

- под *полнотой* понимается количественная (фактическая) мера информации, извлеченной из текста;
- под *точностью* понимается качественная (смысловая) сторона восприятия информации слушающим.

На базовом уровне изучения языка, согласно ФРП, оценке подлежат следующие виды: а) аудирование с пониманием основного содержания текста; б) аудирование с пониманием нужной / интересующей / запрашиваемой информации.

Контроль *полноты* понимания основного содержания осуществляется на основе однократного прослушивания аудиотекстов монологического или диалогического характера с дальнейшим выбором правильного ответа из двух возможных (альтернативный выбор). Контроль *полноты и точности* понимания нужной информации может осуществляться на основе двукратного прослушивания либо продолжительного (до 2,5 минут) монологического высказывания, либо диалогического взаимодействия сопоставимой длительности. При этом могут использоваться задания на альтернативный / множественный выбор, а также вопросы по содержанию.

Контроль аудирования в ситуативном контексте должен носить интегрированный характер и подразумевать использование других видов речевой деятельности в качестве вспомогательного средства (как это часто происходит в реальной жизни): например, письма. В частности, учащемуся может быть

предложено прослушать сообщение на автоответчике и записать важную информацию (сроки, время, номер, стоимость и пр.). Например:

Прослушайте сообщение на автоответчике. Запишите самую важную информацию в блокнот. Вы услышите текст дважды.

Выпускной

Последний день курса: _____.

Взять еду: _____.

Для напитков: _____ евро.

Позвонить с _____ до _____.

Номер телефона: _____.

При оценке заданий на аудирование рекомендуется за каждый правильный ответ присваивать 1 балл (и 2 балла за ответ в рамках ситуативного аудирования с использованием других видов речевой деятельности, см. последний пример) и затем переводить результат в 5-балльную шкалу по общим правилам.

Далее представим обобщенную нормативную шкалу оценивания, которую можно использовать в ходе урока при текущем контроле разных видов аудирования (составлено на основе ФРП СОО).

Табл. 5

**Шкала оценивания
умений диалога
смешанного характера**

Вид аудирования	Критерии оценивания	Оценка
С пониманием основного содержания текста	Учащийся: • безошибочно определяет основную тему/идею и главные факты/события в воспринимаемом на слух тексте; • способен отделить главную информацию от второстепенной; • умеет прогнозировать содержание текста по началу сообщения; • способен проигнорировать незнакомые слова, несущественные для понимания основного содержания.	5
	Учащийся: • весьма точно определяет основную тему/идею и главные факты/события в воспринимаемом на слух тексте, допуская незначительные неточности; • способен отделить главную информацию от второстепенной; • допускает незначительные неточности при прогнозировании содержания текста по началу сообщения; • в некоторых случаях испытывает затруднения с восприятием незнакомых слов, что, однако, не препятствует хорошему пониманию текста.	4
	Учащийся: • неточно определяет основную тему/идею и главные факты/события в воспринимаемом на слух тексте; • испытывает значительные затруднения при отделении главной информации от второстепенной; • испытывает значительные затруднения при прогнозировании содержания текста по началу сообщения; • «спотыкается» о незнакомые слова, несущественные для понимания основного содержания.	3
	Учащийся испытывает существенные затруднения при выполнении всех перечисленных выше действий, что не позволяет ему корректно понять текст.	2
С пониманием нужной / интересующей / запрашиваемой информации	Учащийся способен безошибочно выделять нужную информацию, представленную в эксплицитной (явной) форме в воспринимаемом на слух тексте, и корректно отвечать на вопросы по содержанию, демонстрируя точность понимания фактов и смысла.	5
	Учащийся способен выделять нужную информацию, представленную в тексте в эксплицитной (явной) форме, однако допускает незначительные ошибки. Верно отвечает на 70–80 % вопросов по содержанию.	4
	Учащийся с трудом выделяет нужную информацию, представленную в эксплицитной (явной) форме в воспринимаемом на слух тексте. Верно отвечает на 60–70 % вопросов по содержанию, при этом допускает языковые ошибки в ответах; испытывает трудности с пониманием смысла текста.	3
	Учащийся допускает большое количество ошибок при выделении нужной информации, что приводит к некорректному выполнению задания. Дает верные ответы менее чем на 60 % вопросов.	2

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ

Как и при контроле умений аудирования, целью контроля в обучении чтению в 10–11 классах на базовом уровне является оценка полноты и точности понимания письменного текста, который соответствует характеристикам, перечисленным в ФРП СОО.

На базовом уровне изучения языка оценке подлежат: а) чтение с пониманием основного содержания текста; б) чтение с пониманием нужной / интересующей / запрашиваемой информации; в) чтение с полным пониманием аутентичных текстов.

Для критериального контроля перечисленных видов чтения используются задания тестового типа на альтернативный выбор (чтение с общим пониманием), множественный выбор (чтение с полным пониманием), соотнесение (чтение с выборочным пониманием необходимой информации). Используемые в заданиях тексты объемом порядка 600–800 слов должны соответствовать пороговому уровню В1.

Следует учесть, что оценивание полноты и точности понимания подразумевает ориентацию вопросов и заданий либо на извлечение фактов из прочитанного текста, либо на понимание смысла (в т.ч. скрытого) и интенции автора текста. Так, например, задание на оценивание полноты понимания текста может выглядеть следующим образом (данный пример подходит также для аудирования, ср. *TOEFL Junior Test*):

Директор школы разговаривает с учениками:

«Мне очень понравилось выступление вашей группы на праздничном фестивале. Я не часто вижу, чтобы ученики исполняли собственную музыку. Школьные группы обычно играют что-то традиционное, но вы сочинили нечто оригинальное. Это действительно впечатляет!»

Что директору больше всего понравилось в группе?

- a.** *Учащиеся сами написали музыку.*
- b.** *Группа играла в нескольких музыкальных жанрах.*
- c.** *Группа играла на протяжении всего фестиваля.*
- d.** *Школьники играли на разных инструментах.*

Пример задания на оценивание точности понимания:

Вошедший в аудиторию профессор сказал:

«Здесь довольно прохладно!»

Что сделают студенты с большой долей вероятности?

- a.** *покинут аудиторию*
- b.** *посмеются над шуткой профессора*
- c.** *закроют окно*
- d.** *начнут чинить отопление*

Представим обобщенную нормативную шкалу оценивания, которую можно использовать в ходе урока при текущем контроле разных видов чтения (составлено на основе ФРП СОО).

Табл. 6
Шкала оценивания
умений чтения

Вид чтения	Критерии оценивания	Оценка
С пониманием основного содержания	Учащийся: • точно определяет тему и содержание текста (в т.ч. по заголовку); • выделяет основную мысль после прочтения текста; • выбирает главные факты из текста, опуская второстепенные; • устанавливает логическую последовательность основных фактов текста.	5

Вид чтения	Критерии оценивания	Оценка
	Учащийся: - точно определяет тему и содержание текста по заголовку; - выделяет основную мысль после прочтения текста (допускает некоторые неточности, не искажающие основной смысл); - выбирает главные факты из текста, опуская второстепенные (допускает 1–2 неточности); - устанавливает логическую последовательность основных фактов текста (допускаются 1–2 неточности).	4
	Учащийся: - неточно определяет тему и содержание текста по заголовку; - с трудом выделяет основную мысль после прочтения текста, допуская при этом неточности; - демонстрирует неточный выбор главных фактов из текста (допускает 3–4 неточности); - с трудом устанавливает логическую последовательность основных фактов текста.	3
	Учащийся: с большим трудом выполняет задания, допускает множество ошибок, не может корректно выделить основную мысль и главные факты, что связано с непониманием текста в целом.	2
С полным пониманием текста (изучающее чтение)	Учащийся: - полно и точно понимает содержание текста, включая все основные и второстепенные факты, на основе его информационной переработки (языковой догадки, словообразовательного анализа, выборочного перевода, использования двуязычного и одноязычного словаря); - точно устанавливает причинно-следственную взаимосвязь изложенных в тексте фактов и событий; - выражает свое мнение по прочитанному.	5
	Учащийся: - достаточно полно понимает содержание текста, включая все основные и второстепенные факты, на основе его информационной переработки (языковой догадки, словообразовательного анализа, выборочного перевода, использования двуязычного и одноязычного словаря), допуская 1–2 неточности; - правильно устанавливает причинно-следственную взаимосвязь изложенных в тексте фактов и событий, допуская несущественные неточности; - кратко выражает свое мнение по прочитанному, допуская несколько не критических ошибок.	4
	Учащийся: - весьма приблизительно понимает общее и основное содержание текста на основе его информационной переработки, допуская 3–4 неточности, в том числе затрагивающих смысл текста; - испытывает трудности с пониманием частных и второстепенной информации; - с трудом устанавливает причинно-следственную взаимосвязь изложенных в тексте фактов и событий, допуская существенные неточности; - с трудом выражает свое мнение по прочитанному, допуская в том числе смысловые ошибки.	3
	Учащийся: испытывает значительные трудности с пониманием содержания текста, демонстрирует отсутствие языковой догадки, умений выборочного перевода, словообразовательного анализа, не может выразить свое мнение о прочитанном.	2
С выборочным пониманием нужной / интересующей информации	Учащийся: - находит в тексте необходимую информацию, представленную в эксплицитной и имплицитной форме; - оценивает найденную информацию с точки зрения ее значимости для выполнения поставленной задачи; - корректно отвечает на вопросы по содержанию выбранного фрагмента, демонстрируя точность понимания фактов и смысла.	5
	Учащийся: - корректно определяет в тексте необходимую для выполнения задачи информацию, допуская несущественные неточности; - верно отвечает на 70–80 % вопросов по содержанию выбранного фрагмента.	4
	Учащийся: - с трудом находит в тексте необходимую информацию, допуская значительные неточности; - верно отвечает на 60–70 % вопросов по содержанию, при этом допускает языковые ошибки в ответах; испытывает трудности с пониманием смысла текста.	3
	Учащийся: не может справиться с заданием.	2

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Текущий контроль сформированности умений письменного высказывания на базовом уровне рекомендуется осуществлять в рамках следующих видов письма: анкеты и формуляры, резюме (CV), имейл личного характера до 140 слов, небольшое письменное высказывание (сочинение) на основе каких-либо данных (текстовых, иллюстративных и т.п.) до 180 слов (см. ФРП СОО). При этом заполнение анкет и таблиц можно оценивать как тесты, а для оценки остальных видов высказывания использовать единую универсализированную шкалу нормативного оценивания (составлено на основе [3]).

Табл. 7

Шкала оценивания
умений письменного
высказывания

Критерии	Оценка
Пишет по существу, в соответствии с коммуникативной задачей. Раскрыты все необходимые содержательные аспекты. Композиция текста соответствует требованиям используемого жанра письменного высказывания; текст соответствует лексическим, грамматическим, орфографическим нормам (допускаются не более 1 грамматической, 1 лексической и 2 орфографических ошибок).	5
Содержание выполненной работы соответствует заданию, присутствуют небольшие трудности с организацией текста и уместностью (рациональным выбором языковых средств сообразно коммуникативной ситуации): 2–3 нарушения. Встречаются грамматические ошибки, не влияющие на понимание (не более 3), лексические ошибки (не более 2), 3–4 орфографические ошибки.	4
Содержание не всегда соответствует коммуникативной задаче, раскрыты не все необходимые аспекты. Есть трудности с организацией текста, связностью высказывания и уместностью. Композиционные, грамматические, лексические и орфографические ошибки временами мешают пониманию. Однако в целом задание выполнено.	3
Содержание не соответствует коммуникативной задаче. Композиция текста не соответствует требованиям. Текст трудно понять из-за большого количества ошибок.	2

Как отмечалось выше, в этой статье мы осознанно отразили именно количественный аспект текущего контроля обученности ИЯ в 10–11 классах на базовом уровне. Вместе с тем неформальный контроль и самоконтроль имеют не менее важное значение. Так, например, для неформального текущего контроля самостоятельного чтения рекомендуется использовать форму отчета обучающихся о прочитанном во внеаудиторное время (см. [3, с. 390]). Думается, подобная форма может быть использована и для качественного контроля самостоятельной работы с аудиовизуальными материалами. Ранее нами была представлена методика использования карт целеполагания, планирования, самоконтроля / самооценивания и рефлексии самостоятельной учебной деятельности учащегося [13], что дополняет описанные в статье формы количественного контроля.



Литература

1. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Метод. пособие / Рос. акад. образования. Ин-т общ. сред. образования; Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 1999. – 112 с.
2. Колесников А.А. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Иностранный язык»: методические рекомендации / А.А. Колесников, К.А. Габеева, А.В. Конобеев; ФГБНУ «Институт стратегии развития образования». – Москва: Институт стратегии развития образования, 2023. – 56 с. – EDN KWFLAR.
3. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: Коллективная монография / под редакцией академика РАО А.А. Миролюбова. – Обнинск: Издательство «Титул», 2010. – 464 с.
4. Савинская А.В. Критерии оценивания продуктивных видов речевой деятельности (на примере олимпиады по японскому языку, проводимой в рамках олимпиады «Учитель школы будущего») // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 4. – С. 74–82. – EDN UBERTV.
5. Современные средства оценивания качества иноязычной компетенции: теория и практика / Г.В. Сороковых, Т.И. Жаркова, А.М. Герасимова [и др.]. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива», 2019. – 280 с. – EDN NXMDMP.

6. **Тарева Е. Г.** Разработка системы оценивания уровня владения японским языком участников олимпиады / Е. Г. Тарева, В. А. Федянина, М. Н. Мизгулина // Язык и культура. – 2023. – № 61. – С. 306–323. – DOI 10.17223/19996195/61/17. – EDN OXSCBE.
7. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / А. А. Миролюбов, В. В. Краевский, В. С. Цетлин и др.; Под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова. – М.: Педагогика, 1981. – 456 с.
8. Федеральная рабочая программа среднего общего образования «Иностранный (английский) язык (базовый уровень)» (для 10–11 классов образовательных организаций). – М.: Институт стратегии развития образования, 2023. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/4_frp-angl-yaz_10-11-klassy_baza.pdf (дата обращения: 08.05.2024).
9. **Федянина В. А.** Проектирование языкового портфеля для изучающих японский язык (уровни A1 и A2) / В. А. Федянина, А. В. Деркач, М. Н. Мизгулина // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2021. – № 4 (44). – С. 92–100. – DOI 10.25688/2076-913X. 2021.44.4.09. – EDN MDELHR.
10. Anregungen zur Interaktion im Unterricht von Deutsch und Russisch als Fremdsprache. Führen von Gesprächen, Sprachmittlung / Behr U., Kolesnikov A. A., Aleksanova L. A. – Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Meiden. Gutenberg Druckerei GmbH Weimar, 2014. – 160 с. – ISBN 978-3-9816900-1-9. – EDN TBKLGZ.
11. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. – Strasbourg: Council of Europe, 2018. – URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 15.04.2024).
12. **Lenz P.** Assessment in Plurilingual and Intercultural Education / P. Lenz, R. Berthele // Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Satellite study n 2 // Language Policy Division. Directorate of Education and Languages, DGIV. – Council of Europe, Strasbourg, 2010. – 31 p. – URL: <https://rm.coe.int/16805a1e55> (дата обращения: 08.05.2024).
13. Zur Entwicklung von Selbstständigkeit im Unterricht von Deutsch und Russisch als Fremdsprache. Konzeptionelle und praktische Anregungen / U. Behr, A. Kolesnikov, P. Sawadogo (Hrsg.). – Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Faszination Media+Event GmbH, 2021. – 132 с. – EDN MIZUMS.



**Сведения
об авторе**

Колесников Андрей Александрович, доктор пед. наук, доцент, профессор кафедры германистики и лингводидактики Московского городского педагогического университета.

E-mail: kolesnikov@mgpu.ru

К ВОПРОСУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ УСТНОЙ ЧАСТИ ГОВОРЕНИЯ В ЕГЭ



Аннотация

Статья посвящена анализу и выявлению противоречий между требованиями к уровню иноязычной коммуникативной компетенции и критериями оценивания устной части ЕГЭ в разделе «Говорение». Проводится анализ материалов по следующим этапам: 1) требования на уровне ФГОС, примерных программ и кодификатора; 2) анализ заданий по устной части с позиции организации материала и вопросов; 3) методика развития навыков и умений при подготовке к устной части ЕГЭ по иностранному языку; 4) анализ результатов согласно экспертным данным; 5) рассмотрение понятий валидности и надежности как ключевых параметров стандартизированных тестов; 6) обоснование проблемы противоречия результатов и требований; 7) поиск проблемы и предложение путей ее решения.



Abstract

ON THE ISSUE OF IMPROVING ASSESSMENT CRITERIA FOR THE SPEAKING SECTION IN THE RUSSIAN STATE EXAM

The article is devoted to analysis and identification of contradictions between the requirement to the level of foreign communicative competence and assessment criteria of the speaking section of the Russian State Exam (RSE). The materials are analysed in the following stages: 1) FSES, Sample Programmes and Codification requirements; 2) analysis of oral tasks in terms of material and questions arrangement; 3) methods of development of skills and abilities in preparation for the oral part of the exam in a foreign language; 4) analysis of results according to expert data; 5) consideration of the concepts of validity and reliability as key parameters of standardized tests; 6) substantiation of the problem in contradiction of results and requirements; 7) identifying the problem and proposing solutions.



Ключевые
слова

ЕГЭ, тест, диагностика, критерии, обучение



Keywords

**Russian State Exam, test, diagnostics, criteria,
learning-teaching**

Основная задача современного среднего общего образования – подготовить выпускников школы к самостоятельной, продуктивной и ответственной жизни. Поэтому важным компонентом системы обучения по каждому предмету является высокий уровень академических достижений учащихся в рамках каждого отдельного предмета, а также наличие адекватной системы их оценки.

Совокупные усилия преподавателей и обучающихся способствуют реализации этой задачи, которая зависит от овладения выпускниками школы

комплексными знаниями и навыками. ЕГЭ, наряду с другими видами интеллектуальных испытаний старшеклассников, свидетельствует об их академических достижениях, что, в свою очередь, является проявлением ответственности молодых людей, их продуманных решений в стремлении получить высшее образование и достойное трудоустройство. Выпускники школ, отвечающие высоким академическим стандартам, имеют возможности самостоятельно строить свое будущее. Этот факт является стимулом быть успешными профессионалами в современных динамично меняющихся условиях.

В данной статье мы рассмотрим академический стандарт ЕГЭ по иностранному языку на примере английского и французского языков с точки зрения его обучающей функции. Под академическим мы понимаем стандарт содержания обучения – то, что учащийся должен знать и уметь делать, уровень усвоения материала. Стандарт в данном случае – синоним понятий «цель», «компетенция», «ожидаемый результат», которые отражены в документах по образованию. Чем выше стандарт, тем больше усилий требуется для его достижения, поскольку в процессе овладения академическими навыками учащиеся раскрывают свой потенциал для достижения успеха в будущем.

Необходимость владеть английским языком на высоком уровне задает школьникам контекст применения знаний на практике. Соответствующие требования прописаны в следующих документах и официальных источниках:

- Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС) [6; 11].
- Федеральная рабочая программа по иностранному языку (углубленный уровень) – в разделах о предметных и метапредметных результатах [11].
- Примерная рабочая программа по иностранному языку (углубленный уровень) – в разделах о предметных и метапредметных результатах [7].
- Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по английскому языку [3].
- Спецификация КИМ для проведения в 2024 году единого государственного экзамена по иностранным языкам (английскому, немецкому, французскому, испанскому) [9].
- Современная оценка образовательных достижений учащихся [8].

На текущем этапе цель проведения ЕГЭ по иностранным языкам – определение уровня иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, формирование которой является основной целью обучения иностранным языкам в школе согласно ФГОС [6]. Основное внимание направлено на оценку уровня сформированности речевой компетенции, т.е. коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности (аудировании, чтении, письме, говорении), а также лингвистической компетенции, т.е. языковых знаний и навыков.

В целом к завершению обучения в старшей школе на базовом уровне планируется достижение учащимися общеевропейского порогового уровня подготовки по английскому языку (B1); на профильном же уровне учащиеся приближаются к общеевропейскому пороговому продвинутому уровню (B2) [4]. Следовательно, содержание заданий устной части ЕГЭ и всего экзамена в целом разрабатывается на основе ФГОС среднего общего образования и федерального компонента государственных стандартов основного общего и среднего (полного) общего образования (базовый и профильный уровни), а также учитывает требования *CEFR*. Задания ЕГЭ проверяют умения

диалогической речи на базовом уровне (A2+), а монологической – на высоком уровне сложности (B2).

Чтобы избежать шаблонности ответов и сделать процесс развития требуемых навыков и умений более эффективным, эксперты по ЕГЭ рекомендуют отойти от подготовленной устной речи, на которую ориентированы многие УМК и которая обычно предполагает создание письменного текста и его заучивание. Больше усилий стоит направлять на формирование навыков спонтанной неподготовленной речи, задавая учащимся неожиданные вопросы или спрашивая их мнение по теме. Помимо этого, необходимо создание на занятиях коммуникативных ситуаций для естественного обмена информацией, более активного использования парной и групповой работы, а также более широкого применения визуальных и вербальных опор.

Однако на практике, если мы сравним официальные требования к владению иностранным языком в устной части у выпускников школ и критерии в КИМ для ЕГЭ по иностранным языкам, то увидим значительные несоответствия (см. таблицу 1).

Табл. 1

Требования к овладению устным речевым навыком в различных официальных документах

№	Название документа	Требования к овладению устным речевым навыком
1	ФГОС СОО	• задавать вопросы на уточнение и понимание идей друг друга; • сопоставлять свои идеи с идеями других членов группы; • развивать и уточнять идеи друг друга; • отбирать содержание и определять жанр выступления в соответствии с заданной целью коммуникации и целевой аудиторией; • использовать паузы, интонирование и вербальные средства (средства логической связи) для выделения смысловых блоков своего выступления; • соблюдать нормы публичной речи и регламент; • адекватно использовать средства речевой выразительности; • работать с вопросами, заданными на понимание, уточнение, развитие темы и дискредитацию позиции; высказывать и обосновывать мнение (суждение) и запрашивать мнение партнера в рамках диалога; • принимать решение в ходе диалога и согласовывать его с собеседником; • устранять в рамках диалога разрывы в коммуникации, обусловленные непониманием/неприятием со стороны собеседника задачи, формы или содержания диалога [12, с. 17]
2	Федеральная рабочая программа среднего общего образования по дисциплине «Иностранный язык» (углубленный уровень) – ФГБНУ, 2023	Метапредметные результаты: коммуникативные универсальные учебные действия. Общение: • осуществлять коммуникации во всех сферах жизни; • распознавать невербальные средства общения, понимать значение социальных знаков, распознавать предпосылки конфликтных ситуаций и смягчать конфликты; • владеть различными способами общения и взаимодействия, в том числе на иностранном (английском) языке; аргументированно вести диалог, уметь смягчать конфликтные ситуации; • развернуто и логично излагать свою точку зрения с использованием языковых средств. Предметные результаты: Говорение: • вести разные виды диалога (в том числе комбинированный диалог), полилог в стандартных ситуациях неофициального и официального общения в рамках отобранного тематического содержания речи с вербальными и/или зрительными опорами и без опор с соблюдением норм речевого этикета, принятых в стране/странах изучаемого языка (до 10 реплик со стороны каждого собеседника); • создавать устные связные монологические высказывания (описание/ характеристика, повествование/сообщение, рассуждение) с изложением своего мнения и краткой аргументацией с вербальными и/или зрительными опорами или без опор в рамках отобранного тематического содержания речи; • излагать основное содержание прочитанного/прослушанного текста с выражением своего отношения; • создавать сообщения в связи с прочитанным/прослушанным текстом с выражением своего отношения (объем монологического высказывания – 17–18 фраз); • устно излагать результаты выполненной проектной работы (объем – 17–18 фраз).

№	Название документа	Требования к овладению устным речевым навыком
3	Примерная рабочая программа среднего общего образования (2022)	Говорение: • развитие коммуникативных умений диалогической речи на базе умений, сформированных в основной школе, а именно: умений вести разные виды диалога (диалог этикетного характера, диалог – побуждение к действию, диалог-расспрос, диалог – обмен мнениями; комбинированный диалог, включающий разные виды диалогов); умений вести полилог, в том числе в форме дискуссии (до 10 реплик со стороны каждого собеседника); • развитие коммуникативных умений монологической речи на базе умений, сформированных в основной школе: • описание (предмета, местности, внешности и одежды человека), характеристика (черты характера реального человека или литературного персонажа); • повествование / сообщение; • рассуждение; • создание сообщений в связи с прочитанным / прослушанным текстом с выражением своего отношения к событиям и фактам, изложенным в тексте; • устное представление (презентация) результатов выполненной проектной работы. Реализуются с опорой на ключевые слова, план и / или иллюстрации, фотографии, таблицы, диаграммы, схемы, инфографику и без опоры (до 16 фраз).
4	Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения программы СОО и элементов содержания для проведения ЕГЭ по иностранному языку	Метапредметные результаты. Коммуникативные УУД. Общение. • Осуществлять коммуникацию во всех сферах жизни, владеть различными способами общения и взаимодействия, развернуто и логично излагать свою точку зрения с использованием языковых средств. • Аргументированно вести диалог. Предметные результаты. Говорение: • Уметь вести разные виды диалога (в том числе комбинированный) в стандартных ситуациях неофициального и официального общения объемом (до 10 реплик со стороны каждого собеседника) с учетом выбранного тематического содержания речи, уметь участвовать в полилоге с соблюдением норм речевого этикета, принятых в стране(-нах) изучаемого языка. • Создавать устные связные монологические высказывания (описание / характеристика, повествование / сообщение / рассуждение) с изложением своего мнения и краткой аргументацией объемом 17–18 фраз в рамках тематического содержания речи. • Создавать сообщение в связи с прочитанным / прослушанным текстом с выражением своего отношения к изложенным событиям и фактам объемом 17–18 фраз; устно представлять в объеме 17–18 фраз результаты выполненной проектной работы.
5	Спецификация КИМ для проведения в 2024 году ЕГЭ по иностранным языкам	• Умение участвовать в диалоге-расспросе в целях обмена фактической информацией: задавать вопросы; • умение участвовать в диалоге-интервью в целях обмена информацией: отвечать на вопросы; • умение продуцировать связное тематическое высказывание с элементами рассуждения.
6	Инновационная уровневая образовательная программа по английскому языку для обще-образовательной школы	• Поддерживать беседу либо дискуссию на знакомую тему; • запрашивать информацию либо просить разъяснения по интересующему вопросу; • выражать свое отношение и мнение в отношении обсуждаемого вопроса; • начинать, поддерживать и заканчивать разговор в стандартных ситуациях общения с соблюдением норм речевого этикета, • переспрашивать и уточнять при необходимости; • задавать собеседнику вопросы и отвечать на его вопросы, высказывать свое мнение, реагировать на просьбу, соглашаться на предложение собеседника либо отказываться от него с учетом изученной темы и усвоенного лексико-грамматического материала; • уметь вести собственную стратегическую линию в общении в соответствии с речевыми интенциями собеседника или вопреки его интенциям [1, с. 40–41].

Как видим, требования к овладению устными речевыми навыками во всех документах повторяются и призваны определять уровень сформированности коммуникативных умений, особенно если учитывать, что владение устными речевыми навыками предполагает владение социокультурными знаниями и умениями, а также компенсаторными умениями. Также все это сопровождается универсальными учебными действиями учащихся (познавательные, коммуникативные и регулятивные).

Однако при анализе спецификации для КИМ ЕГЭ по иностранным языкам для проверки устного речевого навыка мы наблюдаем ограничение в реализации вышеизложенных требований для учащихся. В документе «Спецификация» выделяются следующие подходы к созданию модели ЕГЭ по предмету «Иностранный язык»: деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный, коммуникативно-когнитивный, культуросообразный, текстноцентрический, интегративный. И, несмотря на то что эти концептуальные подходы диктуются целями иноязычного образования и особенностями самой предметной области, процедура проверки не обеспечена инструментарием для оценивания навыков и умений учащихся, сформированных на основе этих подходов. Этот факт, с одной стороны, упрощает условия прохождения теста в его устной части, с другой стороны, противоречит как основным требованиям ФГОС и программе Министерства просвещения РФ, так и дескрипторам языковых компетенций для определения уровня владения иностранным языком на основе общеевропейской шкалы.

Для обоснования этого противоречия между официальными требованиями к овладению устными речевыми навыками и формату его проверки в рамках ЕГЭ обратимся к понятию «тест». Тест характеризуется определенными параметрами, которые вычисляются статистическим путем, а весь тест в целом оценивается по двум главным параметрам: *validity* (пригодности) и *reliability* (надежности).

