

ПРИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКЕ
МЕЖДУНАРОДНОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
ИМ. Л. А. ВЕРБИЦКОЙ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

ТЕСТОЛОГИЯ
(Academic Testing and Assessment)

Научно-методический журнал

№ 7 (19)

Санкт-Петербург
«Лема»
2025

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

Выходит 1 раза в год. 7(19)/2025

ISSN 2687-0150

УДК 371.26

ББК 74.58

Т36

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

Редакционная коллегия журнала «Тестология»

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

© Издательство «Лема», 2025

© Коллектив авторов, 2025

© И.Ю. Павловская, научное редактирование, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие редактора	5
-----------------------------	---

ТЕСТОЛОГИЯ

А. В. Горизонтова

Использование нейросетевых решений в системе тестирования «Исток»: проблемы и решения	8
--	---

А. А. Корнев

ЕТЕ-test: оценивание профессионально-коммуникативных умений преподавателей английского языка	21
---	----

М. Я. Креер, Т. В. Сказочкина

Предпосылки формирования и оценивания коммуникативной компетенции русского языка в предметной области	32
--	----

Сутугинене Ю.

Валидизированный тест как средство объективной оценки уровня профессиональной подготовки студентов по специальности РКИ.	44
---	----

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

С. В. Вишаренко, И. Ю. Павловская

Постановка дыхания при обучении иноязычному произношению носителей китайского языка	62
--	----

Л. С. Маслова

Применение задачного подхода в иноязычной подготовке студентов-политологов.	77
---	----

ЛИНГВИСТИКА*А. А. Биркин*

Маркеры логико-смысловой сложности учебных текстов. 89

ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ*Т. В. Аксёнова*Особенности драматизации как средство формирования
иностранной речевой готовности студентов в учебном
процессе. 104

Сведения об авторах. 119

ПРЕДИСЛОВИЕ РЕДАКТОРА

Уважаемые читатели и авторы!

Журнал «Тестология. Academic Testing and Assessment», основанный в 2004 году, является периодическим научно-методическим изданием с международным номером ISBN. Все статьи, поступающие в журнал, проходят двойное слепое рецензирование, научное редактирование, техническое редактирование и корректуру. Всего было выпущено 19 номеров журнала и два выпуска монографии «Актуальные вопросы языкового тестирования». Журнал выходит как в бумажном, так и в электронном виде, и представлен на сайте journaltestology.ru. На сайте, помимо актуальных и архивных выпусков журнала, размещаются презентации авторов докладов, сведения о редколлегии, фотографии и информация о предстоящих конференциях, требования к оформлению статей. Тираж бумажной версия журнала производится издательством «Лема», необходимое количество экземпляров отправляется в Книжную палату для распространения и рассылки по библиотекам страны. Электронная версия размещается на платформе e-library и включается в РИНЦ.

Важным отличием журнала является тот факт, что его профиль включает две научные специальности — 5.8.2. — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) и 5.9.6. — Языки народов зарубежных стран (с указанием конкретного языка или группы языков), что позволяет нам принимать к публикации материалы как сугубо лингвистического, так и лингводидактического характера, а также методические разработки. В редакционную коллегию входят высококлассные специалисты, как филологи, так и методисты, которые осуществляют строгий

отбор и рецензирование статей. Требования к научным публикациям в нашем журнале по содержанию, структуре и оформлению соответствуют стандартам международных наукометрических баз.

В журнале размещаются материалы Международной филологической конференции им. Л.А. Вербицкой на базе СПбГУ, а также другие статьи по вопросам лингводидактики, лингвистики и исследования междисциплинарного характера. На страницах журнала мы также размещаем статьи историко-биографического характера, посвященные выдающимся лингвистам, психологам, педагогам, чьи труды легли в основу дальнейшего развития лингводидактической науки (например, статьи о Л.А. Вербицкой, чью память мы чтим и чье имя носит Международная филологическая конференция).

Кроме того, появились рубрика «Дебют начинающих ученых» и «Из опыта педагогической работы», в которой мы публикуем статьи талантливых, перспективных аспирантов и магистрантов, для которых данная публикация является пробой пера, и педагогические наблюдения опытных преподавателей как высшей, так и средней школы, представляющие интерес для методической общественности.

Тематика статей, которая объединяет экспертов, становится все шире. Наши авторы делают акцент на формирование шкал оценивания в узких областях преподавания языка для специальных целей: в области медицины, экономики, юриспруденции, а также в современных условиях на технологиях и использовании искусственного интеллекта в процессе обучения и тестирования языковых навыков и умений, а также углубляются в изучение систем методики и тестирования владения языком в других странах, в частности, в Китае, Италии, Германии, Великобритании, США и др.

В качестве рабочих языков журнала зарегистрированы русский, английский, и французский языки. Так, например, особый интерес вызвала статья на английском языке коллеги из США Jasmin Cowin, посвященная анализу платформ и нейросетей для составления тестовых заданий и других цифровых лингво-методических материалов, которые делают процесс обучения и тестирования более эффективным. Однако на иностранных языках пишут и российские

авторы. Например, в данном номере размещена статья А. А. Коренева на английском языке.

Представляется, что векторы дальнейшего развития журнала направлены в сторону междисциплинарности исследований, расширения спектра освещаемых языков и повышению периодичности выпусков журнала.

Мы благодарим всех авторов, опубликовавших свои труды на страницах нашего журнала и надеемся, что наши усилия не безынтересны для научной и педагогической общественности.

*Главный редактор журнала
проф. И. Ю. Павловская*

ТЕСТОЛОГИЯ

УДК 378.146

А. В. Горизонтова

*Московский физико-технический институт
(Национальный исследовательский университет)
Москва, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕВЫХ РЕШЕНИЙ В СИСТЕМЕ ТЕСТИРОВАНИЯ «ИСТОК»: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье исследуются проблемы использования искусственного интеллекта для проверки письма на английском языке как иностранном. В случае МФТИ основные проблемы были связаны с переобучением существовавшей в университете нейросети, осуществлявшей оценку эссе для ЕГЭ по английскому языку, для анализа письменных работ студентов с учетом требований Общеввропейской шкалы языковой компетенции к разным уровням владения иностранным языком. После нескольких попыток был выработан формат разметки письменных работ для обучения модели, который осуществляется профессиональными асессорами. При этом, проблема оценки нейросетями содержательных аспектов письма остается актуальной и в системе тестирования ИСТОК, и в мировой практике.

Ключевые слова: языковое тестирование, нейросети, искусственный интеллект, машинное обучение.

Anna Gorizontova

*Moscow Institute of Physics and Technology
(National Research University)
Moscow, Russia*

NEURAL NETWORK SOLUTIONS FOR THE ISTOK TESTING SYSTEM: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Abstract. The article analyzes the use of Artificial Intelligence technology to assess the productive skill of writing. The MIPT team had to retrain the existing neural network that could score English language essays for the Russian National Exam. However, it was not able to differentiate between CEFR levels, which was the primary task for MIPT where students are regularly tested against the criteria of specific target levels. Professional human assessors were involved in marking students' writing samples to identify the features typical for different CEFR levels, and after several attempts, came up with a format that was recognizable to the neural network. The road ahead lies with the further model training and improving its ability to assess the content of writing.

Keywords: language testing, neural networks, artificial intelligence, machine learning.

1. Введение

Автоматизированная проверка продуктивных навыков с использованием технологий искусственного интеллекта (ИИ) в последние годы превратилась из своего рода эксперимента, на который многие специалисты смотрели с определенной долей предубеждения, в широко используемую в языковом оценивании опцию. Факторы, которые способствовали утверждению этого способа оценивания письма и говорения, можно условно разделить на две группы. Во-первых, быстрота получения результатов тестирования была и остается одним из запросов пользователей [9, p. 171] и, соответственно, существенным конкурентным преимуществом для тех профессиональных экзаменационных комиссий, которые практикуют технологии автоматизированной проверки продуктивных навыков. Во-вторых, огромный стимул к внедрению технологических решений

как в преподавание иностранных языков, так и в оценивание полученных результатов, внес период пандемии COVID-19 2020–2022 гг. [5, p. 12] Многие барьеры, в том числе, опасения пользователей и преподавательского сообщества, связанные с применением технологий, имевшие как объективный, так и чисто субъективный характер, были сняты. Это коснулось как обучения, так и языкового оценивания. Наглядным примером явился взрывной рост популярности и официального признания во время и после пандемии теста Duolingo, который до 2020 г. не рассматривался как серьезный конкурент для официальных лидеров рынка языкового тестирования. Этот рост произошел в том числе благодаря использованию технологии искусственного интеллекта для оценки продуктивных навыков [7]. Потенциальные и реально существующие недостатки автоматизированной проверки письма и говорения многократно описаны. Это и неумение ИИ «думать» и, соответственно, понимать содержание сказанного или написанного так, как это делают люди, и неспособность оценивать любые нестандартные, в том числе, совершенно правильные, устные или письменные высказывания. Любая нейросеть оперирует только теми данными, которые были заложены в нее в ходе обучения: ни синтезировать новые данные на основе полученных, ни анализировать любые нетипичные аспекты речи, она неспособна [6, p. 341]. С одной стороны, это ведет к необходимости формулировать задания для тестируемых таким образом, чтобы максимально исключить какие-либо элементы творчества при их выполнении. С другой стороны, становится очевидной огромная роль, которую играет машинное обучение в достижении объективности и надежности автоматически выставяемой оценки. В этом имели возможность убедиться разработчики системы тестирования ИСТОК (Интеллектуальная система тестирования общеязыковых компетенций), разработка которой началась в Московском физико-техническом институте (МФТИ) в 2022 г.

В соответствии с политикой университета, по окончании бакалавриата все студенты должны владеть английским языком на уровне не ниже B2 по Общеввропейской шкале языковых компетенций. Для осуществления контроля за выполнением этого требования

необходимо, во-первых, ежегодное тестирование первокурсников перед началом курса иностранного языка для определения уровня владения ими английским языком и правильного распределения их по группам. Во-вторых, нужно регулярно тестировать всех студентов в конце каждого академического года для подтверждения полученного уровня. Учитывая размер двух указанных когорт кандидатов — более 1000 для входного тестирования и около 4000 для итогового в конце учебного года — единственной возможностью для своевременного решения указанных выше задач является автоматизированная проверка всего теста. Это становится возможным только при проведении тестирования в онлайн формате и применении автоматизированной проверки как рецептивных, так и продуктивных навыков. Если правильность ответов на задания по аудированию и чтению определяется автоматически сразу после окончания тестируемым каждого задания, а создание такой системы не представляет больших трудностей, то оценивание продуктивных навыков неизбежно требует более сложных технологических решений. В настоящее время в МФТИ функционирует модель для оценки письма, а система оценивания говорения находится на стадии разработки.

2. Машинное обучение нейросети для тестов ИСТОК

На момент начала проекта ИСТОК в МФТИ существовала языковая модель Deerravlov, развитием которой занимается компания iRavlov. Названная модель не разрабатывалась специально для оценки продуктивных навыков. Одним из вариантов применения этой технологии явились интеллектуальные виртуальные помощники, используемые в настоящее время многими российскими компаниями. Вместе с тем, среди продуктов Deerravlov была система для оценки эссе для экзамена ЕГЭ по английскому языку [2]. Эта система не нашла широкого применения при проверке русского национального экзамена, но умела решать задачи, сходные с теми, которые ставились перед тестированием ИСТОК.

Основной проблемой в использовании модели Deerravlov для выполнения этой задачи, явилось то обстоятельство, что модель

никак не была связана с Общеввропейской шкалой языковой компетенции. Разработчики исходили из понимания того, что для выполнения ЕГЭ по английскому на высокий балл, требуется максимально высокий уровень владения языком. Соответственно, практически любая ошибка — грамматическая, лексическая, орфографическая или пунктуационная — всегда по определению рассматривалась как недостаток. Здесь следует отдельно отметить, что в целом сопоставление заданий ЕГЭ с Общеввропейской шкалой не дает возможности однозначно отнести материалы экзамена к определенному уровню CEFR [3, с. 104], так что перед разработчиками модели Деерпавлов подобная задача в принципе не стояла. Помимо выявления ошибок, модель умела определять отдельные достоинства письменного текста, в частности, наличие элементов организации текста (деление на абзацы), и собственного мнения кандидата. Последнее определялось через распознавание отдельных словосочетаний типа *I think, in my opinion* и т. д. Оценка (из максимальных 100 баллов) выставлялась путем выявления и уравновешивания указанных позитивных моментов и ошибок.

Таким образом, задачи, решавшиеся существовавшей моделью, и цели тестов ИСТОК изначально совпадали лишь частично, и для определения уровня владения английским языком в начале курса, а в последствии для подтверждения целевого уровня по результатам обучения в течение академического года, необходимо было дообучить модель как минимум в следующих направлениях:

- распознавать лексический и грамматический репертуар, присущий каждому из уровней Общеввропейской шкалы;
- ранжировать ошибки в соответствии с уровнем выполняемого теста и, в частности, не считать ошибками неправильное употребление грамматических конструкций или лексики более высоких, чем данный тест, уровней;
- определять соответствие текста поставленной коммуникативной задаче в отношении используемого регистра;
- расширить спектр учитываемых при проверке элементов организации текста;
- подойти к решению задачи по установлению соответствия содержания текста теме.

В такой последовательности была выстроена система машинного обучения модели для решения задач по оцениванию равноуровневых и разножанровых текстов. Изначально предполагалось, что «снабжение» модели доступными списками лексики разных уровней и предоставление достаточного количества текстов с установленной принадлежностью к разным уровням CEFR, должно было решить проблему определения уровня. Однако, как известно, списки лексики по уровням существуют только до B1 включительно, а интеграция с внешними платформами типа EnglishProfile по понятным причинам невозможна. Это обстоятельство существенно замедляет и усложняет работу экспертов, размечающих тексты, и, соответственно, процесс машинного обучения.

Первым источником для модели явились эссе, написанные студентами МФТИ в 2022 г. Весной этого года студентам было предложено на добровольной основе пройти тестирование уровня B2. Эта инициатива позволила получить первые 300 письменных текстов для обучения модели. Эти тексты были размечены экспертами, прошедшими подготовку по оцениванию письма в Cambridge Assessment English. Они определили уровень каждого из текстов и выделили те их характеристики, на основании которых эти работы были отнесены к одному из уровней CEFR.

В таблице 1 приводится образец разбора эссе на тему ‘What plays a bigger role in a person’s success: hard work or luck? Give your opinion’.

Представленный вариант разметки, с одной стороны, был в основном ориентирован на изначальную модель для проверки второго задания письменной части ЕГЭ, поскольку содержал такие параметры, как соответствие структуре эссе. Приведенные экспертом примеры ошибок и удачных лексических и/или грамматических оборотов, а также ошибок в данном виде не были понятны нейросети. Полезным для обучения модели оказалась, в первую очередь, информация о принадлежности текстов к определенному уровню по Общеввропейской шкале. Количества работ, написанных участниками экспериментального тестирования 2022 г. также оказалось недостаточно для вынесения моделью обоснованных решений.

Таблица 1

<p>In my opinion, success is mostly related with hard work. If you start work on you, you'll become better than you were yesterday. This fact is very simple, but on the other hand, it will grow a great person inside you. You shouldn't look to other people because the great enemy of yours is yourself. What is success? Is it having a will to get something or become someone? I think, if you have an opportunity to buy something, it can not be called a success. But if you made that opportunity from nothing, I can say that you succeed. But how did you get an opportunity? If you only depend on luck, it is possible to get some opportunity, but then nothing can use it but you, even your luck. Hard work is basic. Due to hard work you can get anything you want. Maybe it takes much time, but the result would be sweet. Luck is only a small percent of your success. I don't believe in talent from birth, only hard work. Many people think that money and success is equal, some people think that luck and success is equal. In some cases it may work, but in general I believe that equation lays between hard work and success. To sum up, success is not about what you get, it's about how you get and what you have done for it. The reason of success is absolutely hard work.</p>		<p>Уровень CEFR</p>									
				<p>Орфограф. ошибки</p>							
						<p>Грамматика</p>					
								<p>Ошибки</p>			
<p>Раскрытие темы</p>	2	<p>Лексика</p>	<p>Примеры</p>	<p>Примеры</p>	<p>Ошибки</p>	<p>Положит.</p>	<p>Примеры</p>	<p>Ошибки</p>			
	1										
	0										
		2	0	1	1	1	<p>In my opinion; on the other hand; a will to get something; you succeed; get an opportunity; due to; it takes much time; hard work; To sum up,</p>	<p>If you start...; you'll become...; Maybe it takes much time, but the result...; depend on; believe in,</p>	<p>related with; you'll become; shouldn't look to other people; the reason of success;</p>	<p>can not; don't believe; its about; opportunity; people; talent;</p>	<p>B2</p>

В этой связи в последующие годы каждое тестирование студентов с использованием системы ИСТОК включало письменное задание, что позволило собрать значительный банк текстов, насчитывающий в настоящее время не менее 20 000 письменных работ разных жанров (эссе, блоги, e-мейлы, саммари академических текстов). Все эти работы были оценены на предмет соответствия какому-либо уровню по Общеευропейской шкале, а значительная их часть была также размечена более детально.

Команде ИСТОКа не сразу удалось найти формат разметки, который устраивал бы и экспертов по оцениванию текстов, и специалистов в области искусственного интеллекта. Промежуточный вариант предполагал цветовое кодирование позитивных и негативных элементов текста. Этот вариант, однако, также оказался неудачным, поскольку для обработки нейросетью цветовых кодов требовались дополнительные и затратные по времени и усилиям действия. В конечном итоге была выработана система разметки, которая, с одной стороны, предоставляет наиболее полную информацию о качестве и уровне текста, а с другой — легка для усвоения нейросетью. Ниже представлен пример разметки работы студента 1 курса, изучающего английский язык на уровне B1 (табл. 2). Автору необходимо было написать ответ на пост своего однокурсника, жаловавшегося на недостаток времени. Данный вариант разметки используется для обучения нейросети в настоящее время.

В связи с расширением жанрового репертуара письменных заданий, стало необходимым также оценивать используемый автором текста регистр. В частности, в приведенном выше примере стяженная форма (*Г'm*) вполне уместна, тогда как в эссе была бы отмечена как ошибка.

Самым сложным и проблемным моментом в использовании искусственного интеллекта для оценивания продуктивных навыков, очевидно, является анализ содержания письменного или устного высказывания. Нейросети, даже самые продвинутые из них, не умеют распознавать смысл текста так, как это делают люди. Соответственно, они могут оценить качество текста и его соответствие поставленной коммуникативной задаче исключительно по формаль-

Таблица 2

Условные обозначения	[...] mistake {...} discourse marker <...> higher level language	g – grammar l – lexis p – punctuation pr – preposition reg. – register
<p>Hey! I'm [reg] [the first year – g – a first- year] student at MIPT and I [just finished – g – have just finished] my first semester. It was really hard, because [after the school – g after school] you faced about a hundred challenges. And in that case many students have to change their habits and <mindset – C1>. So [here is – g – here are] the tips [, -p - _] that can help you next year.</p> <p>{First of all}, you have to find time [for the rest – g – for rest] because if you study for 15 hours in a row every day, [make – g – it makes] you feel worse [in – pr – on] a mental and physical side. And after</p> <p>that week you can't study at the same [temp – l – <pace -l - B2>], so your <productivity – l - C1> [getting – g – gets] down.</p> <p>[{Secondy} – sp – Secondly] it's important to <partition C2> your big problems [to - pr – into] small tasks. [It's – g –It] really [help – g – helps] in [a big projects – g –big projects] and for your preparation [to [the – g- an] – pr – for an] exam. By the way, this tip really [help – g – helps] me to participate in [a some competition – g – some competitions] [at – g – at the] university.</p>		

ным признакам [6, p. 341]. В предыдущие десятилетия было предложено несколько методов, которые позволяли в какой-то мере оценить соответствие текста заданной теме и в разной степени используются до сих пор. Например, можно выявить из большого корпуса текстов, написанных на одну и ту же тему, работы, явно не похожие на остальные. Это дает основание системе предположить, что эти, отличные от большинства, тексты написаны не на заданную тему [4, p. 54]. Другой способ заключается в предоставлении нейросети нескольких «образцовых» текстов, заранее написанных экспертами или учащимися на заданную тему [4, p. 52]. Тогда ИИ будет искать в анализируемых текстах слова, выражения и элементы организации, присутствующие в образцах, тем самым определяя соответствие текстов заданной теме. Для оценки содержания письменных и устных высказываний также широко применяется метод латентно-семантического анализа (LSA), при котором

производится статистическая обработка больших текстовых данных на предмет выявления контекстно-зависимых значений слов [1]. В настоящее время, созданная в МФТИ нейросеть частично овладела комбинацией указанных способов, но работа в это направлении продолжается.

3. Заключение

Система тестирования ИСТОК, использующая нейросетевые решения, ушла достаточно далеко в своем развитии по сравнению с исходной моделью Deerpravlov. Путем проб и ошибок экспертам-лингвистам и специалистам по искусственному интеллекту удалось прийти к единому формату разметки оцениваемых текстов, который, с одной стороны, максимально учитывает достоинства и недостатки каждой работы, а с другой — «понятен» нейросети. Сбалансированный подход к выявлению позитивных черт текстов и ошибок с учетом требований каждого из уровней Общевропейской шкалы языковой компетенции позволяет максимально сблизить оценки, выдаваемые искусственным интеллектом, с решениями профессиональных экзаменаторов.

Вместе с тем, основные проблемы у системы ИСТОК, так же, как и у всех нейросетей, выполняющих такие же задачи, возникают в связи с анализом содержания письменных работ. Очевидная ограниченность подхода нейросетей к оценке содержания письменного высказывания, безусловно, являются основным недостатком автоматизированной проверки. Вместе с тем, задания, используемые в стандартизированных тестах по английскому языку как иностранному, прежде всего направлены на проверку собственно лингвистических умений: владения лексикой, которая должна быть адекватна заданной теме, грамматикой, необходимой для раскрытия темы, элементами организации текста, делающими его более простым для восприятия, и т.д. Невозможность в полной мере оценить качество содержания письменной работы в значительной степени компенсируется преимуществами, которое предоставляет использование искусственного интеллекта. К их числу относятся, как большая объективность нейросети по сравнению с профессиональными ассессорами, так и скорость предоставления результатов.

Машинное обучение нейросети для системы тестирования ИСТОК — это, в значительной степени, постоянный процесс, поскольку для поддержания качественного уровня ее работы, нужна постоянная выборочная проверка экспертами-ассессорами части оценок, вынесенных системой в рамках так называемого смешанного или гибридного метода проверки, как это предлагается специалистами Cambridge Assessment English [8, p. 16].

Также необходима постоянная работа над дообучением системы, в частности, обусловленная расширением жанрового репертуара письменных работ.

Литература

1. Воронин В. М., Курицын С. В. Латентный семантический анализ и понимание текста. // Психологический вестник Уральского государственного университета. — 2010. — Вып. 9. — С. 15–27.
2. Лапина А. Создана программа, способная проверять эссе на английском языке эффективнее учителя. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/education/sozdana-programma-sposobnaya-proveryat-esse-na-angliyskom-yazyke-effektivnee-uchitelya> (дата обращения: 07.05.2025).
3. Солнышкина М. И., Кисельников А. С. Параметры сложности экзаменационных текстов // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. — 2015. — № 1 (25). — С. 99–105.
4. Dikli S. Automated Essay Scoring // Turkish Online Journal of Distance Education, 2006. — Vol. 7, № 1. — P. 49–62. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16923> (дата обращения: 30.04.2025).
5. Nguyen T. T. H. Perspectives on English Language Teaching and Learning during COVID-19 Pandemic // Journal of Education and Practice, 2022. — Vol.13, № 4. — P. 1–14.
6. Van Moere A., Downey R. Technology and artificial intelligence in language assessment. // Tsagari D., Banerjee J. (eds). Handbook of Second Language Assessment. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2016. — P. 341–358. <https://doi.org/10/1515/9781614513827-023>.
7. Wodzak S. Is online testing here to stay? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://blog.duolingo.com/future-of-digital-testing/#:~:text=The%20Duolingo%20English%20Test%20around%20the%20world&text=In%20>

2020%2C%20the%20DET%20became,continue%20to%20accept%20it%20today (дата обращения: 11.05.2025).

8. Xu J., Schmidt E., Galaczy E., Somers A. Automarking in language assessment: Key considerations for best practice. *Cambridge Papers in Language Education*, 2024. — P. 1–24. URL: <https://www.cambridge.org/sites/default/files/media/documents/cambridge-research-papers-in-english-language-education.pdf> (дата обращения: 29.04.2025).

9. Zhang Sh. Review of automated writing evaluation systems // *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. — 2021. — № 1 (1). — P. 170–176. <https://doi.org/10.1515/jccall-2021-2007>.

References

1. Voronin V. M., Kuritsyn S. N. Latentnyj semanticheskij analiz i ponimanie teksta // *Psychologicheskij vestnik Uralskogo Gosudarstvennogo Universiteta*. — 2010. — Вып. 9. — P. 15–27.

2. Lapina A. Sozdana programma, sposobnaya proveriat' esse na anglijskom yazyke effektivnee uchitelya. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://skillbox.ru/media/education/sozdana-programma-sposobnaya-proveryat-esse-na-anglijskom-yazyke-effektivnee-uchitelya> (дата обращения: 07.05.2025).

3. Solnyshkina M. I., Kisel'nikov A. S. Parametry slozhnosti ekzamenatsionnykh tekstov // *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Jazykoznanije*. — 2015 — № 1. — P. 99–105.

4. Dikli S. Automated Essay Scoring. // *Turkish Online Journal of Distance Education*. — 2006. — Vol. 7, № 1. — P. 49–62. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16923> (дата обращения: 30.04.2025).

5. Nguyen T. T. H. Perspectives on English Language Teaching and Learning during COVID-19 Pandemic // *Journal of Education and Practice*. — 2022. — Vol. 13, № 4. — P. 1–14.

6. Van Moere A., Downey R. Technology and artificial intelligence in language assessment. // Tsagari D., Banerjee J. (eds.). *Handbook of Second Language Assessment*. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2016. — P. 341–358. <https://doi.org/10/1515/9781614513827-023>.

7. Wodzak S. Is online testing here to stay? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://blog.duolingo.com/future-of-digital-testing/#:~:text=The%20Duolingo%20English%20Test%20around%20the%20world&text=In%202020%2C%20the%20DET%20became,continue%20to%20accept%20it%20today> (дата обращения: 11.05.2025).

8. Xu J., Schmidt E., Galaczy E., Somers A. Automarking in language assessment: Key considerations for best practice. Cambridge Papers in Language Education, 2024. — P. 1–24. URL: <https://www.cambridge.org/sites/default/files/media/documents/cambridge-research-papers-in-english-language-education.pdf> (дата обращения: 29.04.2025).

9. Zhang Sh. Review of automated writing evaluation systems // Journal of China Computer-Assisted Language Learning. — 2021. — № 1 (1). — P. 170–176. <https://doi.org/10.1515/jccall-2021-2007>.

УДК 372.881.111.1

А. А. Корнев

*МГУ имени М. В. Ломоносова
Москва, Россия*

ETE-TEST: ОЦЕНИВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье представлен English for Teachers of English-Test (ETE-Test), специализированный инструмент оценивания профессионально-коммуникативной компетенции, разработанный для (будущих) преподавателей английского языка. ETE-Test, восполняя пробел в профессионально-ориентированном оценивании в сфере обучения иностранному языку, оценивает коммуникативные умения в педагогическом контексте, включая взаимодействие в классе, обратную связь и медиацию. Разработанный и проходящий в настоящий момент апробацию в Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова ETE-Test состоит из шести разделов, оценивающих лексические и грамматические навыки, чтение, аудирование, письменную речь (обратная связь), медиацию и говорение. Тест направлен на всестороннее оценивание профессионально-коммуникативных умений, необходимых для эффективного преподавания, и, в конечном итоге, на повышение качества обучения английскому языку.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетенция, оценивание, тестирование, медиация, подготовка преподавателя иностранного языка.

Alexey A. Korenev

*Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russia*

ETE-TEST: ASSESSING PROFESSIONAL COMMUNICATIVE SKILLS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

Abstract. This article introduces the ETE-Test, a specialized English language assessment tool designed for (future) English language teachers. Addressing a gap in profession-specific language assessment, the ETE-Test evaluates communicative skills within pedagogical contexts, including classroom interaction, feedback, and mediation. Developed and piloted at Lomonosov Moscow State University, the ETE-Test comprises six sections assessing language skills, reception, listening, writing (feedback), mediation, and speaking. The assessment aims to provide a comprehensive evaluation of skills necessary for effective English language teaching and ultimately contribute to improved language instruction.

Keywords: professional communicative competence, assessment, testing, mediation, language teacher education.

1. Introduction

This article focuses on the area of English for Specific Purposes (ESP) assessment in English language teaching within the target language use (TLU) domain of English language teachers. The target language use domain is understood as “the set of specific language use tasks that the examinee is likely to encounter outside the test itself, and to which we want to extend our conclusions about language ability” [1, p. 44]. In the Russian methodological tradition, this definition can be compared with professionally oriented discourse, and in this case with pedagogical discourse in its understanding by the research traditions of professors E. G. Tareva and N. V. Yazykova [16]. While there are detailed descriptors that are used to assess the pedagogical aspects of teachers’ work in the classroom, the assessment of their professionally oriented language skills and communicative abilities is more general

and non-specific. The existing scales CLAsS and LPTT in Australia, LPAT in Hong Kong and SEPTT on Malta do not include important interactive elements of the communicative tasks in the classroom that teachers face (e.g. they do not assess listening in class, error correction, etc.). The introduction of more detailed descriptors for assessing teachers' professional and communicative skills in the classroom within the framework of specialized courses and pedagogical practice at Lomonosov Moscow State University has already confirmed the positive validity of the consequences and allowed improving the syllabi of several courses. A scale for assessing oral classroom interaction skills has already been presented at previous conferences and in a publication in this journal, developed for formative, learning-oriented assessment so that feedback on each criterion allows students to develop their communication skills in the classroom.

Developed and tested from 2016 to 2024. at Lomonosov Moscow State University, the descriptors for assessing professional communicative portfolios of students of language teaching profiles were published in the coursebook "English for Teachers of English" [Korenev, Gushchina, Ershova, 2024]. The next important step in this work is the development of tools for diagnostic and final assessment, which could have the potential for standardization and transformation into a specialized test in English in the context of the professional activities of (future) teachers and lecturers of English — ETE-Test.

2. Literature review

Language proficiency assessment for teachers is a critical area of focus, particularly as the demand for non-native language instructors increases globally. Various models and frameworks have been developed to evaluate teachers' language skills, emphasizing the need for context-specific assessments that reflect the realities of teaching environments. This overview will explore the key aspects of language proficiency assessment for teachers, including assessment models, the role of pedagogical knowledge, and implications for teacher training.

C. Elder and S. Kim reviewed in 2013 various models for assessing teachers' language proficiency, emphasizing context-specific standards

and performance-based tasks. It highlights the importance of teacher proficiency in delivering content effectively, particularly in non-native language instruction across different educational contexts. B. Burke pointed out in 2015 that language proficiency assessment for teachers evaluates their general language and academic proficiency, crucial for effective teaching. Various tests, like the OPI and LPATE, were already used globally, but there had been reasonable concerns about their reliability, validity, and ethical implications. A huge step towards a more realistic assessment and development of English language teachers' classroom communication skills was made by D. Freeman and his team who introduced the ELTeach project in South-Eastern Asia. The growing demand for English teachers in state education systems led to increased emphasis on improving their English language proficiency, particularly in the ability to "teach English in English". D. Freeman proposed a shift from general English proficiency to a specialized "English-for-Teaching" skillset, arguing that this form of English for Specific Purposes focuses on the specific language needed for classroom management, lesson delivery, and student assessment, ultimately building upon teachers' existing pedagogical knowledge [5]. A more recent African study assessed the speaking proficiency of primary English teachers in East Wollega Zone, Ethiopia, using a mixed-methods approach that combined oral proficiency tests and classroom observations. The results revealed a significant deficiency in speaking proficiency among the teachers, highlighting the need for targeted training and professional development to improve their skills and, consequently, the quality of English language instruction in primary schools [2]. Similarly, a study from Samarkand emphasizes the necessity for teachers to enhance their Language Assessment Literacy to effectively conduct assessments and improve student learning outcomes in language education [7].

A considerable body of research analyzes the implementation and impact of the LPAT test in Hong Kong. In 1994 it was discovered that only 14,2 % of English language secondary school teachers in Hong Kong had undergone both professional and subject training. In 1999, Coniam and Falvey conducted research in Hong Kong, using surveys and pre-tests with English teachers to pinpoint the essential skills needed

for their profession. This research informed the creation of practical test formats designed to evaluate these skills. The project initially focused on English teachers at the junior secondary level. Following this preliminary investigation, a pilot test involving approximately 320 English teachers was implemented in late 1998. The resulting data allowed for the refinement of both the assessment criteria (benchmarks) and the test types themselves. In late 1999, further pilot testing expanded to include primary and senior secondary English teachers. Finally, in April 2000, the Hong Kong Examination Authority and Evaluation (HKEAA) published the Syllabus Specifications, Explanatory Notes, and Specimen Papers for the Language Benchmark Assessment for English Teachers, along with other materials related to the English Language Benchmark Assessment and associated Training Courses.

Glenwright's research into the LPAT (Language Proficiency Assessment for Teachers) and its impact on how teachers assess writing revealed a mixed response [6]. The study, which involved ten experienced, practicing secondary school teachers in Hong Kong, found that three teachers were supportive of the benchmark tests, believing they were effective in enhancing the quality of English language teaching. One of these three went further, advocating the LPAT as a fundamental requirement for teachers without a formal English major. While the remaining seven teachers didn't fully endorse the LPAT, three acknowledged its benefits. Notably, all ten teachers reported that the process of preparing for the LPAT led them to place greater emphasis on grammatical accuracy and adopt stricter standards when grading student writing. These results reinforce the importance of considering teachers' specific language needs when developing and implementing training programs. According to some other studies, Hong Kong teachers have demonstrated weaker performance in spoken and written English. Lin observed that less proficient teachers struggled not only with basic sentence construction but also with more complex communication at the discourse level [11]. This finding is echoed by Ma, who also noted that Hong Kong teachers face challenges specifically in their speaking abilities [12]. A study by B. Mak highlighted that speaking was one of the most challenging areas for teachers in Hong Kong [13]. D. Coniam,

P. Falevez and Y. Xiao analyzed the impact of Hong Kong's LPAT assessment on the language proficiency levels on teachers in that country. Having interviewed stakeholders at different levels, they have established a positive link between the test and the development of the English language teaching profession in Hong Kong [4]. They also pointed out a trend that more English teachers in Hong Kong opted for alternative qualifications to be exempt from LPATE and conclude that because stakeholders recognize that English teachers require strong language skills, subject knowledge, and effective teaching methods specific to English, and given the increasing number of teachers now excused from the LPATE due to their qualifications and training, it is essential to re-evaluate the LPATE's role and explore ways to make it more relevant and impactful.

In Russia, there have been several studies aimed at development and assessment of English language teachers' professional communication skills. I. A. Mazaieva and A. A. Korenev critically assessed the language testing practices at Russian universities [14]. The Language Teachers' Target Language project conceptualized English for Teaching as a type of ESP [8]. Considerable attention was given to the teachers' outside-classroom communication in English [9], their mediation skills [15] and integration of pre-service and in-service teacher training and assessment. The appearance of specialized coursebooks of English for teachers of English, which included the diagnostic assessment, laid the foundations for further development of assessment materials to be presented in this paper.

3. Methodology development

A comprehensive assessment has been designed to evaluate the learning outcomes of trainee and in-service teachers who have completed an ETE (English for Teachers of English) course. It aims to measure their competence in various aspects of English language proficiency and pedagogical skills, essential for effective teaching, and is structured into six distinct parts, each targeting specific areas of expertise. The examination comprises six sections: Language Skills (Vocabulary and Grammar), Reception (Reading and Written Interaction), Listening,

Writing (Feedback), Mediation, and Pronunciation, Functional Language and Speaking. These sections are designed to collectively assess a candidate’s mastery of English language and practical teaching skills. The test consists of 131 items with a total possible score of 250, to be completed in 178.3 minutes. Scoring criteria are provided, ranging from A* (Exceptional) to U (Needs Improvement).

Table 1. ETE at a glance

Element	Number of items	Max. score	Time (mins)	Expert/Comp marked
Part 1. Language Skills (Vocabulary and Grammar)	50	85	40	Expert + Computer
Part 2. Reception (reading) and written interaction	15	35	45	Computer
Part 3. Listening	4	10	20	Computer
Part 4. Writing (feedback)	1	10	20	Expert
Part 5. Mediation	20	20	20	Computer
Part 6. Pronunciation, Functional language and Speaking	41	90	33,33	Expert
Total	131	250	178,3	

The Language Skills section assesses the candidate’s lexical and grammatical competence, crucial for accurate and effective communication in the classroom. This section is divided into two sub-sections. The first focuses on classroom vocabulary, evaluating the candidate’s knowledge and appropriate use of lexis relevant to a teaching context using a multiple-choice format. The second vocabulary assessment assesses the candidate’s knowledge of key language teaching terminology. The Grammar sub-section evaluates the candidate’s grammatical control. Candidates are required to identify and correct grammatical errors in teacher-talk, as well as spot grammatical errors in a written text.

The Reception and Written Interaction part assesses the candidate’s professional communicative reading and listening skills and tests the candidates’ ability to extract meaning from texts and assess written work using provided rubrics. The reading section presents candidates with a

professional blog post on teaching methods. True/False questions assess reading comprehension, culminating in an inferential short answer. The Reading Assessment Criteria and Students' Writing section assesses a candidate's ability to match assessment criteria to column headings of a marking rubric. Further, candidates must grade a sample essay according to that rubric. The Listening component focuses on the candidate's ability to assess the level of language command, identify strengths and weaknesses, and spot mistakes in a student's monologue, fundamental for providing targeted and effective feedback to learners.

The Writing section assesses the candidate's ability to provide personalized, specific, constructive, and positive feedback on a student's essay. This involves writing a short comment addressing the student, referencing specific assessment criteria and features of effective feedback, assessed using a rubric that emphasizes personalization, specificity, constructiveness, positive tone, and accuracy. The Mediation section evaluates the candidate's understanding of mediation strategies in teaching, including concept-checking, active listening, and appropriate language grading. Candidates are given scenarios and asked to identify the best course of action based on pedagogical theory, and their ability to match vocabulary and grammar items to corresponding CEFR levels is assessed.

The Pronunciation, Functional Language, and Speaking section assesses the candidate's pronunciation accuracy, intonation, and ability to use appropriate functional language in the classroom. This section assesses pronunciation of language teaching terms, intonation patterns, and sentence stress through reading aloud. Candidates are required to provide English equivalents for Russian phrases common in the classroom. A speaking task requires candidates to explain differences between two English terms (borrow/lend), provide examples, and conduct concept-checking, with fluency, pace, accuracy and pronunciation all assessed. Detailed grade boundaries are established for the overall test and individual components, providing a clear framework for assessing candidate performance. The grading scales acknowledge different levels of professional communication skills, ranging from Exceptional to Needs Improvement.

The ETE-Test is intrinsically linked to the multifaceted reality of the English language teaching profession. Each component directly reflects tasks and skills that educators encounter daily. The Language Skills section, assessing vocabulary and grammar, ensures teachers possess the linguistic accuracy necessary for clear and effective instruction and error correction. The Reception component, focusing on reading comprehension and rubric application, simulates the professional task of analyzing texts and evaluating student writing based on established criteria, enabling teachers to provide targeted feedback. The Listening section, requiring assessment of student monologues, prepares teachers to accurately gauge learners' proficiency levels and identify areas for improvement in spoken English. The Writing component, dedicated to crafting personalized feedback, mirrors the crucial responsibility of providing constructive guidance to students, fostering their language development and confidence. The Mediation section, evaluating understanding of pedagogical strategies, equips teachers with the theoretical knowledge to effectively facilitate learning, manage classrooms, and adapt their teaching to diverse learning styles. Finally, the Pronunciation, Functional Language, and Speaking section addresses the core skill of delivering comprehensible and engaging lessons, utilizing appropriate classroom language and demonstrating accurate pronunciation for effective modeling.

In essence, the ETE-Test is designed as a practical simulation of the core responsibilities of an English language teacher, ensuring they are equipped with the linguistic proficiency, pedagogical knowledge, and assessment skills needed to thrive in their profession and effectively support their students' learning journeys.

4. Conclusion

This ETE-Test is a multifaceted evaluation tool designed to comprehensively assess the language proficiency and pedagogical skills essential for effective English language teaching. Its structure, content, and assessment criteria align with key aspects of teacher education and aim to ensure that graduates possess the skills required to excel in their profession.

The test is currently undergoing rigorous validation procedures, using the first results obtained during its pilot use at MSU, MGIMO and with in-service teachers at RELOD. The test is currently available for free to anyone who is interested (URL: <https://oxbridgeschool.ru/course/view.php?id=1525>; code word: ETE2025TEST). The data collected at this stage will allow to further enhance the content of the test, measure the reliability of individual items and implement the test with larger groups of test-takers. Hopefully, in years to come, the positive effects of the introduction of LPAT in Hong Kong will also be observed with English language teachers in Russia, and more research on the subject of professional communicative competence development and assessment will lead to an improvement in English language teaching at schools and universities.

References

1. Bachman L. F., Palmer A. S. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press. 1996.
2. Baisa G., Worabu R. D., Belachew T. T. *Assessing First-Cycle Primary School English Language Teachers' Speaking Proficiency*. URL: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3921936/v1> (дата обращения: дд.мм.гггг).
3. Coniam, D., Falvey P. *Setting standards for teachers of English in Hong Kong — the teachers' perspectives* // *Curriculum Forum*. 1999. Vol. 8, no. 2. P. 1–27.
4. Coniam D., Falvey P., Xiao Y. *An Investigation of the Impact on Hong Kong's English Language Teaching Profession of the Language Proficiency Assessment for Teachers of English (LPATE)* // *RELC Journal*. 2017. Vol. 48, no. 1. P. 115–133. <https://doi.org/10.1177/0033688216687455>
5. Freeman D., Katz A., Garcia Gomez P., Burns A. *English-for-Teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom* // *ELT Journal*. 2015. Vol. 69, no. 2. P. 129–139. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu074>
6. Glenwright P. *Language proficiency assessment for teachers: The effects of benchmarking on writing assessment in Hong Kong schools* // *Assessing Writing*. 2002. Vol. 8, no. 2. P. 84–109.
7. Hambali U., Natsir R. Y., Akib E., Valeryevna P. N. *Language Assessment Literacy in EFL Edupreneurship Among Lecturers at Muhammadiyah University of Makassar and Samarkand Institute* // *Aptisi Transactions on Technopreneurship (ATT)*. 2024. Vol. 6, no. 3. <https://doi.org/10.34306/att.v6i3.432>.

8. Korenev A., Westbrook C., Merry Y., Ershova T. Language Teachers' Target Language project: Language for specific purposes of language teaching // *Language Teaching*. 2016. Vol. 49, no. 1. P. 146–148. doi: 10.1017/S0261444815000373

9. Korenev A. Language teacher's professional-communicative competence: Listening skills // *Scientific Journal "Modern Linguistic and Methodical-and-didactic Researches"*. 2017. Vol. 3, no. 18. P. 69–76.

10. Korenev A., Gushchina Y., Ershova T. English for Teachers of English. Student's book. RELOD, 2024.

11. Lin A. M. English language proficiency assessment for English language teachers in Hong Kong: Development and dilemmas // *Reading*. 2007. Vol. 86, no. 5. P. 63.

12. Ma L. P. F. Strengths and weaknesses of NESTS and NNESTs: Perceptions of NNESTs in Hong Kong // *Linguistics and Education*. 2012. Vol. 23, no. 1. P. 1–15.

13. Mak B. An investigation into the language needs of pre-service teachers of English for the language proficiency assessment for teachers (English) in Hong Kong // *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2013. Vol. 8, no. 4. P. 381–390.

14. Mazaieva I. A., Kornev A. A. Communicative Competence Assessment at Russian Universities / Mazaieva Irina A., Kornev Alexey A. // *The Magic of Innovation. New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages*. [Ed. Dmitriy A. Kryachkov, Elena B. Yastrebova]. — Cambridge Scholars Publishing, 2015. — 350 p.

15. Perevertkina M., Korenev A., Zolotareva M. Developing classroom mediation awareness and skills in pre-service language teacher education // *CEFR Journal — Research and Practice*. 2020. No. 2. P. 25–39.

16. Yazykova, N.V. Professional Communication Practicum. Moscow City Pedagogical University, 2020.

УДК 372.881.111.1

М. Я. Креер

*Финансовый Университет при Правительстве РФ
Санкт-Петербург, Россия*

Т. В. Сказочкина

*Государственный университет морского и речного флота
имени адмирала С. О. Макарова
Санкт-Петербург, Россия*

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье авторы поднимают вопрос формирования русскоязычной коммуникативной компетенции у школьников с целью развития предметных и метапредметных умений и у студентов — с целью развития общепрофессиональных и универсальных компетенций. Далее в статье подтверждается мысль о том, что развитие русского языка должно происходить в каждой предметной области, формируя не только способности к мышлению низкого порядка («low order thinking skills — LOTS»), но и способность к системному абстрактному мышлению («high order thinking skills» — HOTS) согласно таксономии Б. Блума. В рамках исследования авторы проводят опрос среди преподавателей различных предметных дисциплин с целью выявления проблем, связанных со знанием русского языка как родного школьниками и студентами, и речевыми умениями, необходимыми в этих дисциплинах.

Ключевые слова: таксономия Блума, мотивация, предметная область, мягкие навыки, жесткие навыки.

Michael Y. Kreer

*St. Petersburg Branch of the Financial University
St. Petersburg, Russia*

Tatyana V. Skazochkina

*Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping
St. Petersburg, Russia*

BACKGROUND FOR THE FORMATION AND ASSESSMENT OF RUSSIAN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS

Abstract. In this article, the authors address the development of Russian-language competence in schoolchildren with the aim of developing subject-specific and meta-subject skills, and in university students with the aim of developing general professional and universal competencies. The article further confirms the idea that Russian language development should occur in each subject area, developing not only low-order thinking skills (LOTS) but also high-order thinking skills (HOTS). (the ability to think systematically and abstractly) according to B. Bloom's taxonomy. As part of the study, the authors conducted a survey among teachers of various subject disciplines to identify issues related to schoolchildren and university students' knowledge of Russian as their native language and the language skills required in these disciplines.

Keywords: Bloom's taxonomy, motivation, subject area, soft skills, hard skills.

1. Введение

В учебном процессе происходит взаимовлияние, интерференция, развитие коммуникативных способностей и предметных знаний. В этом симбиозе происходит формирование и развитие мотивации как основного рычага образовательного процесса.

Цель данного исследования: рассмотреть предпосылки формирования и оценивания русскоязычной коммуникативной компетенции в предметных областях на разных уровнях образования.

Актуальность темы исследования обусловлена несоответствием требований ФГОС в разделе универсальных учебных действий, а именно, требованием к овладению универсальными коммуникативными действиями, которые должны применяться в каждой предметной области, и результатами, которые демонстрируют обучающиеся в области речевых умений в рамках определенного предмета. Это противоречие возникает из-за отсутствия надлежащей методологической базы, в рамках которой преподаватели различных предметов призваны заниматься развитием коммуникативной компетенции в соответствии с образовательным стандартом Российской Федерации на уровне школьного и профессионального образования [6; 10].

Актуальность исследования определяется следующими факторами:

1. Неосведомлённость преподавателей о проблеме владения русскоязычной коммуникативной компетенцией в предметных областях.
2. Недостаточность сформированности у обучающихся и студентов коммуникативных умений, что выражается в устной демонстрации полученных знаний и выражении мыслей в рамках определенной дисциплины как на уровне формы, так и содержания.
3. Отсутствие видения путей решения проблемы формирования и развития русскоязычной коммуникативной компетенции в предметных областях.

2. Методология исследования

Методология исследования заключается в: 1) теоретическом исследовании современного материала по данной проблеме, 2) проведении опроса среди педагогов общего и высшего образования на тему значимости коммуникативной компетенции в различных предметных областях, 3) в анализе данного опроса с точки зрения выявления предпосылок проблемы.