Валидность в самом общем виде может быть определена как важнейшая характеристика теста, которая показывает, что именно он измеряет и насколько хорошо это делает. Другими словами, валидность характеризует степень пригодности теста для использования.

Понятие пригодности непосредственно связано с проблемой правильного выбора материала для тестирования. Именно этот параметр сообщает, до какой степени материал проверяет именно тот аспект, который призван тестировать. Чтобы быть пригодным, тест должен измерять именно то, для чего создан. Пригодность – не общее, а специфическое свойство теста, характеризующее его применимость для определенной цели. Таким образом, валидность показывает, до какой степени материал тестирует заявленный аспект.

Анализируя современный вариант ЕГЭ, мы видим, что в устной части не проверяется навык спонтанной речи, а происходит так называемый процесс «натаскивания» на результат. Исходя из общей педагогической практики, мы знаем, к чему приводит обучение успешному выполнению тестовых заданий ради результата: обучающиеся получают высокие баллы, однако они используют лишь навыки мышления низкого порядка (понимание, запоминание, повторение пройденного материала) [17; 18]. При этом смысл обучения иностранным языкам заключается в развитии не столько лингвальной (предметной) компетенции, сколько в воспитании «мотивированной, инициативной личности, ориентированной на успех и карьеру, на построение и реализацию своего профессионального и жизненного пути» [10].

Таким образом, потребности обучающихся сместились из области академических знаний (стандартов) в сторону социально-практических компетенций (ФГОС ООО, новая редакция). Вследствие этого на первое место выходят не предметные знания (*hard skills*), а социально-ориентированные навыки (*soft skills*). Концепция новой грамотности, или навыков XXI века [2, с. 18–19], предполагает формирование и развитие навыков мышления высокого уровня. При этом стиле мыслительной деятельности обучающийся (школьник) умеет

находить нужную информацию, анализировать ее, делать логические выводы, строить доказательства, критически перерабатывать факты, грамотно представлять результаты выполненных исследований. Основной целью формирования навыков мышления высокого уровня является расширение мыслительных операций для решения научных, практических и социальных задач [10].

Согласно таксономии Блума, мышление высокого порядка включает в себя разные типы:

- 1) аналитическое мышление (дифференциация – разделение целого на различные формы и ступени; организация – формирование и регулирование структуры взаимодействий и отношений, необходима для выполнения принятых планов и управленческих решений; атрибуция – процесс интерпретации и характеристики поведения окружающих людей) [16];
- 2) оценочное (проверка, критический анализ результатов);
- 3) творческое (планирование, разработка, создание) [14, с. 18; 14, с. 22].

В данной статье, рассуждая об устной части ЕГЭ, направленной на проверку навыка говорения, мы рассматриваем оценочный (критический) тип мышления как один из основных элементов социально-ориентированных навыков современного человека, что свидетельствует о тестологической грамотности всех участников образовательного процесса [5, с. 61–62]. Процесс оценивания опирается на систему критериев и баллов, на которые ориентируется и преподаватель, и обучающийся. Тесты являются наиболее объективными средствами оценки лингво-когнитивной компетенции.

В результате исследования различных источников (например, [9; 13, с. 44–46], посвященных развитию навыков мышления высокого порядка, мы можем сказать, что развитию тестологической компетенции обучающихся (самоконтроля, самооценки и самоанализа) уделяется недостаточное внимание, а ее освоение необходимо для успешного участия в различных интеллектуальных конкурсах (например, предметных олимпиадах) и выполнения заданий. Результаты таких конкурсов и заданий напрямую коррелируют с уровнем развития навыков мышления высокого порядка. Учащиеся должны не только понимать критерии оценки, но и обладать достаточной компетентностью в их применении в процессе самоанализа и самооценки. Речь идет не только об оценке языковой и речевой компетенций, но и контроле качества когнитивного мышления.

Все эти навыки описаны как во ФГОС, так и в федеральной и примерной рабочих программах по иностранному языку. Соответственно, проверка навыков коммуникации должна проводиться с задействованием навыков мышления как низкого, так и высокого порядка.

Оценочный (критический) тип мышления является одним из основных элементов социально-ориентированных навыков современного человека. Процесс оценивания представляет собой систему критериев и баллов для использования как со стороны преподавателя, так и со стороны учащегося. Тесты являются наиболее объективной системой оценки качества лингво-когнитивной компетенции. А тесты, которые основаны на всех требованиях ФГОС, включая навыки мышления высокого порядка, помогают развивать социально-ориентированные навыки и, соответственно, их тестировать.

Одним из очевидных положительных изменений в преподавании иностранных языков в связи с введением ЕГЭ стал переход от грамматико-переводного

к коммуникативно-когнитивному подходу. Однако не стоит игнорировать тот факт, что формат ЕГЭ не соответствует содержанию учебного процесса, поскольку эта система тестирования не реализует принципы коммуникативного обучения, а в учебном процессе преимущественно используется коммуникативный подход. Таким образом, процесс обучения и тест не совпадают по целям и содержанию. В данном случае мы не наблюдаем соотношения процессов преподавания и диагностики по коммуникативному типу. Создание валидного теста остается насущным методическим вопросом. Во ФГОС прописаны требования к формированию умений вести монолог, диалог и полилог, что должно быть проверено как умение реализовывать навык спонтанной речи и отражено в тестах. Тем не менее, согласно результатам тестирования, на практике не происходит диагностики этого навыка.

Выводы. При сопоставлении умений, необходимых для выполнения заданий ЕГЭ, с требованиями ФГОС и с описанием компетенций *CEFR* мы видим проблему, связанную с содержательной стороной ЕГЭ, и утверждаем, что формат ЕГЭ как теста для подтверждения определенного уровня не соответствует требованиям ФГОС в отношении требуемых коммуникативных навыков. Данный факт подтверждается тем, что происходит «натаскивание», формируются шаблонные высказывания как результат современной системы подготовки выпускников к ЕГЭ.

Возможное решение сложившей ситуации мы видим в контекстном обучении или практико-ориентированном (профессионально-ориентированном) контексте учебного процесса в силу его нацеленности на высокие академические стандарты содержания обучения. Предлагая учащимся выполнять реалистичные и адекватные учебные задачи, сформулированные Министерством и федеральными образовательными учреждениями, практико-ориентированное обучение делает эти задачи целесообразными и мотивирующими, поскольку они ориентированы на те или иные профессиональные области деятельности. И национальная система тестирования по иностранным языкам – в части ее устного компонента – должна диагностировать речевые умения и коммуникативные навыки, которым необходимо владеть всем учащимся выпускных классов независимо от их намерения сдавать ЕГЭ по иностранному языку.

Выполнение тестовых заданий в системе ЕГЭ должно носить практико-ориентированный коммуникативный характер: только это позволит учащимся системно развивать навыки мышления высокого порядка (анализ, синтез и оценивание). Данный подход при использовании обучающей функции тестов позволит формировать навыки интеллектуально-конкурсной компетенции и как результат – способствовать развитию социально полноценных и профессионально-ориентированных личностей.

-
1. Инновационная уровневая образовательная программа по английскому языку для общеобразовательной школы. – М.: РЕЛОД, 2012. – 93 с.
 2. Казакова Е. И. Педагогика в контексте задач Стратегии научно-технологического развития России. – Светлогорск, 2017. – 27 с.
 3. Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по английскому языку. – Москва, ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений», 2024. – 29 с.



Литература

4. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.
5. Павловская И. Ю. Тестологическая грамотность современного преподавателя иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 1. – С. 61–65.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 732 от 12.08.2022.
7. Примерная рабочая программа среднего общего образования. Английский язык. Углубленный уровень (для 10–11 классов образовательных организаций). – Москва: Министерство просвещения РФ, ФГБНУ, ИСРО РАО, 2022. – 74 с.
8. Современная оценка образовательных достижений учащихся: Методическое пособие / науч. ред. И. В. Муштавинская, Е. Ю. Лукичева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2015. – 304 с.
9. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2024 году единого государственного экзамена по иностранным языкам (английскому, немецкому, французскому, испанскому языкам). – Москва: ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений», 2024. – 9 с.
10. Тушминцева Е. В. Формирование навыков мышления высокого уровня как один из компонентов оптимизации обучения английскому языку в высшей школе // Молодой ученый. – 2010. – № 3 (14). – С. 301–303.
11. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Иностранный (английский) язык (углубленный уровень) для 10–11 классов образовательных организаций. – Москва: ИСРО, ФГБНУ, 2023. – 124 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413). С изменениями и дополнениями от: 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 29 июня 2017 г., 24 сентября, 11 декабря 2020 г., 12 августа 2022 г.
13. Anderson L. W. et al. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives / Anderson L. W., Krathwohl D. R., Airasian P. W., Cruikshank K. A., Mayer R. E., Pintrich P. R., Raths J., Wittrock M. C. – New York: Pearson, Allyn & Bacon, 2001. – 287 p.
14. Bloom B. S. (Ed.) et al. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain / Bloom B. S. (Ed.). Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R. – New York: David McKay Co Inc., 1956. – 216 p.
15. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. – New York: Longman, 1994. – 230 p.
16. Clark R., Chopeta L. Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials. – San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 2004. – 423 p.
17. Pierce L. V. Assessing English Language Learners. – Washington, DC: National Education Association, 2003. – 108 p.
18. Pierce L. V. Teaching to the Test: Best practice? // TESOL Matters. – 2003.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОЦЕНИВАНИИ И ТЕСТИРОВАНИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ



Аннотация

В статье анализируются основные аспекты использования искусственного интеллекта в языковом оценивании и тестировании. На основе обращения к истории автоматизированного оценивания в обучении иностранным языкам проводятся параллели со специальным выпуском журнала *Language Testing* 2010 года и рассматриваются ключевые вопросы использования искусственного интеллекта с точки зрения определения тестового конструкта, разработки формата заданий, процессов оценивания и предоставления обратной связи. Приводятся конкретные примеры использования искусственного интеллекта с целью разработки контрольно-измерительных материалов. Сделан вывод о том, что искусственный интеллект может быть ценным ресурсом для составителя тестовых заданий и оценщика, но общедоступные модели на текущий момент не могут полноценно заменить работу эксперта.



Abstract

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES FOR ASSESSMENT AND TESTING IN LANGUAGE EDUCATION

The article analyzes the main aspects of using artificial intelligence in language assessment and testing. Referring to the history of automated assessment in foreign language education, parallels are drawn with a special issue of the *Language Testing* journal from 2010, exploring key issues of using AI in assessment from the perspective of defining the test construct, developing task formats, assessment processes, and providing feedback. The article provides specific examples of using artificial intelligence to develop assessment materials. The main conclusion of the article is that artificial intelligence can be a valuable resource for test developers and assessors, but current publicly available models cannot fully replace the work of an expert.



Ключевые слова

оценивание, тестирование, искусственный интеллект, тестовый конструкт, ИКТ-компетенция



Keywords

assessment, testing, artificial intelligence, ICT-competence

Использование технологий ИИ стало популярной и широко обсуждаемой в современной науке темой исследований в 2020-х годах. Подтверждение тому можно найти, ознакомившись с тематикой российских и международных конференций: например, международная конференция *EdCrunch* в 2023 году полностью сфокусировалась на данном вопросе; нейросети и искусственный интеллект в образовании стали одной из трех главных тем Восточного экономического форума,

прошедшего в 2023 году в ДВФУ. Большинство крупнейших российских вузов так или иначе касались данной темы за последние годы. Не стал исключением и Московский университет, где в 2023 году прошло две конференции, посвященные использованию ИКТ в обучении иностранным языкам. С. В. Титова отмечает, что современный этап развития педагогики характеризуется как переход от прочтения «с помощью компьютера или мобильного устройства целого курса или его фрагментов и контроль усвоенного ... к моделированию его существенных свойств, использованию элементов геймификации искусственного интеллекта, разработке так называемой обучающей метавселенной» [3, с. 28].

Профессор П. В. Сысоев на страницах журнала «Иностранные языки в школе» дает искусственному интеллекту в методике обучения иностранным языкам определение, которое будет использоваться и в данной статье: «ряд современных технологий, позволяющих компьютеру на основе сбора и анализа больших объемов данных и алгоритмов выстраивания паттернов речевого поведения разрабатывать и реализовывать методики обучения языку по индивидуальной траектории, имитировать иноязычную речемыслительную деятельность человека для решения коммуникативных задач, осуществлять автоматизированный контроль иноязычных умений и навыков обучающихся, предоставлять им обратную связь и осуществлять аналитическую работу» [2, с. 8–9]. Как следует из данного определения, автоматизированный контроль, предоставление обратной связи и аналитическая работа являются распространенными вариантами применения искусственного интеллекта в методике обучения иностранным языкам. Примечательно, что его использование с целью оценивания и тестирования широко обсуждалось в тестологии как части методики обучения иностранным языкам намного раньше, чем в обучении в целом. Во многом это связано со стремлением к повышению надежности и практичности оценивания. С другой стороны, использование компьютеров для оценивания стоит у истоков тестологии, и первые примеры подобной деятельности можно найти уже во второй половине прошлого века и в Советском Союзе, и за рубежом. В 2009 году появился первый полностью оцениваемый компьютером международный экзамен – *Pearson Test of English (Academic)*, а в 2010 году – специализированный выпуск ведущего мирового журнала, рассматривающего вопросы оценивания и тестирования, – *Language Testing* (27/3 за 2010 г.), в котором приняли участие ведущие тестологи того времени. Примечательно, что поднятые в этом выпуске его главным научным редактором Сиаоминг Си (*Xiaoming Xi*) вопросы не теряют своей актуальности и в настоящее время, несмотря на существенно упрощенную процедуру использования искусственного интеллекта. К ним, среди прочих, относятся следующие:

- 1) Насколько использование автоматизированного оценивания может ограничивать валидность оценивания с точки зрения представленности целевой сферы использования иностранного языка?
- 2) Насколько использование автоматизированного оценивания влияет на представленность целевого конструкта?
- 3) Насколько понимание алгоритмов, которые используются в процессе автоматизированного оценивания, тестируемыми может влиять на надежность оценивания и процесс прохождения тестирования?
- 4) Каким эффектом обратной связи (*washback effect*) может обладать использование автоматизированного оценивания? [5, с. 293]

Представляется полезным обратиться к данным вопросам в контексте современной ситуации, когда использование искусственного интеллекта стало более доступным, а основанные на его основе технологии широко используются в обучении иностранным языкам.

Искусственный интеллект и конструкт оценивания. Как известно, создание любой процедуры оценивания начинается с ответа на три главных вопроса: «зачем», «что» и «как». Едва ли искусственный интеллект на текущей ступени развития сможет принять решение о том, зачем проводится та или иная процедура оценивания. Таким образом, определение основной цели оценивания – мотивационной, обучающей, корректирующей, диагностической или другой – в настоящий момент целиком находится в зоне компетенций педагога. В то же время искусственный интеллект может быть использован для более подробного описания конструкта оценивания, под которым в данном случае понимается «детализированное описание объекта контроля, ... выделение совокупности измеряемых характеристик в контексте тестирования, которые составляют суть измеряемого объекта контроля ... дают возможность экстраполяции результатов теста на реальную жизненную ситуацию, в которой будет применяться измеряемый конструкт» [1, с. 4]. Предположим, что в рамках инструментальных компетенций ставится цель оценить письменную речь студентов: уровень «бакалавриат» в соответствии с ФГОС ВО по направлению 44.03.01 в соответствии с УК-4 способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной форме на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах). В ответ на запрос *«Make a list of all written documents that a professional teacher must be able to write, design or compile»* («Создай список всех документов, которые должен создавать учитель») чат *GPT Midjourney* на платформе Телеграм предлагает список из 11 позиций, включающий планы и материалы уроков, КИМ, отчеты об успеваемости, программы дисциплин, проекты, коммуникацию с родителями, исследовательские статьи, планы саморазвития и нормативные документы.

Безусловно, данный список полезен еще на этапе планирования, так как позволяет наполнить курс профессиональной коммуникации для будущих учителей и преподавателей иностранного языка целевым содержанием. Кроме того, тот вид, в котором представлен список, не позволяет четко разделить данные жанры речевой деятельности на те, которые следует формировать на уровне бакалавриата, и те, которые важны на этапе магистратуры. Кроме того, по какой-то причине искусственный интеллект не включил в состав целевых жанров письменной речи для будущих учителей и преподавателей иностранного языка резюме и сопроводительное письмо. Возникает вопрос, может ли искусственный интеллект быть использован также для уточнения тестового конструкта с точки зрения знаний, навыков и умений, которые подлежат оцениванию. Если по отношению к целевым знаниям можно признать ответ удовлетворительным, хоть и обобщенным, то в случае с тем, что искусственный интеллект обозначил как *skills*, очевидно смешаны умения, личностные качества и компетенции, что едва ли позволит использовать данное описание тестового конструкта. Таким образом, можно сделать вывод, что при определении тестового конструкта в настоящий момент искусственный интеллект может выполнять исключительно консультативную функцию, а для качественного описания требуется работа специалиста в области методики обучения иностранным языкам.

Искусственный интеллект и формат оценивания. Как было показано выше, искусственный интеллект едва ли может серьезно облегчить работу человека при описании тестового конструкта. Следующим шагом при создании любой процедуры оценивания является разработка формата оценивания, и представляется интересным рассмотреть, как могут быть использованы технологии ИИ при выборе формата и создании конкретных тестовых заданий. Очевидно, что искусственный интеллект по-прежнему может выполнять важную консультативную функцию. Так, в ответ на запрос *«Which task formats can be used to assess presentation skills of trainee teachers?»* («Какие форматы заданий могут быть использованы для оценивания умений презентации будущих преподавателей?») искусственный интеллект

предлагает восемь возможных форматов с их кратким описанием: проведение части или целого урока, предоставление взаимной обратной связи, видеопрезентации, панельное интервью, интерактивное интервью, письменная рефлексия и предоставление планов урока.

1. Teaching Demonstrations:

- *Ask the trainee teacher to prepare and deliver a short teaching demonstration on a specific topic. This can include preparing lesson plans, engaging students, and managing classroom interactions.*

2. Microteaching Sessions:

- *Conduct microteaching sessions where the trainee teacher delivers a short lesson to a small group of peers or students. This allows for focused feedback and evaluation.*

3. Peer Feedback Sessions:

- *Have trainee teachers observe and provide feedback on each other's presentations. This fosters collaboration and gives them a chance to analyze presentations from an audience perspective.*

4. Video Presentations:

- *Ask trainee teachers to record themselves delivering a presentation. This allows for self-reflection and evaluation of their own delivery style, body language, and content organization.*

Анализируя представленный ИИ список возможных форматов, можно отметить, что среди них есть как широко распространенные и используемые в нашей стране (составление планов уроков, педагогическая практика, письменная рефлексия, проведение части урока), так и те, которые используются в значительно меньшем объеме (видеопрезентации и панельные интервью). Выбирая менее распространенный формат задания, преподаватель может задействовать искусственный интеллект для разработки инструкции к нему. Так, при подготовке описания к панельным интервью стало очевидно, что это схоже с подготовкой интервью для приема на работу. Для письменной же рефлексии искусственный интеллект в течение всего нескольких секунд предложил достаточно исчерпывающее описание задания для студентов, включающее его описание, инструкцию для студентов, содержательный план (методы, оценка эффективности, реакции обучающихся, сложности, сильные и слабые стороны, план по адаптации обратной связи в дальнейшую практику и цели на будущее), критерии оценивания и инструкции по сдаче задания.

Примечательно, что данная рубрика задания (*task rubric*) содержит как инструктирующую, так и мотивирующую части и в целом может быть полноценно использована преподавателем. Также представляется интересным, что искусственный интеллект предложил критерии оценивания данного задания по содержанию. В случае его реального использования было бы необходимо добавить еще и языковые критерии оценивания. Так, дав ему задание «*Develop assessment criteria for the linguistic aspects of written reflection on a scale from 0 to 5*» («Разработай критерии оценивания для языковых аспектов письменной рефлексии по шкале от 0 до 5») можно получить в течение нескольких секунд описание 6 уровней достижений по 4 параметрам: владение языком, словарный запас и терминология, структура и когерентность, ясность изложения. Безусловно, данные критерии могут быть доработаны и уточнены, однако стоит отметить, что в течение нескольких секунд искусственный интеллект сделал работу, которая могла бы занять от получаса до часа времени опытного преподавателя. Кроме того, в качестве сильных сторон разработанной шкалы оценивания можно отметить четкую группировку внутри одного параметра по одному или двум отличительным объектам оценивания. В то же время ряд моментов может нуждаться в уточнении.

Искусственный интеллект может быть применен и для составления более традиционных тестовых заданий. Ряд отечественных и зарубежных платформ уже используют искусственный интеллект для создания тестовых заданий множественного выбора для оценивания лексических и грамматических навыков, заданий на чтение и аудирование (восстановление соответствий, «верно/неверно/не сказано», заданий с кратким ответом). Технический потенциал искусственного интеллекта для создания подобных заданий не вызывает сомнений, однако, как и в любой ситуации разработки тестовых заданий, в любом случае необходима проверка специалистом на предмет их методической адекватности. В рамках данной статьи нам особенно интересно рассмотреть использование искусственного интеллекта для разработки форматов альтернативного оценивания, описав его потенциал и ограничения.

Процесс оценивания и обратная связь. На текущий момент технологии ИИ в большинстве случаев могут эффективно осуществлять проверку письменных работ обучающихся на предмет языковой грамотности. Кроме того, особенно полезной представляется способность искусственного интеллекта в течение нескольких секунд генерировать метalingвистические комментарии, то есть объяснения допущенных обучающимся ошибок и рекомендации по их исправлению (и именно этот вид обратной связи представляется обучающимся наиболее полезным) [4]. Также при помощи технической проверки можно определять уровень используемых в работе лексических и грамматических структур. Важным ограничением в данном случае является то, что при отсутствии ошибок в рассматриваемой работе искусственный интеллект может иногда «изобретать» их в своем комментарии, подменяя корректные формулировки в работе обучающегося некорректными, в связи с чем повторная проверка специалистом остается необходимым условием.

Искусственный интеллект может эффективно выделять основные идеи, выраженные автором написанной работы, и в большинстве случаев верно оценивать использование в работе средств логической связи. В то же время стоит отметить, что на текущий момент имеющиеся в открытом доступе технологии ИИ едва ли могут осуществлять качественную проверку работы по содержанию, а также производить оценивание по заданным критериям. Так, при использовании шкалы оценивания экзамена *IELTS* искусственный интеллект на базе *GPT* будет тяготеть к оценкам 6, 6.5, 7.0. Это можно объяснить тем, что именно эти оценки наиболее часто получают обучающиеся, следовательно, в доступной для обучения искусственного интеллекта базе данных именно эти результаты и комментарии по ним являются наиболее частотными. Отдельным вопросом становится использование обучающимися искусственного интеллекта при создании письменных работ, а также возможности распознавания подобного использования самим искусственным интеллектом. К сожалению, на текущий момент искусственный интеллект не в 100 % случаев может достоверно определить, создана ли письменная работа с его использованием. Кроме того, он также будет определять как созданные искусственным интеллектом работы, которые были переведены с использованием электронных переводчиков.

Заключение. Таким образом, искусственный интеллект может быть использован на различных этапах языкового оценивания и тестирования. Примечательно, что основные вопросы, касающиеся применения искусственного интеллекта, едва ли претерпели значительные изменения за последние 15 лет с момента выхода первого полностью автоматизированного международного экзамена, оценивающего все виды речевой деятельности. Они по-прежнему касаются определения конструктора оценивания, самого процесса оценивания и предоставления обратной

связи. По-прежнему актуальным остается вопрос о том, насколько понимание механизмов и алгоритмов оценивания тестируемыми может повлиять на их поведение.

Ряд предпринятых попыток использования искусственного интеллекта для уточнения тестового конструкта показал, что ИИ может выполнять вспомогательную функцию при описании целевых ситуаций использования иностранного языка. В то же время при описании конструкта оценивания следует отметить, что ИИ едва ли справляется с данной задачей, а представленные им модели могут обладать рядом значительных терминологических неточностей, нарушений классификации и логики построения.

Представляется оправданным использование искусственного интеллекта для формулирования, проверки и уточнения рубрик тестовых заданий. Это может в значительной мере сократить затрачиваемые временные ресурсы и помочь избежать языковых неточностей. Искусственный интеллект может быть эффективно использован для создания заданий открытого и закрытого типов, однако необходима их последующая проверка экспертом. Искусственный интеллект в целом может эффективно оценивать грамотность письменной речи, вариативность и уровень используемых лексических и грамматических единиц, а также предоставлять обратную связь в форме металингвистических комментариев и пояснений. В то же время общедоступные модели не вполне позволяют полностью проводить критериальное оценивание исключительно с использованием искусственного интеллекта. Остается дискуссионным вопрос о целенаправленном обучении студентов использованию искусственного интеллекта. С одной стороны, это может позволить повысить качество представляемых работ, с другой – потенциально снизить надежность оценивания, так как способность общедоступных моделей искусственного интеллекта определять текст, созданный на его основе, пока не является абсолютно точной. Таким образом, можно прийти к выводу о том, что в большинстве ситуаций оценивания и тестирования представляется целесообразным использовать искусственный интеллект как ресурс, не заменяя им полностью работу разработчика и оценщика.



Литература

1. **Кожевникова Л. А.** Определение конструкта при составлении тестов по чтению для академических целей. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2001. – 262 с.
2. **Сысоев П. В.** Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 6–16.
3. **Титова С. В.** Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования. – М.: Эдитус, 2023. – 270 с.
4. **Ellis R.** A typology of written corrective feedback types // ELT Journal. – 2008. – № 2. – Pp. 97–107.
5. **Xi X.** Automated scoring and feedback systems: Where are we and where are we heading? // Language Testing. – 2010. – № 27 (3). – Pp. 291–300.



Сведения об авторе

Корнев Алексей Александрович, канд. пед. наук, доцент факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова.
E-mail: studywithkorenev@gmail.com

РАЗРАБОТКА И ВАЛИДИЗАЦИЯ ФОНЕТИЧЕСКОГО ТЕСТА ПО ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ



Аннотация

В статье представлен процесс создания, апробации и валидации теста, направленного на проверку фонологической компетенции по итальянскому языку для уровней A1–A2. Рассматривается процесс апробации предтеста, анализ полученных результатов и внесение изменений в соответствии с важнейшими внутритестовыми параметрами с целью его совершенствования и создания итогового теста. Предлагается шкала оценивания с дескрипторами для уровня A1. Проведение данного теста в рамках широкомасштабного эксперимента позволит сформировать финальную шкалу оценивания фонологической компетенции обучающихся итальянскому языку в соответствии с CEFR. Представленный итоговый тест может быть использован в учебных заведениях на занятиях по итальянскому языку для определения фонологической компетенции русскоязычных обучающихся в формате формирующего тестирования.



Abstract

ELABORATION AND VALIDATION OF A PHONETIC TEST FOR THE ITALIAN LANGUAGE

The article presents the process of creation, approbation and validation of the test of phonological competence in Italian at the A1–A2 level. In the article are considered: the test items of the pre-test, analysis of its results and modification according to some intra-test parameters in order to improve it and create the final test. An assessment scale with descriptors for A1 level is proposed. The implementation of this test in a larger scale experiment will make possible the definition of a complete assessment scale for the phonological competence of Italian language learners according to the CEFR. At present, the presented final test can be used in educational institutions in Italian language classes to determine the phonological competence of Russian-speaking learners as a formative testing.



Ключевые слова

фонологическая компетенция, фонетический тест, критерии оценивания, апробация теста



Keywords

phonological competence, phonetic test, assessment criteria, test approbation

Овладение произносительными навыками играет решающую роль как в перцепции неродной речи, так и в ее воспроизведении, влияя на успех коммуникации. Развитие фонологической компетенции является важной частью процесса обучения иностранному языку. Несмотря на большое количество исследований в области оценивания данной компетенции в английском языке (И. Ю. Павловская, С. А. Рассказов, Т. В. Сказочкина и др. [2; 3; 4]), проблема оценивания фонологического контроля в итальянском языке изучена недостаточно.

Учитывая вышесказанное, в контексте современных методов обучения итальянскому языку особенно актуальным видится создание шкалы оценивания фонологической компетенции русскоязычных обучающихся. Необходимость ее создания обусловлена в первую очередь тем, что в настоящее время единственным универсальным инструментом является шкала, разработанная CEFR в 2018 году [6, с. 136], которая не отражает особенностей произношения обучающихся в зависимости от их родного языка, ориентируясь на «*intelligibility*» [7, с. 38], что может быть интерпретировано как произносительная корректность и рецептивная адекватность речи.