На современном этапе развития общества формируются новые образовательные тенденции в рамках «Концепции модернизации российского образования» [3]. В этой концепции, включающей в себя

идеи современного образования, первое место отводится формированию и развитию познавательных (познавательно-творческих) компетенций учащегося, а также его духовно-нравственному развитию [2]. Это понятие тесно связано с системой образования всех уровней.

Основными принципами государственной политики в сфере образования являются защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации. Поскольку главным условием требований к реализации основных образовательных программ и их результатам является реализация программ на русском языке, то одним из результатов их разработки является развитие русскоязычной коммуникативной компетенции как средства передачи предметных знаний, что законодательно зафиксировано в федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС). Хотя в данном документе описаны предметные, метапредметные и личностно-ориентированные компетенции (ожидаемые результаты), их освоение сочетается с условиями развития русскоязычной компетенции.

В рамках данного исследования личность учащегося рассматривается как феномен, формирующийся в процессе коммуникации, которая, в свою очередь, предстает как диалектическое единство мышления и речи [1; 7] Мышление и речь — это те механизмы, которые взаимодействуют с когнитивными и творческими процессами. К когнитивным процессам относятся те, что задействованы в восприятии, усвоении и анализе информации, в то время как творческие процессы сосредоточены на преобразовании замыслов в конкретные, осязаемые формы, на доведении идеи до завершеного результата. Следует отметить, что на уровне высшего образования формируются и развиваются компетенции, а на уровне школьного образования мы говорим об ожидаемых результатах, что, по сути, одно и то же. Для соотнесения этих понятий мы приводим таблицу ниже.

Таблица 1. Соотнесение ожидаемых результатов и компетенций обучающихся во ФГОС СО и ВО

ФГОС (СОО и ООО) — ожидаемые результаты	ФГОС (ВО) — компетенции
Личностные	Универсальные
Метапредметные	Общепрофессиональные
Предметные	Профессиональные

В образовательном процессе оценка уровня компетентности в области познавательных и творческих процессов осуществляется посредством исследовательской и проектной деятельности соответственно.

Когнитивные процессы охватывают такие психические функции как память, мышление (в том числе логическую форму рассуждения), а также мотивацию и метапознание. Эти процессы развиваются в рамках предметных знаний.

Творческие процессы развиваются при коммуникации и порождают принципиально новые речевые продукты, основанные на предметных знаниях. Ключевым признаком, отличающим речевое творчество от простого копирования или воспроизведения языкового материала по предмету, служит абсолютная уникальность его результатов, которая выражается в виде выступлений, презентаций, дискуссий, дебатов, проектов.

В творческом процессе обучающиеся и студенты развивают предметно-ориентированные знания, метапредметные и общепрофессиональные компетенции и личностные особенности. Именно этот факт придает дополнительную ценность творческим продуктам.

Форма устного и письменного выражения идей показывает уровень практико-ориентированных знаний, которым необходимо не только обучать, но и осуществлять их проверку. Таким образом, система образования должна обеспечивать четкую связь между диагностикой, обучением и контролем. В связи с этим, чтобы избежать терминологической путаницы, стоит отметить, что в зарубежной образовательной системе для определения процесса диагностики используются такие понятия, как контроль и оценка

сформированных компетенций, которые осуществляются с помощью тестов. В российской же системе образования диагностика имеет более широкое и глубокое значение, чем просто понятие контроля. Тесты же используются для проверки и контроля достижений в предметных областях.

Поскольку в современном мире одним из важных факторов полноценной реализации личности в социуме является формирование не только предметной (профессиональной) и метапредметной (общепрофессиональной) компетенции («жесткие навыки»), но и личностной (универсальной) компетенции («мягкие навыки»), в системе обучения и контроля необходимо четко выделять диагностику предметной компетенции, метапредметной и личностной компетенций [10]. Их соотношение наглядно представлено в таблице ниже.

Таблица 2. Соотнесение компетенций обучающихся во ФГОС с «твёрдыми» и «гибкими» навыками

ФГОС (ОО и ООО) — ожидаемые результаты	ФГОС (ВО) — компетенции	Навыки 21 века — знания и навыки
Личностные	Универсальные	«Гибкие»
Метапредметные	Общепрофессиональные	«Гибкие» и «твёрдые»
Предметные	Профессиональные	«Твёрдые»

3. Контроль и оценивание универсальных и профессиональных компетенций

Формирование и контроль вышеперечисленных компетенций имеет смысл только в сочетании с развитием русскоязычной коммуникативной компетенции как основе получения, передачи и обмена информацией и знаниями в процессе коммуникативного взаимодействия между обучающимися [8].

В процессе обучения развитие коммуникативных навыков и предметных знаний оказывают взаимное влияние друг на друга. Таким образом, формируется и развивается мотивация учащихся как движущая сила всего процесса образования. Учебный процесс

будет максимально эффективным, когда есть баланс между мотивацией студента и уровнем ожидаемых личностных, метапредметных и предметных результатов обучающихся или общепрофессиональной компетентностью студентов. Для формирования предметного мышления используются конкретные алгоритмы, которые можно сгенерировать посредством речи, включая определенные шаблоны и готовые речевые модели, а также предметно-ориентированные клише.

Приведем несколько примеров развития русскоязычных коммуникативных умений в профессионально-ориентированных областях:

1) научное мышление будущего физика формируется через такой алгоритм, как «гипотеза — эксперимент — анализ — вывод». Также для решения задач используется алгоритм «вопрос — причина — следствие — решение»;

2) социальное мышление будущего историка формируется и развивается с помощью алгоритма «событие — причины — последствия — оценка» или «точка зрения — аргументы за — аргументы против — вывод»;

3) математическое мышление развивается в процессе коммуникации с помощью использования алгоритма «условие — дано — найти — решение — ответ».

Подобные коммуникативные шаблоны и клише необходимо адаптировать к конкретной предметной области и уровню знаний обучающихся. Активное использование этих алгоритмов в упражнениях и задачах помогает закрепить понимание. Важно не просто следовать шаблону, а понимать логику и обоснованность каждого шага [9].

Эти примеры демонстрируют, как структурированный речевой подход может способствовать формированию предметного мышления. Речевые алгоритмы, основанные на логике и предметных знаниях, в сочетании с шаблонами и клише, помогают организовывать мысли, аргументировать свою точку зрения и решать задачи в определенной области. Развитие таких речевых навыков играет важную роль в эффективном обучении и приобретении глубоких знаний.

Влияние личности преподавателя на формирование и развитие русскоязычной коммуникативной компетенции является фундаментальным. Многократное повторение преподавателем избранных моделей, алгоритмов или речевых шаблонов позволяет учащемуся не только усвоить их, но и овладеть навыками устного и письменного применения в соответствии с нормами русского языка [5].

Формирование личности учащегося происходит посредством интеграции методов систематического взаимодействия с преподавателями как экспертами в конкретной предметной области, интенсивного письма, а также активного рецептивного и репродуктивного чтения. Личностная целостность служит фундаментом для созидания осмысленных образов в рамках конкретной дисциплины, глубоко укореняющихся в сознании обучающегося, и способствует развитию как личностной, так и метапредметной и предметной компетенций. Изначально базируясь на механизмах памяти, познавательные способности постепенно трансформируются и обогащаются, уступая место системному мышлению более высокого и абстрактного уровня, что является закономерным этапом интеллектуального развития [11].

Следует отметить, что развитие родного языка должно осуществляться в рамках каждой отдельной дисциплины, то есть предметной области. Развитие коммуникативной компетенции связано с развитием мышления и речи, что, в свою очередь, раскрывает личностный потенциал каждого учащегося. Вокруг него формируется специфическая социокультурная среда, в которой он видит свои стремления, способности, пути дальнейшего развития, авторитеты, идеалы и личные и профессиональные цели. Для того чтобы чувствовать себя комфортно в этой социальной среде, ощущать себя ее неотъемлемым элементом, учащийся должен обладать еще и социокультурной компетенцией в рамках коммуникативной компетенции.

В этом случае необходима система обратной связи с преподавателем и система самодиагностики учащихся. Эта система основана на принципах современного контроля, тестирования и оценки, которые должны быть четкими и понятными тем, кто участвует в образовательном процессе.

Так как именно преподаватель является той первой значимой фигурой, с которой учащийся сталкивается в процессе своего личностного развития, личность преподавателя во многом формирует и личность учащегося, служа примером для подражания и даже ролевой моделью [4].

Таким образом, личность учащегося — это, с одной стороны, его индивидуальность, а с другой — взаимная интеграция этой личности в общество и наоборот. Задача системы образования — выявить потенциал личности каждого учащегося и обеспечить его устойчивую связь с процессом обучения.

Методика проведения опроса среди преподавателей на различных уровнях образования заключалась в следующем. Содержание опроса было оформлено в форме анкеты, которая охватывала следующие аспекты:

- отношение к проблеме владения русским языком в предметной области;
- использование форм письменной и устной речи в процессе изучения предмета с точки зрения частотности использования и эффективности;
- способы развития, оценивания и информирования обучающихся о значимости коммуникативной компетенции.

Опросник состоял из 10 вопросов с несколькими вариантами для выбора ответов. Все ответы были зафиксированы, сгруппированы и проанализированы. Результаты представлены в форме графиков и диаграмм в процентном соотношении к выбору ответов. Анализ анкет подтвердил отсутствие понимания необходимости владения русскоязычной коммуникативной компетенцией в предметных областях, так как 30% из 30 опрошенных преподавателей не видят проблемы, 60% видят её фрагментарно, и только 10% согласны, что такая проблема существует. Таким образом, очевидно, что преподаватели предметных областей не связывают свои методические задачи с развитием русскоязычной коммуникативной компетенцией обучающихся.

4. Заключение

В результате проведенного исследования становится очевидным, что развитие русскоязычной коммуникативной компетенции в каждой предметной области на уровне школьного и высшего образования требует особого внимания как со стороны обучающихся и студентов, так и со стороны преподавателей. Для достижения результатов согласно ФГОС на всех уровнях образования необходима обновлённая методологическая база, науко-ориентированные методы обучения и диагностики, а также соответствующие педагогические подходы. При этом преподаватели и администрация образовательных учреждений должны принимать во внимание требования образовательного стандарта Российской Федерации, ожидания обучающихся и ожидания современной профессиональной среды.

Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь // Избранные психологические исследования. М., 1956.
2. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. — М.: Просвещения, 2009. — 00 с. — (Стандарты второго поколения). — ISBN 978-5-09-022138-2.
3. Концепция модернизации общего образования / Л. Л. Любимов; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2020. — 80 с. — 200 шт. — (Современная аналитика образования. №2 (32)).
4. Креер М. Я., Сказочкина Т. В., Сказочкин А. В. Методологическая карта как новый элемент диагностики системы подготовки кадров для современной экономики // Управление наукой: теория и практика. 2021. № 3.
5. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 ноября 2006 г. N 714 «О порядке утверждения норм современного русского литературного языка при использовании его в качестве государственного Российской Федерации», орфографические и пунктуационные правила».
6. Приказ Минобрнауки России от 31.08.2020 N 1138 (ред. от 26.11.2020) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования». (Зарегистрировано в Минюсте России 14.09.2020 N 59825).

7. Речь и мышление: сущность и особенности изучения // Образовательный портал «Справочник». — Дата последнего обновления статьи: 24.02.2025. — URL https://spravochnick.ru/psihologiya/rech_i_myshlenie_suschnost_i_osobennosti_izucheniya/ (дата обращения: 12.01.2025).

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

9. Теплов Б. М. Практическое мышление // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. — М.: МГУ, 1981. — 395 с.

10. 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.

11. Bloom, B. S. (Ed.). Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc. 1956.

References

1. Vy`gotskij L. S. My`shlenie i rech` // Izbranny`e psixologicheskie issledovaniya. M., 1956.

2. Danilyuk A. Ya. koncepciya duxovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obshhego obrazovaniya: proekt/ A. Ya. Danilyuk, A. M. Kondakov, V. A. Tishkov. Ros. akad. obrazovaniya. — M.: Prosveshhenii, 2009. — 00 s. — (Standarty` vtorogo pokoleniya). — ISBN 978-5-09-022138-2.

3. koncepciya modernizacii obshhego obrazovaniya. / L.L. Lyubimov; Nacional`ny`j issledovatel`skij universitet «Vy`sshaya shkola e`konomiki», Institut obrazovaniya. — M.: NIU VShE`, 2020. — 80 s. — 200 sht. — (Sovremennaya analitika obrazovaniya. №2 (32)).

4. Kreer M. Ya., Skazochkina T. V., Skazochkin A. V. Metodologicheskaya karta kak novy`j e`lement diagnostiki sistemy` podgotovki kadrov dlya sovremennoj e`konomiki // Upravlenie naukoj: teoriya i praktika. 2021. №3.

5. Postanovlenie Pravitel`stva Rossijskoj Federacii ot 23 noyabrya 2006 g. N 714 «O poryadke utverzheniya norm sovremennogo russkogo literaturnogo yazy`ka pri ispol`zovanii ego v kachestve gosudarstvennogo) Rossijskoj Federacii», orfograficheskie i punktuacionny`e pravila».

6. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 31.08.2020 N 1138 (red. ot 26.11.2020) Ob utverzhenii federal`nogo gosudarstvennogo obrazovatel`nogo standarta

vy'sshego obrazovaniya. (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 14.09.2020 N 59825).

7. Rech' i my'shlenie: sushhnost' i osobnosti izucheniya // Obrazovatel'ny'j portal «Spravochnik». — Data poslednego obnovleniya stat'i: 24.02.2025. — URL https://spravochnik.ru/psihologiya/rech_i_myshlenie_suschnost_i_osobnosti_izucheniya/ (data obrashheniya: 12.01.2025).

8. Sovremennaya ocenka obrazovatel'ny'x dostizhenij uchashhixsya: Metodicheskoe posobie /nauch.red.: I.V. Mushtavinskaya, E.Yu. Lukicheva. — Sankt-Peterburg: KARO, 2015 — S. 304.

9. Teplov B. M. Prakticheskoe my'shlenie// Xrestomatiya po obshhej psixologii: Psixologiya my'shleniya. — M.: MGU, 1981. — 395 s.

10. Federal'ny'j gosudarstvenny'j obrazovatel'ny'j standart srednego obshhego obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. N 413). S izmeneniyami i dopolneniyami ot: 29 dekabrya 2014 g., 31 dekabrya 2015 g., 29 iyunya 2017 g., 24 sentyabrya, 11 dekabrya 2020 g., 12 avgusta 2022 g.

11. Bloom, B. S. (Ed.). Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc. 1956.

ВАЛИДИЗИРОВАННЫЙ ТЕСТ КАК СРЕДСТВО ОБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ РКИ

Аннотация. В статье обосновывается целесообразность перехода от традиционных методов оценки знаний студентов к использованию педагогических тестов, повышающих точность итогового диагностирования. Подчеркивается важность создания и использования в университетском контроле тестов, позволяющих достоверно измерить уровень профессиональных умений. Разработанный в рамках курса «Методика преподавания РКИ» банк тестовых заданий подтвердил высокие показатели валидности и надежности через статистический анализ. Его внедрение в итоговую аттестацию показало эффективность в объективной оценке знаний студентов, обеспечивая повышение качества подготовки будущих преподавателей РКИ. Полученные результаты подтверждают необходимость использования надежных педагогических тестов, что способствует развитию научно обоснованного подхода к оценке профессиональных компетенций.

Ключевые слова: педагогическое тестирование, тестовые задания, множественный выбор ответа, контроль знаний и умений, методика обучения, РКИ (русский язык как иностранный).

Ju. Sutuginiene

*Herzen University
St. Petersburg, Russia*

**A VALIDIZED TEST
AS A MEANS OF OBJECTIVE ASSESSMENT
IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Abstract. The article justifies the feasibility of transitioning from traditional methods of student assessment to the use of pedagogical tests that increase the accuracy of final diagnostics. It emphasizes the importance of creating and utilizing tests in university control systems that reliably measure the level of professional skills. The test bank developed within the framework of the course “Didactics of Teaching Russian as a Foreign Language” demonstrated high validity and reliability through statistical analysis. Its implementation in final certification proved to be effective in objectively evaluating students’ knowledge, thereby improving the quality of training for future teachers of Russian language. The results obtained confirm the necessity of using reliable pedagogical tests, which promotes the development of a scientifically grounded approach to assessing professional competencies.

Keywords: pedagogical testing, test-tasks, multiple choice method, knowledge and skills assessment, teaching methodology, Russian as a Foreign Language (RFL).

1. Введение

Несмотря на то, что тестирование по иностранным языкам, в том числе и по русскому языку как иностранному (РКИ), имеет долгую историю и оперирует значительным объемом исследовательского и практического материала, тестовые методики для измерения квалификационной пригодности будущих преподавателей иностранного языка применяются крайне редко и непоследовательно. Так, программа выпускных экзаменов для бакалавров по специальности РКИ в некоторых образовательных учреждениях России и Литвы по-прежнему предполагает традиционные устные опросы и письменные ответы по экзаменационным билетам и другие не-

тестовые формы контроля. После определенного периода обучения все студенты, независимо от текущей успеваемости, оказываются в ситуации своеобразной лотереи, когда слабо успевающему студенту может попасть легкий билет, тогда как более подготовленному — трудный или единственный билет, который он знает хуже других. В результате оценки, полученные этими двумя испытуемыми, могут оказаться одинаковыми, несмотря на различия в знаниях и умениях [12].

Действительно, распространенность оценки по экзаменационным билетам влечет за собой возможность недостоверной оценки: утомленные и спешащие экзаменаторы, не менее утомленные студенты, пребывающие в стрессовом состоянии, а также преподаватели, сформировавшие о студенте предварительное впечатление и оценивающие его в целом («Она очень усердная, добросовестная студентка, ей нужно поставить высший балл»). Кроме того, несогласованность в выставлении оценок объясняется тем, что преподаватели, часто работающие на разных уровнях требований, либо не располагают, либо пренебрегают однозначными критериями оценки, едиными шкалами и стандартизированными методами измерения ответа. Часто можно услышать мнение экзаменаторов о том, что очень важно «заглянуть экзаменуемому в глаза», чтобы определить уровень его знаний. В результате возникает очевидное противоречие между требованиями к знаниям студентов и способом их контроля. Очевидно, что подобная процедура оценки теряет смысл, а выставленная преподавателем оценка, с которой студент внутренне не согласен, не способствует достижению положительных воспитательных результатов.

Указанные выше положения подчеркивают необходимость использования более объективной системы оценки и создания условий, способствующих справедливому контролю в высшем учебном заведении. Как показывают исследования О. А. Лазаревой [5], А. Н. Кирейцевой [3], М. Б. Чельшковой [9] и других ученых, наиболее объективную информацию о качестве обученности испытуемых дают именно педагогические тесты. В отличие от традиционных методов контроля — устных и письменных экзаменов, зачетных

билетов, контрольных работ и проч. — педагогические тесты основываются на научных критериях качества, таких как надежность, валидность и адекватность заданий. Кроме того, тесты имеют явные преимущества перед иными педагогическими методиками: прежде всего, они обеспечивают эффективность и мобильность оценки за счет использования емких тестовых заданий, что минимизирует затраты времени, усилий и ресурсов. Также, индивидуализация процесса позволяет справедливо оценить каждого студента по единым стандартам. Объективность и качество оценки достигаются благодаря стандартизации процедур тестирования, а также проверке и однозначному определению критериев оценивания тестовых заданий. Таким образом, при использовании тестовых методик случайная оценка невозможна, поскольку итоговые результаты выражаются в числовых показателях, что исключает возможность конфликтов из-за несогласия с выставленной оценкой. Это способствует укреплению доброжелательных отношений как между студентами, так и между преподавателями и студентами [8].

Цель настоящего исследования — теоретически обосновать и экспериментально доказать возможность разработки тестовых заданий и их использования в итоговом контроле для объективного измерения уровня методических знаний и умений выпускников по специальности РКИ. Предполагается, что лишь научно сконструированный, апробированный и стандартизированный контрольный тестовый материал позволит объективно измерить реальные знания и умения выпускников, сможет достоверно оценить качество обученности будущего преподавателя иностранного языка и тем самым повысит эффективность процесса обучения в целом.

2. Материал и методика

Безусловно, профессиональная подготовка будущего преподавателя русского языка как иностранного предполагает освоение им целого комплекса дисциплин. Среди них особенно важную роль играет курс методики преподавания РКИ, который выступает в роли связующего и координирующего элемента между всеми учебными дисциплинами, прежде всего — между лингвистическими и пси-

холого-педагогическими направлениями. Лишь реализуясь через методику, эти дисциплины обретают практическую и профессиональную направленность. Следуя мнению исследователя Ф. Ю. Ахмадуллиной, не умаляя ценности других курсов, можно утверждать, что именно курс методики преподавания в большей степени способствует формированию комплексного подхода к управлению учебным процессом, развитию педагогического мастерства, критического и творческого мышления, а также приобретению специфических знаний и навыков, необходимых современному педагогу [1].

Таким образом, главной задачей изучения курса «Методика преподавания РКИ» является приобретение знаний о процессе обучения русскому языку как иностранному и развитие навыков применения этих знаний на практике. Как справедливо отметил исследователь Р. Ладо, «то, что студент изучал, составляет содержание того, что мы должны тестировать» (13). Именно корректная структура учебного материала и выявление набора специфических знаний и умений, которые должны быть проверены с помощью тестирования как основные и «ключевые» элементы дисциплины, обеспечивают конструктивную валидность разрабатываемого теста.

Для организации разработки и апробации тестов, направленных на оценку уровня методических знаний и умений бакалавров в области РКИ, были определены ведущие кафедры* Литвы и России, специализирующиеся на методике преподавания РКИ и подготовке будущих преподавателей русского языка как иностранного. Методическая подготовка студентов-бакалавров по специальности РКИ на этих кафедрах реализуется в рамках курса «Методика преподавания РКИ».

Конструирование педагогических тестов даже для повседневной деятельности педагога, не говоря уже о научно обоснованном тестовом комплексе, обязательно включает ряд этапов. Исходя из существующей в науке последовательности разработки тестов,

* В их числе кафедры русского языка таких вузов как Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (РГПУ), Невский институт языка и культуры (НИЯК), Литовский эдукологический университет (ЛЭУ) и Вильнюсский университет (ВУ).

для создания итогового теста по дисциплине «Методика преподавания РКИ», определим полный общий перечень этапов конструирования научно обоснованного тестового комплекса. Обозначим данные этапы и охарактеризуем проводимую работу на каждой стадии создания тестов.

1. Постановка целей и анализ учебной ситуации и литературы. Анализ существующих систем контроля знаний, традиционно используемых на перечисленных кафедрах, позволил сделать следующий вывод: на базе учебного содержания, вошедшего в конкретный контрольный материал, могут быть разработаны тестовые батареи, а их применение вместо традиционных экзаменационных билетов позволит объективно оценить качество методической подготовки специалиста. Предполагается, что именно замена формы контроля без изменения его наполнения поможет объективно оценить уровень методических знаний и умений будущих учителей РКИ.

Определение целей тестирования является главным принципом, положенным в основу разработки теста. При решении этой задачи мы исходили из цели изучения дисциплины «Методика преподавания РКИ», соответственно, в нашем случае целью итогового теста является измерение и оценивание методических знаний и умений бакалавров в области преподавания РКИ.

2. Структурирование учебного материала, отбор содержания. Тесты должны отражать профессиональную деятельность и соответствовать рабочим программам дисциплины. Проведенный экспертный анализ позволил выделить ключевые темы и сформировал структуру теста, состоящего из трех разделов: «Общие вопросы методики преподавания», «Аспекты языка» и «Виды речевой деятельности».

3. Разработка заданий в тестовой форме. Для создания банка тестовых заданий (БТЗ) нами использовались тесты, опирающиеся на метод множественного выбора ответа, поскольку именно такие задания являются особо технологичными, так как хорошо поддаются автоматизированной проверке и статистической обработке, что крайне важно при тестировании, охватывающем значительное

количество испытуемых. Кроме того, более 40% заданий БТЗ предполагает вариативную замену, что позволяет избежать рассекречивания теста в банке тестовых заданий.

При разработке заданий мы опирались на методику преподавания русского языка как иностранного А. Н. Щукина [11]. Созданные задания в тестовой форме накапливались и, для удобства конструирования отдельно взятого теста, распределялись в банке данных определенным образом по характеристикам, главной из которых является содержание предмета в виде разделов, подразделов и тем, одновременно служащих указанием конкретных проверяемых знаний и умений в данном задании. В каждом разделе, подразделе или теме, пронумерованных по порядку распределения в учебной программе дисциплины, задания сопровождаются полным текстом ответа, соотносимого с помеченной единицей информации (ЕИ). Правильный ответ представлен цепочкой цифр и соответствующих букв, либо обозначен знаком *. Все задания банка данных снабжены порядковыми номерами. Приведем пример фрагмента банка тестовых заданий в Таблице 1.

В первоначальном БТЗ нами было выделено 1015 ЕИ, при этом объем банка составил 1200 тестовых заданий.

После разработки заданий их необходимо проверить на объективность и корректность, что достигается экспертизой. Оценка заданий даже одним экспертом дает гарантии устранения целого ряда недостатков. По мнению Шатовой И. В. «для тестов, предназначенных для локального применения, достаточно одного-двух экспертов; однако тесты, использование которых планируется в широких масштабах, требуют внимания не менее трех специалистов» [10].

4. Экспертиза составленных тестовых заданий. С целью проверки объективности составленных нами заданий было приглашено пять опытных специалистов, которым предлагалось оценить все задания банка при помощи методов экспертной оценки по методу Ангоффа [3: 116] и по методу Д.В.Люсина [6]. Эти методы представляются нам наиболее перспективными в плане прогнозирования возможных результатов тестирования.

Таблица 1. Банк тестовых заданий (фрагмент)

№ раздел/ подраздел/ тема	ЕДИНИЦЫ ИНФОРМАЦИИ (УЧЕБНОЕ СОДЕРЖАНИЕ)	ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ (до апробации – задания в тестовой форме)
I	ОБЩИЕ И ЧАСТНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ (В ТОМ ЧИСЛЕ РКИ)	
I.17	Упражнения как метод формирования учебно-языковых умений	
I.17.2	Классификация упражнений и соответственность характера упражнений с конкретным этапом формирования речевого навыка	
	<p>На занятиях используются языковые <u>упражнения (на стадии закрепления материала и формирования речевых навыков), условно-речевые и речевые упражнения (на стадии совершенствования речевых умений и овладения различными формами речевого общения) (2 ЕИ).</u></p>	<p>Выберите и отметьте все правильные варианты ответа. 268. На стадии совершенствования речевых умений и овладения различными формами речевого общения используются _____, упражнения. А) условно-речевые* Б) языковые В) речевые* Фасет: Выберите и отметьте правильный вариант ответа. 269. На стадии совершенствования речевых умений и овладения различными формами речевого общения не используются _____, упражнения. А) условно-речевые Б) языковые* В) речевые Вариант: 270. На стадии закрепления материала и формирования речевых навыков используются _____, упражнения. А) условно-речевые Б) языковые* В) речевые</p>

АСПЕКТЫ ЯЗЫКА															
Грамматические навыки															
Стадии формирования грамматических навыков															
<p>II</p> <p>II.3</p> <p>II.3.2</p>	<p>Грамматические навыки и формируемые на их основе речевые умения в своем развитии проходят ряд стадий:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. восприятия модели, 2. имитация (действие по аналогии), 3. подстановка (способность к репродукции на основе образца), 4. трансформация (изменение структуры модели в соответствии с заданием не только на основе образца, но и собственного решения), 5. репродукция (изолированное и самостоятельное употребление усвоенной модели), 6. комбинирование (перенос с модели на модель) (5 ЕИ). 														
	<p>Задание на установление соответствия</p> <p>509. Найдите соответствия между стадиями формирования грамматического навыка и определениями этих стадий. Обратите внимание: в колонке справа пунктов больше, чем в колонке слева!</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="width: 50%;"></td> <td style="width: 50%;">А) ...стабильное выполнение речевых действий.</td> </tr> <tr> <td>1) Имитация —</td> <td>Б) ...изменение структуры модели в соответствии с заданием не только на основе образца, но и собственного решения.</td> </tr> <tr> <td>2) Подстановка —</td> <td>В) ...действие по аналогии.</td> </tr> <tr> <td>3) Трансформация —</td> <td>Г) ...изолированное и самостоятельное употребление усвоенной модели.</td> </tr> <tr> <td>4) Репродукция —</td> <td>Д) ...перенос с модели на модель.</td> </tr> <tr> <td>5) Комбинирование —</td> <td>Е) ...способность к репродукции на основе образца.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Ж) ...включение навыка в речевое умение.</td> </tr> </tbody> </table> <p>Ответы: 1 — В; 2 — Е; 3 — Б; 4 — Г; 5 — Д. А и Ж — дистракторы.</p>		А) ...стабильное выполнение речевых действий.	1) Имитация —	Б) ...изменение структуры модели в соответствии с заданием не только на основе образца, но и собственного решения.	2) Подстановка —	В) ...действие по аналогии.	3) Трансформация —	Г) ...изолированное и самостоятельное употребление усвоенной модели.	4) Репродукция —	Д) ...перенос с модели на модель.	5) Комбинирование —	Е) ...способность к репродукции на основе образца.		Ж) ...включение навыка в речевое умение.
	А) ...стабильное выполнение речевых действий.														
1) Имитация —	Б) ...изменение структуры модели в соответствии с заданием не только на основе образца, но и собственного решения.														
2) Подстановка —	В) ...действие по аналогии.														
3) Трансформация —	Г) ...изолированное и самостоятельное употребление усвоенной модели.														
4) Репродукция —	Д) ...перенос с модели на модель.														
5) Комбинирование —	Е) ...способность к репродукции на основе образца.														
	Ж) ...включение навыка в речевое умение.														

III	ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
III.2	Текст как средство обучения чтению	
III.2.5	Система работы с текстом	
	<p>Главная цель — понимание текста. Сначала учащийся читает весь текст, преподаватель выясняет, что понял обучае­мый. Затем учащийся читает отрезки (абзацы) текста. Наконец, чтение ведется пофразно и сопровождается комментарием, переводом (4 ЕИ).</p>	<p>Задание на установление последовательности</p> <p>729. Определите последовательность работы с текстом с целью его понимания. Рядом с цифрами поставьте соответствующие буквы. Обратите внимание: буква больше, чем цифр!</p> <p>1 _____, 2 _____, 3 _____, 4 _____.</p> <p><i>А) преподаватель и учащиеся обсуждают выбор текста</i> <i>Б) учащийся читает абзацы текста с попутным комментарием преподавателя</i> <i>В) учащийся читает текст пофразно с подробным комментарием (переводом, толкованием) преподавателя</i> <i>Г) учащийся читает текст целиком</i> <i>Д) учащийся записывает текст</i> <i>Е) преподаватель выясняет, что понял/чего не понял учащийся</i></p> <p>Ответ: 1 — Г; 2 — Е; 3 — Б; 4 — В. А и Д — дистракторы.</p>

По результатам экспертизы были определены критериальные баллы и установлена конструктивная валидность каждого задания теста. Кроме того, все задания банка данных были усовершенствованы с учетом мнений экспертов.

5. Экспериментальная проверка тестовых заданий. На основе экспертных данных было создано 22 пилотных теста, охватывающих весь банк заданий. Каждый тест соответствовал содержанию курса «Методика преподавания РКИ» и построен по принципу *domain-referenced tests* (*тесты, ориентированные на конкретную область знаний*), связывая значимые вопросы. Вслед за А. Н. Кирейцевой мы считаем, что такой тест позволяет измерить процент знаний учащихся от полного объема пройденного материала, т. е. задания теста представляют собой репрезентативную выборку от всего изученного материала [3: 30]. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе указанных литовских и российских вузов в течение 4 лет; в эксперименте приняло участие более 400 учащихся 3–4 курсов. Для сохранения мотивации студентов и получения достоверных результатов экспериментальное тестирование бакалавров проводилось в преддверии итогового контроля по исследуемой дисциплине.

6. Интерпретация результатов тестирования. Опыт показывает, что при многочисленных пробах теста, анализ тестовых заданий позволяет выявлять скрытые недоработки как в самом тесте и инструкции к нему, так и в тестовых заданиях и указаниях к ним. Также после проверки всех позиций определяются очень легкие задания, на которые отвечают все испытуемые, и очень сложные, на которые ни один студент не отвечает правильно. Такие задания из банка данных удаляются как не адекватные уровню подготовки испытуемых.

В итоге всех экспериментальных проверок банк тестов сократился до 911 заданий. При интерпретации полученных данных выполненный каждым студентом тест обрабатывался, проводилась корректировка «сырого балла» на вероятность догадки. В ходе проверки были также получены показатели, позволяющие вычислить коэффициент трудности каждого задания, что помогло в дальней-

шем ранжировать задания в каждом отдельном тесте с учетом возрастающей трудности. По результатам экспериментальной проверки удалось определить число тестируемых, не давших правильного ответа, установить результаты дистракторного анализа. Все данные были занесены в учетную таблицу каждого задания, а сами задания — доработаны.

7. Корректировка заданий на основании полученных результатов, подбор их наилучшей последовательности и проведение новых апробационных исследований. Перечисленные эмпирические проверки и оценки качества тестовых заданий позволили разработать окончательный вариант тестовой батареи, созданный в соответствии с методикой конструирования педагогических тестов и принципом построения *domain-referenced* тестов. Отметим попутно, что разработанный конечный тест является одним из бесконечного числа возможных.

На основании экспериментальных исследований из БТЗ было отобрано 60 заданий, максимально отображающих содержание контролируемой учебной программы, которые вошли в разработанный тест. Такое количество заданий обусловлено распространенным в тестологической науке суждением о том, что длина теста не должна превышать 60–70 заданий, если предполагается, что на выполнение одного задания требуется не более одной минуты [2]. Поскольку теоретически рассчитать время тестирования очень трудно, рекомендуется также использовать эмпирические данные по результатам испытаний теста [Там же]. Исходя из удобства тестирования и естественных возможностей непрерывной работы испытуемых, а также опытным путем было определено оптимальное время тестирования, а именно — 60 минут. Нами было замечено, что после часа усердной работы студенты начинают утомляться, расслабляться, становятся невнимательными, что приводит к снижению точности тестирования. «Оптимальное время тестирования — это время от начала процедуры тестирования до момента наступления утомления» [7].

Накануне итогового экзамена по дисциплине «Методика преподавания РКИ», студенты прошли процедуру контроля по апроби-

рованному тесту, что обеспечило единый уровень подготовки для экзамена и тестирования и позволило получить более точные результаты для дальнейшего сравнения. После экспериментальных тестирований и внесенных корректировок тестовых заданий был проведен их математико-статистический анализ.

8. Статистический анализ данных по каждому заданию после их экспериментальной проверки и тесту в целом. Для подтверждения гипотезы о целесообразности внедрения тестового материала в итоговый контроль бакалавров — будущих учителей РКИ, использовался как статистический анализ данных эксперимента, так и разработанная методика оценки адекватности теста [4]. Объективность результатов подтверждается следующими показателями:

а) Надежность теста, проверенная методом расщепления, составила 0,9, что свидетельствует о высоком качестве теста.

б) Валидность теста установлена статистическими выводами:

— высокая степень прямой линейной связи между результатами тестирования и экзаменационными оценками подтверждена значимостью коэффициента корреляции равной 0,87;

— обусловленность экзаменационных оценок результатами тестирования показана с помощью коэффициента детерминации и равна 76 %;

— статистическая значимость согласия результатов тестирования с нормальным законом распределения установлена по критерию хи-квадрат;

— разработанное правило преобразования результатов тестирования в десятибалльную шкалу* дало близкие результаты к реальному распределению экзаменационных оценок.

Полученные при тестировании результаты сравним графически с гистограммой относительных частот экзаменационных оценок на рис. 1, где по вертикали указано количество студентов, а по горизонтали — полученные ими по десятибалльной шкале баллы.

* Контроль успеваемости учащихся проводится в учебных заведениях России по пятибалльной шкале, Литвы — по десятибалльной шкале.

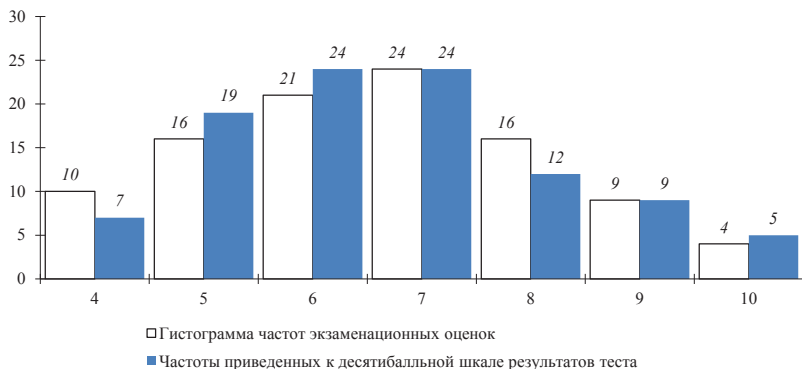


Рис. 1. Частоты экзаменационных оценок и результатов теста

Схожесть гистограммы преобразованных тестовых баллов с гистограммой фактических экзаменационных оценок очевидна, что указывает на корректное проведение обеих форм контроля. Тем не менее, мы акцентируем случаи значительного расхождения: семь студентов были недооценены (включая одного несостоявшегося отличника, и троих несправедливо получивших непроходной балл), а еще у семи студентов оценки были завышены преподавателем. Такое несоответствие объясняется типичными субъективными ошибками при оценивании ответов по экзаменационным билетам.

Учитывая доказанную достоверность результатов оценки с помощью тестов, преимущества в сокращении времени, усилий и ресурсов, необходимых для проведения испытаний и проверки заданий, а также создание благоприятных условий контроля и другие достоинства тестовых методик, разработанный тест по дисциплине «Методика преподавания РКИ» для оценки методических знаний и умений студентов был рекомендован для внедрения в учебный процесс бакалавров ЛЭУ в качестве альтернативы итоговому экзамену. Тестирование с использованием этого материала проводилось среди выпускников по специальности РКИ, а по его результатам в приложении к диплому были выставлены итоговые оценки по дисциплине «Методика преподавания РКИ».

3. Результаты

Результаты внедрения тестового контрольного материала продемонстрировали следующее:

а) критических расхождений между полученными и ожидаемыми оценками не обнаружено — оценки соответствуют как прогнозам преподавателя и испытуемых, так и уровню реальных знаний студентов;

б) во время проведения тестирования все участники контроля чувствовали себя комфортно, что подтверждено результатами проведенного анонимного опроса [см. 8].

Таким образом, научно разработанный, стандартизированный, математически проверенный и апробированный тестовый материал обеспечил объективное измерение объема методических знаний и уровня формирования профессиональных умений бакалавров ЛЭУ по специальности РКИ, позволил зафиксировать реальный педагогический потенциал и достоверно оценить качество подготовки выпускников данного вуза.

4. Обсуждение и заключение

На основе полученных данных можно говорить о принципах доказательной педагогики, одним из ключевых постулатов которой является утверждение о том, что каждое педагогическое решение должно опираться на научные основания. Несмотря на высокую степень корреляции двух массивов данных, полученных в нашем исследовании (0,87 %), оценка, выставленная экзаменатором за ответ студента на вопросы экзаменационного билета, не всегда подтверждается статистическими методами и зачастую носит субъективный характер. Так, несовпадение выставленных преподавателем экзаменационных оценок, наглядно представлено на гистограмме (рис. 1): 7 недооцененных (из них — один несостоявшийся отличник и трое студентов, незаслуженно получивших на экзамене непроходной балл), а также 7 переоцененных преподавателем студентов. Такое расхождение также подтверждается и результатами анкетирования, проведенного после контрольных испытаний. Среди респондентов, отметивших в анкете неожиданный для себя резуль-

тат при контроле по билетам, были и те студенты, у которых в приведенной гистограмме отмечается критическое несовпадение оценок (см. 8). Данный факт в очередной раз свидетельствует о необходимости использования тестовых форм контроля для достоверного оценивания знаний и умений учащихся в вузе.

Многочисленные проверки, математические расчеты и успешное внедрение разработанного тестового контрольного материала подтвердили выдвинутую гипотезу, продемонстрировав, что предложенная форма оценки уровня методических знаний и умений бакалавров по дисциплине «Методика преподавания РКИ» является эффективной и наиболее объективной.

Список использованных источников

1. Ахмадуллина, Ф. Ю. Формирование методической компетенции будущего учителя словесника // Вестник татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2007. № 1(8) -С. 108–111.
2. Ким В. С. Тестирование учебных достижений. Монография. Уссурийск: Издательство УГПИ, 2007.
3. Кирейцева А. Н. Азбука тестирования. Практическое руководство для преподавателей РКИ. СПб: Златоуст, 2013.
4. Кударов, Р., Сутугинене, Ю. Анализ достоверности тестовой формы контроля знаний // Информационно-управляющие системы. СПб: ГУАП, 2016, №1. С. 102–109.
5. Лазарева О. А. Школа тестора: лингводидактическое тестирование ТРКИ-TORFL: Методическое пособие. СПб.: «Осипова», 2011.
6. Люсин Д.В. Критериально-ориентированные педагогические тесты: сущность и методы конструирования: автореферат диссертации... к. пед. н. М., 1995.
7. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования. М: Интеллект–Центр, 2002.
8. Сутугинене Ю. Контроль знаний с позиции контролируемых: тесты или экзамены? / Сутугинене Ю. // Иностранные языки в школе. — 2021. — N 4. — С. 42–49.
9. Чельшкова, М. Б., Савельев, Б. А. Методические рекомендации по разработке педагогических тестов для комплексной оценки подготовленности студентов в вузе. М: ИЦ, 1995.

10. Шатова, И. В. Методические подходы к организации тестовой формы контроля учебных достижений учащихся с использованием средств информационных и коммуникационных технологий : на примере подготовки будущего учителя информатики : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. — Москва, 2007. — 169 с.

11. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. М.: Флинта, 2017. 509 с.

12. Cecet T., Sutuginiene J., Методическая компетенция будущих учителей РКИ и ее оценивание при помощи тестовых методик = Methodical Competence of Future Teachers of Russian as a Foreign Language and Its Estimation with the Help of Testing Methods / Cecet T., Sutuginiene J. // *Zmogus ir zodis*. — 2014. — Т. 16, Nr. 3. — P. 124–137.

13. Lado R. Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests. Longmans, 1961.

References

1. Ahmadullina, F. Ju. Formirovanie metodicheskoy kompetencii budushhego uchitelja slovesnika // *Vestnik tatarskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, 2007. № 1(8) -S. 108–111.

2. Kim V. S. Testirovanie uchebnyh dostizhenij. Monografija. Ussurijsk: Izdatel'stvo UGPI, 2007.

3. Kirejceva A. N. Azbuka testirovanija. Prakticheskoe rukovodstvo dlja prepodavatelej RKI. SPb: Zlatoust, 2013.

4. Kudarov, R., Sutuginiene, Ju. Analiz dostovernosti testovoj formy kontrolja znaniy // *Informacionno-upravljajushhie sistemy*. SPb: GUAP, 2016, №1. S. 102–109.

5. Lazareva O. A. Shkola testora: lingvodidakticheskoe testirovanie TRKI–TORFL: Metodicheskoe posobie. SPb.: «Osipova», 2011.

6. Lyusin D.V. Kriterialno-orientirovannyye pedagogicheskiye testy: sushchnost' i metody konstruirovaniya: avtorreferat dissertatsii... k. ped. n. M., 1995.

7. Majorov A. N. Teorija i praktika sozdaniya testov dlja sistemy obrazovaniya: Kak vybirat', sozdat' i ispol'zovat' testy dlja celej obrazovaniya. M: Intellect–Centr, 2002.

8. Sutuginiene Ju. Kontrol' znaniy s pozicii kontroliruemyh : testy ili jekzameny? / Sutuginiene Ju. // *Inostrannyye jazyki v shkole*. — 2021. — N 4. — S. 42–49.

9. Chelyshkova, M. B., Savel'ev, B. A. Metodicheskie rekomendacii po razrabotke pedagogicheskikh testov dlja kompleksnoj ocenki podgotovlennosti studentov v vuze. M: IC, 1995.

10. Shatova, I. V Metodicheskie podhody k organizacii testovoj formy kontrolja uchebnyh dostizhenij uchashhihsja s ispol'zovaniem sredstv informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij : na primere podgotovki budushhego uchitelja informatiki : dissertacija ... kandidata pedagogicheskikh nauk : 13.00.02. — Moskva, 2007. — 169 s.

11. Shhukin, A.N. Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo: ucheb. posobie. M.: Flinta, 2017. 509 s.

12. Cecet T., Sutuginiene J., Metodicheskaja kompetencija budushhih uchitelej RKI i ee ocenivanie pri pomoshhi testovyh metodik = Methodical Competence of Future Teachers of Russian as a Foreign Language and Its Estimation with the Help of Testing Methods / Cecet T., Sutuginiene J. // Zmogus ir zodis. — 2014. — T. 16, Nr. 3. — P. 124–137.

13. Lado R. Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests. Longmans, 1961.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 81.342.22

С. В. Вишаренко, И. Ю. Павловская

*Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия*

ПОСТАНОВКА ДЫХАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена проблеме влияния моделей речевого дыхания у носителей слогового языка (китайского) на усвоение иностранных языков, в частности развитие произносительных навыков в фонематических языках (английском и русском). Обычно при контакте неродственных языков в центр внимания попадает интерференция на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях языка. Дыхательные модели не получают должного освещения в таких описаниях. Нет места и в практических пособиях по фонетике. Цель исследования — установить и обсудить факторы респираторно-фонационной интерференции и предложить способы минимизации их влияния. В статье рассмотрены параметры респираторных моделей в контактирующих языках, особенности фонационного дыхания. Обсуждаются результаты пилотного эксперимента с использованием метода эргоспирометрии, а также результаты традиционного визуального и слухового наблюдения. Подтверждается гипотеза о том, что паттерны речевого дыхания носителей китайского и русского языков весьма различны. В статье предлагается ряд практических методов, направленных на тренировку дыхания и снятия напряжения при говорении на иностранном языке. Статья содержит полезную информацию для исследователей и преподавателей-практиков, обучающих носителей слогового языка фонематическому.

Ключевые слова: дыхательные паттерны, интерференция, слоговые языки, эргоспирометрия, обучение иностранным языкам.

Svetlana V. Visharenko, Irina Yu. Pavlovskaya

St. Petersburg State University

SETTING BREATHING PATTERNS WHEN TEACHING FOREIGN-LANGUAGE PRONUNCIATION TO NATIVE CHINESE SPEAKERS

Abstract. The paper deals with the issue of speech breathing pattern interference in syllabic language speakers (Chinese) learning foreign languages and its influence on their pronunciation skills in phonemic languages (English and Russian). The purpose of the research is to establish and discuss the contributing factors and to propose ways of minimizing this effect. Results of a pilot experiment involving ergospirometry method as well as results of traditional visual and auditory observation are discussed. The article suggests a number of practical methods aimed at training breathing and relieving tension when speaking a foreign language. The article contains useful information for researchers and teachers-practitioners who teach phonemic languages to native speakers of a syllabic language.

Keywords: breathing patterns, interference, syllabic languages, ergospirometry, foreign language teaching.

1. Введение. Дыхание как универсальная основа речи

Дыхание является непреложным условием речи на любом языке. Речевой поток делится на синтагмы/дыхательные группы, отделяемые друг от друга паузами, чаще всего заполненные вдохом. На выдохе воздух, нагнетаемый легкими, позволяет создать под-связочное давление, приводящее в колебательные движения голо-совые связки и/или с шумом проходящий через другие артикуля-торные преграды, в результате чего создается звуковой речевой сигнал. При этом структура синтагмы/дыхательной группы в раз-личных языках может отличаться, что отражается и на модели ре-чевого дыхания. Литература на эту тему не так богата, однако в некоторых исследованиях отмечается значительная не только при переходе от одной языковой группы к другой языковой группе, но и по возрастному признаку. Так, Пирс Мессум пишет: «Похоже,

что синтаксическое ударение у детей, осваивающих западногерманские языки, реализуется активностью дыхательной системы, и что именно эта активность определяет длительность сегментов в определенных контекстах, длительность более крупных просодических групп и другие аспекты конечного результата. Естественное развитие этой идеи объясняет ряд других давних проблем в фонетике, включая изменчивость времени голосового приступа, фонологию «редукции слога» и Р-центры (центры восприятия)» [13]. Целью данного исследования является выявление проблем, связанных с изменением дыхательных моделей при обучении носителей тонального/слогового языка (в частности, китайского) говорению на фонемных языках (а именно, на русском и английском) с учетом фонемных, просодических и слога-паузальных характеристик. Отмечено, что, помимо артикуляционных трудностей, студенты демонстрируют нарушение синтагматического членения предложений, что часто служит причиной коммуникативных неудач.