С другой стороны, в России при обучении иностранным языкам произношению всегда отводилась особая роль. Мы согласны с мнением И. Ю. Павловской о том, что «отличительной чертой Российской методической школы с самого начала была прочная связь с наукой» [1, с. 9]. Действительно, методические разработки с начала XX в. основывались на трудах выдающихся лингвистов Н. С. Трубецкого, Л. В. Щербы, Л. Р. Зиндера, Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкой.

Итальянский язык с этой точки зрения не стал исключением. Так, в учебнике по итальянскому языку Д. Э. Розентала [5, с. 22] в первых же уроках подробно освещаются особенности произношения с учетом родного языка обучающихся. При объяснении природы итальянских звуков автор прибегает к примерам из русского языка и вводит элементы контрастивного анализа.

Фонетическая интерференция действительно является частым источником произносительных ошибок. Именно поэтому мы считаем важным определять критерии оценивания фонологической компетенции русскоязычных обучающихся, основываясь именно на контрастивном анализе русской и итальянской фонологических систем. При этом следует учитывать такие возможные произносительные ошибки, как: смягчение согласных перед передними гласными [e], [i]; качественную редукцию звука [o] в предударных или заударных слогах; ошибки в удвоении согласных и т. д.

Для создания шкалы оценивания фонологической компетенции нами был разработан тест, включающий задания как на речевосприятие, так и на реализацию фонем в тексте.

Задания на речевосприятие строятся на базе прослушивания итальянских имен и фамилий без лексических и контекстуальных опор, например: *Serafina Battaglia, Leonilde Iotti, Giulio Dicorato*. Второй тип заданий подразумевает прослушивание пар слов с удвоенными и неудвоенными согласными, и учащимся предлагается отметить, в какой паре слов было удвоение (например, *cocco – poco, cono – tonno, letto – veto*). Далее следуют задания с различными звуковыми оппозициями (всего их восемь, например: *suono – sono, sogno – sonno, fili – figli*), а также задание, в котором оценивается работа со связкой между словами и возможным появлением звука [ʎ] на стыке двух слов или в пределах одного слова после согласных звуков [ʃ], [ts] (*ad imparare, ragazzi, uscire*). В последнем задании тестируемым предлагается прочитать мини-диалог, направленный на выявление редукции звука [o] в безударном положении (**A:** *Buongiorno! So che oggi è il compleanno di Francesco.* **B:** *Sì! E ci possiamo andare insieme*). Предполагается, что при чтении диалога контролировать отсутствие редукции испытуемому сложнее.

Предтест был проведен в группе студентов уровня A2, обучающихся в СПбГУ на программе бакалавриата «Международные отношения». В тестировании

Табл. 1**Результаты
предтеста**

приняли участие девять студентов. Результаты выполнения испытуемыми каждого задания (всего 12) приведены в таблице 1.

Тестируемые/ Задания	№ 1, %	№ 2, %	№ 3, %	№ 4, %	№ 5, %	№ 6, %	№ 7, %	№ 8, %	№ 9, %	№ 10, %	№ 11, %	№ 12, %	Итог
№ 1	76,9	69,2	25	100	60	100	100	73,6	100	100	63,6	90	78,1
№ 2	65,3	76,9	50	100	60	100	60	84,2	100	100	45,4	80	73,8
№ 3	61,5	84,6	75	100	60	100	100	94,7	50	100	81,8	30	73,4
№ 4	82	100	100	100	100	80	100	94,7	62,5	0	27,2	70	79,6
№ 5	84,6	100	75	66,6	80	80	40	84,2	75	100	90,9	50	80,4
№ 6	94,8	100	75	100	80	80	100	84,2	87,5	50	81,8	80	88,6
№ 7	76,9	84,6	75	83,3	100	60	20	78,9	100	0	18	40	67,9
№ 8	92,3	84,6	100	100	60	100	80	78,9	87,5	0	18	50	76,5
№ 9	66,6	100	50	100	100	100	60	73,6	100	50	81	60	76,9
Средний балл	77,9	88,9	69,5	94,4	77,7	88,8	73,3	83	84,7	55,5	56,4	61,1	77,8
Медиана	76,9	84,6	75	100	80	100	80	84,2	87,5	50	63,6	60	76,9

Для теста были определены основные параметры. Так, коэффициент трудности для большинства заданий составил от 0,2 до 0,7. Для заданий теста (за исключением № 1, 11 и 12, которые отличались по формату) был рассчитан дискриминантный коэффициент, значения которого варьируются от 0 до +0,75. Также отметим, что в некоторых заданиях размах между средним баллом и медианой является достаточно большим: такой разброс может говорить о том, что скорость усвоения тех или иных звуков является индивидуальной для каждого студента. Это касается: восприятия на слух удвоенных согласных (задание № 2), оппозиций звуков [kw] и [gw] (задание № 3), дифтонга [wɔ] (задание № 4), звука [ʌ] (задание № 6), палатализации в сочетаниях [ti], [di] (задание № 10). Кроме того, например, в задании № 7 пять студентов из девяти не получили максимального количества баллов лишь из-за несоблюдения правил чтения. У остальных студентов фонетической ошибки распада звука [ɕ] (ожидаемой для русскоязычных обучающихся) замечено не было. Исходя из этого, было решено исключить данное задание из теста. Также было решено убрать задания № 11 (появление звука [ɣ] после звуков [ʃ], [ts], а также на стыке слов после твердого согласного) и № 12 (мини-диалог), так как они являются неоднородными по своей структуре и потому сложными для оценивания.

Из данных таблицы также видно, что для некоторых заданий разность между медианой и максимальным значением является достаточно большой. Данное явление можно объяснить тем, что студенты на момент тестирования находились на уровне A2. Предполагается, что чем выше будет уровень тестируемых, тем сильнее медиана по каждому из заданий будет приближаться к максимальному значению.

Предтест также показал, что для более полной оценки фонологической компетенции обучающихся необходимо ввести в тест задание на говорение.

Итак, после проведения предтеста было решено внести следующие изменения:

- Модифицировать структуру теста, разделив его три части: субтест с заданиями на речевосприятие; субтест с заданиями на чтение пар слов; субтест с заданием на свободное речепроизводство.
- Задания на чтение привести к однородности и представить в формате пар слов (убрать те, где слова представлены списком: № 8, 9, 11, 12).

- Добавить задания для оценки редукции звука [o] и переход звука [e] в звук [i] в безударном слоге в формате оппозиционных пар.
- Добавить задание с оппозицией «дифтонг — трифтонг» (что не было учтено ранее).

Табл. 2
Результаты
субтеста № 1
(чтение имен
и фамилий)

Второй (усовершенствованный) тест был проведен в группе из восьми обучающихся Высшей школы экономики по программе бакалавриата по направлению «История» (предполагаемый уровень владения итальянским языком — А1).

Результаты первой части теста представлены в виде таблицы 2.

Тестируемый	ИФ* 1	ИФ 2	ИФ 3	ИФ 4	ИФ 5	ИФ 6	ИФ 7	ИФ 8	ИФ 9	ИФ 10	Итог, %
№ 1	3	2	3	3	4	4	1	2	1	3	70
№ 2	3	4	3	4	3	4	2	1	2	3	78
№ 3	3	3	2	3	4	0	2	2	2	3	64
№ 4	3	3	2	4	3	4	1	2	1	3	70
№ 5	3	3	4	4	4	4	1	1	1	3	75
№ 6	3	3	5	3	5	4	0	1	1	3	75
№ 7	3	3	1	4	4	3	1	2	1	3	67
№ 8	3	2	2	4	4	3	1	2	1	2	65
Максимальный балл	3	4	5	4	5	4	3	3	3	3	
Средний балл	3	2,875	2,75	3,625	3,875	3,25	1,125	1,625	1,25	2,875	71
Медиана	3	3	2,5	4	4	4	1	2	1	3	74

*ИФ = имя и фамилия для чтения

В таблице выделены низкие значения медианы, которые говорят об общей невысокой степени восприятия фонем, содержащихся в именах. Среди них оказались фонемы [ʎ] и [ɲ], а также фамилия, начинающаяся с дифтонга [jo] и содержащая удвоенный согласный [t] — *lotti*.

Задание на восприятие удвоенных согласных было выполнено студентами достаточно хорошо: общий средний процент составил 88,4 %. Таким образом, можно утверждать, что уже на уровне А1 восприятие удвоенных согласных итальянского языка не вызывает больших трудностей у русскоязычных обучающихся.

Во субтесте № 2 студентам предлагалось прочитать пары слов, содержащих контрастные фонемы (например, [ɲ] и [n], [ʎ] и [l], [a] и [o] и т.д.). Надежность данной части теста оказалась приемлемой и составила 0,82 при нижнем пределе показателя надежности 0,7. Результаты второй части теста представлены в таблице 3.

Табл. 3
Результаты
субтеста № 2

Тестируемый	Общий результат
№ 1	39 %
№ 2	78 %
№ 3	65 %
№ 4	60 %
№ 5	43 %
№ 6	65 %
№ 7	56 %
№ 8	48 %
Медиана	58 %

Как видим, в отличие от предтеста, в итоговом тесте стало возможным сравнение навыков восприятия и воспроизведения фонем. Результаты сравнения представлены на графике (см. рис. 1). Коэффициент корреляции Спирмена для этих двух навыков составляет 0,300. В среднем видно, что навык восприятия фонем на слух является более развитым. Так, например, звук [e] в безударной позиции безошибочно воспринимается студентами на слух, в то время как при воспроизведении может перейти в [i]. Кроме того, некоторые фонетические ошибки (например, палатализация согласных перед [i] и [e]) сложно выявить при проверке восприятия фонем на слух: они чаще проявляются

при речепроизводстве. При этом, например, звуки [ʎ] и [ɲ] являются сложными для восприятия в незнакомом контексте, но не представляют проблем при чтении оппозиций со звуками [l] и [n].

Полученные данные являются качественной основой для выведения точных дескрипторов владения артикуляцией звуков итальянского языка.

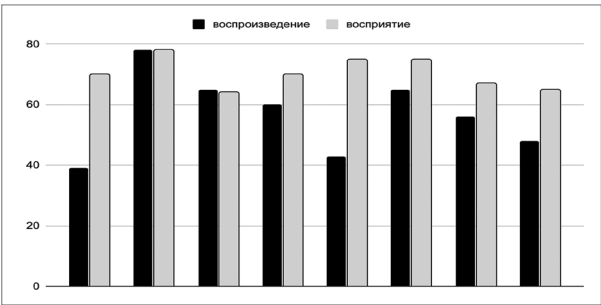


Рис. 1
Зависимость между восприятием и воспроизведением фонем

В субтесте № 3 тестируемым предлагалось рассказать о себе с помощью опорных вопросов («Как тебя зовут? Откуда ты? Учишься или работаешь? Что тебе нравится делать в свободное время?»). В данном задании можно предложить оценку общего фонологического контроля на уровне А1 по критериям, приведенным в таблице 4.

Балл	Дескриптор
2	Тестируемый свободно воспроизводит фонемы в знакомой лексике. Присутствует влияние других изучаемых языков на произношение, что, однако, не затрудняет понимания высказывания в целом. Часто сохраняются типичные для русскоязычных обучающихся фонетические ошибки (например, палатализация согласных перед [i], [e] или редукция [o] в безударном положении). В знакомом контексте (например, рассказе о себе) речь является достаточно беглой. Говорящий иногда способен сам исправить свои произносительные ошибки.
1	Тестируемый совершает множество произносительных ошибок, типичных для русскоязычных обучающихся. Наличие большого количества ошибок (например, смягчение согласных перед [i], [e], дифтонгизация [e] после палатализованной согласной, неточная артикуляция дифтонгов и трифтонгов, неточное произнесение звуков [ɲ], [ʎ]) может затруднять понимание некоторых частей сказанного. Речь характеризуется наличием долгих пауз.
0	Произносительных ошибок настолько много, что собеседнику приходится часто переспрашивать. Постоянно присутствует сильное влияние русского или других знакомых языков, которое сильно затрудняет понимание сказанного. Речь монотонна, характеризуется наличием долгих пауз и большого количества неоконченных фраз.

Табл. 4
Критерии оценивания фонологической компетенции на уровне А1

Все участники теста получили максимальное количество баллов в данной части, что говорит о полном соответствии их фонологической компетенции уровню А1.

Таким образом, на основании данного теста возможно создание шкалы фонологической компетенции русскоязычных обучающихся для каждого уровня владения итальянским языком. Предполагается, что будут учтены навыки восприятия фонем, их воспроизведения (владение артикуляцией), а также супrasegmentные характеристики речи с целью общего фонологического контроля.

Данное тестирование может быть использовано не только для создания такой шкалы, но и на занятиях по итальянскому языку в формате формирующего тестирования. Безусловно, мы согласны с мнением ученых-тестологов о том, что интегрирование такого тестирования в учебный процесс требует от преподавателя определенных навыков [2, с. 61–64]. Однако при грамотном использовании такой тест может помочь правильно определить уровень фонологической компетенции обучающихся и повлиять на его повышение в будущем.

1. Павловская И. Ю. Российская фонетическая школа и творческое наследие Людмилы Алексеевны Вербицкой // Тестология. – 2022. — № 4 (16). – С. 7–24.
2. Павловская И. Ю. Тестологическая грамотность современного преподавателя иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 1. – С. 61–64.

3. **Рассказов С. А.** Интегративное тестирование навыков и умений аудирования и говорения студентов неязыковых вузов // *Иностр. языки в школе*. – 2021. – № 2. – С. 80–87.
4. **Сказочкина Т. В.** Тестирование как инструмент контроля и развития фонологической компетенции в курсе общего английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб, 2013. – 21 с.
5. **Розенталь Д. Э.** Итальянский язык. – Изд. литературы на иностранных языках, 1957. – 503 с.
6. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors. – Strasbourg: Council of Europe, 2018. – 235 p.
7. **North B.** et al. Enriching 21st Century Language Education. The CEFR Companion volume in practice. – 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: 01.05.2024).



**Сведения
об авторе**

Петрусеви́ч Виктория Игоревна, аспирант Санкт-Петербургского Государственного университета, ассистент кафедры немецкого языка факультета иностранных языков СПбГУ.

E-mail: viktoria.petrusevich@mail.ru

Из архива «ИЯШ» 1976 года (№ 6)¹: А. Ю. ГОРЧЕВ «О МЕТОДИКЕ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ»

¹ В сокращении.

Понятие тестового контроля используется в настоящей работе для обозначения практики составления и применения контрольных тестов (*achievement/attainment/progress tests, tests de contrôle*), которые служат для оценки результатов обучения в связи с конкретным языковым курсом (например, по итогам занятий с материалами определенного учебного комплекса). С помощью контрольных тестов (называемых иногда тестами «результатов») можно получить объективные данные о степени овладения учащимися программным материалом за тот или иной период обучения. Возможность решения этой задачи обусловлена следующими качествами тестового контроля: 1) расчлененностью общей задачи, которая ставится перед испытуемыми, на серию частных заданий; 2) предъявлением этих заданий всем испытуемым в едином наборе; 3) оценкой выполнения каждого из заданий по принципу приемлемости – неприемлемости относительно заранее данного образца (эталонного решения); 4) оценкой выполнения всего теста по сумме баллов, полученных испытуемыми за выполнение отдельных заданий (из максимально возможного числа баллов).

Предпосылкой правильного применения тестовой методики как одного из важных средств контроля результатов обучения иноязычной деятельности является предварительное вычленение и различение объектов контроля в виде знаний, умений и навыков, а также их разновидностей. Настоящая статья посвящена кругу вопросов, связанных с методикой тестового контроля таких важнейших продуктов учебной деятельности, как навыки иноязычной речи. При этом главное внимание уделяется обоснованию, описанию и иллюстрации приемов тестового контроля, подходящих для условий школьного обучения иностранным языкам.

1. ОСОБЕННОСТИ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ

В данном разделе рассматриваются вопросы, связанные с обоснованием специфики тестового контроля навыков устной речи по отношению как к рецептивной, так и продуктивной сторонам иноязычной речевой деятельности.

1) Контроль умений и контроль навыков устной речи

Проблема различения и раздельного контроля двух названных уровней освоения устной речи выдвигается и формулируется здесь исходя из теоретических и практических соображений. В теоретическом плане перед нами стоит задача отделения языковой компетенции человека, т.е. того, насколько эффективно он может выражать свои мысли и понимать мысли привычного круга собеседников, от его общеинтеллектуального развития, т.е. того, насколько содержательны, глубоки, логичны и т.п. его мысли

и понимание им мыслей других людей (независимо от того, на каком языке ведется общение). В самом деле, то, что мешает школьнику эффективно пользоваться изучаемым языком (в пределах возможностей, которыми он располагает на родном языке), это не отсутствие глубины понимания, логичности высказывания или других интеллектуальных свойств, а несформированность средств выражения мыслей (речевых автоматизмов); формирование таких средств и есть важнейшая цель обучения иностранному языку, а также главный объект контроля за его результатами. Условно и в оговоренном выше смысле контроль речевых автоматизмов с преимущественным вниманием к областям полного или частичного различия между соответствующими явлениями родного и изучаемого языков мы связываем с уровнем речевого навыка, а контроль целостной организации речемыслительной деятельности — с уровнем речевого умения².

² О возможных подходах к решению проблемы контроля на данном уровне см.: Контроль речевых умений в обучении иностранному языку. Под ред. В.С. Цейтлин. М., 1970; Вайсбурд М.Л., Климентенко А.Д. Требования к речевым умениям. — «Иностранные языки в школе», 1972, № 3, с. 72–80.

³ Действительность и надежность трактуются в настоящей статье в качестве свойств, присущих как частным приемам тестового контроля (на уровне наблюдения; ср., например, понятие «face validity»), так и тесту в целом (на основе соответствующих статистических показателей).

⁴ Использование таких приемов, как громкое чтение, повторение образцовых фраз, составление высказываний по аналогии и т.п. для тестирования устной речи, объясняется тем, что эти «попосредованные» приемы достаточно объективны и экономичны, а их результаты, по данным некоторых исследователей, согласуются (коррелируют) с итогами «прямых» измерений иноязычной устной речевой компетенции. Однако приписываемая им действительность (или валидность) по существу является «разовой», имеющей силу лишь в условиях «неожиданного» применения данного приема. Если будет заранее известно, что учащиеся будут аттестовывать по устной речи (или по общей успеваемости) на основе действий мнемического, имитационного или репродуктивного характера, то к такой деятельности учащиеся и будут себя по преимуществу готовить со значительным ущербом для подлинного владения языком.

Стратегия тестового контроля устной речи определяется сформулированным выше теоретическим положением. Если при контроле импрессивной устной речи (аудирования) на уровне умения от учащихся ожидается понимание, включающее в себя интерпретацию и оценку услышанного, то на уровне навыка задача испытуемых должна быть ограничена пониманием лишь содержания передаваемых сообщений. При контроле экспрессивной устной речи на уровне навыка содержание речи задается учащимся не в виде темы для сообщения или беседы, как это имеет место на уровне умения, а в виде последовательного («дискретного») ряда стимулов (вопросы, серии картинок и т.п.), ограничивающих задачу испытуемых выражением заданного содержания.

2) Требования к приемам тестового контроля навыков устной речи

Чтобы охарактеризовать с достаточной полнотой приемы тестового контроля, требуется ответить по крайней мере на три вопроса: 1) Что должен делать испытуемый, чтобы продемонстрировать владение данным навыком? 2) Как однозначно оценить его действия? 3) Как организовать тестовый контроль в реальных условиях обучения? Эти вопросы связаны с оценкой действительности (валидности), надежности³ и экономичности используемых приемов тестового контроля.

Действительность приемов тестового контроля по отношению к навыкам устной речи выражается в их максимальном соответствии условиям устной коммуникации с учетом некоторых особенностей учебного процесса (языковой материал, тематика и т.п.). Такие приемы должны показывать, состоялась ли коммуникация между учеником и учителем, который выступает в данном случае как носитель иностранного языка⁴. При этом имеется в виду, что в каждом отдельном случае должен быть представлен целостный речевой акт, а не его компоненты виде лексических, грамматических или фонетических операций.

Важнейший критерий эффективности приемов тестового контроля — их надежность, проявляющаяся в объективности способа оценки контролируемой деятельности и выражающаяся в стабильности получаемых результатов (при перетестировании, замене проверяющего и т.п.). Выбор учащимися правильного варианта (ответа, продолжения, комментария) из серии предложенных по содержанию прослушанных отрывков в условиях, препятствующих достижению случайного успеха (в аспекте аудирования), а также продуцирование высказываний, адекватных заданному

содержанию и ожидаемой форме его выражения (в аспекте говорения), признаны теми элементами тестового контроля навыков устной речи, которые обеспечивают необходимую степень надежности.

Экономичность (или практичность) приемов тестового контроля является тем условием, которое позволяет учителю применять его в рамках обычного учебного процесса, не привлекая при этом дополнительные силы и специальное оборудование. Сюда относятся вопросы организации группового тестирования, оценки речевых реакций испытуемых по ходу предъявления тестовых заданий, частичное использование графических стимулов (в пределах и условиях, не нарушающих принципа действительности) и другие.

3) Контроль навыков устной речи на уровне отдельных высказываний и связанных отрывков речи

Из сказанного выше следует, что контроль устной речи на уровне навыка должен дать ответ на вопрос о том, насколько эффективно учащиеся могут использовать изученный языковой материал в актах учебной коммуникации. Другими словами, доведено ли изученное явление до уровня автоматизма в условиях, когда произвольное внимание учащихся направлено не на само это явление, а на необходимость выражения или понимания соответствующего содержания.

Единицей речи, соотнесенной с отдельным актом коммуникации, как известно, является высказывание. Очевидно, что на данном уровне проверяющий имеет возможность проконтролировать основной репертуар языковых средств, которыми должен овладеть испытуемый за соответствующий период. С другой стороны, потребность в контроле специфических явлений «сверхфразового» характера, а также необходимость выявления целостной картины языковой подготовки обучающихся служат стимулом для выхода из узких рамок отдельного высказывания на уровень связанных отрывков речи. Таким образом, контроль навыков устной речи целесообразно проводить одновременно на материале как отдельных высказываний, так и связанных отрывков речи.

Казалось бы, что уровень отдельных высказываний как промежуточное звено в системе формирования речевых автоматизмов не нуждается в специально организованном контроле. Однако такая постановка вопроса не учитывает того, что данный уровень (1) является единственно возможным объектом контроля на начальном этапе обучения; (2) требует применения наиболее простых и экономичных приемов контроля; (3) имеет большую диагностическую ценность, так как дает возможность учителю не только зафиксировать отрицательный результат, но и обнаружить причину возникновения ошибок учащихся и тем самым содействовать ее своевременному устранению. С другой стороны, уровню связанных отрывков текста соответствуют большая коммуникативная и меньшая диагностическая ценность: на этом уровне сложнее выявить конкретные затруднения учащихся в попытках пользования изучаемым языком, что компенсируется ценными данными по суммарному результату обучения. Вместе с тем для большинства контрольных тестов оптимальным будет сочетание заданий в форме двух уровней функционирования навыков устной речи. Например, для контрольного теста по аудированию можно предложить 10 заданий на понимание отдельных высказываний и 10 заданий на понимание связанных отрывков текста.

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД

Выбор статьи из архива журнала продиктован двумя обстоятельствами. Во-первых, нам хотелось привлечь внимание читателей к некоторым публикациям прошлых лет, которые нисколько не потеряли своей актуальности. Ведь статья А. Ю. Горчева представляет тестовую методику как одно из важных средств контроля результатов обучения иноязычной деятельности при условии корректного предварительного «вычленения и различения объектов контроля в виде знаний, умений и навыков, а также их разновидностей». Обращаясь к кругу вопросов, связанных с методикой тестового контроля навыков иноязычной устной речи, автор дает описание специфики тестового контроля как рецептивной, так и продуктивной стороны иноязычной речевой деятельности и уделяет внимание обоснованию необходимости отделения языковой компетенции обучающегося от контроля целостной организации речемыслительной деятельности – от уровня речевого умения (при этом делая ссылки на более ранние публикации ученых-методистов о возможных подходах к решению проблемы контроля на данном уровне.

Во-вторых, в год 90-летнего юбилея мы продолжаем создание «Летописи журнала "ИЯШ" в событиях, датах и лицах». Автор статьи Анатолий Юрьевич Горчев – научный сотрудник сектора (позднее лаборатории) обучения иностранным языкам в Научно-исследовательском институте школ Министерства просвещения РСФСР, автор работ по проблемам тестирования, создания обучающих пособий и материалов для языковой лаборатории. Современники и его коллеги по лаборатории вспоминают его как человека с математическим складом ума, критически мыслящим и бесстрашным: он умел вступать в конструктивную полемику с ведущими учеными, среди которых были Е. И. Пассов, Р. К. Миньяр-Белоручев, А. П. Старков. Как участник и свидетель многих знаковых методических событий, А. Ю. Горчев оставил их подробные описания на страницах нашего журнала. Например, большое историографическое значение имеет его публикация о Координационном совещании учебно-методических комплексов для V–VIII классов от 24–25 февраля 1977 года¹. Оно было посвящено подведению итогов работы за десятилетний период в соответствии с постановлением Совета министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков» от 27 мая 1961 года и определению основных направлений дальнейшего повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в школе. Основные рекомендации по совершенствованию УМК по иностранным языкам звучат актуально и для современных авторских коллективов. Например: 1) ликвидировать перегруженность УМК языковым материалом за счет сокращения и некоторого перераспределения лексики и грамматики, подлежащих продуктивному усвоению и использованию в устной речи и при чтении; 2) усовершенствовать систему упражнений во всех УМК, приведя ее в соответствие с современной методической теорией с учетом этапов, условий и преемственности в формировании и развитии каждого вида речевой деятельности; 3) улучшить структуру книг для учителя, их содержание и методические рекомендации с учетом того, чтобы они предусматривали творческую реализацию системы обучения в конкретных условиях учебного процесса; 4) предложить авторам вести переработку УМК в соответствии с современным уровнем методической науки; 5) обеспечить преемственность методической концепции, заложенной в серии УМК, при переходе от класса к классу.

¹ Участники Координационного совещания – среди которых были А. П. Старков (НИИ школ, Москва), И. Л. Бим (МГПИ им. В. И. Ленина), С. Ф. Шатилов (ЛГПИ им. А. И. Герцена), А. Д. Климентенко (НИИ содержания и методов обучения АПН СССР, Москва), Г. В. Рагова (МГПИ им. В. И. Ленина), Е. И. Пассов (Липецкий государственный педагогический институт), К. И. Саломатов (Горьковский ГПИИЯ им. Н. А. Добролюбова), И. Н. Верещагина (МГПИ им. В. И. Ленина), К. Б. Есипович (МГПИ им. В. И. Ленина), Л. М. Строд (ГИУУ, Ленинград), всего около 50 человек – сочли, что совещание положило начало новому этапу консолидации сил, представляющих теорию и практику обучения иностранным языкам в РСФСР.

Главный редактор «ИЯШ»
И. П. Твердохлебова

ПРОВЕРКА СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЦЕПТИВНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ТЕСТА SELT



Аннотация

В статье описывается использование полимодального текста в качестве материала для обучения учеников средней ступени школы аудированию и чтению. Был проведен педагогический эксперимент, целью которого являлось измерение эффективности применения полимодального текста, а именно – книги с аудиосопровождением. Были изучены психолого-педагогические характеристики фокусной группы и предложены рекомендации по ее обучению. Разработаны методика развития рецептивных умений на основе полимодальной подачи материала, а также комплекс заданий к книге с аудиосопровождением. В статье представлены примеры заданий для каждого этапа урока. Для определения эффективности обучения использованы диагностические тесты eSELT 2 (Standardized English Language Tests). Результаты эксперимента позволяют сделать вывод об эффективности полимодального текста при обучении рецептивным умениям, в особенности – аудированию.



Abstract

SCHOOLCHILDREN RECEPTIVE SKILLS ASSESSMENT WITH THE SELT DIAGNOSTIC TEST

The article describes the use of multimodal text as a material for teaching listening and reading to secondary school students. The pedagogical experiment was conducted to measure the effectiveness of using multimodal text, namely a book with audio accompaniment. The psychological and pedagogical features of the focus group were studied and recommendations for its training were proposed. The methodology to develop the receptive skills based on the multimodal presentation of material, as well as the set of tasks for the book with audio accompaniment were designed. The article provides tasks for every stage of a lesson. To determine the effectiveness of the training, the eSELT 2 (Standardized English Language Tests) diagnostic tests were used. The results of the experiment allow us to prove the effectiveness of multimodal text in teaching the receptive skills, especially listening.