Звуковой строй родного языка может влиять на дыхательные паттерны в речи на иностранном языке, соответственно создавать фонетическую интерференцию. Можно предположить, что такая интерференция будет наиболее заметна у носителей слоговых языков при освоении языков фонемного строя. Эта проблема приобретает особую актуальность в связи с тем, что в последние годы все большее количество китайских студентов получают образование за рубежом, в том числе, в России.

2. Изменение моделей дыхания при переключении речи с языка фонемного строя на слоговой (тональный) язык

Научиться полностью переключаться на новый тип дыхания, когда мы хотим сказать что-то на чужом языке, довольно трудно. Особенно трудно переключаться со слогового языка на фонемный или с ударосчитающего на слогосчитающий (что не одно и то же, но иногда совпадает). В ударосчитающих языках (например, в английском и, в какой-то степени, в русском) есть тенденция к регулярности повторения ударов через приблизительно равные промежутки времени, что приводит к сильной редукции при высокой скорости

проговаривания ритмических групп с большим количеством неударных слогов и более медленному произнесению коротких ритмических групп. В китайском же языке, слоги произносятся с примерно одинаковой скоростью, интенсивностью и длительностью. Понятно, что синтагма при этом не может быть очень длинной, поскольку энергетические затраты на такое произнесение должны быть больше, чем в ударосчитающем языке [10]. Обычно китайская синтагма состоит из одного-двух слогов, после которых делается естественная пауза. С артикуляционной точки зрения слог — это звук или сочетание звуков, которое произносится одним выдохательным толчком.

С целью проверки высказанной гипотезы нами были проведены эксперименты по изучению респираторно-фонационной и слога-паузальной характеристик акцентной речи носителей китайского языка, изучающих английский и русский язык в условиях трилингвального обучения в России. Целью экспериментов было:

- 1) Экспериментально измерить респираторную функцию при говорении у носителей китайского языка и английского языка с помощью метода эргоспирометрии.
- 2) Описать проявления китайск-русской интерференции на супraseгментном уровне при чтении.

Процедура эргоспирометрии — единственный на современном этапе развития медицины метод качественной и количественной оценки реакций и взаимодействия сердечно — сосудистой и дыхательной систем, а также метаболического ответа организма во время физических нагрузок. Эксперимент проводился в СЗФМИЦ им. В. А. Алмазова. Стресс-тестирование с газовым анализом стало широко использоваться в связи с пандемией коронавируса. Технически эргоспирометрия представляет собой максимальный нагрузочный тест, во время которого у испытуемого постоянно контролируются показатели легочного газообмена: потребление кислорода, продукция углекислого газа, минутная вентиляция легких и ее составляющие — дыхательный объем и частота дыхания.

Фонационное дыхание относится к группе дыхания с повышенным сопротивлением. Происходит задержка перемещения воздуха и увеличение подсвязочного давления в тысячи раз. В целях изуче-

ния фонационного дыхания эргоспирометрия ранее не использовалась. Использовались другие экспериментальные методы. Так, А. И. Смирнова [11] исследовала различные физиологические показатели испытуемых (вьетнамцев и русских) в покое и при чтении на родном и иностранном языке (при фонационном дыхании), а также при различных патологиях, с помощью компьютерной спирометрии (Pneumoscreen). Проводилось также определение вариабельности сердечного ритма (ритмограмма «Доктор-А»); определение и регистрация частотных и формантных характеристик голосового спектра (BreathMaker); состояние голосового аппарата оценивалось при определении ВМФ (времени максимальной фонации гласных У, А, И). При исследовании состояния кардиореспираторной системы изучались: жизненная емкость легких, соотношение фаз вдоха и выдоха. Достоверно более высокими оказались показатели жизненной емкости легких у русскоязычных обследуемых. Также было отмечено, что чтение на русском языке сопровождается увеличением дыхательного цикла по сравнению с дыхательным циклом в покое как у мужчин, так и у женщин российской группы. Во вьетнамской группе чтение как на вьетнамском, так и на русском языке не изменяет длительности дыхательного цикла, тем не менее, отмечались удлинение фазы вдоха и укорочение фазы выдоха.

Эргоспирометрия проводить все эти измерения комплексно и одновременно. Единственный показатель, который нам пришлось добавить и измерять параллельно — это динамические характеристики голоса и паузации. Эргоспирометрия проводилась одновременно с аудиозаписью, что позволило синхронизировать данные и найти корреляцию дыхательных всплесков с определенными сегментами речи. Материал (11 фраз-скороговорок и 31 минимальная пара слов на английском языке) подбирался с учетом максимальной речевой нагрузки (придыхательные согласные, напряженные гласные). Нами была продемонстрирована на графиках зависимость 4-х параметров от времени: 1) амплитудных значений интенсивности речевого сигнала; 2) частоты дыхания; 3) отношения времени выдоха ко времени вдоха ($t\text{-ex}/t\text{-in}$); 4) среднего объема используемого воздуха в минуту.

Эргоспирометрические замеры в нашем эксперименте продемонстрировали, что такие показатели как объем воздуха и вентиляция легких в литрах на 1 минуту, необходимые для произнесения высказывания на английском языке, будут значительно превышать аналогичные показатели в речи носителя китайского языка [14].

Гипотеза о том, что паттерны речевого дыхания китайцев и англичан весьма различны, подтвердилась. Речь на родном языке согласуется с физиологическими функциями организма, в то время как нарушение родного дыхательного ритма в речи на иностранном языке приводит к физиологическому стрессу.

3. Фонационное дыхание в обучении речи на иностранном языке

Речевое дыхание — это вдыхательные и выдыхательные действия, которые создают аэродинамические условия, необходимые для речи. Как отмечает Л. И. Вансовская, «речь — это озвученный выдох» [2]. Физиологическое дыхание есть акт рефлекторный и совершается помимо нашей воли. В процессе речи к функции газообмена присоединяется голосовая и артикуляционная деятельность, таким образом, в работу вовлекается голосовой и артикуляционный аппарат, работу которых и обеспечивает фонационное дыхание. Физиологическое и фонационное дыхание по ряду существенных качеств различаются между собой. Для последнего характерно значительное увеличение фазы выдоха (соотношение длительности вдоха и выдоха примерно 1:8); выдох становится более произвольным, управляемым. Регуляция выдоха осуществляется за счет работы диафрагмы, межреберных мышц, грудных и спинных мышц. Установлено, что работа мышц, участвующих в фонационном дыхании, обладает высокой способностью адаптации к особенностям процесса фонации. Характер речевого дыхания зависит от интонации, громкости, темпа речи. В ходе многолетней практики педагоги по вокалу и сценической речи многократно отмечали, что при систематических упражнениях вырабатывается условный рефлекс правильного дыхания и голосообразования. [12; 7; 6]

Вместе с тем, в ходе экспериментов было отмечено, что даже при чтении текста на родном языке у нетренированного человека

повышается психоэмоциональное напряжение и вследствие этого наблюдается изменение типа дыхания. Психоэмоциональное напряжение еще более усиливается при воспроизведении текста на иностранном языке, что у большинства испытуемых приводит к изменению типа дыхания на ключичный и к повышению тона голоса, что неблагоприятно сказывается как на функционировании голосового аппарата (дыхательной, голосовой и артикуляционной функции), так и на впечатлении, которое производит речь испытуемого на слушателя.

Специалисты выделяют следующие типы дыхания: 1. ключичное (верхне-грудное). 2. грудное 3. косто-абдоминальное (смешанное, грудобрюшное) 4. абдоминальное (брюшное). Ключичное (верхне-грудное) дыхание часто проявляется в моменты сильного психоэмоционального напряжения, такой тип дыхания является наименее физиологичным.

Грудной (межреберный) тип. При грудном дыхании объем вдыхаемого и выдыхаемого воздуха меньше, чем при брюшном, кроме того, выдох контролируется в меньшей степени; грудной тип можно не исправлять, если обучающийся не имеет проблем с произнесением длинных фраз на одном дыхании и с интонацией, а также если не имеется склонности переходить на ключичное дыхание в моменты минимального эмоционального напряжения; в случае же «короткого» дыхания рекомендуется коррекция, в ходе которой проводится обучение диафрагмальному типу дыхания и закрепление условного рефлекса правильного дыхания в процессе фонации.

Наиболее рациональным физиологи считают костоабдоминальное дыхание, при котором достигается значительный объем воздуха в легких (до 5 000 см³). Костоабдоминальный и абдоминальный типы дыхания не только обеспечивают наибольший объем воздуха, но также и предоставляют больше контроля в процессе выдоха. Для полноценного голосообразования важно не количество воздуха, взятого на вдохе, а умение экономно произвести фонационный выдох, сохраняя при этом так называемую «память вдоха», что способствует сохранению тонуса артикуляционного и дыхательного аппарата. Характер фонационного дыхания возникает как результат

выработанного с детских лет условного дыхательного рефлекса. Однако исследования физиологов [8] говорят о том, что человек может в известных границах управлять своим дыханием: удлинять или укорачивать вдох и выдох, делать между ними паузы, изменять характер дыхательных движений. Тренировка речевого дыхания в обучении иностранным языкам — аспект, который зачастую не получает должного внимания. Коррекцией речевого дыхания традиционно занимаются логопеды и преподаватели сценической речи (например, [1; 5]).

4. Эксперимент на определение речевого дыхания носителей китайского языка при освоении русского и английского языков

Цель эксперимента: выявить паттерны дыхания у дикторов-носителей китайского языка при чтении текстов на китайском, английском и русском языках.

Испытуемым было предложено прочитать небольшие тексты на китайском, английском и русском языках (тексты на английском и русском языках были начального уровня на тематику, связанную с повседневной жизнью; предварительно испытуемым предлагалось ознакомиться с текстами, чтобы минимизировать затруднения в прочтении слов). Производилась фиксация на видео таким образом, чтобы на записи можно было увидеть губы, шею, плечи, грудную клетку и живот. Измерение направленности воздушной струи и объема вдоха не проводилась. Помимо идентификации типа дыхания, при помощи секундомера определялась длина фразы, произнесенной на одном дыхании (цифровой секундомер синхронизировался с началом воспроизведения видеозаписи, при повторных прослушиваниях погрешность измерения измерялась десятными долями секунды), а также определялись маркеры повышенного психоэмоционального напряжения по методу Э. Л. Носенко [9].

Испытуемыми были:

Испытуемый 1 (Д1), женщина, 29 лет, обучается в России четвертый год, уровень владения русским языком — продвинутый (ТРКИ-2), уровень владения английским языком — Pre-Intermediate, уровень коммуникативных способностей высокий/очень высокий. Маркеры высокого психоэмоционального напряжения по Э. Л. Но-

сенко при чтении отрывка на китайском языке отсутствуют (интонация вариабельна, громкость средняя, темп речи средний, тембр естественный, плечи не зажаты, губы не напряжены, паузы хезитации отсутствуют, нефонологические вокальные образования отсутствуют). Тип дыхания — грудной/ верхнегрудной. Визуально определяется умеренный подъем ключиц, расширение грудной клетки.

Испытуемая 2 (Д2), женщина, 23 года, обучается в России первый год. Уровень владения русским языком на уровне ТРКИ-2 (продвинутый), английским — на уровне Upper-Intermediate/Advanced, уровень коммуникативных способностей низкий. Тип дыхания грудной/ смешанный (костоабдоминальный). Определяется выраженное расширение грудной клетки, движение брюшной стенки во время вдоха.

Испытуемый 3 (Д3), женщина, 49 лет, носитель русского языка [3]. Уровень коммуникативных способностей очень высокий, тип дыхания костоабдоминальный, определяется незначительное расширение грудной клетки, заметное движение брюшной стенки во время вдоха.

Результаты измерений представлены в виде графиков, где на оси x показано время от момента начала записи; для графика

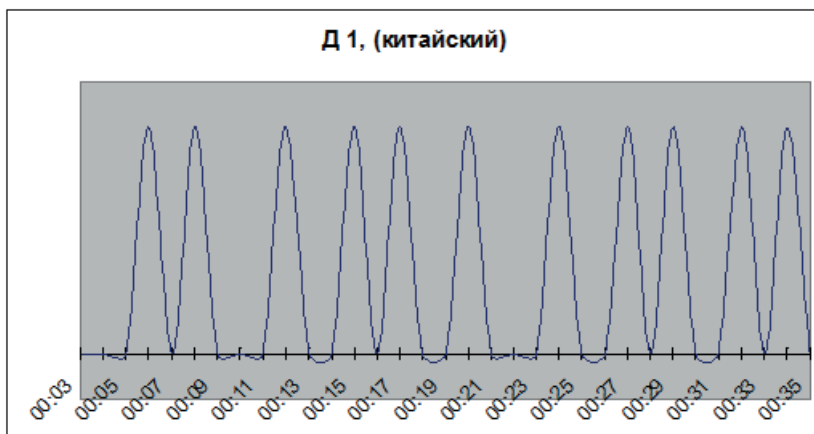


Рис. 1. Чтение текста Д1 на родном (китайском) языке

данные были округлены до целых секунд.

При чтении отрывка на русском языке у диктора-китайки (Д1) появляются маркеры повышенного психоэмоционального напряжения: темп речи несколько ускорен, тембр приобретает «металлический» оттенок, губы напряжены, артикулирует преувеличенно четко, появляются паузы хезитации, нефонологические образования («мм», «эээ»); по мере адаптации выраженность этих признаков ослабевает. Тип дыхания грудной с тенденцией перехода к верхнегрудному типу. Визуально определяется высокий подъем ключиц на вдохе.

Испытуемая демонстрирует частые короткие вдохи, то есть при чтении отрывка на китайском языке Д1 берет дыхание каждые 2–3 секунды.

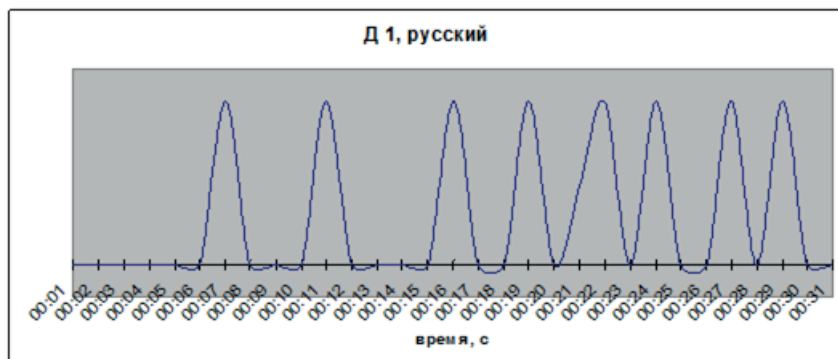


Рис. 2. Чтение китайским диктором Д1 текста на русском языке

Для сравнения приведем частоту вдохов при чтении того же отрывка у носителя русского языка (Д3) (рис. 3).

Анализ графиков позволяет заметить, что у диктора-китайки Д1 вдох совершается каждые 2–3 секунды, у носителя русского языка (Д3) вдох совершается каждые 4–6 секунд (в одном случае отмечен вдох через 2 секунды, что обусловлено синтагматическим членением). Поскольку вдох совершается реже, можно предположить, что он более глубокий. Для русского диктора дыхательная группа имеет большую длительность.

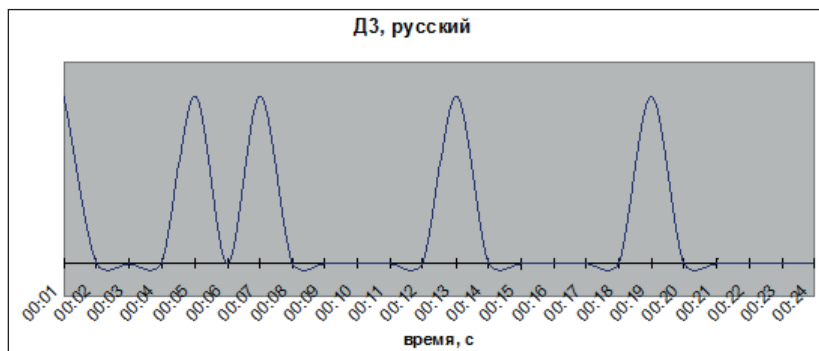


Рис. 3. Чтение текста на русском языке носителем русского языка (Д3)

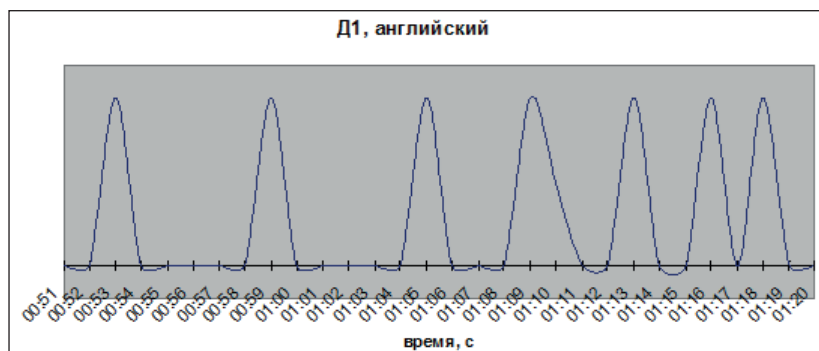


Рис. 4. Чтение текста китайским диктором Д1 на английском языке

При чтении отрывка на английском языке у Д1 проявляются маркеры умеренного психоэмоционального напряжения: «металлический» тембр, паузы хезитации, нефонологические образования, замедления темпа, напряженная линия губ, сжатые руки. При чтении данного отрывка темп речи замедляется, вероятно, вследствие недостаточного навыка чтения на английском языке; вдохи становятся несколько более редкими (длина фразы, произнесенной на одном дыхании в одном случае доходит до 6 секунд), некоторые вдохи обусловлены наличием паузы хезитации; вместе с тем, их

становится трудно отличить от «люфт-пауз» без полноценного вдоха. По степени расширения грудной клетки и максимальной длине фразы можно предположить, что объем дыхания у Д1 относительно невелик.

Приблизительно такие же отклонения от регулярного дыхания наблюдаются и у Диктора 2 (китайки). Появляются лишние люфт-паузы.

5. Выводы и педагогические рекомендации

С учетом результатов описанных экспериментов мы можем утверждать, что испытуемые продемонстрировали наличие значительной интерференции дыхательных паттернов со стороны родного языка (китайского) при чтении отрывков на английском и русском языках. В китайском языке дыхание равномерное, распределяется практически на каждый слог/слово. В английском и русском языках глубокий вдох расходуется медленно на протяжении всей синтагмы, независимо от количества слогов. Это может порождать нехватку дыхания и стресс у носителей китайского языка.

Таким образом, можно предположить, что немаловажную роль для свободного говорения на иностранном языке играет тип дыхания. Обучение грудному или костоабдоминальному типу дыхания может быть полезным для носителей китайского языка при изучении неслоговых (фонемных) языков. Преподаватель-фонетисту при обучении любому иностранному языку полезно овладеть некоторыми навыками регуляции физиологии речевого дыхания.

Работа над фонационным дыханием включает в себя следующие этапы:

1. Определение типа дыхания. Опираясь на внешние признаки (тембр голоса при фонации и на самонаблюдение обучающегося), определить преобладающий тип дыхания.

2. Исследование и закрепление умения сознательно дифференцировать носовое и ротовое дыхание (носовой и ротовой вдох).

3. Исследование силы и направленности воздушной струи и использование упражнений, направленных на выработку ее регуляции: может применяться свеча, нарезанная бумага или пуховка.

4. Воспроизведение на одном выдохе звукорядов и предложений с постепенным увеличением количества слов. Представляется целесообразным подбирать звукоряды и предложения по принципу «от простого к сложному»: от звуков, характеризующихся минимальной степенью различия в артикуляции со звуками китайского языка до максимальной [4]. При обучении английскому языку будет целесообразным развивать длинный выдох на звукорядах с большим количеством придыхательных согласных. Очень хорошо подходят для этого английские скороговорки (*Peter Piper picked a peck of pickled pepper...*) [15].

5. Тренировка чередования мышечного напряжения и расслабления. чередуются мышечное закрепощение с расслаблением. Для развития подвижности дыхательного аппарата и выработки автоматизмов предлагаются упражнения на усиление или ослабление звука, изменение темпа, длинный выдох, использование всего объема дыхания.

Литература

1. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия». — М.: В. Секачев, 1998.
2. Вансовская Л. И. Устранение нарушений речи при врожденных расщелинах неба. СПб, Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2000.
3. Вишаренко С. В. Методы лингвистического и психофизиологического тестирования студентов, обучающихся по направлениям «теория и практика перевода» / С. В. Вишаренко, И. А. Гордеева // Научная перспектива. — 2016. — № 2. — С. 23–25. — EDN VQBOQV.
4. Ду Юньша. Методические аспекты постановки русского произношения китайским студентам начального этапа обучения. Дисс...канд. пед. наук: 13.00.02. — СПбГУ, 2017. — 242 с.
5. Козлянинова И. П., Чарели Э. М. Речевой голос и его воспитание. М., 1985.
6. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М., 2008.
7. Назаренко И. К. Искусство пения. М.: Музыка, 1968. — 624 с.

8. Нейман Л. В., Богомилский М. Р. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. — М.: ВЛАДОС, 2001. — 224 с.

9. Носенко Э. Л. Специфика проявления в речи состояния эмоциональной напряженности: диссертация... доктора психологических наук: 19.00.01. — Москва, 1979.

10. Павловская И. Ю., Божевольнов В. Б. Параметры речевого дыхания как фактор дифференциации языков// «Наука СПбГУ — 2020» Сборник материалов Всероссийской конференции по естественным и гуманитарным наукам с международным участием, 24 декабря 2020 года, Санкт-Петербург.

11. Смирнова А. И. Физиологические особенности фонационного дыхания у лиц различных этнических групп: диссертация... кандидата медицинских наук: 03.00.13 / Смирнова Анна Ивановна; [Место защиты: ГОУВПО «Российский университет дружбы народов»]. — Москва, 2005. — 129 с.

12. Сценическая речь: Учебник / Под ред. И. П. Козляниновой и И. Ю. Промптовой. 10-е изд., Издательство ГИТИС, 2021. — 560 с.

13. Messum Pierce. The role of imitation in learning to pronounce. — Ann Arbor: ProQuest, 2013. — 320 p. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1444832/1/U592142.pdf> (дата обращения: 18.12.2025).

14. Pavlovskaya I. Yu., Bozhevol'nov V. B., Lan' Hao. Speech Breathing Parameters as a Differentiating Factor in Language Testing // Тестология (Academic Testing and Assessment), № 3 (15), 2021. — St. Petersburg: Lema, 2021. — P. 34–45.

15. Pavlovskaya I., Lan Hao. The Influence of Breathing Function in Speech on Mastering English Pronunciation by Chinese Students Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 402 Third International Conference on Social Science, Public Health and Education (SSPHE 2019).

References

1. Belyakova L. I., D'yakova E. A. Zaikanie. Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov po special'nosti "Logopediya". М.: V. Sekachev, 1998

2. Vansovskaya L. I. Ustranenie narushenij rechi pri vrozhdennyh rasschelinah neba. SPb, Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta, 2000.

3. Visharenko, S. V. Metody lingvisticheskogo i psihofiziologicheskogo testirovaniya studentov, obuchayushchihsya po napravleniyam "teoriya

i praktika perevoda” / S. V. Visharenko, I. A. Gordeeva // Nauchnaya perspektiva. — 2016. — № 2. — S. 23–25. — EDN VQBOQV.