Ключевые слова

полимодальный текст, полимодальность, рецептивные умения, аудирование, чтение, книга с аудиосопровождением



Keywords

multimodal text, multimodality, receptive skills, listening, reading, book with audio accompaniment

Обучение рецептивным умениям школьников средней ступени школы ограничено использованием УМК, так как аутентичные аудио- или видеоматериалы и тексты трудны для восприятия учащимися. В качестве дополнительного средства одновременного обучения чтению и аудированию может

быть использована книга с аудиосопровождением (или аудиокнига в комплекте с текстом), представляющая собой полимодальный текст.

Полимодальный текст задействует два и более сенсорных канала (например, зрительный и аудиальный). Несмотря на то что некоторые авторы используют термин «поликодовый текст» в том же самом значении [5], мы разделяем эти понятия. Полимодальный текст актуализирует два и более перцептивных канала и изучается на основании адресного восприятия индивидами, в то время как поликодовый текст строится на внутреннем взаимодействии символов и знаков разных кодов между собой в одном текстовом продукте [6, с. 94].

Применение полимодального текста, задействующего зрительный и аудиальный каналы, в педагогических экспериментах имеет неоднозначные результаты. Среди положительных результатов авторы указывают повышение уровня понимания (при чтении или аудировании), улучшение усвоения лексики, увеличение скорости чтения, возможность просмотра иллюстраций (что повышает уровень понимания) и рост мотивации [8; 11]. Тем не менее другие авторы утверждают, что использование полимодального текста незначительно влияет на уровень его понимания учащимися, а также замедляет чтение на родном языке [7; 9].

Эти неоднозначные выводы стали предпосылками для проведения педагогического эксперимента, целью которого являлось определение влияния полимодального текста на рецептивные умения учащихся средней школы. В основе эксперимента лежит сравнение уровня сформированности рецептивных умений обучающихся, которые изучали книгу с аудиосопровождением, и тех, что использовали традиционное учебное пособие.

Экспериментальное обучение проходило в 2022 г. в течение трех месяцев на базе Академической гимназии № 56 г. Санкт-Петербурга. Участниками эксперимента стали 20 учеников (12 девочек и 8 мальчиков) 6-х классов в возрасте 11–12 лет. Все участники являются носителями русского языка.

Для выбора наиболее подходящих приемов обучения были изучены психолого-педагогические характеристики фокусной группы. Во-первых, было определено, что учащиеся среднего звена являются представителями младшего подросткового возраста, который охватывает период жизни с 10 до 13 лет, согласно классификации В. А. Аверина [1].

Во-вторых, в этом возрасте происходят множественные изменения в психике, среди которых выделяют:

- 1) готовность и способность углублять знания;
- 2) адекватность при оценке результатов;
- 3) стремление обучающихся планировать индивидуальный образовательный маршрут;
- 4) формирование целенаправленного восприятия и умения концентрировать внимание [2].

Кроме того, важно учитывать влияние информационно-коммуникационных технологий на мышление представителей подрастающего поколения. Психологи приходят к выводам, что для мышления подростков свойственны отрывочность, ориентация на наглядность, трудности с сосредоточением и удержанием внимания, а также с оперированием большими целостными текстами и выделением в них основной мысли и причинно-следственных связей [3; 4].

Основываясь на характеристиках учащихся средней ступени школы, упомянутых выше, мы предлагаем следующие рекомендации по их обучению:

- 1) организация исследовательской деятельности (для задействования критического и абстрактного мышления);
- 2) выполнение заданий на выстраивание предположений о будущем и на рефлексии (для задействования гипотетического и интроспективного мышления);
- 3) предоставление источников для самостоятельного поиска информации;
- 4) организация самостоятельного оценивания результатов и взаимного оценивания со сверстниками;
- 5) доминирование офлайн-обучения над электронным.

В качестве учебных материалов была использована коллекция адаптированных книг *Oxford Readers Collection* уровня A2–B1 серий *Dominoes* и *Oxford Bookworms* издательства *Oxford University Press*. Коллекция включает 25 произведений научно-популярной и художественной литературы разных жанров, таких как детективы, приключения, триллеры, мистика, юмор и другие. Для экспериментального обучения была выбрана книга «*The Adventures of Huckleberry Finn*» Марка Твена. На основе книги был составлен комплекс заданий для 12 уроков курса «Домашнее чтение».

Все уроки (за исключением вводного и заключительного) имеют одинаковую структуру. Каждый урок состоит из таких этапов, как введение, знакомство с новой лексикой, чтение и аудирование, а также осмысление прочитанного. Уроки, завершающие прочтение глав, также содержат творческий этап. Далее представлены примеры заданий для каждого этапа.

Задания на этапе введения пробуждают интерес учащихся к прочтению текста. В задании ниже ученикам необходимо предположить, что произойдет с главным героем.

Huck was locked in the hut. Predict what happened next.

- *Did Pop let him go?*
- *Did Huck try to escape?*
- *Did anybody help him?*

Задания на этапе знакомства с новой лексикой снимают потенциальные языковые трудности. В задании ниже ученикам необходимо догадаться о значении фразеологизмов и найти их аналоги в родном языке.

Read the idioms. Figure out their meanings. Do these idioms sound similar in your language?

- *To fall through the floor.*
- *One's mouth falls open.*
- *To look white in the face.*

Задания на этапе чтения и аудирования направлены на развитие рецептивных умений учащихся. На этом этапе обучающиеся читают и слушают текст одновременно, после этого выполняя задания на проверку понимания. В интегративном задании ниже школьникам необходимо найти несоответствия между текстом и аудиозаписью.

Read and listen to the passage to find 5 mistakes in the text below.

We slept for most of that day and we began our journey again when it was dark. After some time, we saw lights on the Illinois side of the river and Jim got very sad. He thought it was Cairo. Jim got the canoe ready and I went off in to take a look at those clouds. But it wasn't Cairo. After that, we went on down

the road. It was very dark that night and it wasn't easy to see where we were going. Suddenly, a big lorry came at us very fast, and the next minute it was right over us. Jim and I jumped off the raft into the water. The boat hit the stone and went on up the river.

Задания на этапе осмысления прочитанного направлены на развитие критического восприятия материала. Эти задания представляют собой вопросы, ответы на которые содержатся в тексте имплицитно, поэтому учащимся необходимо сформулировать ответы самостоятельно.

Discuss the questions in pairs.

- *Why did Huck help the men?*
- *Why did the Duke and the King make up their stories?*
- *Why did Huck think that the men were bad if his lifestyle was far from perfect?*

Задания на творческом этапе развивают творческое мышление учащихся, так как требуют поиска нестандартных решений и выражения собственного мнения. В задании ниже ученикам необходимо сделать плакат с одним из героев произведения, указав несколько фактов о нем.

Choose a character from the book and make his/her poster.

The poster includes a picture of a character and a few facts about him/her.

Для проведения замеров уровня сформированности рецептивных умений школьников был использован диагностический тест по английскому языку компании *RELOD*, которая предлагает стандартизированные тесты для оценки качества владения английским языком учащимися. Тесты представлены как в бумажном (*SELT*), так и в электронном (*eSELT*) форматах.

В нашем исследовании были использованы тесты *eSELT* 2 уровня A1+. Они включают три раздела: «Аудирование», «Чтение», «Лексика и грамматика». Время выполнения – 45 минут. Ученики выполняли тесты *eSELT* из дома с помощью компьютера в удобное для них время.

Среди преимуществ тестов *eSELT* отмечают:

- 1) получение обучающимся положительного опыта тестирования и обретение уверенности в своих силах;
- 2) получение *Result Card* с результатами тестирования;
- 3) рост мотивации к изучению английского языка.

В то же время учитель не тратит время на составление теста, имеет возможность на основании таблиц анализа тестирования скорректировать программу и уделить больше времени на отработку проблемных аспектов [10].

В ходе эксперимента были проведены три замера, результаты которых представлены на диаграммах ниже.

Согласно рис. 1, на этапе входного тестирования средний процент выполнения (истинное среднее) заданий по аудированию экспериментальной группы (ЭГ) равен 54,0 %, в то время как контрольной группы (КГ) – 58,5 %, т.е. до экспериментального обучения уровень сформированности аудитивных навыков и умений в ЭГ был ниже, чем в КГ, так как истинное среднее отличается на 4,5 %. По завершении эксперимента в КГ значение истинного среднего увеличилось на 12,0 % по сравнению с исходным и на 7,0 % – по сравнению с промежуточным, достигнув 70,5 %. В ЭГ значение истинного среднего увеличилось на 21,5 % по сравнению с исходным и на 9,0 % – по сравнению с промежуточным,

Рис. 1

Результаты входного, промежуточного и итогового тестирований по аудированию

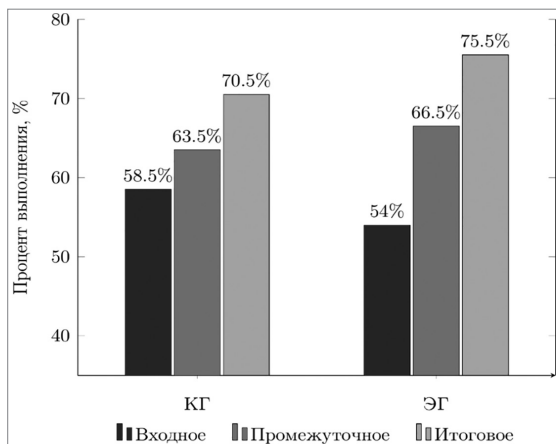
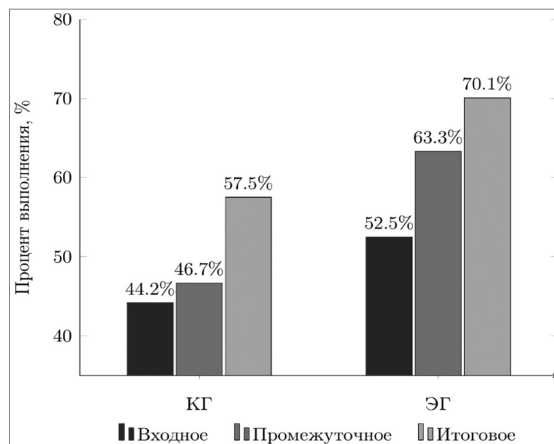


Рис. 2

Результаты входного, промежуточного и итогового тестирований по чтению



достигнув 75,5 %. Таким образом, экспериментальное обучение увеличило средний процент выполнения теста по аудированию на 12,5 % в КГ и 21,5 % в ЭГ.

Рис. 2 показывает, что во время входного тестирования средний процент выполнения заданий по чтению ЭГ равен 52,5 %, КГ – 44,2 %. На начальном этапе уровень сформированности навыков и умений чтения в ЭГ выше, чем в КГ, на 8,3 %. По окончании педагогического эксперимента истинное среднее в КГ, выросшее на 2,5 % в промежуточном тестировании, а затем на 10,8 % в итоге, поднялось до 57,5 %. В ЭГ истинное среднее, увеличившееся на 10,8 % в промежуточном тестировании и на 6,8 % в итоговом, поднялось до 70,1 %. Следовательно, проведенные замеры демонстрируют увеличение истинного среднего в КГ на 13,3 % по сравнению с 17,6 % в ЭГ.

Статистическая значимость разницы результатов для обеих групп подтверждается с помощью t-критерия Стьюдента. Критическое значение t-критерия Стьюдента с уровнем значимости $\alpha=0,05$ для группы из 10 человек равно 2,2. Величины t-критерия Стьюдента для итогового тестирования в сравнении с входным по аудированию равны 1,7 для КГ и 2,9 для ЭГ. Величина для ЭГ выше критической отметки, что подтверждает значимость повышения уровня сформированности устных рецептивных навыков и умений для этой группы, в то время как разница результатов КГ не является статистически значимой. Величины t-критерия Стьюдента для итогового тестирования (в сравнении с входным) по чтению равны 2,2 для КГ и 3,3 для ЭГ. Оба значения выше критической отметки, что подтверждает повышение уровня сформированности навыков и умений чтения в обеих группах.

Мы полагаем, что значительный рост аудитивных умений учащихся ЭГ связан с тем, что они воспринимали устную речь с большим интересом благодаря звуковым эффектам и выразительному чтению актеров. Кроме того, учащиеся ЭГ могли быть более мотивированными при работе с аудиокнигами благодаря использованию приложения на телефоне, планшете или сайта на компьютере.

Таким образом, пробное обучение позволяет сделать вывод о том, что обучение на основе полимодального текста эффективно в развитии рецептивных умений, при этом оказывая наибольшее влияние на аудирование.



Литература

1. **Аверин В. А.** Психология детей и подростков: издание 2-е, переработанное. – Санкт-Петербург: Издательство Михайлова, 1998. – 379 с.
2. **Безукладников К. Э.** Учебное исследование как средство формирования учебно-познавательной компетентности обучающихся младшего подросткового возраста на уроках английского языка // Язык и культура. – 2019. – № 48. – С. 259–276.
3. **Белозерова Л. А., Поляков С. Д.** Трансформация когнитивной сферы детей «цифрового поколения»: опыт анализа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2021. – Т. 10. – № 1 (37). – С. 23–32.
4. **Ключко Д. С.** Характеристика когнитивных способностей у подростков в цифровую эпоху: постановка проблемы // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Наука и технологии-2023» / под ред. И. И. Ивановской, М. В. Посновой. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая наука», 2023. – С. 360–365.
5. **Кучеренко Н. Л.** Методический потенциал инфографики как средства обучения иностранным языкам с использованием поликодовых текстов // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 3. – С. 20–25.
6. **Таликина Е. Д.** Полиmodalность в обучении рецептивным видам речевой деятельности // Иностр. языки в школе. – 2021. – Т. 10. – № 9. – С. 91–96.
7. **Conklin K., Alotaibi S., Pellicer-Sánchez A., Vilkaitė-Lozdienė L.** What Eye-Tracking Tells us About Reading-Only and Reading-while-Listening in a First and Second Language // Second Language Research. – 2020. – Vol. 36. – № 3. – P. 257–276.
8. **Kartal G., Simsek H.** The Effects of Audiobooks on EFL Students' Listening Comprehension // The Reading Matrix. – 2017. – Vol. 17. – № 1. – P. 112–123.
9. **Nakashima K., Stephens M., Kamata S.** The Interplay of Silent Reading, Reading-while-Listening and Listening-Only // The Reading Matrix. – 2018. – Vol. 18. – P. 104–123.
10. SELT. Standardized English Language Tests. – URL: <https://selt.relod.ru/> (дата обращения: 10.02.2024).
11. **Serrano R., Pellicer-Sánchez A.** Young L2 learners' online processing of information in a graded reader during reading-only and reading-while-listening conditions: A study of eye-movements // Applied Linguistics Review. – 2022. – Vol. 13. – № 1. – P. 49–70.



Сведения об авторе

Козлова Елизавета Дмитриевна, ассистент кафедры иностранных языков
и коммуникативных технологий НИТУ МИСиС.
E-mail: elizaveta-talikina@mail.ru

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭОР



Аннотация

Актуальность этой темы имеет двоякую направленность. Во-первых, интегративные задания (где комбинируются рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности) лучше, чем одноаспектные, отражают естественную психолингвистическую модель речевого поведения на родном и на иностранном языке. Во-вторых, актуальность обусловлена цифровизацией образования в целом. В связи с этим статья направлена на определение роли электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в обучении школьников английскому языку, интеграции различных видов речевой деятельности и обобщение принципов разработки интегративных заданий. В работе представлены критерии отбора ЭОР, приведен список таких ресурсов для реализации интегративного подхода в обучении английскому языку. Материалы статьи представляют практическую ценность для учителей с точки зрения возможности применять ЭОР для разработки интегративных заданий.



Abstract

INTEGRATED SKILLS TEST TASKS IN TEACHING ENGLISH TO SCHOOLCHILDREN WITH THE USE OF EER

The relevance of this topic has a twofold focus. Firstly, integrative tasks (such as combining receptive and productive types of speech activity) better than independent ones reflect the natural psycholinguistic model of speech behavior of native and foreign languages. Secondly, the relevance of the research is due to the digitalization of education. The article is sent to determine the possibilities of integrating types of speech activities in teaching English using electronic educational resources (EER), to summarize the principles of developing integrative tasks, and to analyze the role of EER in teaching English. The paper presents criteria for the selection of EER and provides a list of resources for implementing an integrative approach in teaching English. The materials have practical value for the opportunity to use EER to develop integrative tasks.



Ключевые слова

интегративный подход, интегративные задания, виды речевой деятельности, электронный образовательный ресурс



Keywords

integrative approach, integrative tasks, types of speech activity, electronic educational resource

Введение. В отечественной и зарубежной литературе нет единого определения понятия «интегративный подход». Интеграция в образовании может иметь разные формы: материалов одной дисциплины в другую (И. Г. Песталоцци [15],

К. Д. Ушинский [19], Н. К. Чапаев [20], Дж. Дьюи [25], Д. Таннер, Л. Таннер [28]); методов и приемов обучения одной дисциплины в другую (межпредметная интеграция) (В. О. Сухомлинский [17], Л. С. Выготский [7], Е. С. Бессмельцева [3]); новых средств обучения в образовательный процесс (А. В. Кучай [14], А. И. Яковлев [22], А. А. Журинов [10]); видов речевой деятельности в обучении иностранному языку (Н. Ф. Айна [23], И. Л. Колесникова и О. А. Долгина [12]). В данной работе мы концентрируем свое внимание на интеграции видов речевой деятельности в процессе обучения английскому языку.

Н. Ф. Айна утверждала, что интеграция может происходить как в рамках одной дисциплины, так и между несколькими. Например, язык можно преподавать, концентрируясь на четырех навыках (умение слушать, говорить, читать и писать), или путем интеграции концепций, тем и идей из различных предметов [24].

В зарубежной методике термин *integrated skills approach* подразумевает сочетание рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности (далее – РД) на уроке [27]. Данный подход стал популярным в обучении иностранному языку, поскольку доказал свою эффективность в отношении развития коммуникативной компетентности студентов и их способности использовать иностранный язык в различных сферах жизни: социальной, профессиональной, образовательной [26].

Термин «интегративный подход» можно соотнести с понятием «взаимосвязанное обучение», которое широко используется в отечественной методике. Согласно И. Л. Колесниковой и О. А. Долгиной, интегративный подход к обучению определяется как взаимосвязанное формирование умений всех видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма) [13].

И. А. Зимняя и Е. В. Земцова полагают, что «интеграция рассматривается не как сумма частей и их механическое соединение, а как их органическое взаимопроникновение, которое дает качественно новый результат» [11, с. 17], то есть результат освоения навыков и умений в определенной области будет эффективнее при гармоничном проникновении в них других навыков и умений.

В. Ф. Аитов и Р. И. Виноградова под взаимосвязанным обучением иноязычным видам речевой деятельности понимают «одновременное и поэтапное формирование умений во всех четырех основных видах РД на основе профессионально-ориентированного языкового материала с помощью серии специально подобранных проблемных заданий» [1, с. 97]. В отличие от взаимосвязанного обучения, основной принцип интегративного подхода состоит в том, что весь учебный процесс должен ориентироваться на реальные коммуникативные задачи и ситуации – *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* [25]. Студенты учатся использовать язык в реальных контекстах, а не только заучивать отдельные языковые единицы и правила. Это помогает им не только получить знания в предметной области, но и развить свои навыки общения на иностранном языке. Обучающиеся применяют язык на практике, используя его для передачи информации, обсуждения и решения задач в рамках исследуемой предметной области.

Интегративный подход предполагает использование специальных интегративных заданий, где комбинируются рецептивные и продуктивные виды РД. Связь видов РД привела к созданию новой парадигмы заданий для экзаменов *CEFR*, *TOEFL*, а впоследствии – и в ГИА. Так, М. В. Вербицкая, К. С. Махмуран, Н. Н. Трубанева пишут, что одним из подходов к созданию новой модели ОГЭ по предмету

«Иностранный язык (Английский язык)» является интегративный, и выделяют его доминирующие принципы: «комплексность, взаимосвязанность структурных элементов, взаимосвязанность коммуникативных умений и языковых навыков» [6, с. 10].

В настоящей работе термин «интегративный подход» в обучении иностранному языку (английскому) будет пониматься как использование взаимосвязанной цепочки заданий, в которых комбинируются рецептивные и продуктивные виды РД в целях решения коммуникативной задачи с помощью электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

Согласно ГОСТ Р 53620–2009, электронный образовательный ресурс (ЭОР) – это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них. ЭОР является основополагающим компонентом информационно-образовательной среды (ИОС), ориентированным на реализацию образовательного процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий и применение новых методов и форм обучения: электронного, мобильного, сетевого, автономного, смешанного, совместного [10].

Материалы и методы. Методисты предлагают два пути обучения РД: 1) от устной речи (слушание, говорение) с последующим переходом к чтению и письму (Н. В. Барышников [4], Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез [8], С. А. Рассказов [16]); 2) от письменной речи (чтение, письмо) – к устной (В. Ф. Аитов [1], Н. В. Кулибина [13]).

Анализ литературы позволил определить основные принципы разработки интегративных заданий. При подборе текстов для чтения и аудирования это аутентичность, общность языкового материала, который должен быть активным, представлен в программе обучения, быть включенным во все виды РД. Тематика используемых текстов должна быть актуальной для социально-бытовой, социально-культурной и официально-деловой сфер общения. Интегративные задания должны обладать параллельностью и сбалансированностью, каждый вид РД должен выступать как цель и средство обучения. Умения при обучении письменной речи должны коррелироваться с разными видами чтения (изучающим, ознакомительным).

Превалирующее большинство общеобразовательных школ России выбирают для обучения английскому языку учебно-методический комплекс (далее УМК) «Английский в фокусе» (Spotlight), рекомендованный Министерством просвещения. Он содержит большое число аутентичных адаптированных для старших школьников текстов; все они сопровождаются аудиозаписями и упражнениями для лучшего понимания основного содержания. В книге для учителя [2] рекомендован следующий принцип работы с аутентичным текстом:

1. Прочитать название и введение к тесту, определить его основную мысль.
2. Прослушать и прочитать текст.
3. Прочитать текст и выполнить упражнения по содержанию (заполнение пропусков, ответы на вопросы, выбор верного/неверного утверждения).
4. Выполнить задание, направленное на развитие устной речи, предложенное авторами, например: «Согласны ли вы с утверждением...», «Расскажите об экологической ситуации в вашей стране» и др.

Такая последовательность работы с текстом интегрирует навыки чтения, аудирования и говорения. Однако предложенный УМК нуждается в дополнительных комплексах упражнений, направленных на главную цель обучения

иностранным языкам — коммуникативную. Интегративные задания с применением ЭОР, разрабатываемые нами, могут помочь в достижении данной цели.

На сегодняшний день ЭОР в обучении иностранного языка способны:

- обеспечить индивидуальный подход в процессе обучения английскому языку (ученики могут самостоятельно работать с ЭОР в своем темпе и режиме);
- развивать все четыре вида РД, так как различные ЭОР предоставляют информацию в письменном, аудиальном, визуальном, аудиовизуальном форматах;
- обеспечить непрерывный процесс обучения (постоянная практика языка является обязательным условием его освоения, а благодаря ЭОР процесс обучения не прекращается вне стен образовательного учреждения).

Общие требования к электронным образовательным ресурсам установлены ГОСТ Р 53620–2009 [9]. Специфика обучения иностранному языку позволила выделить наиболее важные требования к ЭОР для обучения английскому языку.

1. **Важно, чтобы информация поступала по разным каналам** (аудиальный, визуальный, кинестетический); это значит, что ресурс должен включать аудио, видео, возможность прочитать и напечатать слово/текст. М. С. Шехтер писал, что информация усваивается лучше при совмещении каналов восприятия: так, до 15 % информации воспринимается в речевой форме, до 25 % — при наличии видеоряда, до 65 % — при наличии аудиовизуального ряда [21].
2. **Требования к аудиофайлам.** Содержание звуковых и видеофрагментов должно соответствовать содержанию ресурса и категории пользователя. Не должно быть «лишних» или случайных звуков и видеофрагментов. Все они должны размещаться таким образом, чтобы можно было управлять просмотром: остановить, прокрутить, завершить. При использовании нескольких звуковых и/или видеофрагментов в рамках одного ресурса характеристики звука по умолчанию не должны различаться, если это не требуется по содержанию [5].
3. **Требования к графике, анимации и видеофайлам.** Каждое изображение должно нести смысловую нагрузку. Недопустимо использовать изображения, которые не связаны с содержанием, в том числе и для оформления. Цвет графических изображений не должен резко контрастировать с общим стилевым оформлением. Необходимо использовать изображения только хорошего качества. Недопустимы изображения с искаженными пропорциями, нарушением цветового баланса, пониженной резкостью, видимостью пикселей и т.п. дефектами. Недопустимо использовать изображения с посторонней рекламой и/или логотипами. Авторы изображений, защищенных авторскими правами, необходимо указывать в списке информационных источников или другим способом в соответствии с лицензией. Сложные рисунки или схемы следует сопровождать пошаговыми пояснениями. Все связи в схемах и диаграммах должны быть четко указаны. Анимация должна присутствовать только в тех местах, где она уместна и соответствует содержанию и категории пользователя (то, что уместно для начальных классов, недопустимо для обучающихся старших классов). Анимация не должна быть слишком активной. Особенно нежелательны такие эффекты, как вылет, вращение, волна, побуквенное появление текста и т.д. Такие эффекты, как движущиеся по горизонтали и вертикали строки, в образовательных ресурсах запрещены нормативными документами. Не рекомендуется использовать анимированные картинки для обозначения управляющих элементов [6].
4. **Возможность повторения и закрепления материала.** Как справедливо отмечает С. В. Титова, информация, данная ученику, должна пройти все фазы памяти. Сенсорная память позволяет мгновенно (в течение

0,1–0,5 секунд) воспринять небольшое количество информации. Если данная информация привлечет внимание, то она задержится для обработки мозгом в кратковременной памяти на последующие 20 секунд. В связи с этим важно, чтобы ЭОР привлекал внимание учащихся. Для перехода информации из кратковременной в долговременную память ее необходимо повторить или отработать на практике [18].

5. **Направленность на самостоятельную учебную деятельность.** ЭОР позволяет эффективно реализовать организацию самостоятельной когнитивной деятельности учащихся и организацию индивидуальной образовательной поддержки учебной деятельности каждого учащегося преподавателями [10].
6. **Развитие всех видов РД.** Достижение коммуникативной цели обучения английскому языку предполагает развитие рецептивных и продуктивных видов РД.
7. **Доступность.** Под доступностью в данной работе понимаются бесплатные ЭОР.
8. **Свобода использования.** Под данным термином понимается отсутствие необходимости регистрации нового пользователя. Данный принцип важен, так как ученики неохотно создают новые аккаунты и избегают сайтов, требующих регистрации.
9. **Отсутствие необходимости дополнительных загрузок.** Некоторые сайты предлагают скачать дополнительное программное обеспечение или расширение на персональный компьютер. На школьных ПК это чаще всего невозможно из-за требований безопасности, а в домашних условиях ученик, скорее всего, не будет ничего скачивать и не выполнит задание.

Результаты. Основываясь на перечисленных требованиях, предъявляемых к ЭОР для обучения видам речевой деятельности, мы отобрали ЭОР, отвечающие данным требованиям (таблица 1).

Табл. 1
Список ЭОР для обучения английскому языку, отвечающих критериям отбора

Цель	ЭОР
Развитие РД – аудирование	1) Ello (https://www.ello.org/index.htm). Множество различных заданий по аудированию для каждого уровня владения языком – от начального (<i>beginner</i>) до продвинутого (<i>advanced</i>) – с тестами (<i>quizes</i>). 2) ESL-Lab (https://www.esl-lab.com/). Множество записей для аудирования с заданиями по уровням сложности (простой, средний, сложный), а также академическое аудирование, интервью, диалоги из повседневной жизни. 3) Talkenglish.com (https://www.talkenglish.com/). Монологи и диалоги из повседневной жизни базового, среднего и сложного уровней сопровождаются заданиями для самопроверки (<i>quizes</i>). Есть аудиозаписи с видеорядом. 4) Listen A Minute (https://listenaminute.com/). Более 400 коротких аудиозаписей с разнообразными упражнениями и тестами.
Развитие РД – говорение	1) TED (https://www.ted.com/?st_test_bb_5s_memb_ideas-change_home). Примеры публичных выступлений/монологов носителей языка. 2) SKESL (http://www.skesh.com/). Видеоуроки-инструкции по развитию навыка говорения, примеры живого общения и монологов, задания на самопроверку.
Развитие РД – чтение	1) 2books (https://2books.su/). Более 2000 книг в оригинале, отсортированные по разным уровням владения английским языком, с возможностью мгновенного перевода слова и сопоставления с русской версией книги. 2) AnyLang (https://anylang.net/ru/books/en). Читая книги на этом сайте, можно мгновенно посмотреть слово в словаре, услышать его произношение или перевести вместе с его окружением.
Развитие РД – письмо	1) ESOL Courses (https://www.esolcourses.com/). База упражнений разных уровней сложности: описание внешности, заполнение пропусков в тексте, расстановка слов в правильном порядке и др. 2) Samples help (http://samples-help.org.uk/). Ресурс с практическими советами и образцами разных видов писем. 3) Engvid (https://www.engvid.com/). Здесь представлены короткие видеоуроки от носителей языка с объяснениями, с чего начать письмо, как обобщить информацию, где поставить запятую и т.д. После просмотра урока можно выполнить практическое задание, а также задать вопрос учителю в комментариях.

Цель	ЭОР
Развитие всех видов РД	1) English Club (https://www.englishclub.com/writing/) 2) British Council (https://www.britishcouncil.org/) 3) BBC Learning English (https://www.bbc.co.uk/learningenglish/) 4) LEO network (https://www.learnenglish.de/) 5) My English Pages (https://www.myenglishpages.com/) 6) РЭШ (Российская электронная школа) (https://resh.edu.ru/) 7) Учи. ру (https://uchi.ru/)
Другие полезные ЭОР для развития навыков письма, аудирования, чтения, говорения	
Пополнение лексического запаса (вокабуляра), развитие фонетического навыка	1) Learning Chocolate (https://www.learningchocolate.com/). Каждый блог на определенную тему сопровождается заданиями для закрепления новых лексических единиц. 2) Freerice (https://freerice.com/). Сервис предлагает тестирование знания синонимов, правописания, а также синтаксиса. 3) Vocabulary.com (https://www.vocabulary.com/). Сервис работает как онлайн-словарь и предлагает тестирование знания лексики. 4) Train Your Accent (https://www.trainyouraccent.com/). Правила произношения, а также аудиозаписи с речью носителей языка.
Подготовка к экзаменам	1) Exam English (https://www.examenenglish.com/). Сайт с материалами для подготовки к экзаменам CEFR, Cambridge, IELTS, ETS, PTE, Trinity. 2) Сдам ГИА (https://ege.sdamgia.ru/). Сайт для подготовки к ГИА и ВПР. 3) Незнайка (https://neznaika.info/). Подготовка к ГИА.
Повторение, актуализация, тестирование	1) Quizizz (https://quizizz.com/). Конструктор тестов. На сайте есть уже готовые тесты и возможность создать свой самостоятельно. 2) EF SET (https://www.efset.org/ru/quick-check/). Онлайн-тесты для определения уровня владения английским языком. 3) Word Wall (https://wordwall.net/ru/) позволяет повторить и закрепить лексику и грамматику иностранных языков в игровой форме. На сайте представлены готовые задания в разных формах (на соответствие, раскрыть скобки, кроссворды, викторины и др.). Есть возможность составить собственные задания.
Справочники правил грамматики, словообразования, идиом и фразовых глаголов	1) Learn English Today (https://www.learn-english-today.com/index.html). 2) Learn English Online (https://www.english-hilfen.de/en/). Кроме справочного материала, на сайте есть множество тестов для самопроверки. 3) Native English (https://www.native-english.ru/tests). Справочник по грамматике и грамматические тесты для разного уровня обучения.

Данный список ЭОР поможет учителям при подготовке интегративных заданий по темам учебника, тем самым восполнив пробелы современных УМК по интеграции видов речевой деятельности на уроках.

Нами был разработан и апробирован комплекс интегративных заданий с применением ЭОР.

Пример интегративных заданий. Текст для развития навыка аудирования, чтения и письма был взят с сайта *Listen A Minute*. Целевая аудитория – 10 класс. Тема по учебнику: *Healthy food*. Текст для задания: *Calories*.

Первое прослушивание текста:

Task 1. Listen to the speaker and answer the questions: T (true), F (false), NS (not stated).

- 1) *The speaker counts his calories consumption.*
- 2) *The speaker never puts on weight.*
- 3) *The speaker's favorite food is pizza.*
- 4) *The speaker burns off 1000 calories if he jogs for 2 hours.*
- 5) *The speaker isn't satisfied with restaurants' menus.*

Во время выполнения данного задания тренируются навыки аудирования и первичного понимания текста.

Второе прослушивание текста:

Task 2. Listen to the text again and fill the gaps.

Do you ever think about _____ the number _____ eat and drink every day? It's not really something I _____ when I was younger. But now I have to think about my _____. I'm putting on weight and

so need to be more careful _____ eat. This is difficult because all of the yummiest food has the most calories. I've found an _____ problem. If I do lots of exercise, I can eat what I want and not have to _____ calories. I _____ 500 calories when I jog for an hour. This means I can have a pizza and dessert and _____. I wish there was more information about calories in restaurants. It would make it easier for me to know what to eat and _____.

Во время выполнения данного задания тренируются навыки ознакомительного чтения и письма.

После прослушивания и прочтения текста:

Task 3. Answer the question. What healthy habit does the speaker suggest? Give a full answer.

Во время выполнения данного задания тренируется навык письма либо говорения — в зависимости от того, в какой форме оно проверяется.

Task 4. Watch the video. Write down the words and phrases we need to talk about being healthy.

Во время выполнения данного задания тренируются навыки аудирования и письма.

Task 5. Make up a list of healthy tips. Present your ideas to the class. Use the links to find more ideas.

- 1) <https://resh.edu.ru/subject/lesson/4644/train/136601/>
- 2) <https://resh.edu.ru/subject/lesson/4644/train/136605/>
- 3) <https://www.esolcourses.com/ielts/green-tea/green-tea-academic-ielts-lesson.html>

Во время выполнения данного задания тренируются навыки письма и говорения.

Методика эксперимента. Урок с использованием разработанного комплекса заданий проходил в компьютерном классе. Каждый ученик получил файл в формате .docx с заданиями. Используя наушники, каждый ученик мог самостоятельно выполнять их, переходя по ссылкам в файле, работать в своем темпе, останавливать и перематывать аудио- и видеозаписи. Итоговым заданием было устное монологическое высказывание по теме урока. На выполнение всех заданий было отведено 30 минут. На уроке присутствовало 16 учеников, и устно успели выступить 7. Остальные ответы были сданы в письменном/электронном виде. Регламент — не более 2 минут на ответ. Несмотря на то что у всех были одинаковые материалы для подготовки, ответы учеников не были идентичными.

Табл. 2

Устные ответы учеников

Ученик	Лексико-грамматическое оформление	Орфоэпическое оформление
1	Используемая лексика по теме: <i>fizzy, infections, handful, indigestion, iron-rich foods, tiredness, consumption</i> . Ошибки: <i>out of colour</i> (off colour — нездоровый); <i>consumption have increased</i> (consumption has).	Орфоэпические ошибки отсутствовали.
2	Используемая лексика по теме: <i>still water, eyesight, overweight, dry skin, well-balanced meals, underweight</i> . Ошибки: <i>rid of</i> (get rid of — «исключить»), <i>food are</i> (food — неисчисляемое сущ.: is).	Допущены ошибки в произношении звуков [w], [th], носового [ng].
3	Используемая лексика по теме: <i>starving, emotions, lack of concentration, avoid spicy foods, overweight</i> . Ошибки: <i>ingredient</i> (употреблено без артикля an).	Орфоэпические ошибки отсутствовали.
4	Используемая лексика по теме: <i>artificial, complain, tiredness, cut out sugary drinks, frequent illness, additives</i> . Ошибки: <i>health habits</i> (healthy habits — «здоровые привычки»); <i>many caffeine</i> (caffeine — неисчисляемое сущ.: much); <i>mustn't to do</i> (must используется с инфинитивом без частицы to).	Были допущены ошибки в произношении слов <i>out</i> , <i>frequent</i> , <i>sugary</i> ; неправильно поставлено ударение в слове <i>additives</i> ; допущены ошибки в произношении звуков [w], [th], носового [ng].

Ученик	Лексико-грамматическое оформление	Орфоэпическое оформление
5	Используемая лексика по теме: <i>boost, tooth decay, low-carbohydrate diet, well-balanced meals, indigestion</i> . Ошибки: <i>If you will eat</i> (условное предложение 1 типа: <i>If you eat</i>).	Неправильно поставлено ударение в слове <i>decay</i> ; допущена ошибка в произношении звука [i] во втором слове слова <i>indigestion</i> .
6	Используемая лексика по теме: <i>brain food, rumbling, frequent illness, greedy, tooth decay</i> . Ошибки: <i>go for a checkup with a doctor</i> (<i>go for a checkup to the doctor</i>), <i>should to do</i> (<i>should</i> используется с инфинитивом без частицы <i>to</i>).	Неправильное произношение звуков [ai] и [dʒ] в слове <i>hygiene</i> .
7	Используемая лексика по теме: <i>concentration, soothing, basic course, physically, rumbling</i> . Ошибки: <i>a key to being healthy (to be)</i> .	Неправильное произношение звука [a:] в слове <i>fast</i> ; допущены ошибки в произношении звука [th].

Грамматический и лексический материал ответов соответствовал уровню учеников 10 класса общеобразовательной школы. Ошибки в произношении и грамматическом оформлении высказываний были не критичными и не препятствовали пониманию. Данный комплекс интегративных заданий стал опорой при составлении монолога и позволил ученикам избежать грубых лексических, грамматических, орфоэпических ошибок.

Заключение. С помощью ЭОР можно восполнить пробелы современных учебно-методических комплексов по интеграции видов речевой деятельности в процессе обучения английскому языку. В статье приведены принципы разработки интегративных заданий, опираясь на которые, можно разработать собственные задания с помощью ЭОР, и пример интегративных заданий. Основная роль применения электронных образовательных ресурсов на уроках иностранного языка заключается не только в интерактивности и разнообразии учебного процесса, но и в достижении главной цели обучения языку — коммуникативной.

Представленные в работе критерии отбора ЭОР и приведенный список рекомендованных ресурсов помогут реализации интегративного подхода в обучении видам РД в процессе обучения английскому языку учеников современных школ.

Разработанный нами комплекс заданий был апробирован и показал, что данный подход способствует эффективному развитию всех видов РД учащихся.



Литература

1. Аитов В. Ф. Взаимосвязанное обучение иноязычным видам речевой деятельности на неязыковых факультетах в вузе на основе проблемного подхода / В. Ф. Аитов, Р. И. Виноградова // Вестн. Башк. ун-та. – 2006. – Т. 11. – № 2. – С. 97–101.
2. Афанасьева О. В. и др. Spotlight 10: Teacher's Book / Английский в фокусе. 10 класс. Книга для учителя. – 2017. – 224 с.
3. Бессмельцева Е. С. Межпредметная интеграция в обучении студентов неязыковых факультетов иностранному языку // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Т. 8. – № 27.
4. Барышников Н. В. Насущные проблемы методики обучения иностранным языкам как науки // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 2. – С. 4–12.
5. Вербилова И. В. ГОУДПО (ПК) С КРИПКиПРО / Центр методической и технической поддержки внедрения информационных технологий / ЭОР. Общие требования и виды / Методические рекомендации. – 2018. – 15 с.
6. Вербицкая М. В., Махмурян К. С., Трубанева Н. Н. Особенности перспективной модели контрольных измерительных материалов основного государственного экзамена по иностранным языкам // Педагогические измерения. – 2019. – № 2. – С. 9–19.

7. **Выготский Л. С.** Мышление и речь. – Directmedia, 2014. – 362 с.
8. **Гальскова Н. Д., Гез Н. И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия». – 2006. – С. 335.
9. ГОСТ Р. 53620–2009 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200082196> (дата обращения: 18.05.2024).
10. **Журин А. А.** Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы // Медиаобразование. – 2005. – № 2. – С. 29–52.
11. **Зимняя И. А., Земцова Е. В.** Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14–19.
12. **Колесникова И. Л., Долгина О. А.** Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – Cambridge university press, 2001. – 206 с.
13. **Кулибина Н. В.** Методика обучения чтению художественной литературы М.: Флинта, 2018. – 304 с.
14. **Кучай А. В.** Интеграция мультимедийных технологий в процесс обучения // Балтийский гуманитарный журнал. – 2014. – № 4 (9). – С. 85–87.
15. **Песталоцци И. Г.** Избранные педагогические сочинения. Т. 1. – М.: Учпедгиз, 1936. – 355 с.
16. **Рассказов С. А.** Обучение фонетической стороне речи на занятиях по иностранному языку при использовании интегративного подхода // Тестология. – 2020. – № 2. – С. 90–103.
17. **Сухомлинский В. А.** Сто советов учителю. – Удмуртия, 1981. – 296 с.
18. **Титова С. В.** Цифровые технологии в цифровом обучении: теория и практика. М., 2017. – 98 с.
19. **Ушинский К. Д.** Родное слово. – Новосибирск: Мангазея, Детская литература, Сибирское отделение, 1997. – 449 с.
20. **Чапаев Н.** и др. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология. – Екатеринбург, 2005. – 372 с.
21. **Шехтер М. С.** Психологические рекомендации по организации графической и знаковой части компьютерных обучающих программ. – М., 1990. – 298 с.
22. **Яковлев А. И.** Информационно-коммуникационные технологии в образовании // Информационное общество. – 2001. – Т. 2. – С. 32–37.
23. **Aina N. F.** Social students for primary school teachers. – Ibadan, Nigeria: Oxford University Press, 1979. – 8 p.
24. **Dalton-Puffer C.** Content-and-language integrated learning: From practice to principles? // Annual Review of applied linguistics. – 2011. – Т. 31. – С. 182–204.
25. **Dewey J.** The School and Society and The Child and the Curriculum – University of Chicago Press, USA, 1900. – 252 p.
26. **Pardede P.** Integrated Skills Approach in EFL Classrooms: A Literature Review // PROCEEDING English Education Department Collegiate Forum (EED CF) 2015–2018. – UKI Press, Indonesia, Jakarta, 2019. – Pp. 147–159.
27. **Richards. J. C., Rodgers. T.** Approaches and methods in language teaching. – Cambridge University Press, 2001. – 142 p.
28. **Tanner D., Tanner L.** Curriculum Development: Theory into Practice. – New York, NY: Macmillan Publishing, 1977. – 734 p.

Кубацкая Виктория Сергеевна, аспирант СПбГУ, учитель английского языка
ГБОУ лицея № 329 Невского района г. Санкт-Петербурга.
E-mail: lusta_vika@mail.ru



**Сведения
об авторе**

РЕАЛИЗАЦИЯ ХОЛИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА НА УРОКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА



Аннотация

В статье рассматривается вопрос фасилитации запоминания тона слов в китайском языке с использованием холистического подхода. Данный подход особенно актуален на начальном уровне изучения китайского языка, когда наличие тонов и необходимость их запомнить и соотнести в сознании требует особого алгоритма действий. Подробно описан авторский метод запоминания тонов посредством ассоциативных легенд с разбором маршрута запоминания слов четырех чистых тонов, а также смешанных тонов. Также проанализирован метод цветового кодирования информации и использование особенностей психосоматики на уроке китайского языка.



Abstract

IMPLEMENTING HOLISTIC USE IN THE CHINESE LANGUAGE CLASS

The article studies the issue of facilitating the memorization of the tone of words in the Chinese language using a holistic approach. This approach is especially relevant at the initial level of learning Chinese, when acquisition of tones requires a special algorithm to memorize and correlate them. Detailed description of the author's method of memorizing tones through associative legends with an analysis of the route of memorizing words of four pure tones, as well as mixed tones, is given. The method of color coding of information and the use of psychosomatics in the Chinese language lesson are also analyzed.



Ключевые слова

китайский язык, тоны в китайском языке, цветовое кодирование, репрезентативные системы, метод ассоциативных легенд, психосоматика в обучении



Keywords

Chinese language, tones in Chinese, colour coding, representative systems, the method of associative legends, psychosomatics in learning

Являясь одним из древних языков и носителем удивительной восточной мысли и культуры, а также занимая одно из лидирующих мест по количеству говорящих на нем в мире, в нашей стране китайский язык набирает стремительный и уверенный вектор популярности в учебных заведениях всех уровней образования. Его изучение стартует на этапе дошкольного образования и не останавливается после высшего, в очередной раз подтверждая концепцию *lifelong learning*. Число учащихся, выбирающих китайский язык для сдачи ЕГЭ, с 2019 года увеличилось в два раза; также растет количество регионов, где можно сдать единый экзамен, и школ, включающих в свою учебную программу дисциплину «Китайский язык». Такое изменение ситуации влечет за собой увеличение потребности в специалистах-синологах, готовых

реализовывать современные подходы в преподавании китайского языка в школе, с одной стороны, а также необходимость рассмотрения вопроса о методическом обеспечении его изучения, с другой.

Учителя китайского языка на сегодняшний день находятся в ситуации апробации и выбора наиболее подходящих учебных материалов, удовлетворяющих требованиям к комплексу по изучению иностранного языка. Исследование учебных пособий для изучения китайского языка показывает, что большинство авторов прибегают к системе романизации китайского языка пиньинь, которая вошла в обиход в 1958 г., используя ее довольно странным образом: авторы одних учебников полностью заменяют иероглифическое письмо пиньинем на довольно продолжительный срок (вплоть до целого комплекса, рассчитанного на год обучения); в других учебниках пиньинь достаточно долго используется в качестве подстрочника (в том числе на аналогичный срок).

Конечно, подобная практика значительно упрощает процесс обучения на первых порах, однако данная система фактически представляет собой транскрипцию, которая не отражает реальной системы письма в китайском языке. По этой причине ее использование в качестве подстрочника для каждого предложения в учебнике, а тем более — вместо иероглифов представляется нам неверным решением с точки зрения методики. Привыкание к этим «костылям» и игнорирование чтения текста, записанного только иероглифами, искажает реальную суть вещей и сам язык. Таким образом, пиньинь может и должен использоваться в качестве транскрипции к новым словам — так, как транскрипция используется в учебниках по английскому языку, однако сами тексты, диалоги и упражнения должны быть записаны иероглифами. В качестве примера адекватных учебных материалов без подстрочника может служить учебный комплекс Ли Сяоци «Курс китайского языка *"Boya Chinese"*»¹, в котором уже с первого урока используется иероглифическое письмо без подстрочника, а пиньинь служит в качестве транскрипции, чем и является.

¹ Ли Сяоци. Курс китайского языка «Boya Chinese». Начальный уровень. Ступень I. Учебник / Ли Сяоци, Жэнь Сюэмей, Сюй Цзиннин. — Пекин: Издательство Пекинского университета; Санкт-Петербург: КАРО, 2016. — 224 с.

По вопросу отсутствия в России единого базового учебно-методического комплекса по китайскому языку в свое время высказался И. В. Кочергин в своих «Очерках методики обучения китайскому языку» [6]. Н. А. Демина, говоря об уровне владения китайским языком выпускниками, подчеркивает более слабые показатели по сравнению со студентами, изучающими западные языки [5]. О необходимости формирования иероглифической грамотности будущих учителей китайского языка пишут К. Э. Безукладников и Л. А. Макаренко, подчеркивая, что овладение иероглификой как техникой письма должно входить в формирование функциональной грамотности, предшествуя коммуникативной грамотности и, соответственно, коммуникативной компетенции [3].

В методике преподавания китайского языка, как и в методике преподавания западных языков, мы наблюдаем особое внимание к способности обучающегося к коммуникативно-речевой деятельности, которая включает в себя и фонетический, и грамматический, и иероглифический, и лексический аспекты, способствующие основной цели обучения иностранному языку — формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Ядром урока должна являться речевая языковая практика. Однако с первых шагов освоения китайского языка обучающиеся сталкиваются с рядом препятствий и трудностей, каких нет в западных языках: это иероглифика, наличие тонов, специфическая грамматика, а также уникальная, неповторимая китайская философия, которая пронизывает все элементы языка.

Ученые-синологи и методисты, среди которых Н. А. Демина, И. В. Кочергин, К. В. Волков, Н. И. Шевцова, Т. В. Иоффе, Л. А. Ковалева, Дж. Ортон, Э. Скримгеур и др.,

в своих трудах осветили основные тенденции, трудности и нюансы преподавания китайского языка. Они предлагают разнообразные варианты решения проблем запоминания, узнавания и написания иероглифов, среди которых: опора на ключи или фонетики; этимологический разбор; прописывание иероглифов в правильной последовательности черт (задействуя моторику); каллиграфическое прописывание иероглифов; прописывание иероглифов на экране телефона или планшета с использованием соответствующих программ, например, *Chinese writer*; мнемотехнические приемы запоминания, основывающиеся на ассоциациях и др.

Будучи фонетически скудным — насчитывая всего 400 слогов, раскладывающихся в тоновых вариантах на 1332 слога, — китайский язык занимает лидирующее положение по количеству омонимов, которые встречаются как в односложных, так и в двусложных, и в трехсложных словах. Данная особенность представляет определенную трудность для изучающих язык: необходимо запоминать звучание слова с его тоном. Если написание иероглифа имеет свою этимологию и достаточно прозрачно связано со значением его элементов, то выбор тона для слова ничем не обусловлен. Мы можем заметить, что вопросы обучения написанию и запоминанию иероглифов освещаются в трудах методистов довольно широко, однако проблеме запоминания тона не уделяется должного внимания вплоть до сегодняшнего дня.

Говоря о тоне, австралийские ученые Джейн Ортон и Эндрю Скримгеур опираются на когнитивную и аудиальную гибкость для дешифровки тональных вариаций, однако при этом не дают четкого алгоритма действий для отработки этой гибкости.

На наш взгляд, наиболее эффективным подходом в преподавании и изучении китайского языка является холистический. Само слово является заимствованием из греческого (*ὅλος* — «целый, цельный») и подразумевает комплексное изучение предмета. Под комплексным изучением китайского языка мы понимаем внедрение китайской гимнастики *气功* — *qigōng* — «цигун» для активации психической и ментальной энергии в ходе учебного процесса, а также использование нашего авторского метода ассоциативных легенд, фасилитацию запоминания тона через цветное кодирование, применение разнообразных методик, нацеленных на разные типы репрезентативной системы человека для запоминания тона китайских иероглифов. Особый акцент мы хотим сделать на запоминании тона слов, поскольку именно тон представляет собой главную трудность при изучении китайского языка для носителей языков, в которых он не обладает смыслоразличительной функцией. Наиболее затруднительным аспектом здесь является не само воспроизведение тона на практике и даже не его распознавание на слух, а удержание тона в памяти для непосредственного речепроизводства, т.е. умение произнести слово с тем тоном, который оно имеет в китайском языке.

Считается, что человек наиболее активно пользуется одним из четырех типов сенсорных систем восприятия информации: аудиальной, визуальной, кинестетической или дискретной.

Для учащихся-аудиалов, т.е. для тех, кто оперирует звуковой системой восприятия информации как ведущей, запоминание тона не является проблемным моментом: им достаточно услышать, как произносится слово, и оно фиксируется автоматически.

Для представителей визуальной репрезентативной системы достаточно эффективным будет заучивание тона посредством так называемого цветowego кодирования, при котором слова или слоги определенного тона соотносятся с определенным цветом. На этом принципе основывается использование разных цветов для слов в приложении *Trainchinese*. Учащийся, работая в своей тетради, записывая новую

лексику, выводя ее на флеш-карты или в простой словарь, закрашивает целые слова или слоги определенным цветом, соответствующим тону. Например, для слов или слогов первого тона используется *красный* или *розовый* маркер (заимствуем цветовую палитру приложения *Trainchinese*, чтобы в дальнейшем, при обращении к этому сервису, не возникало разночтений); для слов второго тона — *желтый*; для третьего — *зеленый*; а для слов четвертого тона — *синий* или *голубой*².

² <https://www.trainchinese.com/v2/index.php?Ap=0&tcLanguage=ru>
(дата обращения: 13.05.2024).

Наша экспериментальная работа, которая продолжается уже третий год, показывает, что в случае развитой визуальной репрезентативной системы восприятия информации данный подход является подходящим для заучивания тона слова: оно запоминается как картинка-образ определенного цвета, а далее цвет соотносится с тоном.

Наблюдение за процессом преподавания иностранных языков вообще и китайского языка в частности показывает, что многие учителя сегодня не рассматривают процесс обучения как взаимосвязь, скоординированную работу разума и тела. При изучении иностранного языка тело играет важную роль для учителя и для учеников, использование движений делает обучение более легким и доступным. Особенно это важно при изучении тоновых языков (например, китайского), когда человек буквально помогает себе запомнить тон слова, используя движения руками, шеей и всем корпусом (рис. 1). Наблюдение за китайскими учителями демонстрирует, насколько часто они используют движения руками на этапе ввода новой лексики.

Рисунок тона китайских иероглифов подразумевает следующие характеристики: слова первого тона произносятся *высоко* и *ровно*; слова второго тона — *с восходящей интонацией*; третий тон характеризуется более сложной траекторией — *нисходящей и снова восходящей*; слова четвертого тона произносятся *с резкой нисходящей интонацией* и напоминают категоричный императив (рис. 2).

Для более четкой фасилитации запоминания тонов китайских слов нами используется авторская методика, которая включает элементы, затрагивающие все типы восприятия информации: произношение слова, движение руками и корпусом, цветное кодирование и ассоциативную легенду.

Поскольку первый тон характеризуется признаками «высокий и ровный» и занимает самую верхнюю позицию, для таких слов в составе ассоциативной легенды мы используем следующие элементы: «*перманентный*», «*постоянный*», «*неизменный*», «*устойчивый*», «*прочный*», «*высокий*», «*главенствующий*» и т.д. Следует уточнить значение самого термина «легенда»: слово берет истоки в латинском языке (*legenda* — «читаемое» от *legere* — «читать, собирать»); создавая ассоциативные легенды, мы «собираем историю» для запоминания тона. Эта ассоциативная легенда объясняет, почему то или иное слово обладает тем или иным тоном.

Возьмем для примера иероглиф второго тона 学习 — «учиться». Для ассоциативного запоминания мы используем слова «*расти*», «*вверх*», «*эволюция*», «*развитие*», «*подъем*», «*стремление к свету*», «*путь наверх*» и наряду с этим используем физическое движение руками и корпусом наверх. 学习 — *xuéxí* — «учиться» — это «*развитие*», «*стремление наверх*», к знаниям, «*через тернии к звездам*». Также подходит ассоциация «*поднять взор к небесам*», чтобы выразить благодарность или попросить о помощи. 朋友 — *péngyǒu* — «друг» — это человек, за которого я воздаю благодарность небесам, *поднимая взор наверх*. 葡萄 — *pútáo* — «виноград»: представляем виноград, за которым нужно *потянуться* наверх, чтобы достать.

Рис. 1

4 тона
в китайском языке

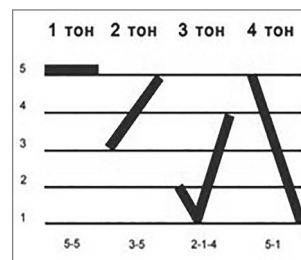


Рис. 2

Жесты
в преподавании
китайского языка

Итак, разберем на примере, как выглядит работа по когнитивному запоминанию иероглифа второго восходящего тона **葡萄** — **pútáo** — «виноград» с цветовым кодированием **желтого цвета** согласно приложению *Trainchinese*. Выделяем слово желтым маркером или карандашом, одновременно нацеливаясь на визуальную, а также кинестетическую систему восприятия и запоминания информации (сам процесс закрашивания слова). Используем ассоциативную легенду с ключевыми словами «**тянуться наверх**», чтобы сорвать грозди винограда; можно представить, как ставим лестницу и **поднимаемся по ней** за этим виноградом. Для кинестетической репрезентативной системы физически тянемся **наверх**, делая движение рукой, будто достаем плоды.

Слова третьего тона мы ассоциируем через идею **непостоянства, изменчивости, перемен, неопределенности, капризности, взбалмошности, неравновесия, качелей, разноречивости**, а также **вибрации, дрожания, скатывания вниз и подъема наверх, движения туда-сюда**. **冷** — **lěng** — «холодный»: когда человеку холодно, он **дрожит**, тело его **вибрирует**. **笔** — **bǐ** — «ручка»: вспоминаем ту ручку, которая **то** пишет, то не пишет (идея непостоянства).

Для слов с четвертым тоном характерна императивная мелодия с нисходящей интонацией. Слова для легенды-ассоциации: «**приказ**», «**движение вниз**», «**низкий**», «**маленький**», «**взгляд на землю**», «**падение**» в прямом и переносном смысле. Иероглифы **弟弟** — **dìdì** — «младший брат» и **妹妹** — **mèimèi** — «младшая сестра» произносятся третьим тоном. Для ассоциации проговариваем, что младший брат **ниже** старшего. Такая же ассоциация подходит для младшей сестры. Подобная ситуация удачна для запоминания тонов комбинаций: пара имеет общий признак (оба слова — «младший брат» и «младшая сестра» — произносятся одним тоном). Необходимо объединить их в общую группу, тем самым создав еще одну сеть для запоминания. Похожим образом ассоциируется и следующая пара слов: **病** — **bìng** — «болезнь» и **看病** — **kànbìng** — «лечиться». Для фасилитации запоминания проговариваем, что больному человеку приходится лежать («слег от болезни»), принимая положение **ниже**, чем при активной жизни. Та же ассоциация подходит для слова **睡觉** — **shuìjiào** — «спать».