4. Du Yun'sha. Metodicheskie aspekty postanovki russkogo proiznosheniya kitajskim studentam nachal'nogo etapa obucheniya. Diss... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Du YUN'sha. — SPb., 2017. — 242 s.

5. Kozlyaninova I. P., CHareli E. M. Rechevoj golos i ego vospitanie. M., 1985.

6. Morozov V. P. Iskusstvo rezonansnogo peniya. Osnovy rezonansnoj teorii i tekhniki. M., 2008.

7. Nazarenko I. K. Isskustvo peniya. M.: Muzyka, 1968. — 624 s.

8. Nejman L. V., Bogomil'skij M. R. Anatomiya, fiziologiya i patologiya organov sluha i rechi: Ucheb. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / Pod red. V.I. Seliverstova. — M.: VLADOS, 2001. — 224 s.

9. Nosenko E. L. Specifika proyavleniya v rechi sostoyaniya emocional'noj napryazhennosti: dissertaciya... doktora psihologicheskikh nauk: 19.00.01. — Moskva, 1979.

10. Pavlovskaya I. Yu., Bozhevol'nov V. B. Parametry rechevogo dyhaniya kak faktor differenciacii yazykov // «Nauka SPbGU — 2020» Sbornik materialov Vserossijskoj konferencii po estestvennym i gumanitarnym naukam s mezhdunarodnym uchastiem, 24 dekabrya 2020 goda, Sankt-Peterburg.

11. Smirnova A. I. Fiziologicheskie osobennosti fonacionnogo dyhaniya u lic razlichnyh etnicheskikh grupp: dissertaciya... kandidata medicinskih nauk: 03.00.13 / Smirnova Anna Ivanovna; [Mesto zashchity: GOUVPO “Rossijskij universitet druzhby narodov”]. — Moskva, 2005. — 129 s.

12. Scenicheskaya rech': Uchebnik / Pod red. I. P. Kozlyaninovoj i I. Yu. Promptovoj. 10-e izd., Izdatel'stvo GITIS, 2021. — 560 s.

13. Messum Pierce. The role of imitation in learning to pronounce. — Ann Arbor: Pro Quest, 2013. — 320 p. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1444832/1/U592142.pdf> (accessed: 18.12.2025).

14. Pavlovskaya I. Yu., Bozhevol'nov V. B., Lan' Hao. Speech Breathing Parameters as a Differentiating Factor in Language Testing // Тестология (Academic Testing and Assessment), № 3 (15), 2021. — St. Petersburg: Lema, 2021. — P. 34–45.

15. Pavlovskaya Irina, Lan Hao . The Influence of Breathing Function in Speech on Mastering English Pronunciation by Chinese Students Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 402 Third International Conference on Social Science, Public Health and Education (SSPHE 2019).

ПРИМЕНЕНИЕ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ПОЛИТОЛОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается использование задачного подхода в иноязычной подготовке политологов в вузе на основе ориентации процесса обучения на учебно-профессиональные задачи как инструмент развития и оценивания общепрофессиональных компетенций. Предлагается структура учебно-профессиональной задачи и методика оценивания «продуктов» ее решения (доклада (презентации), статьи, на иностранном языке). Особое внимание уделяется контексту. Наряду с критериями «контент», «лексика», «грамматика» «организация текста» отдельно выделяются критерии «стилевая адекватность», «использование аналитико-синтетических и оценочных операций» с акцентом на понимание смысловых конструкций, причинно-следственных связей и выстраивание аргументации. Выделение данных критериев оценивания с учетом специфики профессиональной деятельности политологов будет способствовать обогащению теории оценивания и улучшению качества профессиональной подготовки.

Ключевые слова: задачный подход, иноязычная подготовка, политология.

Ludmila S. Maslova

*St. Petersburg State University
St. Petersburg, Russia*

IMPLEMENTING THE TASK APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF POLITICAL SCIENCE STUDENTS

Abstract. The article discusses the use of the task approach in foreign language training of Political Science university students based on the orientation of the training process to professional training tasks as a tool for developing and assessing general professional competencies. The structure of the professional training task and a methodology for assessing the “products” of its solving (a report/presentation, an article in a foreign language) are proposed. Particular attention is paid to the context. Along with the criteria of “content”, “vocabulary”, “grammar”, “text organization”, the criteria of “stylistic adequacy”, “use of analytical-synthetic and evaluative operations” are separately identified with an emphasis on understanding semantic structures, cause-and-effect relationships and building arguments. Emphasising these evaluation criteria and taking into account the specifics of the professional activities of political scientists will contribute to the enrichment of the theory of evaluation and improvement of the quality of professional training.

Keywords: task approach, foreign language training, political science.

1. Введение

Актуальность данной статьи обусловлена значимостью задачного подхода в профессиональной подготовке специалистов, позволяющего ориентироваться на быстроменяющуюся ситуацию в экономической и политической сфере, учитывать специфику будущей профессиональной деятельности, развивать коммуникативные навыки на основе диалоговых технологий.

Данная статья основана на результатах научного исследования [12] в аспекте использования задачного подхода в иноязычной подготовке специалистов и является продолжением публикации [4] в приложении к обучению политологов.

Современные исследования по проблемам профессионального образования (2024) [1] подтверждают актуальность использования учебно-профессиональных задач в качестве инструментов развития и интегрированной оценки компетенций выпускников как элемента внутренней системы оценки качества образования.

Для оценивания сформированности компетенций создаются учебно-профессиональные задачи, характеризующаяся вариативными контекстами, что и обеспечивает целостность (интегративность) оценивания компетенций [1].

Степень разработанности концепции задачного подхода рассмотрена в статье [10].

Научная новизна заключается в применении задачного подхода к обучению политологов, позволяющего комплексно рассматривать изучаемые явления.

2. Основные положения

Политологи исследуют различные аспекты политического процесса, властные отношения в России и за рубежом.

Высокой востребованностью обладают теоретические и прикладные разработки вопросов политологии: власть, лидерство, элиты, гражданское общество [8].

В работе [3] отмечается, что наука политология в России оформилась сравнительно недавно, в конце двадцатого века; сохраняется существенный разрыв между политической теорией и политической практикой. Потенциальными сферами занятости политологов являются система государственного управления, различные негосударственные политические институты (партии, движения), СМИ, рынок политического консалтинга; подчёркивается необходимость высокопрофессионализма и творчества в профессии политолога.

Умение анализировать происходящие экономические и политические события, знания в области права и менеджмента позволяют политологам стать эффективными управленцами в компании, консультантами, специалистами, организующими сотрудничество с органами власти и гражданским обществом. Политология как учебная дисциплина состоит из двух больших частей: «история политических учений» и «современная политическая наука».

Обучению политологов посвящены работы Н. Н. Дробышевой [2] (системный подход), Е. В. Пыхтеевой [5] (практико-ориентированный подход), Н. Л. Рябенко [7] (задачи профессиональной коммуникации) и др.

В работе Н. Н. Дробышевой [2] отмечается, что посредством исследования современной политической обстановки и сопоставления с другими явлениями в мировой истории выявляются причинно-следственные связи политических событий и их влияние на различные сферы жизни. Политологи выполняют не только глубокий анализ ушедших в прошлое политических событий, но также составляют прогноз развития событий в будущем. Политологам необходимо осознать «ценность, перспективность, потенциальную прибыль от знания иностранного языка в их будущей профессиональной деятельности» [2].

В работе [5] отмечается важность повышения качества процесса обучения студентов-политологов в вузе в аспекте применения практико-ориентированной деятельности: проблемной ориентированности (умения формулировать проблему и определять ее рационалистическое и морально-этическое решение); моделирования самостоятельной творческой активности студентов направленной на создание разных видов текстов, написанных в различных жанрах (официально-деловой, публицистический, научно-критический); ориентации на использование оригинальных текстов в процессе обучения; развития «панорамного взгляда» (глобальное мышление с широкими границами восприятия событий); использования исследовательской деятельности, дискуссий как основы интерактивности, дидактических игр, кейс-методов, имитированных занятий в области профессиональной деятельности.

В статье [7] представлен перечень задач политологов, решаемых в процессе профессиональной коммуникации, которые предполагают развитие продуктивных умений — информирование собеседника (монологическая речь политологов носит, в основном, информационный характер), объяснение своей позиции, убеждение; развитие рецептивных умений — понимание аутентичных текстов.

В статье [10] изучаются вопросы влияния социально-экономического статуса и гражданских ресурсов на будущий политический

опыт, на возможность для политического участия и влияния на всех членов общества. В данной связи отмечается стратифицирующий эффект образования, выявляются механизмы политического обучения, которые могут его скомпенсировать и способствовать большей общей политической эффективности (например, a “rising-tide lifts all boats” effect.).

Подготовка политологов регулируется ФГОС ФГОС 41.03.04 Политология Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 N 814 (ред. от 08.02.2021) [9]. Выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: *организационно-управленческий; информационно-коммуникативный; экспертно-аналитический; научно-исследовательский; консультативный; проектный.*

Анализ ФГОС [9] показывает необходимость развития системного мышления, (применять системный подход для решения поставленных задач (УК1)); способности осуществлять эффективную коммуникацию в мультикультурной профессиональной среде на иностранном языке на основе применения понятийного аппарата по профилю деятельности (ОПК-1), способности интерпретировать смысловые конструкции в оригинальных текстах и источниках по профилю деятельности (ОПК-3), способности устанавливать причинно-следственные связи, давать характеристику и оценку общественно-политическим и социально-экономическим событиям и процессам, выявляя их связь с экономическим, социальным и культурно-цивилизационным контекстами, а также с объективными тенденциями и закономерностями комплексного развития на глобальном, макрорегиональном, национально-государственном, региональном и локальном уровнях (ОПК-4), способности формировать дайджесты и аналитические материалы общественно-политической направленности по профилю деятельности для публикации в научных журналах и средствах массовой информации (ОПК-5) и др.

Таким образом, повышается роль использования иностранного языка как средства изучения профильных предметов, решения учебно-профессиональных задач.

3. Материалы и методы

В соответствии с концепцией задачного подхода как одной из разновидностей системного подхода выделяется система (задача) и система, обеспечивающая решение данной задачи (Г. А. Балл, Н. Ф. Талызина).

Сущность задачного подхода в подготовке специалистов в вузе выражается в использовании системы учебно-профессиональных задач для реализации интеграционных процессов, практикоориентированности и создания на их основе учебно-методического обеспечения в данном случае, для иноязычной подготовки.

Предлагается следующая **структура учебно-профессиональной задачи для политологов**:

1. **Обобщенная формулировка задачи** (например, в рамках экспертно-аналитической деятельности: сравнение выборных систем США, Франции, Великобритании; в рамках информационно-аналитической деятельности: выделение, систематизация и интерпретация содержательно смысловых конструкций в оригинальных текстах; в рамках научно-исследовательской и публицистической деятельности: написание научной статьи, отчета, доклада, дайджеста общественно-политической направленности по профилю деятельности; в рамках организационно-управленческой деятельности: участие в дискуссиях, организации выполнения решений).

2. **Ключевое задание** (компетентностно-ориентированное задание: задание с конкретными условиями).

3. **Контексты решения задачи приобретают особую важность при обучении политологов.** Контекст влияет на выбор решений [7] и определяет порядок действий. Типы контекстов:

— лингвокультурологический контекст, связанный с видением ситуации, смысловыми конструкциями, трансформацией определённых категорий понятийного аппарата на иностранном языке; (MAGA — концепция);

— общественно-политический контекст (историко-философский контекст) (например, соотношение понятий «лидерство» и «демократия» в США, Европе, Африке, связанное с различным отношением стран к данным категориям в связи с историческим опытом [11]).

— экономический контекст (например, «лоббирование», влияние политических решений на экономическую ситуацию и др.)

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

4. Компетентностно-ориентированные задания, которые приведут к определенному результату («продукту») деятельности:

— например, фрагмент анализа выборной системы на предмет ее влияния на организацию политической власти:

“In France the parliamentary elections are organized with nominal candidates (not a list of candidates) and there are one or two rounds depending whether someone obtains 50 % of the votes at the first round (at the second round it is the candidate with the highest number of votes who is elected whether he has the absolute majority or not. In England, it is “first past the post”: there is only one round and the candidate with the highest number of votes is elected. This creates distortions because a party may obtain 30% of the votes in every constituency but end up with no member of parliament whereas another party may obtain also 30 % overall but with the votes concentrated in certain key constituency, they will get candidates elected. It is useless to be second with 30 % in 2 constituencies; it is better, for example, to be first with 35% in one area and only get 5 % in another area”.

— задания на работу с текстами и различными видами информации в них: содержательно-фактуальной, содержательно-концептуальной, содержательно-подтекстовой (И. Р. Гальперин);

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

Решение учебно-профессиональных задач нацелено на создание иноязычных продуктов (статьи, доклада, публицистического отчета и т. п.), что соотносится с современным продуктивным подходом (А. В. Рубцова, Ю. В. Ерёмин) [6], который разработан в методике преподавания иностранных языков.

Важное место для политологов занимает понимание стилевой адекватности текста, умение интерпретировать лексико-грамматические и смысловые конструкции в оригинальных текстах, идиомы, иронию. В системе оценивания письменных работ студентов СПбГУ

в курсе английского языка принято выделять критерии «контент», «лексика», «грамматика», «организация текста» и использовать двадцатибалльную шкалу. В данной связи, при применении существующего подхода к оцениванию, предлагается детализировать и расширить объём понимания используемых критериев с учётом специфики деятельности политологов, сохраняя приблизительную равнозначность их вклада в общую оценку (25 процентов для каждого критерия, т.е. по 5 баллов максимально по каждому критерию).

Критерии оценки:

1. Содержательная и стилевая адекватность:

а) ориентация на цели и ценности профессиональной деятельности;

б) полнота изложения;

с) использование теоретической научной интерпретации, технологий, методов, средств.

2. Использование аналитико-синтетических и оценочных операций:

а) объяснение причинно-следственных связей;

б) аргументированность выводов;

с) логичность;

д) структурированность;

е) выраженность личностной позиции;

ф) способность интерпретировать смысловые конструкции;

г) эффективное использование аналитико-синтетических и оценочных операций: сравнения, детализации, обобщения, оценки.

3. Использование языковых средств

а) *Лексика:*

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

б) *Грамматика:*

правильность использования простых и сложных речевых конструкций, различных средств синтаксической связи.

Показатели критерия проявляются явно (4-5 баллов); проявляются частично (1-3 балла), не проявляются (0 баллов). Суммарная максимальная оценка — 20 баллов. Решение учебно-профессио-

нальных задач должно развивать системное мышление (система предмет и система процесс), формировать понятийно-категориальный аппарат, понимание идиом и пр. Особое внимание необходимо уделять синтезу, причинно-следственным связям, рассмотрению явления в различных контекстах, умению обосновывать свою точку зрения и поддерживать дискуссию.

Представленные в данной статье методические материалы использовались на занятиях по иностранному языку в СПбГУ в группах по направлению подготовки «Политология» 1-й курс 2 траектория (26 чел.) и 2-й курс 3 траектория (13 чел.) в 2024–2025 гг.

Опыт работы показал, что даже более подготовленные студенты (2-й курс 3 траектория) на начальном этапе испытывали трудности с пониманием оригинальных текстов, перефразированием, возникали сложности в построении аргументации (the information, qualifier, claim, warrant, backing, rebuttal) и выполнении заданий на определение причинно-следственных связей.

У студентов 2-й траектории возникали проблемы с правильным произношением терминов, употреблением глаголов в страдательном залоге, переводом.

В процессе обучения студенты демонстрировали повышение интереса к иностранному языку в целом и к будущей профессиональной деятельности, интенсивно преодолевали трудности. Это выражалось, в частности, в выступлениях с презентациями по различным темам (The Concept of Illiberal Democracy by American Political Scientist Fareed Zakaria, Political elite, Basics of Foreign Policy Strategy, Articles about Donald Trump's election victory, etc.), написании статей.

4. Заключение

Проблемы развития профессионального образования, улучшения качества подготовки и оценивания результатов имеют первостепенное значение. В данной статье разработан инструмент оценки «продуктов» иноязычной деятельности студентов-политологов, раскрывающий содержание критериев оценивания.

В связи с особенностями будущей профессиональной деятельности политологов предлагается акцентировать внимание препода-

вателей на развитии способности устанавливать причинно-следственные связи, давать обоснованную оценку ситуации, рассматривать явление в различных контекстах, выстраивать аргументацию. Также необходимо включать экономические учебно-профессиональные задачи для политологов (см.: [4]), финансовую терминологию. Изучение смежных научных дисциплин — экономики, а также социологии, психологии, конституционного права обеспечивает полноту и эффективность подготовки политологов [3] и открывает возможности для дальнейшего использования иностранного языка как средства обучения в других предметных областях.

Литература

1. Батракова И. С., Писарева С. А., Тряпицын А. В., Тряпицына А. П. Качество университетского педагогического образования: интегрированная оценка // Человек и образование. 2024. № 4. С. 8–19. [Электронный ресурс]. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=804440093> (дата обращения: 30.01.2025).
2. Дробышева Н. Н. Особенности иноязычного профессионально ориентированного обучения политологов-бакалавров с позиции системного подхода. гуманитарные науки. вестник финансового университета. 2015; (4) с. 76–80. [Электронный ресурс]. — URL: <https://doi.org/10.12737/17063> (дата обращения: 30.01.2025).
3. Заславский, С. Е. Профессиональное обучение политологов: взгляд извне // Вестн. Моск.ун-та. Сер. 12. Полит. науки. — М., 2001. — № 5. — С. 21–25.
4. Маслова Л. С. Методика применения задачного подхода в общепрофессиональной подготовке будущих экономистов // Тестология. Academic Testing and Assessment. 1 (17), стр. 89–100, СПб., 2023.
5. Пыхтеева Е.В. Практико-ориентированный подход в преподавании политологии в вузе // Вестник ОГУ. 2024. № 1 (241). [Электронный ресурс]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannyu-podhod-v-prepodavanii-politologii-v-vuze> (дата обращения: 30.01.2025).
6. Рубцова А. В. Продуктивный подход в иноязычном образовании. Дисс. на соиск. уч. ст. докт. пед. н. СПб., 2012. — 484 с.
7. Рябенко Н. Л. Теоретические подходы к профессиональной подготовке политологов-международников в аспекте межкультурной коммуникации // Вестник ГУУ, 2014. № 17. С. 242–248. [Электронный ресурс].

— URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-professionalnoy-podgotovke-politologov-mezhdunarodnikov-v-aspekte-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 30.01.2025).

8. Сидельникова Т. Т. Система инновационного научно-методического обеспечения профессионального обучения студентов-политологов. Автореф. диссертации на соиск. ученой степени доктора педагогических наук. — Казань, 2006. — 45 с.

9. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт 41.03.04 Политология: Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 N 814 (ред. от 08.02.2021. [Электронный ресурс]. — URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-41-03-04-politologiya-814/> (дата обращения: 30.01.2025).

10. Beaumont E. Promoting Political Agency, Addressing Political Inequality: A Multilevel Model of Internal Political Efficacy // *The Journal of Politics*, Vol. 73, No. 1, 2011, pp. 216–231.

11. *The Management of Educational Institutions Theory, Research and Consultancy* / Edited by H. L. Gray, 1982.

12. Maslova L. S. Task approach in the general professional training of future economists at university// *Modern European Researches*, issue1, 2023, p. 10–17. [Электронный ресурс]. — URL: https://doaj.net/uploads/issue/issue_48.pdf (data obrashcheniya: 30.01.2025).

References

1. Batrakova I. S., Pisareva S. A., Tryapitsyn A. V., Tryapitsyna A. P. Kachestvo universitetskogo pedagogicheskogo obrazovaniya: integrirovannaya otsenka // *Chelovek i obrazovaniye*. 2024. № 4. S. 8–19. [Elektronnyy resurs]. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80440093> (data obrashcheniya: 30.01.2025).

2. Drobysheva N. N. Osobennosti inoyazychnogo professional'no oriyentirovannogo obucheniya politologov-bakalavrov s pozitsii sistemnogo podkhoda. *gumanitarnyye nauki. vestnik finansovogo universiteta*. 2015; (4): 76–80. [Elektronnyy resurs]. — URL: <https://doi.org/10.12737/17063> (data obrashcheniya: 30.01.2025).

3. Zaslavskiy S. Ye. Professional'noye obucheniye politologov: vzglyad izvne // *Vestn. Mosk.un-ta. Ser. 12, Polit. nauki*. — M., 2001. — N 5. — S. 21–25.

4. Maslova L.S. Metodika primeneniya zadachnogo podkhoda v obshcheprofessional'noy podgotovke budushchikh ekonomistov//*Testologiya. Academic Testing and Assessment*. 1 (17), str. 89–100, SPb, 2023.

5. Pykhteyeva Ye. V. Praktiko-orientirovanny podkhod v prepodavanii politologii v vuze // Vestnik OGU. 2024. №1 (241). [Elektronnyy resurs]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovanny-podhod-v-prepodavanii-politologii-v-vuze> (data obrashcheniya: 30.01.2025).
6. Rubtsova A. V. Produktivnyy podkhod v inoyazychnom obrazovanii. Diss. na soisk. uch. st.dokt.ped.n., SPb, 2012. — 484 s.
7. Ryabenko N. L. Teoreticheskiye podkhody k professional'noy podgotovke politologov-mezhdunarodnikov v aspekte mezhkul'turnoy kommunikatsii // Vestnik GUU, 2014 № 17. s. 242–248. [Elektronnyy resurs]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-professionalnoy-podgotovke-politologov-mezhdunarodnikov-v-aspekte-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (data obrashcheniya: 30.01.2025).
8. Sidel'nikova T. T. Sistema innovatsionnogo nauchno-metodicheskogo obespecheniya professional'nogo obucheniya studentov-politologov. Avtoref. dissertatsii na soisk. uchenoy stepeni doktora pedagogicheskikh nauk. — Kazan', 2006. — 45 s.
9. Federal'nyy Gosudarstvennyy Obrazovatel'nyy Standart 41.03.04 Politologiya: Prikaz Minobrnauki Rossii ot 23.08.2017 N 814 (red. ot 08.02.2021). [Elektronnyy resurs]. — URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-41-03-04-politologiya-814/> (data obrashcheniya: 30.01.2025).
10. Beaumont E. Promoting Political Agency, Addressing Political Inequality: A Multilevel Model of Internal Political Efficacy // The Journal of Politics, Vol. 73, No. 1, 2011, pp. 216–231.
11. The Management of Educational Institutions Theory, Research and Consultancy / Edited By H. L. Gray, 1982.
12. Maslova L. S. Task approach in the general professional training of future economists at university // Modern European Researches, issue 1, 2023, p. 10–17. [Elektronnyy resurs]. — URL: https://doaj.net/uploads/issue/issue_48.pdf (data obrashcheniya: 30.01.2025).

ЛИНГВИСТИКА

УДК 81-13+159.91

А. А. Биркин

Москва, Россия

МАРКЕРЫ ЛОГИКО-СМЫСЛОВОЙ СЛОЖНОСТИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация. Рассмотрена частота встречаемости логических связей (союзов) и устойчивых синтагм в школьных текстах, для чего исследовались репрезентативные случайные выборки учебных текстов, размещенных в социальной сети работников школьного образования. Выборки текстов отбирались по возрастному принципу: для первого, четвертого класса и для старших школьников (художественная литература). Параметры текстов вычислялись с помощью специальной компьютерной программы. Исследование показало, что частота логических связей и устойчивых синтагм (логическая сложность) существенно влияет на понимание и запоминание текста. Полученные закономерности рассмотрены с позиций рефлексивной теории И. П. Павлова и гипотезы байесовского мозга.

Ключевые слова: маркер логической сложности текста, логическая связка, паттерн, рефлекс, устойчивая синтагма, теорема Байеса.

Alexey A. Birkin

Moscow, Russia

MARKERS OF LOGICAL-SEMANTIC COMPLEXITY IN EDUCATIONAL TEXTS

Abstract. The frequency of occurrence of logical connectives (conjunctions) and stable syntagmas in school texts is considered. For this purpose, we studied representative random samples of educational texts posted on the social network of school employees. The texts in the sample were selected according to the age-principle: for the first, fourth grade, and for senior students (fiction). Text parameters were calculated using a special computer program. The study showed that the frequency of logical connectives and stable syntagmas (logical complexity) significantly affects the understanding and memorization of the text. The obtained regularities are considered from the standpoint of the Pavlov reflex theory and the teachings on the dominant by Ukhtomsky, as well as modern post-reflex theories and hypotheses of the Bayesian brain.