Примеры, приведенные выше, касаются односложных, двусложных или трехсложных слов, все слоги которых совпадают по тону. Для составления ассоциативных легенд при запоминании слов, в которых разные слоги произносятся разным тоном, потребуется больше воображения и креативности. Например, для слова **运动员** — **yùndòngyuán** — «спортсмен» мы составляем следующую ассоциативную легенду: спортсмен для достижения победы сначала потеет, при этом капли его пота **падают вниз**, потом еще раз потеет, а затем участвует в соревнованиях и не побеждает, т.е. **падает**, до тех пор, пока не **восходит** на пьедестал почета.

В ходе экспериментальной работы на занятиях по китайскому языку, которая продолжается уже три года, мы пришли к выводу, что у обучающихся, помимо основной цели «запомнить, каким тоном следует произносить то или иное слово», при использовании метода ассоциативных легенд также развивается творческий и интеллектуальный потенциал; активизируется креативное мышление; инициируется самостоятельная работа.

Для улучшения качества образования необходим творческий подход, который предполагает не только подбор соответствующего материала учителем, но и активно-творческое овладение им обучающимися. Творческий подход стимулирует учащихся к самореализации и учит опираться на особенности их собственного мышления [2]. Задача учителя в этом процессе — не только в том, чтобы предложить

готовые способы выполнения задачи, но и в том, чтобы побудить учащихся составлять собственные легенды-ассоциации, используя потенциал каждого ученика в классе. Применяя такой подход, учитель вскоре заметит, что в разных группах ребята используют различные истории для запоминания; при этом наиболее удачными ассоциациями он сам начнет заменять свои старые, менее интересные варианты.

Коллективное составление ассоциативных легенд в классе можно сравнить с речетворческими мини-проектами, о которых говорят ученые Д.К. Бартош и М.В. Харламова. Такая работа способствует развитию автономии школьников, а она, в свою очередь, рассматривается в современных программах по иностранным языкам в качестве одной из наиболее значимых образовательных целей [1].

Ассоциируя тон слов с легендой для запоминания, учитель и ученики параллельно используют движения руками и всем корпусом, а также закрашивают слова в карточках и словариках соответствующим цветом. Таким образом задействуются психосоматические процессы и все системы восприятия информации, что становится залогом прочного запоминания как самого слова, так и его тона.

Несмотря на то что учителя иностранного языка в России не рассматривают обучение в контексте связи между разумом, телом и движением, особое внимание следует уделять и психосоматике. Греческое слово *σῶμα* («сома») означает «тело», а под психосоматикой понимается связь между эмоциональным и физическим состоянием человека. Большинству людей этот термин знаком благодаря медицинской психологии, однако включение движения в процесс обучения активизирует кинестетическое восприятие и позволяет учиться более эффективно, поскольку движение — неотъемлемая часть природы человека.

Метод обучения с использованием движения предполагает возможность учащихся перемещаться в течение всего занятия, чтобы делать перерывы, перенаправить свое внимание на изучение нового материала. Работа с карточками наиболее эффективно проходит в малых группах по 3–4 человека, когда все учащиеся проверяют друг друга в положении стоя. Физическая активность перед уроком повышает способность учащихся обрабатывать и запоминать новый материал. Перед уроком китайского языка уместно сделать несколько движений из гимнастики цигун (气功) под китайскую музыку, что одновременно будет способствовать настройке на «волну Востока» и созданию позитивного климата на уроке, а значит, и повышению мотивации к изучению языка в живом энергетическом поле, где циркулирует энергия 气 — qì — «ци».

Изучение китайского языка требует от обучающегося умения отказаться от привычных паттернов, влиться в поток энергии 气, сонастроиться с китайской философией внутреннего ядра слова, которое является не просто набором букв, как в европейских языках, а целостным образом, пиктограммой, таящей в себе смысл, передаваемый в основных 214 ключах. Ни в российских, ни в европейских учебных заведениях не принято говорить о 气 (ци), в китайских же школах учебный день начинается с упражнений 气功 — qìgōng — «цигун» для активации психической и ментальной энергии. Под энергией подразумевается 气 (ци), которая является топливом для любой деятельности, в том числе учебной. Древние греки были согласны с восточным пониманием мироустройства, говоря, что без энергии мы не можем ни мыслить, ни двигаться [7].

Напомним, что основными элементами холистического подхода являются его направленность на взаимосвязь опыта и реальности, гармония с законами природы, фокус на отношениях между целым и частью, более широкое видение организации

процесса образования. В рамках этой концепции обучающийся позиционируется как активный участник образовательного процесса. Практика использования холистического подхода в преподавании китайского языка зарекомендовала себя как эффективный способ фасилитации обучения, при котором учитываются все типы репрезентативных систем учеников.



Литература

1. Бартош Д. К., Харламова М. В. Развитие творческих способностей обучающихся посредством мини-проектов на уроке немецкого языка // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 2. – С. 15–23.
2. Баскакова М. А., Сони́на Н. Н., Шамо́в А. Н. Креативность в учебной деятельности учителя иностранного языка как основа продукт-ориентированного обучения в школе // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 4. – С. 77–84.
3. Безукладников К. Э., Макаренко Л. А. Иероглифическая грамотность как компонент функциональной грамотности будущих учителей китайского языка // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 2. – С. 67–75.
4. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 363 с.
5. Демина Н. А. Методика преподавания практического китайского языка. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Вост. лит., 2006. – 88 с.
6. Кочергин И. В. Очерки методики обучения китайскому языку. Научное издание. – М.: ИД Муравей, 2000. – 160 с.
7. Рунгш Н. А. Психосоматика как один из элементов в системе реализации холистического подхода на уроке китайского языка при формировании иноязычной межкультурной компетентности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 1 (118). – С. 161–164.
8. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2009. – 287 с.
9. Фролова Л. В. Роль и место аудиовизуальных средств в обучении различным аспектам китайского языка / Электронный научный журнал: Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. — № 1. – URL: <http://mino.esrae.ru/158-1128> (дата обращения: 13.05.2024).
10. Шевцова Н. И. О преподавании разговорного аспекта китайского языка на начальном этапе обучения / Актуальные вопросы преподавания китайского языка. Сборник методических материалов под ред. Бочкаревой А. Г. – Владивосток. Издательство Дальневосточного университета. – 2010. – С. 30–32.
11. Byram M., Gribkova B., Starkey H. Developing the intercultural activities in language teaching: A practical introduction for teachers. – Strasbourg: Council of Europe, 2002. – URL: https://scholar.google.com/scholar_lookup?journal=Developing+the+intercultural+activities+in+language+teaching%3A+A+practical+introduction+for+teachers%2E&author=Byram+M.&author=Gribkova+B.&author=Starkey+H.&publication_year=2002 (дата обращения: 13.05.2024).
12. Chen G. M., Starosta W. A review of the concept of intercultural awareness // Hum. Commun. – 1998. – Res. 2. – Pp. 27–54. – URL: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=A+review+of+the+concept+of+intercultural+awareness%2E&journal=Hum%2E+Commun%2E+Res%2E&author=Chen+G.+M.&author=Starosta+W.&publication_year=1998&volume=2&pages=27-54 (дата обращения: 13.05.2024).
13. Cheng Z. L., Hong L. On the cultivation of intercultural ability in English teaching in colleges. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Vol. 310. – 2014. – Univ. 31. – Pp. 11–17. – DOI: 10.5116/ijme.5862.505a.

Рунгш Надежда Александровна, канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.
E-mail: rungsh1@mail.ru



Сведения об авторе

ТЕХНОЛОГИИ В ЯЗЫКОВОМ ТЕСТИРОВАНИИ: ИСТОРИЯ, ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ МФТИ



Аннотация

В статье рассматриваются основные этапы внедрения технологических решений в практику языкового тестирования, а также соответствие этих технологий запросам и ожиданиям пользователей. Необходимость изучения указанных проблем возникла на этапе планирования и разработки системы языкового тестирования ИСТОК в МФТИ с целью подбора и адаптации используемых в международной практике решений к условиям тестирования в данном университете. Тесты, входящие в эту систему, используют ряд современных технологических решений, в частности – адаптивное онлайн-тестирование и автоматизированную оценку продуктивных навыков.



Abstract

TECHNOLOGY IN LANGUAGE TESTING: HISTORY, PROBLEMS, AND EXPERIENCE OF MIPT UNIVERSITY

The article reviews the main stages of technology use in language testing with the special emphasis on the interests and expectations of test-takers. Interest to these topics was stipulated by practical needs connected to the project of developing ISTOK testing system at MIPT. ISTOK is a set of assessment tools including a detailed placement test as well as a range of level tests. It uses some of the most effective modern technological solutions including online adaptive testing and automated assessment of productive skills.



Ключевые слова

**языковое тестирование, технологии
в языковом тестировании, адаптивный тест,
автоматизированная оценка**



Keywords

**language assessment, technologies in language testing,
adaptive test, automated assessment**

История применения технологических решений в языковом тестировании и достижения в этой области хорошо изучены и описаны в научной литературе [4; 7; 9]. Большинство исследователей подходили к этой теме с позиции разработчиков тестов и экзаменов, детально анализируя влияние технологии на практику составления и администрирования тестов, проблемы поддержания их надежности и валидности при введении новых практик проведения испытаний [3]. Меньше внимания уделялось интересам пользователей – кандидатов, проходивших тестирование и сдававших экзамены на компьютере в офлайн- или онлайн-форматах. Авторы работ, посвященных этому аспекту использования технологий, как правило, сосредотачивались на уровне развития компьютерной грамотности испытуемых [2] либо на их опыте сдачи теста [6]. В то же время мало освещен еще один аспект, который, как представляется,

играет немаловажную роль в развитии и совершенствовании технологических решений для языкового тестирования, а именно — интересы и ожидания пользователей. Очевидно, что для кандидатов, помимо валидности сертификата и степени его признания, характеристик собственно экзаменационных заданий, также важны такие аспекты, как скорость предоставления результатов, затраты времени на регистрацию и ожидание самого экзамена после нее, а также удобство прохождения испытания. Соответственно, параллельно с анализом основных этапов внедрения технологических решений в языковое тестирование и их совершенствования в данной статье мы рассматриваем также вопрос о влиянии запросов и ожиданий пользователей на процесс включения новых технологий.

Такой подход обусловлен конкретными обстоятельствами, связанными с необходимостью разработки системы ИСТОК в МФТИ [1]. Для решения поставленной руководством университета задачи по регулярному тестированию всего контингента студентов недостаточно разработки собственно тестов. Большое число тестируемых (около 4000 обучающихся ежегодно), а также необходимость быстрого предоставления результатов как для их распределения по группам в начале учебного года, так и для выставления оценок в конце каждого этапа обучения сделали использование технических решений единственно возможным способом выполнения указанных задач. Это обстоятельство обусловило обращение разработчиков к истории и практике применения технологий в языковом тестировании с целью поиска оптимальных решений, подходящих для конкретной ситуации МФТИ.

Наблюдаемый в последнее время бурный всплеск интереса к техническим инновациям в языковом тестировании и резкое расширение зоны применения таких решений часто увязывается с условиями, сложившимися в период пандемии 2020–2021 гг. В течение этих двух лет многим компаниям — разработчикам экзаменов, а также учебным заведениям, проводившим собственное тестирование, пришлось внести радикальные изменения в установившиеся процедуры. Однако практически все нововведения этих лет использовали решения, уже существовавшие на тот момент, но не востребованные в таком объеме, как в период пандемии.

Использование технологии в тестировании имеет довольно длинную историю: первый тест с применением работающей от электричества вычислительной машины был проведен в 1935 году в одном из американских университетов [7, с. 174]. Студенты отмечали ответы, используя перфокарты, что позволило проверить результаты автоматически. Тогда и позднее, вплоть до последней трети XX в., основными бенефициарами использования ЭВМ в тестировании, очевидно, были учебные заведения, которые таким образом экономили время преподавателей на проверку стандартизированных тестов. Что касается более значимых испытаний, так называемых тестов с высокими ставками (*high-stakes tests*), к которым относятся в первую очередь различные экзамены, ведущие к получению широко признаваемых сертификатов, то, как представляется, в данном случае основным препятствием на пути применения технологий были соображения надежности и валидности тестов и их результатов [3, с. 9].

Для того чтобы отказаться от надежной и отработанной десятилетиями процедуры проведения тестов на бумаге в авторизованных экзаменационных центрах, нужны были более веские основания, чем просто удобство проверки [5, с. 238]. Они появились в последние десятилетия XX в. с началом широкого распространения персональных компьютеров, а также, соответственно,

формирования и постоянного расширения слоя людей — в первую очередь молодых, — для которых использование этой техники в повседневной жизни стало привычным. Очевидно, именно запрос рынка послужил стимулом для крупнейших разработчиков экзаменов по английскому языку: они приступили к разработке и внедрению компьютерных версий своих продуктов. Первым шагом в этом направлении стало введение компьютерного варианта сдачи экзамена *TOEFL* в 1998 г. Эта инициатива получила в целом положительный отклик от пользователей, хотя на тот момент от кандидатов еще периодически поступали жалобы на сложности, связанные с недостаточным уровнем развития компьютерной грамотности [2, с. 120]. С позиции разработчиков основным достоинством нового формата тестирования стала существенная экономия временных и материальных затрат на проверку чтения и аудирования: итоги объективных тестов становились доступны экзаменационной комиссии или администратору теста сразу после завершения выполнения заданий кандидатом. Соответственно, для проверяющей стороны исключалась не только процедура ручной проверки (*clerical marking*), но и необходимость ждать получения отправляемых из экзаменационных центров материалов. Для кандидатов, сдававших экзамен, который включают оценку всех четырех языковых умений, преимуществ этого нововведения были несколько менее значительны. В частности, автоматизированная проверка рецептивных навыков существенно не повлияла на срок предоставления результатов, так как на оценивание говорения и письма по-прежнему уходило достаточно много времени. Сама процедура тестирования, собственно, мало отличалась от традиционных «бумажных» экзаменов, так как порядок сдачи экзамена, формат и количество заданий оставались прежними. Основное отличие для кандидата заключалось лишь в необходимости использования клавиатуры вместо карандаша или ручки.

Следующей и в значительной степени гораздо более радикальной инновацией явилось появление адаптивного онлайн-тестирования. Это технологическое решение радикально изменило процедуру проведения теста для определения уровня владения английским языком, существенно сократив время выполнения заданий, а также обеспечив индивидуальную траекторию для каждого тестируемого. Алгоритмы адаптивного тестирования предполагают предоставление каждому кандидату нового задания на основании качества выполнения предыдущего. Например, если первое задание по чтению уровня B1 было выполнено с преобладанием правильных ответов, система предложит выполнить следующее на уровне B2, а при преобладании ошибок кандидату будет предоставлено задание на более низком уровне и т.д. Адаптивное тестирование возможно только в онлайн-режиме, поскольку именно удаленное подключение к банку заданий обеспечивает нелинейный характер теста и выстраивание индивидуальной траектории. Для пользователей адаптивные тесты оказались гораздо удобнее, чем бумажные распределительные тесты — прохождение компьютерного или онлайн-варианта может занимать вдвое меньше времени, чем выполнение того же теста на бумаге: в последнем случае кандидату с высоким уровнем владения языком приходилось пройти через всю линейку заданий, начинающуюся с A1.

Собственная модель проведения распределительного тестирования была разработана в МФТИ как часть системы ИСТОК. Она прошла успешное испытание в сентябре 2023 г., заменив ранее использовавшийся бумажный вариант. С точки зрения объема организационных усилий (составления расписания и администрирования теста) адаптивное онлайн-тестирование, которое проводится непосредственно в вузе, не отличается от традиционного

бумажного. Его преимущество заключается в быстром предоставлении результатов, что позволяет экономить время на проверку и не задерживает учебный процесс. Следует заметить, что любые модели адаптивного тестирования не приспособлены для проведения оценки продуктивных навыков. Модули «Говорение» и «Письмо» адаптивных тестов и экзаменов – например, кембриджского теста *LinguaSkill* или *LTE* компании *LanguageCERT*, – проводятся так же, как соответствующие разделы экзаменов, оценивающих владение иностранным языком в диапазоне нескольких уровней (например, *IELTS*), когда все кандидаты выполняют одно и то же задание.

Исследователи, интересовавшиеся эволюцией языкового тестирования, еще в начале нашего столетия предполагали, что в обозримом будущем неизбежно встанет вопрос об автоматизации оценивания продуктивных навыков [5, с. 240]. Более десяти лет назад компания *Pearson* первой из разработчиков международных экзаменов по английскому языку начала применять автоматизированное оценивание письма и говорения при помощи технологий искусственного интеллекта (ИИ) – в частности, при проведении экзаменов с высокими ставками. Главное преимущество использования ИИ (или, более корректно, нейросетей как одной из технологий, входящих в более широкое понятие искусственного интеллекта) является скорость оценивания выполненных письменных работ и/или устной речи. Например, система тестирования ИСТОК оценивает 5 письменных работ в секунду. Среди других преимуществ автоматизированной оценки продуктивных навыков с помощью нейросети традиционно называют отсутствие субъективности, которая так или иначе присутствует в суждениях, вынесенных человеком.

При этом одно из наиболее частых ошибочных суждений в отношении ИИ состоит в том, что нейросеть «думает» и действует так же, как человек [9, с. 342]. На самом деле, нейросеть может делать только то, чему ее обучили, и оперировать только теми данными, которые находятся в ее памяти. Поэтому самой затратной – как во временном, так и в финансовом отношении, – частью обучения нейросети (т.н. машинного обучения) является именно заполнение ее памяти, для чего необходим объемный комплекс письменных или устных заданий, оцененных и, что гораздо сложнее, размеченных экспертами-экзаменаторами. При разметке текста необходимо не только отметить возможные ошибки, но также выявить положительные характеристики работы: грамматические конструкции и лексику более высокого, чем заявленный, уровня, элементы организации текста и т.д.

Отсутствием у нейросети самостоятельного «мышления» в значительной мере определяются некоторые недостатки автоматизированной оценки. В частности, нейросеть не в состоянии распознавать какие-либо проявления креативности, например, лексически и грамматически правильные, но нестандартные обороты, которым она не сможет найти аналогов в своей памяти. Высказываются также опасения этического характера, так как нейросеть не сможет распознать, например, оскорбительный характер какого-либо письменного или устного высказывания [8, с. 27]. На данном этапе развития этой технологии с помощью ИИ также невозможно оценить интерактивное взаимодействие между испытуемым и его собеседником во время устного теста. Проходя некоторые онлайн-экзамены, кандидаты отвечают на вопросы, появляющиеся на экране компьютера, что создает несколько неестественную ситуацию общения. Отмечается также, что нейросеть может проявлять излишнюю «терпимость» к откровенно слабым кандидатам [10, с. 411].

Еще один вопрос, по которому мнения специалистов разнятся, — это степень самостоятельности нейросети при оценивании продуктивных навыков. Если *Pearson* практически полностью полагается на свои модели, то другие экзаменационные комиссии, в частности, *ETS*, разработчик *TOEFL*, а также *Cambridge Assessment*, используют гибридную систему, при которой эксперты регулярно подключаются к проверке письма или говорения в случаях, если процент уверенности нейросети в правильности решения задачи недостаточно высок.

Нейросеть системы ИСТОК, оценивающая письмо, также пользуется гибридной моделью с регулярным участием экспертов для повышения надежности результатов оценки. Модель системы ИСТОК для оценивания говорения в настоящий момент находится в стадии активного машинного обучения и в ближайшее время пройдет первые испытания.



Литература

1. **Базанова Е. М., Горизонтова А. В., Грибова Н. Н., Чикаке Т. М., Самосюк А. В.** Разработка и перспективы развития национальной интеллектуальной системы тестирования общезыковых компетенций (ИСТОК) на базе нейросетевых решений // Высшее образование в России. – 2023. – № 8–9. – С. 147–165.
2. **Baherjee J.** The TOEFL CBT (Computer-based test) // *Language Testing*. – 2003. – 20 (20). – P. 111–123.
3. **Dooley P.** Language testing and technology: problems of transition to a new era // *ReCall*. – 2008. – 20 (1). – P. 21–34.
4. **Fernandez Alvarez M.** Language Testing in the Digital Era // *Technology-Enhanced Language Learning for Specialized Domains Practical applications and mobility*. – New York: Routledge. – 2016 – P. 61–73.
5. **Jamieson J.** Trends in computer-based second language assessment // *Annual Review of Applied Linguistics*. 2005. – 25. – P. 228–242.
6. **Jones J. F., Quanling L.** Analyzing Test-takers' Experience of High-stakes Automated Language Testing // *English as a Foreign Language International Journal*. – 2023. – 3 (1). – URL: <https://connect.academics.education/index.php/eflij/article/view/469> (дата обращения: 18.05.24).
7. **Parhizgar S.** Testing and Technology: Past, Present and Future // *Theory and Practice in Language Studies*. – 2012. – 2 (1). — P. 174–178.
8. **Stošić L., Malyuga E.** Application of Artificial Intelligence in Language Testing // *ANGLISTICUM. Journal of the Association-Institute for English Language and American Studies*. – 2024. – 13 (1). – P. 22–34.
9. **Van Moere A., Downey R.** Technology and artificial intelligence in language assessment // *Handbook of Second Language Assessment*. – Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. – 2016. – P. 341–358.
10. **Xu J., Jones E., Laxton V., Galaczi E.** Assessing L2 English speaking using automated scoring technology: examining automarker reliability // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. – 2021. – 28 (4). – P. 411–436.

Горизонтова Анна Всеволодовна, канд. ист. наук, доцент, Департамент иностранных языков Московского физико-технического института (Национального исследовательского университета).
E-mail: gorizontovaa@gmail.com



Сведения об авторе

КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ АУДИТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)



Аннотация

В статье рассмотрены методические основы и приведены примеры заданий для эффективной организации коммуникативно-ориентированного тестирования аудитивных умений студентов педагогических университетов, изучающих иностранный язык как вторую специальность, на занятиях по английскому языку в высшем учебном заведении на материале профессионально-ориентированных текстов педагогического дискурса.



Abstract

COMMUNICATION ORIENTED TESTING OF STUDENTS' LISTENING SKILLS IN ENGLISH CLASSES AT THE UNIVERSITY (BASED ON PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS OF PEDAGOGICAL DISCOURSE)

The article examines the methodological foundations and provides examples of tasks for the effective organization of communication oriented testing of students' listening skills at pedagogical universities studying English language as a second speciality at English classes at the higher educational institution based on professionally-oriented texts of pedagogical discourse.



Ключевые
слова

коммуникативный подход, тестирование, умения аудирования, профессионально-ориентированный текст, английский язык в вузе



Keywords

communicative approach, testing, listening skills, professionally oriented text, English at university

Введение. Комплекс проблем, связанных с контролем и оценкой как этапом учебного процесса в целом и изучением отдельных тем на занятиях по английскому языку в вузе (в т.ч. в рамках работы по профилю «Педагогическое образование») в частности, является объектом постоянного внимания ученых, методистов и педагогов, стремящихся разработать эффективные современные средства и методы измерения уровня сформированности компетенций студентов, в том числе будущих учителей иностранного языка.

В рамках дисциплины «Иностранный язык (английский)» в высшем учебном заведении одним из инновационных методов, который сегодня противопоставляется традиционным способам контроля и оценки работы студентов, является компетентностно-ориентированное тестирование (в т.ч. тестирование коммуникативных и профессиональных компетенций). В настоящей статье рассмотрено коммуникативно-ориентированное тестирование аудитивных умений студентов на занятиях по английскому языку в вузе на материале профессионально-ориентированных текстов педагогического дискурса.

Коммуникативно-ориентированное тестирование. Тест можно охарактеризовать как «задание стандартной формы, выполнение которого позволяет установить уровень и наличие определенных умений, навыков, способностей, умственного развития и других характеристик личности с помощью специальной шкалы результатов» [1, с. 309]. На занятиях по английскому языку используются учебные лингводидактические тесты, содержащие задания разнообразных форматов, направленные на выявление уровня сформированности у студентов компетенций, необходимых для осуществления коммуникации на иностранном языке.

Коммуникативная компетенция представляет собой способность достигать коммуникативных целей в бытовой, учебной, производственной, культурно-досуговой и других сферах общения [1, с. 98] и складывается из следующих компонентов (компетенций): речевой, языковой, социокультурной, дискурсивной, компенсаторной/стратегической, социальной. Применительно к занятиям по иностранному языку все перечисленные выше компетенции выражаются в языковых навыках (фонетических, лексических и грамматических), а также речевых умениях (аудирования, чтения, говорения и письма), являются объектом тестирования и могут быть проверены и оценены путем использования вступительных, текущих, периодических и квалификационных итоговых тестов.

- **Вступительные тесты** позволяют оценить уровень сформированности навыков и умений (например, аудитивных) для более обоснованного и корректного проектирования учебного процесса.
- **Текущие тесты** направлены на оценку качества усвоения изученного материала и динамики развития формируемых речевых умений и языковых навыков, способствуя выявлению имеющихся трудностей и констатации прогресса, достигнутого студентами.
- **Периодические тесты** выполняют функцию контроля и оценки сформированности компетенций в результате освоения темы или ряда тем в течение того или иного учебного периода.
- **Квалификационные итоговые тесты** служат для определения достигнутого студентами уровня владения иностранным языком [12, с. 154; 2, с. 17].

Иными словами, тесты разных видов выполняют разнообразные функции в зависимости от их места на занятии и в ходе учебного процесса, а именно [2, с. 16]: проверка и оценка уровня сформированности умений и навыков студентов; обобщение изученного материала; обучение студентов и корректировка их ошибок; диагностика и предупреждение трудностей; мотивация и воспитание (развитие личности) студентов; развитие дисциплины.

Если тестирование сформированности навыков и продуктивных видов речевой деятельности (говорения и письма) возможно организовать в виде создания того или иного речевого продукта (текста в устной или письменной форме), то тестирование рецептивных видов речевой деятельности (аудирование и чтение) требует более сложной организации и связано с рядом трудностей.

Оно может быть организовано как косвенно — с использованием коммуникативных упражнений (требующих создания студентами собственного устного или письменного текста), так и непосредственно — в виде подготовительных упражнений (связанных с освоением языкового материала и практикой речевых умений, необходимых для общения). При этом следует отметить, что контроль и оценка умений чтения более подробно разработаны отечественными и зарубежными методистами, поэтому целесообразно остановиться на вопросах тестирования уровня сформированности аудитивных умений, которые требуют значительных усилий и являются менее доступными для наблюдения и тестирования [10, с. 43].

Умения аудирования связаны со способностью и готовностью воспринимать устную речь и извлекать из устного сообщения информацию, необходимую для продолжения коммуникации или иной деятельности [5, с. 121–122]. Следовательно, данные умения являются значимым компонентом коммуникативной компетенции, развитие которой необходимо в соответствии с государственным стандартом и программой высшего педагогического образования [11, с. 7].

Отечественными и зарубежными методистами были разработаны различные классификации аудитивных умений, общепринятой среди которых является предложенная М. Ростом. На основе степени понимания устного текста и способа использования полученной информации ученый выделил четыре базовых умения аудирования [19, с. 177–181]:

1. с пониманием основного содержания (*skim listening/listening for gist*);
2. с полным пониманием (*listening for detailed comprehension*);
3. с выборочным извлечением информации, или поисковое (*listening for partial comprehension*);
4. с критической оценкой (*critical listening*).

Первый вид аудирования — с пониманием основного содержания — связан со способностью студентов формулировать тему прослушанного аудиотекста и выделять его основные структурные элементы, а также характеризовать общую логическую структуру изложения [6, с. 34–35].

Следующий вид аудирования подразумевает полное понимание звучащего аудиотекста, которое позволяет студентам извлечь из услышанного сообщения все детали (получить полную информацию) и использовать их для дальнейшей работы, развития умений говорения и письма, т.е. создания собственного речевого продукта [6, с. 35–36].

Поисковое аудирование, третий вид данного умения по классификации М. Роста, напротив, служит для выборочного, фрагментарного извлечения данных из воспринимаемого аудиотекста, в соответствии с критериями, указанными в задании. Они могут быть связаны как с содержанием текста, так и с его языковым оформлением [6, с. 35–36].