Keywords: marker of the logical complexity of the text, logical connective, pattern, reflex, stable syntagma, Bayes' theorem.

С позиций математической логики маркерами сложности восприятия текста могут быть логические союзы или логические операции (связки): «НЕ» — соответствует логической операции отрицания — инверсии; «И» — соответствует логическому умножению — конъюнкции; «ИЛИ» — соответствует логическому сложению — дизъюнкции; «ЕСЛИ» — соответствует логической операции следования — импликации. Считается [3, 4], что это — основные логические операции, при помощи которых можно записать любое логическое выражение.

Гипотезой исследования такова: частота встречаемости в тексте логических связок и аналогичных слов может быть надежным маркером логико-смысловой оценки сложности восприятия учебного текста.

Для исследования использовались случайно отобранные тексты для проверки техники чтения с сайта «Социальная сеть работников образования NSPORTAL.RU» [7]. Было отобрано 55 текстов для про-

верки техники чтения в 1-м классе и 57 — для 4-го класса. В третью группу тестов было включено 20 случайно отобранных сочинений классиков русской литературы и известных авторов художественных произведений, рекомендуемых для изучения в школе в старших классах. Очевидно, что тексты для взрослых (далее «взрослые» тексты) должны были быть сложнее для восприятия, чем тексты для 4-го класса.

В исследовании использовался метод квантового имитационного моделирования восприятия речи в виде компьютерной программы диагностики нагрузок кода речи версии 11.1-2013, разработанной в процессе исполнения проекта (гранта) Российского гуманитарного научного фонда (2013–2014). [5]

В результате исследования установлен закономерный рост длины предложений в словах. Среднее арифметическое значение количества слов в предложении в текстах для 1-го класса оказалось 7,0 слова, в текстах для 4-го класса — 9,4 слова, во взрослых текстах 11,5 слова. Закономерность роста длины предложений подтверждается с вероятностью ошибки $p \leq 0,01$.

Динамика частот встречаемости логических связей в учебных текстах, предназначенных для школьников разного возраста, показана на рисунке 1.

Таким образом, установлена закономерность усложнения логической структуры текстов в соответствии с возрастом школьников, для которых они предназначались. Увеличение процента (доли или частоты) встречаемости логических связей «НЕ», «ИЛИ» и «ЕСЛИ» от общего количества всех учитываемых логических связей в тексте («НЕ», «ИЛИ», «ЕСЛИ», «И») от «младших» текстов к «старшим» текстам оказалось соответственно в %: «НЕ» 7,4–18,4–30,4; «ИЛИ» 0,5–1,8–2,6; «ЕСЛИ» 0,6–1,1–1,8. Закономерность роста частоты встречаемости «НЕ», «ИЛИ» и «ЕСЛИ» подтверждается с вероятностью ошибки $p \leq 0,01$.

В отношении союза «И» установлена другая закономерность: рост частоты встречаемости от текстов 1-го класса к 4-му классу от 65,3 % до 72,6 % ($p \leq 0,01$) и падение частоты встречаемости от тестов 4-го класса к взрослым текстам от 72,6 % до 62,4 % ($p \leq 0,01$).

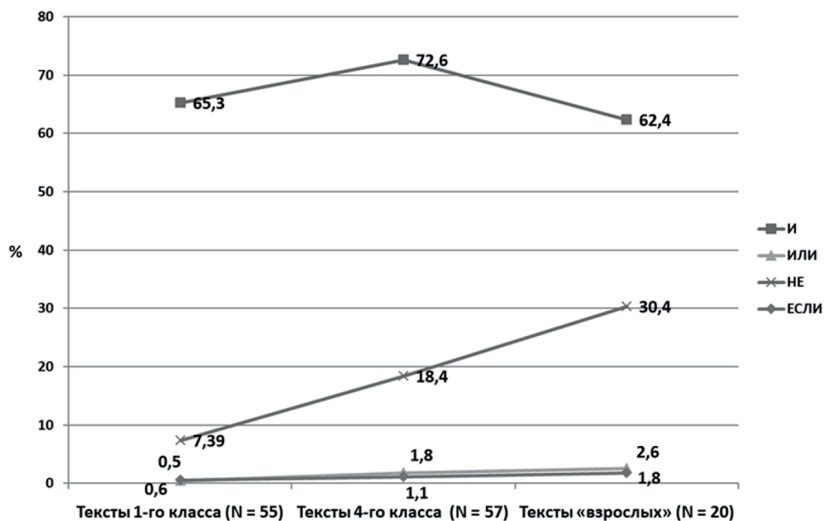


Рис. 1. Динамика частоты встречаемости логических связок (союзов) по показателю среднего арифметического значения количества связок (союзов), в % на одно предложение текста ($p < 0,01$)

На основании представленных данных следует вывод, что частота встречаемости логических связок в предложении является маркером увеличения количества слов в предложении.

В контексте обсуждения полученных данных возникает два вопроса.

1. Почему доли союзов «И» и «НЕ» значительно превышают доли союзов «ИЛИ» и «ЕСЛИ»?

2. Почему доля союза «И» закономерно убывает от текстов 4-го класса к «взрослым» текстам?

Для ответа на первый вопрос рассмотрим понятие «паттерн». Приведем наиболее релевантное и соответствующее целям исследования определение данного понятия: «В когнитологии паттерн — это совокупность взаимно-сопряжённых отношений между объектами, явлениями, свойствами и процессами окружающего мира» [6].

На основании приведенного определения в качестве паттернов примем два предложения.

Паттерн 1. Ученик изучает математику (событие А), **И** ученик изучает физику (событие В).

Паттерн 2. Ученик изучает математику (событие А), **ИЛИ** ученик изучает физику (событие В).

В качестве взаимно-сопряжённых отношений в паттернах предложений примем слова — события, которые обозначим: «математика», или событие А, «физика», или событие В, и любой другой предмет — событие Х. В паттернах предложений данные события (А, В, Х) связываются логическими связками «И» и «ИЛИ».

Для дальнейшего рассмотрения важно заметить, что союз (связка) «ЕСЛИ» (импликация) в данном исследовании рассматривается в качестве условия или признака употребления трех элементарных логических функций: одной унарной связки «НЕ» (инверсия) и двух бинарных связок «И» (конъюнкция) и «ИЛИ» (дизъюнкция). Например, в первом паттерне предложения ЕСЛИ «А» И «В», то ИСТИНА, ЕСЛИ «А» И «Х», то ЛОЖЬ. Интересно, что динамика встречаемости «ЕСЛИ» и «ИЛИ» в текстах практически совпадает в отличие от параметров «НЕ» и «И» (рис. 1).

Также важно заметить, что в соответствии с законом «всё или ничего» (all-or-none law), открытого в результате исследований функций нейронов А. Эдрианом* имеются основания полагать, что вычислительные процессы компьютера, как технической вычислительной системы, так и нервной системы происходят на бинарной основе (0 или 1 — один бит информации).

С учетом этих обстоятельств и на примере приведенных выше паттернов двух предложений рассмотрим логику искусственного интеллекта (далее ИИ).

* Эдриан (Adrian) Эдгар Дуглас (30.11.1889, Лондон — 04.08.1977), английский физиолог, удостоенный в 1932 году Нобелевской премии по физиологии и медицине (совместно с Ч. Шеррингтоном) за исследование функций нейронов. В 1955 году Эдриану был пожалован титул барона. Исследования Эдриана привели к открытию известного в физиологии закона «всё или ничего» (all-or-none law).

В компьютерных программах ИИ используется фундаментальная аксиоматика теории вероятностей. В частности, применяется так называемый байесовский подход, основанный на теореме гипотез (формуле) Т. Байеса*.

На основании собственного опыта рассмотрения публикаций, связанных с байесовским подходом имеются основания утверждать, что ряд авторов допускают грубые математические ошибки, которые приводят к ошибочным результатам и к амбивалентному отношению, компрометирующему данный подход.

Первой ошибкой в использовании байесовских моделей является неумение определить полную систему событий и их вероятностей. Например, в нашем случае с паттернами предложений, учет в системе только событий А — физика, и В — математика был бы не недостаточным, без учета события Х — другой предмет.

Второй ошибкой в использовании байесовских моделей является использование только вероятностей наличия событий без учета вероятностей их отсутствия, что так же следует отнести к ошибкам формирования полной системы вероятностей. Например, из 10 бросков монеты аверс выпал 7 раз, а реверс 3 раза, соответственно вероятность выпадения аверса 0,7, а реверса 0,3. В реализации байесовского подхода этих данных недостаточно. Для расчета вероятностных прогнозов выпадения аверса и реверса на основе 10 наблюдений (бросков монеты) в соответствии с теоремой Байеса дополнительно требуется учитывать вероятность не выпадения аверса ($1,0 - 0,7 = 0,3$) и вероятность не выпадения реверса ($1,0 - 0,3 = 0,7$). Собственно, это то, что и реализуется через логическую операцию инверсии «НЕ».

С учетом данных замечаний обратимся к таблице 1.

* Томас Байес (англ. Thomas Bayes; 1702, Лондон — 17 апреля 1761, Танбридж-Уэллс) — британский математик, пресвитерианский священник. Член Лондонского королевского общества (1742).

Таблица 1. Паттерны предложений в контексте логики искусственного интеллекта

№ п/п	Предложения (паттерны)	И, ИЛИ			НЕ истина (ложь)
		Формула	Логич. результат	Всего:	Всего:
1	1	"А" и "В"	ИСТИНА	1	
2	1	"А" и "Х"	ЛОЖЬ		1
3	1	"Х" и "В"	ЛОЖЬ		1
4	1	"Х" и "Х"	ЛОЖЬ		1
5	2	"А" или "В"	ИСТИНА	1	
6	2	"А" или "Х"	ИСТИНА	1	
7	2	"В" или "Х"	ИСТИНА	1	
8	2	"Х" или "Х"	ЛОЖЬ		1
			Итого:	4(50%)	4(50%)

Где: А-математика, В-физика, Х-другой предмет.

В левой части таблицы показаны возможные варианты логической оценки двух паттернов предложений с использованием операций «И» и «ИЛИ». В правой части таблицы показаны возможные варианты логической оценки паттернов предложений с учетом байесовского подхода, реализующего операцию «НЕ».

Данные таблицы свидетельствуют о том, что с позиций ИИ в текстах с наибольшей частотой встречаемости должна обладать связка «НЕ» (50 %) в сравнении с двумя другими связками «И» и «ИЛИ» (50 %).

Однако в результатах исследования текстов частота встречаемости связки «И» значительно превышает частоту встречаемости связки «НЕ» (рис. 1). Как это объяснить?

На основе данных таблиц 1, 2 и рисунка 2 имеются основания полагать, что логические операции, касающиеся связки (союза) «И» являются частично неосознанными. Рассмотрим представления об условных и безусловных рефлексах.

Касаясь учения условных рефлексов И.П. Павлова, основоположник кибернетики и теории искусственного интеллекта Н. Вин-

нер* приходил к выводу, что: «В природе вычислительной машины нет ничего несовместимого с наличием в ней условных рефлексов» [9, с. 204].

В этой связи рассмотрим изложенные выше представления об ИИ в контексте результатов опытов И.П. Павлова. Суть одного из его опытов с собакой заключалась в следующем: ей давали пищу после удара метронома. В результате таких повторяющихся манипуляций слюна у собаки начинала выделяться без пищи, а только на удар метронома. Аналогичных результатов удавалось добиться и в других исследованиях, касающихся динамики выделения желудочного сока, и с использованием других световых, электрических и прочих раздражителей

В качестве взаимно-сопряженных отношений в паттернах опытов И.П. Павлова примем следующую полную систему событий: событие А, раздражитель А — наличие или отсутствие образа пищи, событие В, раздражитель В — наличие или отсутствие раздражителя. Тогда паттерны рефлексов в контексте логики ИИ в сокращенном виде можно представить, как это показано в таблице 2.

Таблица 2. Паттерны рефлексов в контексте логики искусственного интеллекта

Паттерны	Событие А (раздражитель А)	Формула	Событие В (раздражитель В)	Эксперимент. результат	Логический результат
Безусловный рефлекс	Образ пищи	И	Отсутствует	Секреция	ИСТИНА
Условный рефлекс	Образ пищи	ИЛИ	Воздействует	Секреция	ИСТИНА

Данные таблицы 2 иллюстрирует рисунок 2, где отображена бинарная логика формирования безусловных и условных рефлексов.

На рисунке наличие события образа пищи или события А — это генерация потенциала действия (спайка) нейроном $A=1$. Отсутствие

* Норберт Винер (англ. Norbert Wiener; 26 ноября 1894, США, штат Миссури, США — 18 марта 1964, Стокгольм, Швеция) — американский математик, один из основоположников кибернетики и теории искусственного интеллекта. Профессор MIT, где работал с 1919 года. Удостоен Национальной научной медали США.

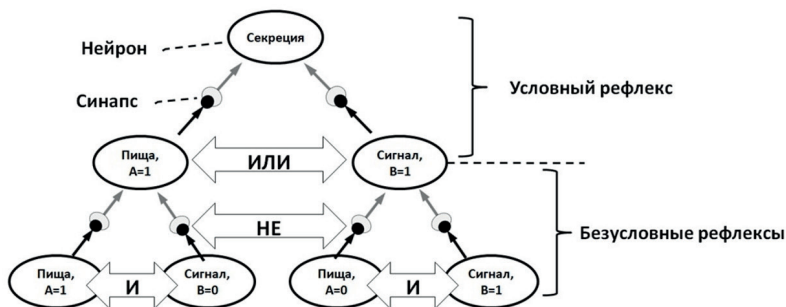


Рис. 2. Бинарная логика формирования безусловных и условных рефлексов

этого события или отсутствие генерации потенциала действия нейроном $A=0$. Наличие события звукового или светового раздражителя B — это генерация потенциала действия нейроном $B=1$. Отсутствие этого события или отсутствие генерации потенциала действия нейроном $B=0$. Как свидетельствуют данные таблицы 2 и рисунка 2 в соответствии с законом «всё или ничего» (all-or-none law), открытого в результате исследований функций нейронов А. Эдрианом процессы формирования безусловных и условных рефлексов аналогичны вычислительным процессам ИИ, которые осуществляются в соответствии с законами математической логики.

Таким образом, Н. Виннер оказывается прав, утверждая, что в природе вычислительной машины нет ничего несовместимого с наличием в ней рефлексов. Однако, с позиций этого утверждения и как это было показано в описании к таблице 1, частота встречаемости в текстах логической связки «НЕ» должна доминировать над частотой встречаемости логической связки «И». Результаты же нашего исследования свидетельствуют об обратном соотношении данных логических связок в текстах.

Объяснением этого несоответствия является общепринятое мнение, подтверждаемое и в данном исследовании, что безусловные рефлексы запрограммированы на генетическом уровне и являются

частично неосознанными, врождёнными, наследственно передающимися реакциями. Другими словами, если описанные выше математические модели ИИ обрабатывают информацию «с нуля», то нервная система использует генетически накопленную информацию безусловных рефлексов, о чем и свидетельствует доминирование союза (связки) «И» в текстах, которая и является логической основой безусловных рефлексов. Тем более что падение доли этого союза от текстов четвертого класса к «взрослым» текстам на 10% свидетельствует о динамике доминирования условных рефлексов над безусловными рефлексами в процессе обучения школьников.

В контексте дальнейшего исследования была определена группа из 135 служебных слов или устойчивых синтагм аналогичных перечисленным выше логическим связкам. Филологическое обоснование данной группы слов приведено нами в монографиях «Основы лингвистической психофизиологии» (2016) и «Бинарное восприятие» (2025) [1, с. 126–143, 173–177, 8, с. 24–31].

Применительно к психофизиологии кода речи под термином устойчивая синтагма понимается наиболее часто встречающиеся и распространенные служебные слова или словосочетания, являющиеся признаками, маркерами или индикаторами увеличения количества слов в предложении. Например, «а», «а не то», «а то», «благодаря», «благодаря тому, что», «буде», «будто», «ведь», «ввиду того что», «верно», «верно то», «верно, что», «все же», «в то время как» и т. д.

Устойчивые синтагмы были включены в модуль программы диагностики нагрузок кода речи версии 11.1-2013, который вычислял коэффициент (соотношение) употребления (встречаемости) устойчивых синтагм в предложении (далее КФУС).

В результате исследования установлен закономерный рост КФУС в зависимости от возрастной предназначенности текстов. Среднее арифметическое значение КФУС в текстах для 1-го класса оказалось 0,72 синтагмы, в текстах для 4-го класса — 1,21 синтагмы, во «взрослых» текстах — 1,7 синтагмы. Закономерность этого роста подтверждается с вероятностью ошибки $p \leq 0,01$.

Для практического подтверждения информативности КФУС в течение двух лет проводилось исследование результатов проверки техники чтения с 48 учениками 3–4 классов с использованием 4-х текстов, рекомендованных официальными методическими пособиями [2].

В результате исследования установлена закономерность, что среднее количество ошибок, допущенных школьниками и учтенных в анкетах контроля усвоения содержания текстов пропорционально величине КФУС контрольного текста. Соответственно величины среднего арифметического количества ошибок по мере их возрастания и величина КФУС оказались следующими: 1-й текст 1,640–0,957; 2-й текст 2,080–1,220; 3-й текст 2,625–1,708; 4-й текст 3,500–1,757, что иллюстрирует рисунок 3.

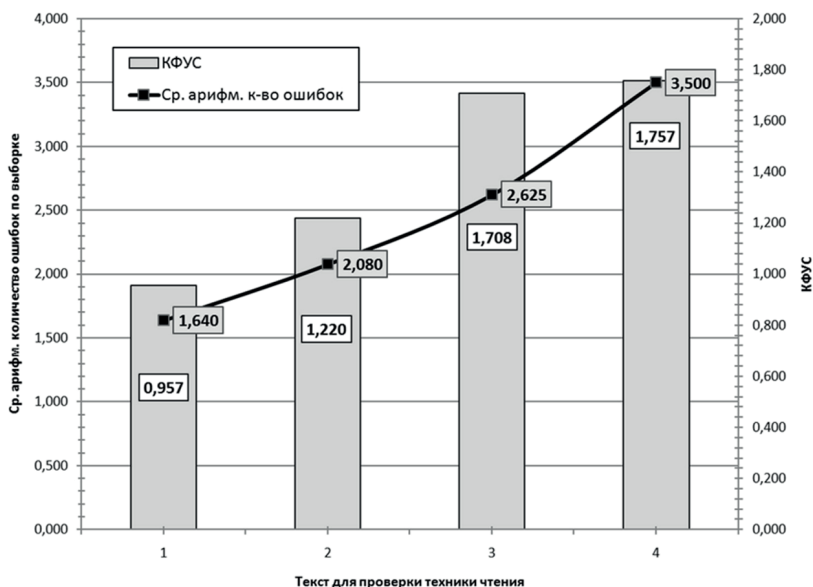


Рис. 3. Зависимость количества допущенных ошибок от коэффициента логической сложности текста (КФУС), установленная в процессе контроля понимания содержания текста (проверки техники чтения) учениками 3–4-х классов (по среднему арифметическому значению количества допущенных ошибок по выборкам, $N=48$, $p<0,05$, по Кэндаллу)

Полученная закономерность подтверждается высоким коэффициентом корреляции равным 1,0 с вероятностью ошибки $p \leq 0,05$ (по Кэндаллу). На основании полученных данных о частоте встречаемости логических связей в текстах разных возрастных групп были определены ориентировочные пороговые значения для составления учебных материалов. Так, в текстах для 1-го класса доля союза «И» в среднем составляет 65,3 % (диапазон по выборке: 60–70 %), а коэффициент употребления устойчивых синтагм (КФУС) — 0,72 (диапазон: 0,6–0,8). Для 4-го класса эти показатели возрастают до 72,6 % для «И» (диапазон: 70–75 %) и КФУС = 1,21 (диапазон: 1,1–1,3). Во взрослых текстах доля «И» снижается до 62,4 % (диапазон: 60–65 %), а КФУС достигает 1,7 (диапазон: 1,6–1,8). Указанные диапазоны предложены как ориентиры для разработки учебных текстов с учётом возрастного уровня восприятия.

Выводы

1. Уровень логической сложности текста можно объективно измерить. Частота употребления логических связей («И», «НЕ», «ИЛИ», «ЕСЛИ») и устойчивых синтагм («ввиду того что», «а то», «будто» и др.) — надёжный количественный маркер сложности текста. Это позволяет учителю не интуитивно, а по данным, выбирать тексты, соответствующие возрасту и уровню подготовки учеников.

2. Для младших школьников (1–4 классы) лучше подходят тексты с высокой долей союза «И». Он отражает простую конкатенацию событий («пошёл в школу и взял портфель»), что соответствует структуре безусловных рефлексов и естественному способу восприятия у детей. Учителям стоит не бояться повторений и перечислений — они не примитивны, а биологически обоснованы.

3. С ростом возраста школьников необходимо постепенно вводить тексты с увеличением доли «НЕ», «ИЛИ», «ЕСЛИ». Эти связи требуют анализа, выбора, предсказания — то есть развития условных рефлексов и байесовского мышления. Например: «ЕСЛИ пойдет дождь, ТО мы не пойдем в парк» — уже требует вероятностного прогноза. Это — показатель перехода от механического к аналитическому мышлению.

4. Коэффициент употребления устойчивых синтагм (КФУС) — инструмент диагностики трудности текста. Учитель может использовать КФУС как «счетчик сложности»: чем выше КФУС, тем больше ошибок допускают дети при чтении. Это позволяет: отбирать тексты для контрольных работ, составлять адаптированные версии сложных произведений, объяснять родителям, почему ребенок «не понял» — не из-за лени, а из-за объективной перегрузки кода речи.

5. Обучение должно учитывать «сдвиг доминанты» от безусловных к условным рефлексам. В младших классах доминирует «И»-мышление (простое объединение), в старших — «ЕСЛИ-то»-мышление (гипотезы, прогнозы). Учитель может сознательно развивать эту трансформацию через: логические игры, тексты с пропущенными связками («вставь подходящий союз»), задания на переформулировку («перефразируй предложение с “И” на “ЕСЛИ”»).

6. На основе выявленных закономерностей предложены ориентировочные параметры для составления учебных текстов:

— для 1-го класса: доля союза «И» — до 70 % (среднее по выборке 65,3 %), КФУС $\leq 0,8$ (среднее 0,72);

— для 4-го класса: доля „И“ — до 75 % (среднее 72,6 %), рост долей «ЕСЛИ» и «НЕ», КФУС $\approx 1,2$ (среднее 1,21);

— для старших классов: доля «И» снижается до 60–65 % (среднее 62,4 %), увеличиваются доли «ЕСЛИ» и «ИЛИ», КФУС $\geq 1,7$ (среднее 1,7).

Эти значения соответствуют эмпирически установленным диапазонам для каждой возрастной группы и могут использоваться как критерии при отборе и создании учебных материалов.

Предложенные пороги не являются жёсткими нормативами, а отражают типичные значения для текстов, предназначенных для соответствующих возрастных групп. Они могут корректироваться с учётом конкретных дидактических задач и особенностей учебного контекста.

Литература

1. Биркин А. А. Бинарное восприятие: монография. — М.: Ритм, 2025. — 679 с.
2. Ефросинина Л. А. Литературное чтение в начальной школе в двух частях. Оценка знаний. Контрольные работы. Часть 2 (для 3–4 классов). — М.: Вентана-Граф, 2013. — 416 с.
3. Клини С. К. Введение в метаматематику. — М.: Издательство иностранной литературы, 1957. — 526 с. (Перевод с английского: Introduction to Metamathematics, 1952)
4. Мендельсон Э. Введение в математическую логику. — М.: Наука, 1971. — 320 с. (Поздние издания: М.: Лань, 2016. — 448 с.)
5. Проект (грант) Российского гуманитарного научного фонда «Мониторинг текстов школьных учебников...», № 13-16-77025, 2013–2014.
6. Савицкая Е. В. Когнитивные паттерны языкового мышления // Мир науки. Социология, филология, культурология. — 2020. — № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/26FLSK320.pdf> (дата обращения: 14.03.2025).
7. Социальная сеть работников образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie> (дата обращения: 30.01.2025).
8. Тютюнник В. М., Биркин А. А., Гушин Ю. Г. Основы лингвистической психофизиологии: монография под ред. проф. В. М. Тютюнника. — Тамбов; М.; СПб.; Баку; Вена; Гамбург: изд-во МИНЦ «Нобелистика», 2016. — 192 с.
9. Виннер Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине. — М., 1961. [Электронный ресурс]. URL: <https://goo.su/YVd9> (дата обращения: 26.02.2025).