Четвертый вид аудирования является самым сложным для обучения и тестирования, т.к. представляет собой аудирование с критической оценкой. В ходе прослушивания аудиотекста студенты воспринимают информацию полностью (в т.ч. выраженную в звучащем тексте косвенно и определенную языковым контекстом) и могут использовать полученные сведения не только репродуктивно — воспроизводя содержание, но и творчески интерпретируя (представляя полученные данные в различных знаковых и графических вариантах: в виде инфографики, схем, таблиц,

текстов и т.д.), трансформируя полученные знания и используя их в собственной деятельности — например, для формулирования точки зрения по поднимаемому спикером вопросу в отношении обсуждаемой проблемы [6, с. 36–37].

Готовность к освоению всех перечисленных выше умений аудирования, способность быстро и качественно извлекать необходимую информацию из прослушанного являются условием успешности студентов в ходе общения на иностранном языке, т.к. без своевременного и адекватного понимания устной речи или текста аудио- / видеозаписи невозможны конструктивный диалог и взаимодействие с собеседником — все то, что является условием эффективного применения сформированной коммуникативной компетенции педагога, выпускника высшей школы [10, с. 44].

Зачастую трудности с пониманием аудиосообщений в записи вызывают существенные затруднения при работе с информацией и организации совместной и индивидуальной деятельности в различных сферах (в т.ч. профессиональной и учебной). Это может быть лишь частично восполнено компенсаторными механизмами [5, с. 17–18]. Достижение планируемого результата изучения дисциплины «Иностранный язык» в вузе — сформированной коммуникативной компетенции, способности к свободному восприятию, пониманию и использованию информации на иностранном языке — возможно при организации тестирования аудитивных умений студентов на основе коммуникативного подхода.

Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам в отечественной методике преподавания иностранных языков был разработан Е. И. Пассовым и другими представителями Липецкой научной школы [7, с. 292]. Основной целью овладения иностранным языком создатели и adeпты коммуникативного подхода считают овладение продуктивными видами речевой деятельности (говорение и письмо), что достигается путем моделирования действий обучающихся в потенциально возможных коммуникативных ситуациях. Рецептивные виды (аудирование и чтение), по их мнению, играют вспомогательную роль [3, с. 836], однако все же являются необходимыми для успешного формирования коммуникативной компетенции.

Соответственно, тестирование рецептивных умений, в т.ч. умений аудирования, в ходе осуществления образовательного процесса, построенного на основе коммуникативного подхода, доминирующего в современной методике преподавания иностранных языков, организуется на завершающем этапе работы с тем или иным языковым материалом с учетом принципов данного подхода к обучению иностранному языку, сформулированных Е. И. Пассовым [8, с. 35–41] и остающихся актуальными в наши дни (это принципы речемыслительной активности, индивидуализации, функциональности, ситуативности, новизны).

Перечисленные выше принципы коммуникативного подхода, охарактеризованные отечественным исследователем и методистом, определяют особые требования к формированию и тестированию иноязычной коммуникативной компетенции, одним из компонентов которой являются аудитивные умения. Итак, тестирование аудитивных умений должно происходить:

1. во время речевой деятельности в условиях, приближенных к реальным коммуникативным ситуациям, с целью приобретения обучающимися способностей к осуществлению самостоятельной коммуникации;
2. с учетом индивидуальных особенностей (интересов, способностей, характера) студентов, а также их опыта и сложившегося стиля познавательной и коммуникативной деятельности;

3. с использованием речевого материала, подобранного с учетом частотности и актуальности использования по темам и сферам общения, потенциально необходимым будущим специалистам (особенно в профессиональной коммуникации);
4. в условиях новизны изучаемого языкового материала, формируемого речевого умения или применения имеющихся умений в новых, нестандартных коммуникативных ситуациях.

В рамках работы на занятиях по иностранному (английскому) языку в вузе для контроля и оценки степени сформированности у студентов умений аудирования целесообразно использовать профессионально-ориентированные тексты («те или иные теории, факты, сведения, рекомендации отдельных наук и отраслей знания» [4, с. 109]), содержащие профессионально значимую для студентов информацию и включающие специальный языковой материал на английском языке, т.к. их применение отвечает всем указанным выше требованиям.

Профессионально-ориентированные тексты при тестировании сформированности аудитивных умений позволяют:

1. активно использовать речевые умения и моделировать потенциально возможные ситуации профессионального общения, способствуя лучшей подготовке студентов к реализации трудовой деятельности по выбранной специальности;
2. учитывать интерес студентов к осваиваемой профессии и формировать их коммуникативную компетенцию;
3. использовать на занятии актуальный, практико-ориентированный языковой материал и коммуникативные ситуации, доступные и понятные для студентов;
4. включать в конспект занятия проблемные вопросы и ситуации, стимулирующие креативное мышление и творческий подход студентов к профессиональной деятельности и коммуникации.

Иными словами, специальные тексты (в частности, тексты педагогической направленности) могут служить материалом для тестирования аудитивных умений студентов в рамках коммуникативного подхода к преподаванию иностранного языка, а также средством ознакомления обучающихся с различными аспектами профессионального дискурса. Приведем несколько примеров коммуникативно-ориентированных заданий для тестирования уровня сформированности аудитивных умений студентов, составленных на материале аудиотекстов педагогического дискурса.

ПРИМЕРЫ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ТЕСТИРОВАНИЯ

Задания для тестирования умений аудирования с пониманием основного содержания прослушанного аудиотекста могут быть следующими:

1. **Listen to a piece of podcast [18] and answer the question: 'Why is it important to help pupils to adapt to 7 year of school (point out 4 ideas)?'**
 - a. *It creates positive environment at the school,*
 - b. *It helps parents stay calm,*
 - c. *It helps to develop pupils' confidence and communicational skills,*
 - d. *It stops pupils' anxiety and shyness,*
 - e. *It helps teachers to communicate with classes,*
 - f. *It helps to engage the students into the activity during the lesson,*
 - g. *It is an important part of school curriculum.*
2. **Listen to the podcast [17] and match the parts of podcast with headlines** (см. таблицу 1).

Табл. 1

Supporting vulnerable pupils: plan of the text

1	<i>Is supporting of vulnerable children important?</i>
2	<i>A piece of tips to help vulnerable children</i>
3	<i>How can we help vulnerable children at school?</i>
4	<i>Adverse experience is a...</i>
5	<i>What to do with vulnerable children?</i>

Задания на проверку умений аудирования с полным пониманием содержания прослушанного аудиотекста могут быть представлены следующим образом:

- 1. Listen to a piece of podcast [18] and answer the question: 'What can make the adaptation easier?' Match the opinions with speakers** (см. таблицу 2).

Табл. 2

Ways to make the transition smoother

Clare	a. Good relationships with parents
Sharon	b. Special event called "Transition days"
Res	c. Make the curriculum successive
Patsy	d. Talk with teachers
Karen	e. Start preparation earlier
	f. Events for school stuff
	g. Students' work as ambassadors
	h. Post of a curator of transition
	i. Organize the work-shops
	j. Making visual timetable

- 2. Listen to the podcast [17] and decide if the sentences are true or false.**

- We should support vulnerable children.*
- Every teacher needs a special training to work with vulnerable children.*
- Environment creates an adverse experience.*
- Adverse is result of emotional neglect.*
- The main goal for teacher is empathy.*
- Language we use is an important for establishing connection.*
- Teacher should help children to control their behavior.*
- Teacher can be a role model for vulnerable children.*

Задания для тестирования умений аудирования с выборочным извлечением информации из прослушанного аудиотекста могут быть сформулированы так:

- 1. Listen to a part of teachers' podcast [15] and find out why designing a school curriculum is so important according to Mr. Bromley, Mr. Hartley, Mrs. McPhail. Write down all arguments for each speaker.**
- 2. Watch the video "Should I become a Primary School Teacher?" [14] and fill in the suitable column of the table the advantages and disadvantages of a job of primary school teacher** (см. таблицу 3).

Табл. 3

Pros and cons of primary school teacher's job

Pros	Cons

Задания на проверку умений аудирования с критической оценкой содержания прослушанного аудиотекста могут быть следующими:

- 1. Listen to a piece of the podcast [16] and make a mind-map of methods and techniques for supporting pupils' wellbeing at primary school. Rank the selected methods according to their degree of effectiveness. Give arguments to support your point of view. Make a monologue with your ideas.**

2. *Imagine you are a primary school teacher who listened to the lecture on the topic of classroom management [13] and now you share your opinion with your colleagues. Tell your groupmates (colleagues) what you have learnt. Point out the most significant ideas and explain their importance.*

Приведенные выше задания построены с учетом принципов коммуникативного подхода на основе аутентичных аудиоматериалов, выпусков подкастов «Headteacher Update Podcast» и «ForTeachers», где эксперты и школьные учителя обсуждают различные вопросы, связанные с профессией педагога. Все они позволяют проверить сформированность аудитивных умений студентов, необходимых для осуществления коммуникации на иностранном языке, и могут быть использованы в рамках входного, текущего, периодического и итогового контроля как в виде подготовительных упражнений, направленных на аудирование с общим, полным пониманием и выборочным извлечением информации, так и в виде коммуникативных упражнений, связанных, как правило, с аудированием с критической оценкой прослушанного аудиотекста.

Выводы. Итак, коммуникативно-ориентированное тестирование аудитивных умений на занятиях по иностранному языку в вузе может быть организовано с применением профессионально-ориентированных текстов для достижения большей вовлеченности студентов за счет разнообразия форматов заданий и аутентичности используемых аудиоматериалов, создания устойчивой позитивной мотивации к освоению выбранной профессии, знакомства с актуальными вопросами профессиональной коммуникации и погружения в языковую среду, что в совокупности ведет к успешному формированию коммуникативной компетенции студентов.



Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Аристова И. Т. Основные виды тестирования как формы контроля сформированности грамматических навыков на уроках английского языка в современной школе условиях внедрения ФГОС / И. Т. Аристова, Л. З. Нургалиева, Н. Х. Исрофилова // Лучшие педагогические практики и современное образование: сборник статей II Международной научно-практической конференции, Пенза, 30 апреля 2023 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2023. – С. 15–17.
3. Давыдова Ю. Г. Сущность понятия «коммуникативный подход» в современной методике преподавания иностранных языков // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 5. – С. 832–840. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/cuschnost-ponyatiya-kommunikativnyy-podhod-v-sovremennoy-metodike-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 30.01.2024).
4. Дроздова Т. В. Научный текст и проблемы его понимания (на материале англоязычных экономических текстов): дис. ... д-ра филол. наук. Москва, 2003. – 390 с.
5. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М., 2000. – 264 с.
6. Куклина С. С. Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и ее организационные формы. – Киров.: Изд-во ВятГГУ, 2013. – 175 с.
7. Ломтева Т. Н., Решетова И. С. История развития коммуникативного подхода в отечественной методике преподавания иностранных языков // Вестник ГУУ. – 2012. – № 2. – С. 291–294. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-kommunikativnogo-podhoda-v-otechestvennoy-metodike-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 30.01.2024).
8. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

9. **Теплова О. А.** Из опыта формирования компенсаторной компетенции на уроках английского языка // *Иностр. языки в школе*. – 2014. – № 10. – С. 17–20.
10. **Улубекова Г. И.** Обучение аудированию в русле коммуникативной методики / Г. И. Улубекова, Е. В. Мещерякова // *Artium Magister*. – 2020. – Т. 20. – № 1. – С. 41–46.
11. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*, 2018. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 30.01.2024)
12. **Чотчаева М. К.** Тестирование как способ контроля знаний на уроках английского языка // *Тенденции развития науки и образования*. – 2022. – № 92–2. – С. 153–155.
13. *ForTeachers: 7 Classroom Management Tips FOR PRIMARY TEACHERS (Improve Student Focus!)*. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=hGVTurHB96U&t=4s> (дата обращения: 30.01.2024).
14. *ForTeachers: Should I become a Primary School Teacher? HONEST Pros & Cons!* – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=mObHVN0YEm4> (дата обращения: 30.01.2024).
15. *Headteacher Update Podcast: School curriculum design*. – URL: <https://player.fm/series/the-headteacher-update-podcast/headteacher-update-podcast-curriculum-design-in-the-primary-school> (дата обращения: 30.01.2024).
16. *Headteacher Update Podcast: Supporting pupil wellbeing*. – URL: <https://player.fm/series/the-headteacher-update-podcast/headteacher-update-podcast-supporting-pupil-wellbeing> (дата обращения: 30.01.2024).
17. *Headteacher Update Podcast: Supporting vulnerable pupils: Trauma & Adverse Childhood Experiences*. – URL: <https://player.fm/series/the-headteacher-update-podcast/headteacher-update-podcast-supporting-vulnerable-pupils-trauma-adverse-childhood-experiences> (дата обращения: 30.01.2024).
18. *Headteacher Update Podcast*. – URL: <https://player.fm/series/the-headteacher-update-podcast/headteacher-update-podcast-year-6-to-7-transition> (дата обращения: 30.01.2024).
19. *Rost M. Teaching and researching listening*. – Second edition. – Harlow: Longman, 2011. – 407 p.

Рацеева Дарья Сергеевна, ассистент кафедры иностранных языков Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.
E-mail: ratseeva.darya@yandex.ru



**Сведения
об авторе**

ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ В ГРУППАХ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ



Аннотация

Статья посвящена проблемам преподавания иностранного языка в смешанных группах. Рассматривается вопрос об эффективных формах работы, способствующих повышению мотивации студентов с разным уровнем языковой подготовки. Приводятся примеры эффективных подходов к обучению языку в группах со смешанным уровнем знаний, даются рекомендации по использованию данных подходов для студентов нелингвистических вузов по направлению «Экономика» и «Менеджмент». Особое внимание уделяется вопросам оценивания. Предлагается дифференцированный подход к оценке студентов с разным уровнем языковой подготовки.



Abstract

PROBLEMS OF ASSESSING ECONOMICS STUDENTS IN THE GROUPS OF MIXED ABILITY

The article is devoted to the problems of teaching a foreign language in mixed ability groups. The article examines the effectiveness of work in such groups in order to motivate students with different levels of language proficiency. The author considers the examples of effective methods and approaches to language teaching in such groups as well as the recommendations on the use of these methods for students of non-linguistic universities in the field of economics and management. Particular attention is paid to the criteria development to assess students with different levels of language proficiency.



Ключевые слова

группы смешанного уровня, тестирование, критерии оценивания, уровень языковой подготовки, эффективные методы обучения



Keywords

mixed ability groups, testing, assessment criteria, linguistic ability, effective methods of teaching

Цель данной статьи — рассмотреть методы и приемы эффективной работы со студентами с разным уровнем владения иностранным языком при обучении в смешанных группах. Под уровнем владения языком понимается «степень сформированности речевых навыков и умений у пользователя изучаемого языка» [6, с. 56]. В связи с невозможностью деления обучающихся на группы (например, A1–A2 или A2–B1 и др.) по результатам *Placement test*, они зачастую учатся в смешанных группах и получают поддержку от преподавателя в соответствии со своим уровнем знаний. Это позволяет студентам с разной степенью владения изучаемым языком общаться и обучаться вместе, что может быть полезно для их языкового развития. Кроме того, такой подход способствует созданию более интерактивной и разнообразной образовательной среды.

Задача преподавателей при работе со студентами с разным уровнем владения иностранным языком состоит в обеспечении равных возможностей для обучения и понимания материала, поддержке более слабых студентов и стимулировании более продвинутых.

Среди элементов успешной работы можно выделить следующие:

1. Во-первых, важно создать *комфортную и поддерживающую* обстановку в аудитории.
2. Во-вторых, преподаватель должен применять *разные стратегии обучения для разных студентов*, поэтому наиболее важным аспектом работы является дифференцированное обучение. Отсюда возникает необходимость использования разнообразных учебных материалов и ресурсов. Многообразие материалов поможет преподавателю обеспечить индивидуальный подход к каждому студенту и предложить задания и упражнения, которые соответствуют его уровню и потребностям.
3. В-третьих, важны *непрерывная оценка и обратная связь*. Они позволяют преподавателю регулярно оценивать прогресс студентов и предоставлять им обратную связь о достигнутых результатах и их уровне владения языком. Это помогает студентам видеть динамику развития своих навыков и мотивирует к их совершенствованию.

Преподавателю следует позаботиться о том, чтобы каждый студент чувствовал себя «в своей тарелке» и был готов получать новые знания. Для этого можно использовать разные методы, например: *айс-брейкинг, игры, групповые проекты* и т.д. Это поможет обучающимся чувствовать себя более комфортно и придаст им уверенности при изучении языка. Также этот аспект включает поощрение учащихся, поддержку их усилий и предоставление дополнительной помощи, если это необходимо. Таким образом, создание интерактивной среды в первую очередь повышает эффективность работы со студентами разного уровня.

Рис. 1
Пример
айс-брейка

Данный айс-брейк (см. рис. 1) может использоваться в начале занятия для установления контакта между участниками, снятия напряжения перед использованием языка, стимулирования общения на иностранном языке. Подобные «экономические загадки» не требуют специальных знаний, ответы на них не оцениваются как верные или неверные, а лишь призваны создать комфортную обстановку.

РПД. Тема 1: «Основные экономические понятия и категории».

1.4 Manufacturing

Good afternoon, everyone. To start off our session today, let's do a fun activity called 'Economic Riddles.' I'll give you a riddle related to economic concepts, and you'll have to guess the answer. This will not only test your knowledge but also get us thinking critically about different economic ideas. Are you ready? Let's begin:

Riddle: I am an essential factor of production, but I have no physical presence. What am I?

Take a moment to think about it, and then feel free to share your answer. Don't worry; there are no right or wrong responses – it's all about having fun together.

Более подготовленные студенты играют роль консультантов, что является мощным средством достижения обучающимися развивающих и воспитывающих целей, ведь когда человек учит других, он наиболее глубоко понимает и запоминает материал [2, с. 247]. Роль консультантов может переходить к разным студентам по достижении ими определенного уровня, что тоже является стимулом к овладению предметом: «Групповая форма учебного труда на уроке иностранного языка дает очень многое: развивает способность к обучению, обеспечивает лучшие условия для умения говорить, обеспечивает обмен знаниями, способствует росту мотивации к учению, укрепляет межличностные отношения, учит лучше понимать друг друга» [4, с. 245].

Студенты делятся на группы (в одной группе должны оказаться учащиеся разного уровня языковой подготовки). Им предлагаются различные сценарии для принятия решений. Принятое решение, в свою очередь, ведет к следующему выбору для принятия следующего решения и т.д. Конечные результаты сравниваются, оцениваются и обсуждаются.

Рис. 2

**Пример
мотивационной
игры**

РПД. Тема 3: «Спрос и предложение».

3.7 Supply and demand

Welcome, everyone, to our economic empowerment challenge! Today, we're going to play a game called 'Economic Decision-Making Race.' In this game, you will be presented with a series of economic scenarios and have to make quick decisions to navigate through them. Each decision will come with a set of consequences, and the goal is to accumulate the most 'economic gain' by the end of the game. For example, you might encounter scenarios such as investing in different businesses, making strategic purchasing decisions, or managing a budget for a project. Your choices will impact your economic success in the game.

Roles and Responsibilities:

1. *Data researchers: responsible for gathering relevant data on supply and demand in the automobile industry.*
2. *Analysts: responsible for analyzing the data and identifying key factors affecting supply and demand.*
3. *Forecasters: responsible for predicting future trends based on the analysis.*
4. *Presenters: responsible for presenting the findings and recommendations to the group and industry stakeholders.*

Expected Outcome:

A comprehensive analysis of supply and demand in the automobile industry, including predictions for future trends.

Н. А. Дмитренко пишет: «Наиболее привлекательную сторону групповой формы обучения студенты видят в возможности совместной деятельности и общения на занятиях. Это позволяет установить деловые и личностные контакты, обеспечить себе определенный групповой статус. Однако желательным партнером по совместной деятельности можно стать лишь при ответственном отношении к учению. Таким образом, желание реализовать мотивы общения ставит их перед необходимостью заниматься учебной работой. Это, в свою очередь, ведет к формированию учебных мотивов, которые в дальнейшем могут занять доминирующее положение в мотивационной сфере личности» [1, с. 3].

Рис. 3

**Проектная
работа в группе**

Студенты делятся на группы (в одной группе также должны оказаться учащиеся разного уровня языковой подготовки). У каждого участника группы своя роль в проекте (они описаны в задании): например, обучающиеся с уровнем А1 занимаются сбором данных, необходимых для последующего анализа студентами с уровнем А2–В1 (см. рис. 3).

Цель проектной работы в группе студентов с разным уровнем владения языком такая же, как и при использовании кейсового метода: *развитие языковых навыков каждого участника, укрепление их понимания языка через коллективное обучение и совместное выполнение проекта, развитие умения работать в команде, обмен знаниями и опытом между участниками, а также создание возможностей для применения языковых знаний на практике в реальном проекте* [5].

Как было сказано выше, наряду с объединением студентов с разным уровнем языковой подготовки часто требуется и *дифференцированный подход*. Одним из возможных выходов из сложившейся ситуации является организация личностно-ориентированного дифференцированного обучения, под которым

«применительно к процессу обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов понимается такая система обучения, в ходе которой учитываются индивидуально-психологические особенности каждого обучающегося и при котором каждому студенту обеспечивается реальная возможность выступать субъектом обучения» [3].

Дифференциация в процессе обучения иностранному языку традиционно рассматривается с трех различных позиций [3]:

1. **Дифференциация содержания обучения:** содержание включает в себя знания, навыки, умения, которыми должен овладеть студент в результате обучения.
2. **Дифференциация процесса обучения** означает предоставление преподавателем возможности каждому студенту выбирать различные пути овладения содержанием.
3. **Дифференциация результатов обучения** означает разнообразие уровней сложности продуктов познавательной деятельности, которые создают студенты, чтобы показать мастерство в овладении содержанием обучения. Определение уровня владения иностранным языком.

Необходимость дифференциации содержания обучения требует предварительного определения языкового уровня. Это означает, что преподаватель должен адаптировать свой подход и материалы под нужды и способности каждого студента, поэтому для начинающих обучающихся могут потребоваться более простые и понятные объяснения, а продвинутым можно предложить сложные и интересные задания, чтобы они могли продолжить развиваться, используя новые вызовы, сформулированные преподавателем. Например, они могут практиковать использование более сложных лингвистических структур и принимать участие в дискуссиях на актуальные темы.

Однако, несмотря на разницу в уровне владения языком, важно учитывать индивидуальные потребности каждого студента: он может иметь свои сильные и слабые стороны, и преподаватель должен принять их и работать над развитием этих навыков. Например, если студент имеет проблемы с пониманием иностранной речи на слух, можно предложить ему дополнительные упражнения по аудированию и использовать записи на английском языке для повышения уровня понимания.

Более конкретные методы дифференцирования могут включать групповую работу, партнерское обучение и индивидуальные задания. *Групповая работа* позволяет студентам взаимодействовать и учиться друг у друга. *Партнерское обучение* помогает студентам с одинаковым уровнем языка работать и развиваться вместе. *Индивидуальные задания* дают возможность работать над слабыми сторонами и развивать сильные. Отсюда возникает необходимость использования различных учебных материалов и ресурсов.

Разнообразие материалов поможет преподавателю подойти к каждому студенту индивидуально и предложить те задания, которые соответствуют его уровню и потребностям: например, для начинающих можно использовать простые игры, картинки и ассоциации, а для продвинутых — сложные тексты, статьи и дискуссии.

Приведем примеры из практики работы со студентами 1-го курса, обучающимися по направлению «Экономика».

- РПД. Тема 1: «Основные экономические понятия и категории» (1.6: Экономические показатели) [7].

Рис. 4

Пример задания (экономические показатели для уровня A2)

Economic indicators

Economists use economic indicators to analyse a country's economy. Economic indicators are statistics about the economy. They show how well the economy is doing and they enable economists to predict how well it will do in the future. The indicators include the stock market index, the retail price index (a measure of inflation), the unemployment rate, the number of people claiming benefits, new construction, industrial production, consumer spending and changes in the money supply. Leading economic indicators are indicators which change before the economy changes. The stock market is an example of a leading economic indicator. The stock market usually begins to decline before the economy declines and it generally improves before the economy begins to come out of a recession. Leading economic indicators are the most important type for investors as they help predict what the economy will be like in the future.

Economic indicators:

- | | |
|--------------------------|---------------------------------------|
| The 1 ____ market index. | Industrial 5 ____. |
| New 2 ____. | The number of people claiming 6 ____. |
| The retail 3 ____ index. | 7 ____ spending. |
| 4 ____ rate. | The money 8 ____. |

Рис. 5

Пример задания (экономические показатели для уровня B1)

Economic indicators

- The number of new houses people are building: ____.
- The number of people who don't have jobs: ____.
- A list of selected shares representing the performance of the whole stock market: ____.
- The number of people without jobs who get money to live on from the government: ____.
- A record of price changes in a range of staple items, such as bread and milk, which are essential for a normal household: ____.
- A measure of the changes in the amount produced by industries including manufacturing and mining: ____.
- The number of things sold to customers in a specific period of time: ____.
- The total amount of money in the economy, including currency held by the public and money in bank accounts: ____.

Рис. 6

Пример задания (описание графиков для уровня A2)

Trends and numbers

Vocabulary

There are many ways to say things go up, go down, or don't move much at all. Look at the verbs in the box and put them with the correct heading. One of the words doesn't fit any of the headings (it means to go up and down a lot). Which word is it?

decline decrease fall fluctuate grow increase
remain steady rise stabilise go up don't move go down

Рис. 7

Пример задания (описание графиков для уровня B1)

Look at these graphs. Complete the sentences with the correct form of the verbs in the box.

Decline tall fluctuate remain steady rise stabilize

- Inflation is ____.
- Retail prices are ____.
- New construction is ____.
- Unemployment ____.
- The stock market is ____.
- Consumer spending is ____.

- РПД. Тема 4: «Культура общения. Контакты в ситуациях делового общения» (4.2: Светская беседа) [7].

Рассмотрим работу с лексикой (экономические показатели), задания по говорению (описание графиков) и аудированию (светская беседа). Для студентов уровня A1–A2 предлагается следующее упражнение: изучив текст, вставить пропущенные слова. Методически задание соответствует заявленному уровню, необходимо найти соответствия в тексте (см. рис. 4).

Задание для студентов уровня A2–B1 отличается: кроме предыдущего упражнения на полное соответствие, необходимо заполнить пропуски изученными терминами в соответствии с их дефинициями, что требует более развитого навыка (см. рис. 5).

Перед заданием по говорению (описание графиков) вспоминаем глаголы, обозначающие изменения числовых показателей (см. рис. 6).

Студенты уровня A1–A2 описывают приведенные графики простыми предложениями, используя глаголы в рамке задания. Студенты уровня A2–B1 добавляют детали, включающие информацию на графиках: годы, цифры и т.п., что требует знания более сложных грамматических структур и лексического оформления (см. рис. 7).

По такому же сценарию дифференцируются и задания по аудированию. Все студенты выполняют общее задание, а далее студенты уровня A1–A2 открывают текст аудиозаписи и подчеркивают детали, которые, в свою очередь, студенты уровня A2–B1 определяют на слух.

Третьим важным элементом работы со студентами с разным уровнем владения английским языком является непрерывная оценка и обратная

связь. Преподаватель должен регулярно оценивать прогресс обучающихся и предоставлять им обратную связь о достигнутых результатах. При этом оценка должна носить динамический характер. Имеется в виду оценка относительно прогресса конкретного студента, а не общего уровня группы. Это помогает обучающимся видеть свой прогресс и мотивирует их продолжать учиться и совершенствоваться. Все фиксируется в таблице оценивания.

Табл. 1
Система
оценивания
студентов

№	Ф. И. О.	Посещение	Classwork	Homework	Test	Итого	Балл
1	Студент №1	20	15	15	10	60	6
2	Студент №2	0	0	0	0	0	0
3	Студент №3	10	10	10	8	38	0
4	Студент №4	6	8	25	0	39	0
...							

Представленная таблица показывает общую систему оценивания студентов по разным параметрам, исходя из 100-балльной шкалы, которая принята в Финансовом университете и по определенной формуле переводится в 20-балльную шкалу. Оцениваются такие параметры, как посещение, работа на занятии, выполнение домашнего задания и результаты срезового теста. В таблице представлена общая шкала аттестации студентов, которая проходит два раза в год: в ноябре и апреле. Для оценивания динамики более слабых студентов группы мы учитываем не только общий результат теста, но и приращение, прогресс по сравнению с предыдущим тестом, что дает студентам возможность получить дополнительные баллы. В противном случае они могут не набрать баллов для аттестации, а следовательно, и для зачета или экзамена. Тем самым мы оцениваем индивидуальную динамику каждого студента. После проведения срезового или семестрового теста мы, например, видим, что в абсолютной величине тот тест, который студент выполнял, может быть оценен на 10 из 20, но смотрим на его предыдущий результат, где было выполнено 8 из 20. Значит, этот студент демонстрирует десятипроцентную динамику, что учитывается в общей оценке. Студент получает дополнительные баллы в соответствии с той динамикой, которая у него наблюдается. Таким образом, мы разрабатываем разные системы оценивания для студентов разного уровня. Практика показывает, что благодаря такому подходу студент видит свой реальный прогресс относительно своего начального уровня.

Подводя итог, отметим, что работа со студентами с разным уровнем владения иностранным языком требует от преподавателя *гибкости, терпения и индивидуального подхода*. Дифференцированное обучение, создание поддерживающей атмосферы, использование разнообразных материалов и ресурсов, а также оценка и обратная связь – важные элементы успешной работы с обучающимися в смешанных группах. В результате этих усилий студенты смогут эффективно развиваться и достигать лучших результатов в изучении иностранного языка.

1. **Дмитренко Н. А.** Групповая форма обучения при подготовке менеджеров в современном вузе // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». – 2012. – № 2. – URL: https://economics.ihtb.ifmo.ru/ru/article/6873/grupnovaya_forma_obucheniya_pri_podgotovke_menedzherov_v_sovremennom_vuze.htm (дата обращения: 25.04.2024).



Литература

2. **Колеченко А. К.** Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. – Санкт-Петербург: КАРО, 2008. – 367 с.
3. **Кузнецова Н. Ю.** О содержании понятия «дифференцированное обучение» иностранному языку в условиях неоднородности учебных групп // Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). – URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1594.htm> (дата обращения: 25.05.2024).
4. **Пассов И. Е.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – Москва: Рус. яз., 1989. – 276 с.
5. **Слабышева А. В., Белова Л. А.** Использование метода кейсов при решении конкретных ситуаций на занятиях по иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 8. – С. 50–58.
6. **Щукин А. Н.** Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – Москва: Филоматис, 2004. – 480 с.
7. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» для студентов, обучающихся по направлениям подготовки 38.03.01 – Экономика, ОП «Экономика и финансы», профиль: Государственные и муниципальные финансы. – 2023.



**Сведения
об авторе**

Креер Михаил Яковлевич, канд. пед. наук, доцент Финансового университета при Правительстве РФ.
E-mail: mkreer@mail.ru

ОЦЕНИВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОГНИТИВНЫХ МЕТАКОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-РЕЖИССЕРОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ



Аннотация

Статья представляет собой анализ результатов педагогического эксперимента, цель которого заключалась в определении возможностей оценивания ключевых когнитивных метакомпетенций студентов-режиссеров на занятиях по английскому языку в условиях смешанного обучения. Автором были созданы задания для оценивания каждой из пяти метакомпетенций, разработана рейтерская таблица с описанием психокогнитивных дескрипторов.



Abstract

ASSESSMENT OF KEY COGNITIVE METACOMPETENCIES OF STUDENTS-FILM DIRECTORS IN ENGLISH CLASSES

This article highlights the results of a pedagogical experiment, which was conducted to determine the possibilities of evaluating key cognitive metacompetencies of students – film directors in English classes via blended learning conditions. The author prepared a set of tasks for evaluating each of the five metacompetencies and created an index card chart based on psychocognitive descriptors.



Ключевые слова

ключевые когнитивные метакомпетенции, оценивание, экзистенциальный интеллект, межличностный интеллект, кинестетик, режиссер, проект, таблица



Keywords

key cognitive metacompetencies, existential intelligence, assessment, interpersonal intelligence, kinesthetic, director, project, chart

В настоящее время сочетание цифровых технологий и очных занятий позволяет каждому обучающемуся стать полноправным субъектом образовательного процесса, наделенным самостоятельностью и возможностью осуществлять свободный выбор при ответе на вопросы «Что учить?», «Как учить?», «Зачем учить?». Подобные условия превращают занятия по английскому языку в творческий процесс, где органично сочетаются два понятия: «когнитивность» и «эмпатия», – способствующие развитию не только необходимых учебных умений и навыков, но и формированию ключевых когнитивных метакомпетенций (далее – ККМ).

Анализируя содержание ККМ, Г. Гарднер подчеркивает, что «современное обучение сводится не просто к передаче "технических" и "гуманитарных" знаний обучающимся, но заключается в воспитании личности, где процесс обучения и воспитания имеет субъект-субъектный характер» [2, с. 42]. Подобные

представления об обучении мы встречаем в трудах советских ученых XX века: Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. С. Макаренко, С. Л. Рубинштейна, И. Ф. Харламова. Очевидно, развитие ККМ возможно в процессе обучения, который направлен на «овладение личностью всей совокупностью общественного опыта: знаниями, умениями, навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными (нравственными, эстетическими и идеологическими) отношениями» [9, с. 95].

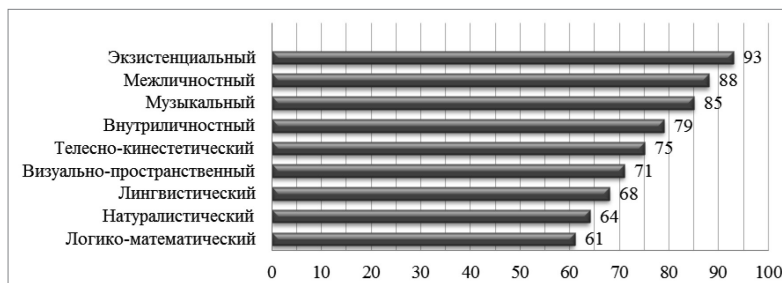
С целью изучения возможностей оценивания ККМ на занятиях по английскому языку нами было проведено экспериментальное обучение длительностью 16 учебных недель (1 семестр: сентябрь 2022 г. – январь 2023 г.). В исследовании приняли участие 20 студентов (2003–2005 г.р.) 1 курса направления «Режиссура кино и телевидения» частного вуза г. Санкт-Петербурга. Способом реализации эксперимента была определена ротационная модель смешанного обучения «Перевернутый класс», основанная на построении модульного курса через самостоятельное опережающее обучение, что позволило студентам экспериментальной группы (далее – ЭГ) обращаться к выполнению заданий высших когнитивных уровней «анализировать» – «оценивать» – «создавать» на очных занятиях.

Разработка заданий для оценивания ККМ проводилась с учетом: содержания учебной программы «Английский язык», среднего уровня владения английским языком (*Intermediate*), психолого-педагогических особенностей студентов как представителей поколения Z [5]. С целью более детального понимания личностных особенностей ЭГ было проведено два психодиагностических тестирования, результаты которых представлены на рис. 1 и рис. 2.

Рис. 1

Результаты тестирования ведущего типа интеллекта ЭГ

Тестирование № 1. *Multiple Intelligences Test* [12]. Ведущими типами интеллекта ЭГ является экзистенциальный – 85 % (17 человек) – и межличностный – 15 % (3 человека) (см. рис. 1).



Экзистенциальный интеллект иногда называют интеллектом больших вопросов, так как он помогает мыслить масштабно, задаваться вопросами о глубинном смысле бытия, причем само вопрошание интересует больше, чем ответы. Потребность современного человека в развитии данного

типа интеллекта связана с тем, что «экзистенциальные умения позволяют индивиду выстраивать свое поведение в соответствии с осознаваемой собственной системой координат смыслов и ценностей и решать личностные и социальные задачи, направленные на осуществление таких смыслов» [4, с. 48]. Обучающимся с экзистенциальным интеллектом интересны обсуждения проблем общества, выявление метапредметных связей, участие в играх и заданиях, которые позволяют «примерять» разные точки зрения к одной и той же проблеме. Г. Гарднер подчеркивает, что экзистенциальный интеллект является одним из сложнейших типов, т.к. не может быть воспроизведен с помощью «технологий искусственного интеллекта, *ChatGPT* и других языковых моделей» [10].

Что касается межличностного интеллекта, то здесь основной способностью обучающегося является умение замечать и понимать различия между

людьми, видеть разницу между их настроениями, темпераментами, мотивами. Студентам с межличностным типом интеллекта нравятся коллективные творческие задания, направленные на работу в сотрудничестве [6].

Тестирование № 2. The VARK Questionnaire [14]. По итогам тестирования VARK ведущим каналом восприятия у каждого из 20 студентов является кинестетический (см. рис. 2).

Подобный результат объясняется профессиональной особенностью ЭГ и отражает «познавательные последствия искусства», ведь, по мнению Л. С. Выготского, в эстетическом раздражении заложен двигательный импульс:

«...в системе переживания картины главная роль выпадает на долю кинестетических, т.е. двигательных реакций, и картину мы читаем мускулами больше, чем глазами; ее эстетическое действие заключается в кончиках пальцев столько же, сколько в глазу, ведь она говорит нашему осязательному и двигательному воображению не меньше, чем зрительному» [1, с. 286]. Так как в сферу профессиональных интересов ЭГ входит анализ кинокартин, можно заключить, что развитый кинестетический канал восприятия является логичной характеристикой режиссера.

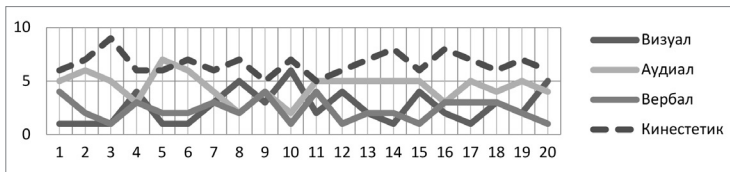


Рис. 2

Результаты тестирования ЭГ VARK

Обучающиеся-кинестетики способны создавать «...собственные визуальные стимулы в процессе практической деятельности, "проживая" учебную ситуацию и соотнося ее с собственным опытом. В качестве заданий предпочитают проекты, опросы, исследования, с радостью берутся за задания, связанные с организацией викторин, созданием карты сокровищ, съемкой видеорепортажей...» [8, с. 90].

В связи с тем, что все студенты-режиссеры ЭГ являются кинестетиками с преобладанием экзистенциального и межличностного типа интеллектов, задания высших когнитивных уровней целесообразно предложить в проектном формате как решение практико-ориентированных задач, способствующих активному вовлечению в деятельность.

Рассмотрим задания для оценивания ККМ на занятиях по английскому языку, которые соответствуют интересам студентов ЭГ и имеют смыслообразующие мотивы для каждого обучающегося.

I. Предметная метакомпетенция предполагает, что обучающийся владеет способом восприятия, необходимым для понимания конкретной учебной дисциплины, т.е. мышлением, свойственным компетентному специалисту, который умеет решать профессиональные задачи [2, с. 38].

Формат заданий: драматизация, викторина, метод RAFT (*role, audience, format, topic*).

1.1. Сопоставьте имена известных режиссеров с их портретами на слайде.

Sergei Eisenstein / Marlen Khutsiyev / Eldar Ryazanov / Alexander Rou / Andrei Tarkovsky / Woody Allen / David Fincher / Alfred Hitchcock / Steven Spielberg / James Cameron / Federico Fellini / Roman Polanski / Stanley Kubrick

Вспомните и назовите, в каких направлениях они работали. Назовите их наиболее известные картины. Выберите одного из режиссеров и постарайтесь максимально точно продемонстрировать его личность с помощью жестов, мимики, действий. Разговаривать и рисовать буквы в воздухе

не рекомендуется.

- 1.2. Вытяните карточку. Получите задание. Составьте досье на соседа по парте в ситуации «свой – чужой»: *Шерлок Холмс – Доктор Ватсон, кот Матроскин – почтальон Печкин, Гарри Поттер и Волан-де-Морт, Шариков – профессор Преображенский.*
- 1.3. Представьте, что вы – М.И. Ромм, и проведите кастинг актеров на роль В.И. Ленина. К вам пришли пять известных персонажей (литераторы, политики, актеры, художники, ученые). Назовите их. Задайте им вопросы. Предугадайте ответы. Временные рамки эпох не имеют значения. Не забывайте о полезности грамматической конструкции «*If I were...*».

II. Синтезирующая метакомпетенция подразумевает, что «обучающийся способен самостоятельно извлекать информацию из разных источников, понимать и оценивать ее объективно, сводить данные воедино так, чтобы результат имел ценность и затем принес пользу» [2, с. 38].

Формат заданий: викторина, научно-исследовательская работа, метод *Six thinking hats*.

- 2.1. Подготовьте краткий обзор новостей вашей группы за текущую неделю, принимая во внимание: мировые новости, изменения в расписании, настроение ведущего мастера-режиссера, фазы луны, погоду в Санкт-Петербурге.
- 2.2. Создайте авторский вариант «Своей игры», выделив пять категорий вопросов: «История кино», «Лексика», «Грамматика», «Исторические персонажи», «События». Не забывайте о рубрике «Кот в мешке».
- 2.3. Сравните Зону Сталкера в картине А.А. Тарковского и Колокольню счастья в работе А.О. Балабанова «Я тоже хочу». Определите критерии, по которым эти «места силы» схожи/различны.

III. Креативная метакомпетенция заключается в способности обучающегося к созданию новых идей. Универсальную формулу для развития креативной метакомпетенции Г. Гарднер видит в непрерывной интеграции изучения «уже созданного в той или иной области другими специалистами и собственного исследования мира» [11].

Формат заданий: авторский видеорепортаж, эссе.

- 3.1. *Why does Joseph Brodsky order not to leave the room?* Образ Петербурга в творчестве И. Бродского.
- 3.2. Опишите картину (на выбор) с помощью пяти основных чувств: зрения, слуха, обоняния, осязания и вкуса.
- 3.3. Расскажите о проекте своей мечты.

Формулировки данных заданий умышленно не имеют подробных инструкций.

IV. Респектологическая метакомпетенция отражает «способность обучающегося к формированию уважительного отношения к истории и культуре, ее прошлому и настоящему, приветствует разумные различия между людьми и группами, способствует развитию толерантности, пониманию других людей и эффективной работе в коллективе» [2, с. 38].

Формат заданий: викторина, метод *Six thinking hats*, работа с плакатами *Unity in Diversity* И. П. Твердохлебовой [7].

- 4.1. Прочитайте текст «*The map is not the territory*» [13, р. 26]. Выделите главные мысли. Согласны ли вы с утверждениями автора? Почему? Приведите аргументы и практические примеры. Составьте схематическую карту

восприятия предметов/явлений/событий совместно с 3–4 коллегами. Определите точки пересечения.

- 4.2. Рассмотрите карту стереотипов коллеги, касающуюся ... (страна/вопрос/национальность). Попробуйте понять причину возникновения стереотипа и обсудить его с диаметрально противоположных точек зрения. Сформулируйте выводы.
- 4.3. Посмотрите мультфильм «Душа» на английском языке. Обратите внимание на героев, которые становятся наставниками для других. Почему? Можем ли мы определить черты их характера «по одежке»? Что было не так с Двадцать два? Почему Двадцать два так полюбил пиццу? В чем секрет парикмахера?

V. Этическая метакомпетенция заключается в равнодушном отношении студента к своей будущей профессии с опорой на нравственные принципы, понимание того, что «профессионал ответственен не только за то, что он делает, но и за то, чего он не делает» [11].

Рис. 3
Постеры фильмов

Формат заданий: реконструкция, мозговой штурм.

- 5.1. Проанализируйте фильм А. А. Тарковского «Зеркало». Определите его вклад в российский и мировой кинематограф. Какие исторические ретроспективы затронуты в фильме? Какие личные трагедии показывает автор через метафоры? Можно ли сравнить «Зеркало» с какой-либо зарубежной картиной? Для чего ее снял А. А. Тарковский?
- 5.2. Посмотрите внимательно на постеры (см. рис. 3). Что вы знаете об этих фильмах (ассоциации, воспоминания, догадки)? Кратко подготовьте справочную информацию о картинах (тезисно, 2–3 предложения). Какие моральные дилеммы раскрыты в указанных кинопроизведениях? Актуальны ли эти дилеммы и способы их решения главными героями в наше время?



Для количественного измерения каждой из пяти ККМ нами была разработана рейтерская таблица с описанием психокогнитивных дескрипторов, которую и преподаватель, и обучающиеся могут использовать для анализа учебного проекта (см. таблицу 1).

Табл. 1
Рейтерская таблица оценивания ККМ

Метакомпетенция	Баллы															Всего:
	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0,5	1	
Предметная (the Disciplined Mind)	владеет теоретическими доказательствами			владеет практически-ми доказательствами / может привести примеры			проявляет объективный научный подход			умеет вести профессиональную дискуссию			обладает начитанностью по теме			(max 5)
Синтезирующая (the Synthesizing Mind)	умеет структурировать знания			использует сравнения, метафоры, образы			умеет адаптировать теоретический материал для практической реализации			владеет междисциплинарным синтезом			может сопоставить различные точки зрения и найти баланс между ними			(max 5)
Креативная (the Creating Mind)	обладает оригинальностью суждений			умеет найти решение значимой практической проблемы			умеет найти решение значимой теоретической проблемы			вносит вклад в развитие профессионального сообщества			умеет эффективно работать в команде			(max 5)

Метакомпетенция	Баллы												Всего:			
	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0,5	1				
Респекто-логическая (<i>the Respectful Mind</i>)	умеет избегать стереотипов, предвзятости, карикатурности			умеет аргументировать и защищать собственные убеждения			может корректно реагировать на провокационные замечания и вопросы			умеет не выносить поспешных суждений			умеет найти точки соприкосновения в противоречивых ситуациях			(max 5)
Этическая (<i>the Ethical Mind</i>)	вносит вклад в развитие локального гражданского общества			вносит вклад в развитие глобального мирового сообщества			создает значимые разработки для развития мини-сообщества (группы / коллектива)			следует своим принципам, «внутреннему компасу»			умеет смотреть на проблему с точки зрения морали			(max 5)
Итого:														(max 25)		

Каждый из дескрипторов имеет шкалу оценивания от 0 до 1, где: 0 – отсутствие критерия; 0,5 – среднее значение, частичное присутствие («скорее да, чем нет»); 1 – высший балл, который указывает на полноценное наличие критерия в проектной работе. При выделении дескрипторов и разработке оценочной шкалы наша задача заключалась не в моделировании точного математического измерения каждого дескриптора, но в создании инструмента для оценки ККМ на учебных занятиях.

Можно ли считать выделенные нами дескрипторы объективными? Кто и как способен справедливо и непредвзято оценить ответы обучающегося с точки зрения умений следовать своим принципам, своему «внутреннему компасу»? Как понять, действительно ли обучающийся не имеет привычки навязывать ярлыки и стереотипы или же говорит на занятии то, что «нужно» и «правильно» для получения высокого балла, но, переступив порог аудитории, в жизненных ситуациях поступает иначе? Следует ли давать студентам подобные задания, зная заранее, что их невозможно оценить количественным методом?

Бесспорно, категории духовности отражаются только через поступки обучающегося в реальной жизни. В рамках учебной деятельности мы не можем определить, достаточно ли этичен студент или насколько в процентном отношении он оригинален в своих суждениях. В рамках учебной деятельности, на занятии, мы можем оценить только учебный поступок.

Однако «нравственность личности не может основываться лишь на моральной сознательности, она становится более прочной, когда соблюдение нравственных норм и правил приобретает характер привычных способов поведения и деятельности» [9, с. 341]. Как писал А. С. Макаренко, «нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество, – все равно в чем, – в сдержанности, в терпеливости, в смелости» [9, с. 341]. Таким образом, задания воспитательного характера, несмотря на сложность в оценивании, должны быть включены в учебный процесс.

С опорой на рейтерскую таблицу оценивания ККМ (см. таблицу 1) нами были рассмотрены два проекта ЭГ: «*My challenges*» (занятие № 4) и «*My Saint Petersburg*» (занятие № 15). На рис. 4 представлена динамика развития ККМ обучающихся ЭГ.

Количественные данные динамики развития ККМ были представлены как среднее арифметическое значение, полученное при суммировании оценок проектов обучающихся ЭГ и преподавателя, где оценка преподавателя не являлась приоритетной. Следует отметить, что негативной динамики ни по одному из пяти критериев не наблюдается (см. рис. 4). Зафиксировав положительную динамику каждой из пяти ККМ студентов ЭГ, мы можем сделать вывод о том, что разработанные нами задания способствуют развитию ККМ на занятиях по английскому языку.

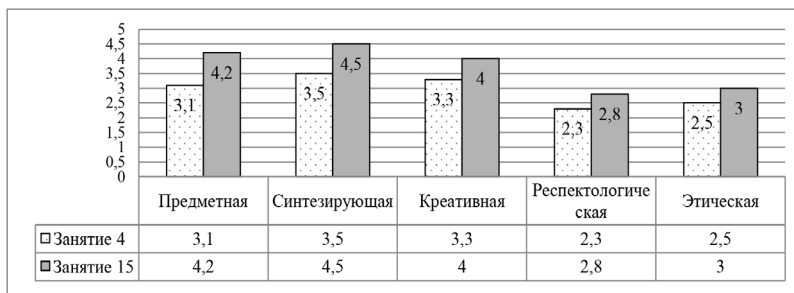


Рис. 4
Динамика развития ККМ ЭГ (занятия 4 и 15)

Кратко проанализируем результаты развития ККМ в процессе экспериментального обучения. Наибольшую динамику роста демонстрирует предметная метакомпетенция (динамика 1,1 баллов), что связано не только с занятиями по английскому языку, но и с интенсивной учебной программой по спецкурсам «История кино», «Основы продюсерского мастерства». Для более эффективного развития предметной метакомпетенции рационально обратиться к учебному плану, определить тематические точки пересечения курсов и взаимно их дополнять, подчеркивая междисциплинарные связи.

Синтезирующая метакомпетенция является наиболее выраженной среди ЭГ как на занятии 4, так и на занятии 15 (3,5 и 4,5 баллов соответственно), что неудивительно, ведь молодые люди поколения Z ежедневно обрабатывают огромные потоки информации, структурируют значимые для них данные, определяют их полезность и возможность практического применения.

Динамику креативной метакомпетенции (0,7 балл) можно объяснить тем, что все субъекты ЭГ за первый семестр создали доброжелательный микроклимат внутри группы, стали увереннее выражать собственную точку зрения, предоставлять порой неожиданные решения творческих задач. К примеру, один из студентов ЭГ при подготовке видеопроекта «*My Saint Petersburg*» ярко и убедительно доказал, что видение Петербурга И. Бродским «зашифровано» в стихах поэта Серебряного века Н. Агнивцева «Станный город» («*Saint Petersburg, in solid granite...*»), и получил достаточно высокие оценки группы.

Респектологическая и этическая метакомпетенции имеют наиболее статичные показатели (0,5 баллов). Вероятно, подобные результаты связаны с тем, что студенты ЭГ являются первокурсниками и им достаточно сложно спрогнозировать, какой вклад они могут внести в развитие профессионального/мирового сообщества, ведь обучающиеся находятся в самом начале своего творческого пути.

Стоит заметить, что при подготовке творческих работ студенты ЭГ делали акцент на наглядность (видеорепортажи, постеры, презентации) и старались избегать подробного вербального объяснения. Причина заключалась не только в незнании слов и волнении, но и в сложности объяснения собственного восприятия «зрителю», не умаляя при этом смысловой нагрузки проекта. Подобные задания (в частности, связанные с поэзией и искусством) помогают «авторам» и «зрителям» обмениваться мнениями, позволяют делиться со всеми субъектами образовательного процесса внутренним видением мира, передать те эмоции и переживания, которые

невозможно описать вербально. Другими словами, мы можем говорить об обращении к старейшей дилемме «единства аффекта и интеллекта» (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, и др.) в контексте взаимосвязей когнитивных и аффективных процессов.

Наше экспериментальное исследование показало, что запросы молодого поколения направлены на проектирование индивидуальной траектории пути, где собственные смыслы и ценности являются «компасом» и позволяют ориентироваться в турбулентных реалиях современного мира. Как писал М. К. Мамардашвили, «чтобы распутать что-то, нужно проблемную ситуацию представить в особом пространстве, в пространстве текста, и тогда ситуация меняется» [3]. С точки зрения иностранного языка решение такого запроса видится в разработке ярких и красочных учебно-методических материалов, посвященных вопросам духовного характера и изложенных простым и понятным языком. Особое внимание в подобных материалах, на наш взгляд, необходимо уделять текстам, которые будут способствовать развитию важнейших умений обучающихся: самостоятельно думать и сопереживать, соединять мысль и эмоцию.



Литература

1. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. **Исакович А. П.** Развитие ключевых когнитивных метакомпетенций: содержание, задания, оценивание // Педагогический научный журнал. – 2023. – Т. 6. – № 3. – С. 37–43.
3. **Мамардашвили М. К.** Психологическая топология пути. – URL: <http://philosophy1.narod.ru/www/html/library/mmk/topology.html> (дата обращения: 02.04.2024).
4. **Моров А. В.** Экзистенциальный интеллект как качество лидера // Восточно-Европейский научный вестник. – 2015. – № 3–4. – С. 48–50.
5. **Орлов А. А.** Портрет сетевой личности в контексте теории поколений // Педагогика. – 2019. – № 10. – С. 5–16.
6. **Павловская И. Ю.** Методика преподавания иностранных языков (курс лекций на английском языке): обзор современных методик преподавания. Изд-е 2-е. – СПб: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. – 140 с.
7. **Твердохлебова И. П.** «Who are the War Heroes in the Poster?» – учебные плакаты «Unity in Diversity» как стимул и средство изучения ценностно-смысловых аспектов истории и культурного наследия России и Великобритании // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 4. – С. 19–30.
8. **Тункун Я. А., Павловская И. Ю.** Межполушарная асимметрии и сенсорные предпочтения как определяющие факторы успешности обучения иностранному языку // Мир русского слова. – 2009. – № 3. – С. 85–93.
9. **Харламов И. Ф.** Педагогика. – Минск: Універсітэцкае, 1998. – 560 с.
10. **Gardner H.** Existential intelligence: a traveler in outer space? – URL: <https://www.multipleintelligencesoasis.org/blog/2024/4/30/existential> (дата обращения: 02.05.2024).
11. **Gardner H.** Five Minds for the Future. – Harvard Business Review Press, 2009. – 196 p.
12. **Multiple Intelligences Test.** – URL: <https://www.idrlabs.com/multiple-intelligences/test.php> (дата обращения: 02.04.2024).
13. **Revell J., Norman S.** In Your Hands: NLP-Based Activities for Language Learning. – Saffire Press, 1999. – 144 p.
14. **The VARK Questionnaire.** How do you learn best? – URL: <https://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/> (дата обращения: 02.04.2024).

Исакович Анастасия Петровна, учитель английского языка, г. Гомель, Республика Беларусь.

E-mail: a-isakovich@list.ru



Сведения об авторе



ПОДГОТОВКА К УСПЕШНОЙ СДАЧЕ ГИА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Серия сборников тренировочных тестов SELT® для подготовки к экзаменам С электронным приложением



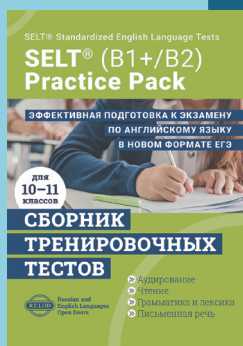
**Первые шаги
A1-/A1**



**Прогресс
A1+/A2**



**От ОГЭ к ЕГЭ
B1-/B1**



**Формат экзамена
B1+/B2**

- Разработаны для поэтапной подготовки учащихся 4–11 классов к экзаменам по английскому языку.
- Каждый сборник содержит 6 вариантов тренировочных тестов с ключами.
- Каждый тест включает разделы «Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика», «Письменная речь».
- Аудиозаписи носителей английского языка доступны по ссылкам и/или QR-кодам, данным в начале раздела «Аудирование» каждого теста.
- Электронное приложение к изданию доступно на образовательной платформе oxbridgeschool.ru по ссылкам и/или QR-кодам внутри сборника и включает также ресурсы для учителя (методические рекомендации, критерии оценивания, скрипты).



Узнать подробнее
и приобрести

shop.relod.ru

Варианты тестирования eSELT® в онлайн-формате и информация о проведении независимого мониторинга качества обученности в сертифицированных Центрах тестирования — на сайте selt.relod.ru



**Russian and
English Languages
Open Doors**

БОЛЕЕ 500 ЗАРУБЕЖНЫХ ИЗДАТЕЛЬСТВ

Магазин иностранной литературы RELOD

**г. Москва, ст. м. «Сухаревская»,
Последний пер., 26**

(вход с Б. Головина пер.,
между домами 23 и 25)

10:00 – 21:00, ежедневно, без перерыва
+7 (495) 787-17-74, +7 (916) 766-63-02
pushkarev.shop@relod.ru



shop.relod.ru

Интернет-магазин RELOD

shop.relod.ru

+7 (495) 783-94-10

online@relod.ru



@relod_official



vk.com/relodmsk



ok.ru/relodofficial



На правах рекламы