References

1. Birkin A. A. Binary Perception: a monograph. — Moscow: Rhythm, 2025. — 679 p.
2. Efrosinina L. A. Literary reading in elementary school in two parts. Assessment of knowledge. Control work. Part 2 (for grades 3–4). — Moscow: Ventana-Graf, 2013. — 416 p.
3. Kleene S.C. Introduction to Metamathematics. — Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 1952. — 550 p.
4. Mendelson E. Introduction to Mathematical Logic. — Princeton, NJ: Van Nostrand, 1971. — 320 p. (Later editions: Boca Raton: CRC Press, 2016. — 448 p.)

5. Project (grant) Russian Humanitarian Scientific Foundation “Monitoring of school textbook texts...”, № 13-16-77025, 2013–2014.

6. Savitskaya E.V. Cognitive patterns of linguistic thinking // The world of science. Sociology, Philology, Cultural Studies. — 2020. — No. 3. [Electronic resource]. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/26FLSK320.pdf> (accessed: 14.03.2025).

7. Social network of educational workers. [Electronic resource]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie> (accessed: 30.01.2025).

8. Tyutyunnik V. M., Birkin A. A., Guschin Yu. G. Fundamentals of linguistic psychophysiology: a monograph edited by Professor V. M. Tyutyunnik. — Tambov; Moscow; St. Petersburg; Baku; Vienna; Hamburg: publishing house of the MINTS “Nobelistics”, 2016. — 192 p.

9. Winner N. Cybernetics, or Control and communication in an animal and a machine. — Moscow, 1961. [Electronic resource]. URL: <https://goo.su/YVd9> (accessed: 26.02.2025).

ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

УДК 37.091.212

Т. В. Аксёнова

*Донской государственный технический университет
Ростов-на-Дону, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ДРАМАТИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье дано краткое описание этапов и видов учебной деятельности при формировании готовности к иноязычной речевой деятельности на уровне подсознания у обучающихся. Дано обоснование применения двух систем: системы беспереводного владения иностранным языком Е. Д. Авериной и системы актёрского мастерства К. С. Станиславского для обучения пониманию текста и подтекста, без которых естественная речь не существует. Приведены примеры возможных ошибок, сделан анализ их причин и способов их предотвращения. Сделаны выводы о принципах и прогрессивных характеристиках созданной профессиональными средствами на основе двух систем технологии учебной драматизации. Описаны некоторые результаты экспериментов, подтверждающие гуманную природу созданной технологии, которая побуждает учащихся к творчеству и способствует их значительному личностному росту.

Ключевые слова: иноязычная драматизация, ритм; жесты, мимика, язык тела, подсознание, беспереводной метод, имитация, ситуативно обусловленная речь, подтекст, долговременная память.

Tatiana V. Aksenova

*Don State Technical University
Rostov-on-Don, Russia*

FEATURES OF DRAMATIZATION AS A MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE SPEECH READINESS OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article provides a brief description of the stages and types of educational activities in the formation of readiness to foreign language speech at the subconscious level in students. The article provides a rationale for the use of two systems: the system of E. D. Averina's translation-free foreign language proficiency and the system of K. S. Stanislavsky's acting skills for teaching text and subtext comprehension, which are essential for natural speech. The article provides examples of possible errors, analyzes their causes, and suggests ways to prevent them. The article concludes with a discussion of the principles and progressive characteristics of the educational dramatization technology created using professional tools based on these two systems. Some experimental results are described, confirming the humane nature of the created technology, which encourages students to be creative and contributes to their significant personal growth.

Keywords: foreign dramatization. rhythm, gestures, facial expressions, body language, subconscious imitation, situational-conditioned speech, non-translation method, situational speech, long-term memory, understatement.

Через язык выражается вся сущность
человека: мысли, чувства, воля, дела.

Л. А. Вербницкая

1. Введение

«Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» провозгласил приоритетность сферы образования. Закон установил и принципы государственной политики в сфере образования. И первый среди них — гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей» [2:8]. Таким образом, воспитание

профессионала высокого уровня в любой сфере деятельности — это не только обучение его современным профессиональным навыкам. Это в равной мере обучение поиску новых гуманных технологий применения этих навыков с бережным отношением к здоровью, жизни и благополучию каждого человека, каждого обучающегося. Чтоб было как в медицине: «не навреди», ведь главная ценность — это жизнь и здоровье человека. И не случайно, главным слоганом поздравления с днём учителя стала фраза: «Учитель — это человек, который может делать трудные вещи лёгкими».

2. Материал и методика

В восьмидесятых годах двадцатого века преподаватель немецкого языка в одном из ВУЗов Ленинграда, Аверина Елена Дмитриевна, обратила внимание на то, что лишь единицы учащихся свободно владеют иностранным языком, несмотря на то, что его все изучают сначала в школе, затем в ВУЗе. И даже выпускники лингвистических факультетов, вступая в беседу с носителем иностранного языка, постоянно мысленно переводят обращённую к ним реплику на родной язык, затем мысленно строят ответ на родном языке и переводят его на иностранный. Это очень напряжённый и трудоёмкий процесс, на который уходит времени много больше, чем необходимо для поддержания беседы. Кроме того, дословный перевод часто не адекватен и не эквивалентен, и представляет собой кальку с родного языка, что затрудняет общение, а порой делает его невозможным.

Обеспокоенная такой ситуацией в своей профессии, в поисках выхода она создала систему беспереводного владения иностранным языком, защитив в 1987 г. кандидатскую диссертацию на тему «Системный поход к изучению иностранного языка». Защита происходила на факультете психологии ЛГУ. В зале были студенты и преподаватели психологического факультета, на труды многих из которых она опиралась в своих исследованиях и экспериментах.

Созданная ею технология [1] основана на принципах естественного освоения родной речи человеком, т.е. имитации речи и «укладки» её в долговременную память. Ею были отобраны и перерабо-

таны выводы шести наук — общей теории систем, психологи, педагогики, психолингвистики, лингвистики, методики обучения. Была разработана система «укладки» речи в долговременную память путём активизации образного мышления обучающихся при помощи аудиовизуальных образов и активизации подсознания. По признанию обучающихся (в результате анкетирования) эта технология легка, увлекательна и высоко результативна. Процесс обучения этой технологией вызывает положительно окрашенные эмоции, радость, что напрямую связано с самочувствием и здоровьем и учащихся, и преподавателя; создаёт предпосылки ситуации успеха и устойчивого мотива для успешной учебной деятельности.

Я начала применять систему Авериной и результат превзошёл все ожидания: без зубрёжки, не тратя много времени, выполняя осознанно поэтапно интересные виды учебной деятельности, по окончании 6 этапа учащиеся могли рассказать наизусть текст, понимая его содержание, без единой интонационной, лексической или грамматической ошибки.

Работая по этой технологии, я заметила, что обучающимся нравится при изучении диалогов и полилогов их разыгрывать. И для того, чтобы приблизить изучаемую речь к жизни, заземлить, мы начали прибегать к драматизации, исходя из того, что любая речь ситуативно обусловлена.

Ситуативная обусловленность речи предполагает участие говорящего в каком-то действии. А почему бы не в «сценическом действии» при применении драматизации в учебном процессе? При высоком уровне увлечённости преподавателя и высоком уровне его профессионализма это может гарантировать высокий уровень творчества и индивидуального подхода в условиях коллектива.

Вначале драматизации были самостоятельными. Затем пришла идея объединить систему Авериной с системой Станиславского, и с помощью полученного мною режиссёрского образования (магистр режиссуры драматического театра, преподаватель актёрского мастерства) драматизации и спектакли стали носить профессиональный характер. Так, наряду с учебными аудиторными драматизациями, возник студенческий музыкальный психологический театр

на английском языке “A Cup of Kindness” по названию песни на стихи Роберта Бёрнса («Чаша доброты»), которая стала гимном театра.

В основе обучения технологией беспереводного владения иностранным языком лежит имитация иноязычной речи, поэтому на аудиторных занятиях мы начали использовать не только учебные аудио комплексы, но и учебные видеоконспекты. Теперь при просмотре учебного видеосюжета студенты не только слышали речь, но и видели поведение героев эпизода. Начинали мы с монологов, а потом перешли к полилогам. Например, при изучении темы о компьютерах, мы опираемся сначала на монолог, потом на полилог урока 35 из учебного видеокурса “Look ahead”, где роли исполняют актёры — носители языка. До финальной драматизации необходимо пройти 6 этапов согласно технологии беспереводного владения языком. При использовании этой технологии уходит мало времени на обучение грамотной ситуативно — обусловленной иноязычной речи, и, так как этот процесс сопровождается положительно окрашенными, радостными эмоциями и обучающихся, и преподавателя, он формирует устойчивый познавательный интерес к процессу обучения потому, что эмоциональный компонент является ведущим в системе лично значимых познавательных интересов студентов. А мотивация, направленная на процесс, даёт лучший результат, чем мотивация, направленная на результат.

Цель экспериментов: сформировать у учащихся речевую готовность на уровне подсознания, так, чтоб студент вступал в общение с носителями, в данном случае, английского языка, спокойно, с достоинством, без грамматических, лексических и интонационных ошибок, понимая не только звучащую речь, но и речь подразумеваемую, скрытый смысл, подтекст.

Преподаватель должен постоянно, пока не выработается навык, напоминать студентам, какие у нас задачи на каждом этапе работы над текстом, и к какому результату мы должны прийти в конце каждого этапа и в финале. На первом этапе задача: смотреть, слушать, наслаждаясь красивой английской речью, не думая о переводе. Основная задача первых двух этапов — сосредоточиться на рит-

ме и интонации, выделении синтагм. Марклен Эрикович Конурбаев, доктор филологических наук, профессор МГУ им. М. В. Ломоносова, автор международных публикаций по вопросам эффективности межличностного общения, ученик выдающегося русского учёного профессора О.С. Ахмановой, поклонницей которого я стала после Третьей летней школы перевода СПбГУ в 2022 г., тогда на конференции сказал: «В голове переводчика должна быть библиотека синтагм, устойчивых фраз, выражений! В современном мире главное: ясность, английская интонация, английский ритм, английский тембр!» [4:2].

Многократное повторение, не менее 7+/- 2 раза (пределы оперативной памяти), способствует укладке ритма и интонации в долговременную память. И, если на последнем этапе (рассказ наизусть или драматизация) студент допустит ошибку (пропустит слово или вставит лишнее), он сразу же сам исправится потому, что почувствует нарушение ритма, который уже находится в его долговременной памяти.

Свободное владение иностранным языком подразумевает не только умение понять обращённую к Вам реплику и быстро и правильно на неё отреагировать: дать правильный ответ и поддержать продолжение беседы.

Владение иностранным языком подразумевает также умение понять подтекст, подразумеваемый смысл. «Филологическое знание состоит в проникновении не только в содержание того или иного текста, но и в его истолкование» [6: 9]. «Текста без подтекста не бывает» [5: 3].

Особенно это важно для студентов, специальности и профессии которых будут связаны с общением на иностранном языке. Примеров искусного перевода подтекста, основанного на знании не только языка, но и современных для своего времени реалий, немало в книге воспоминаний

В.И. Чуркина «Трудности перевода». Вот один из них: «Помню и фразу, которая, вероятно, сыграла в моей жизни «роковую» роль — “ In this image-happy era...”, которую, кроме меня, никто перевести не смог: «В нашу эпоху, когда имидж политика имеет

такое большое значение» (слово “image” тогда ещё не стало обиходным в русском языке)» [10: 11].

2.1. Учебная драматизация как имитация ситуативно-обусловленной речи носителей иностранного языка

При проведении экспериментов мы всегда опирались на научно обоснованные положения о том, что «в основе формирования системы речевых механизмов и системы «иностранного языка» в сознании и подсознании обучающегося лежит имитация иноязычной речи» [1: 77], поэтому на занятиях мы всегда используем учебные видео- и аудиокурсы, в которых звучит речь носителей языка. Поскольку любая речь всегда ситуативно обусловлена, т.е. привязана к ситуации, мы предпочитаем, особенно с начинающими студентами и студентами-нелингвистами, учебные видеокурсы. Обычно любой учебный видеокурс состоит из 60 видео уроков по 14 минут. В каждом учебном видео уроке есть монолог, диалог или полилог, который можно драматизировать с целью упорядочить и сохранить модели ситуативно обусловленной речи, насыщенные определённой тематической лексикой и соответствующей эмоциональной интонацией, в долговременной памяти обучающегося, постепенно создавая таким образом подсистему «иностранного языка» способную в будущем к саморазвитию.

Именно такие драматизации, не допускающие изменения текста, т.е. возможности ошибок и создают необходимую для коммуникации «библиотеку речевых штампов, фраз и синтагм» [4], зафиксированную путём многократного повторения в процессе репетиции в оперативной памяти обучающегося на уровне подсознания. Текст нельзя менять потому, что изменение или ошибка одного актёра, даже интонационная, может повлечь за собой ошибку партнёра, что недопустимо.

Работа над каждым эпизодом, предназначенным к драматизации путём имитации, начинается с аудиторного просмотра учебного видеосюжета.

Необходимо несколько просмотров, вводящих обучающихся в атмосферу происходящего действия. Студентов надо настроить

на то, что они не должны думать о переводе, а «купаться в красивой речи носителей языка, сосредоточившись на ритме и интонации» [1: 28]. Поначалу студентам трудно не думать о переводе, поскольку в школе основной упор делался на чтение и перевод. Многие студенты сознаются, что вообще никогда не смотрели учебное видео и у них, конечно, не развит фонематический слух: не натренировано ухо. При подобных просмотрах в первый раз это вызывает у некоторых студентов панику. Но им надо напомнить, что в основе любого языка лежит ритм и интонация, а естественный путь освоения речи – самый быстрый и безошибочный. Можно рассказать, что быстрее всего иностранный язык выучивают дети, попавшие в иноязычную языковую среду и не имеющие никакого предварительного представления об этом языке и, тем более, о переводе. Современная жизнь с вынужденным высоким уровнем миграции людей по всему миру это каждый день подтверждает.

После нескольких предварительных просмотров преподаватель предлагает студентам, опять-таки, не думая о переводе, повторять в паузах за актёрами с помощью преподавателя реплики, синтагмы, предложения.

Задача: добиться правильного произношения интонации и звуков. На начальных этапах мы работаем только со смыслоразличительными звуками, используя при этом цветное выделение букв, соответствующих искомым звукам. Студенты любят этот этап работы над текстом и говорят, что, по окончании его они уже почти знают текст наизусть.

Для того, чтобы студенты, особенно нелингвисты, быстрее слышали и правильно воспроизводили впоследствии английские звуки в потоке речи, преподаватель на этапах работы над звуками останавливается на описании способа произношения звуков в данном сюжете, их изменений под влиянием прогрессивной и регрессивной ассимиляций и проводит краткую дрессуру звуков и их сочетаний в данном тексте. Этот этап работы всегда интересен студентам. Они находят его увлекательным. Хорошей находкой, подспорьем стала детская «Сказка про язычка» из аудио приложения к учебнику И.А. Шишковой и М.Е. Вербовской «Английский

для малышей» под редакцией Натальи Александровны Бонк. «Английский для малышей» [11: 3]. Сказка настолько образная: с картинками; озвучена с таким чётким ритмом и таким ясным произношением, что студенты просят повторять её по нескольку раз.

Помня о пределах оперативной памяти человека, 7 ± 2 , необходимо на каждом этапе организовать соответствующее количество просмотров видеосюжета.

Когда после первых двух этапов мы приступаем к обсуждению содержания эпизода, оказывается, что оно уже всем, в целом, понятно. Ведь проговаривание совмещалось с просмотром, и обычно догадаться о смысле происходящего нетрудно. Следующий этап: перевод реплик или монолога. И только после того, как текст переведён по слуху, студентам предъявляют печатный текст, который подлежит укладке в долговременную память при помощи фиксации кроками по системе Авериной: «Крок — это схематическое изображение того, что обозначает слово» [1: 78].

Надо помнить, что на первых порах преподавателю приходится на каждом этапе работы над учебным текстом, или текстом, предназначенным для драматизации, напоминать студентам, для чего мы выполняем такое-то учебное действие и какой результат ожидается на выходе, т.е. давать установки. Следует, также, предупреждать о возможных ошибках при нарушении технологии, поскольку «технология — это строго организованная, научно обоснованная последовательность оптимальных действий, ведущая к максимально продуктивному результату с минимальными непродуктивными затратами усилий и действий. Это продуманная, испытанная и отработанная система, в которой нельзя ничего менять, пропускать или переставлять. При этом, творчество, как студентов, так и преподавателя, могут стать ускоряющей процессы движущей силой.

Так как в основе любого языка лежит ритм и интонация, преподавателю надо обязательно настраивать студентов на формирование умения имитировать речь героев учебных видеосюжетов, предварительно проанализировав содержание и скрытый смысл употреблённых героями моделей интонации: «Нужно научиться имитировать интонацию и распознавать в речи разные интонаци-

онные модели. Именно в них заложена информация о намерении говорящего спросить о чём-нибудь, побудить вас к какому-либо действию, обратить ваше внимание на главное, перечислить что-либо и т.д.» [1: 77].

Для достижения цели преподаватель обязан предварительно кратко ознакомить студентов даже не филологических специальностей с графическим изображением интонационных моделей речи. Это значительно облегчает студентам задачу услышать и воспроизвести речь, т.е. длинные звуковые последовательности, представленные в виде синтагм и передышек между ними. «Подтекст может быть заложен и в интонации» [7:39]. Приходится постоянно напоминать студентам, что чем раньше они научатся правильно произносить, тем раньше они научатся правильно понимать обращённую к ним речь.

После того, как интонационные модели отработаны путём имитации речи носителей языка, представленной в учебных видеороках, можно начинать обсуждать употребление моделей интонации при изучении печатных литературных произведений, предназначенных к учебной драматизации. В этом смысле удачно проходила работа над спектаклями «Мэри Поппинз», «Маленький принц», «Кентервильское привидение».

Итак, заучивая тексты по технологии беспереводного владения языком по Авериной, на первом этапе студенты смотрят учебный видеосюжет, слушают ситуативно-обусловленную речь и проговаривают её вслед за актёрами под руководством преподавателя, не глядя в текст, концентрируя своё внимание именно на ритме и интонации. Это особенно важный этап, так как именно на этом этапе в память студентов должна быть введена на подсознательный уровень картина употреблённых моделей интонации. Предполагается, что после шестого этапа работы студентов над текстом, текст прочно зафиксирован в долговременной памяти на подсознательном уровне, и студент может воспроизвести его без единой грамматической или интонационной ошибки, не напрягая сознание. Вот здесь-то, на шестом этапе, и проявятся недоработки первого этапа, если они имели место. Вместе со студентами мы вывели формулу: «Сбился с ритма — забыл текст».

Как пишет Линда Сегер: «Подтекст — это внутренний смысл текста, не выраженный в словах. Он может дополнять прямое значение текста, а иногда и отличаться от него» [7: 15]. Поскольку студенты зачастую не понимают подтекст или понимают его неправильно, преподавателю следует после нескольких предварительных просмотров (первый этап, допереводный) учебных видеосюжетов, предназначенных для аудиторной или внеаудиторной драматизации, обсудить (второй этап, после обсуждения содержания ситуации) с ними характер героев мизансцены и мотивы их поведения. Предстоит ответить на ряд вопросов: почему (сказал, сделал, пошёл), с какой целью, что хотел, получилось или нет и т.д. Потому что «разгадать подтекст — значит понять скрытые мотивы и намерения героев» [7: 4].

Все обсуждения, безусловно, должны проходить на родном языке. Здесь родной язык — инструмент проникновения вглубь.

Угадать подтекст и сыграть его помогают жесты персонажа или передвижения его по сцене. Поэтому очень важно для понимания текста и подтекста то, что в репетиционном процессе реплики произносятся с соответствующими жестами и передвижениями по условной сцене: «Подтекст может содержаться не только в словах, но и в жестах, поведении, действиях, образах и даже жанрах» [7: 15].

Студентам надо объяснить, что «психология жестов — это наука, которая изучает связь между внутренним состоянием человека и внешними проявлениями. Она выявляет закономерности между эмоциями, чувствами и сопровождающими их жестами, а также определяет влияние непреднамеренной жестикуляции и мимики на эффективность межличностного общения» [8: 132].

«Вот некоторые распространённые жесты:

1. Защитные жесты: скрещивание рук на груди, закладывание ноги на ногу, отодвигание назад, держание перед собой какого-либо предмета.

2. Жесты, свидетельствующие об открытости и предрасположенности: свободная, несколько расслабленная поза, расстегивание верхних пуговиц пиджака или верхней одежды, наклон к собеседнику, демонстрирование открытых ладоней, выпрямление ног, соединение пальцев рук.

3. Жесты скуки: постукивание ногой об пол, переступание с ноги на ногу, подпирающая голову ладонь, разглядывание обстановки, «пустой» взгляд, постоянные поглядывания на экран мобильного телефона, перебирание в руках посторонних предметов.

4. Жесты личной заинтересованности : поправление причёски, одежды, приглаживание волос, покачивание бёдрами, поглаживающие движения руками по коленям, блеск в глазах, долгий взгляд, направленный на собеседника.

5. Жесты неуверенности: переплетение пальцев рук, потирание шеи, различные движения пальцами, потирание пальцем носа или глаз, подпирающая подбородок ладонь.

6. Жесты, демонстрирующие превосходство или подчинение: соединённые за спиной руки, расправленные плечи, поднятый подбородок, крепкое рукопожатие (ладонь кладётся поверх ладони оппонента), засунутые в передние карманы брюк либо пиджака руки так, что большие пальцы находятся снаружи» [9: 392].

Важно, чтобы с первой же репетиции студенты-актёры усваивали не только внешнюю сторону речи, произносимые реплики (содержание звучащего высказывания), но и глубокий подразумеваемый смысл, имплицитную информацию, и преподавателю нужно постоянно напоминать студентам, что чем раньше они поймут язык человеческого тела, тем раньше начнут понимать подтекст: «Жесты и поступки говорят правду, даже если слова лгут» [7: 125].

Психологический жест в концепции В. Э. Мейерхольда — это «пластическая партитура действий персонажа, развивающаяся в соответствии с законами биомеханики. В ней психологические мотивы, эмоциональное наполнение и внутренняя энергия человека провоцируют изменение телесного ракурса» [3: 372]. Это значит, что студенты, находясь в заданном образе во время реплики, молчания или передвижения по сцене, должны иметь соответствующее образу выразительное положение тела. Поиски позы, фигуры тела и манеры движения всегда вызывают всплеск веселья у студентов. Это увлекательный творческий момент. Студенты признаются, что употребление жестов облегчает им ведение роли, делает её более жизненной, т.е. правдивой.

В психологических спектаклях и мизансценах актёры хорошо понимают не только произносимый текст, но и события ему предшествовавшие, причинные, что, следовательно, ведёт, к глубинному пониманию ситуации, что необходимо для беспереводного владения иноязычной речью. При многократном повторении с жестами и логически обусловленными передвижениями по сцене в репетиционном процессе происходит «укладка» ситуативно обусловленных моделей иноязычной речи в долговременную память.

При планировании и проведении экспериментов мы исходили из того, что эмоциональный компонент играет ведущую роль в структуре лично значимых познавательных интересов студентов. Поэтому важной задачей преподавателя стало создание радостной творческой атмосферы репетиционного процесса.

3. Заключение

В результате целого ряда экспериментов в различных учебных заведениях:

- в общеобразовательных школах (1979–1991);
- гуманитарном институте (1991–1999);
- Азовском морском институте (2004–2006);
- школе-студии «АвАксEnglish» (Аверина-Аксёнова) (2006–2012);
- на театральном отделении школы искусств им. М. И. Вериковского (2012–2015);
- в морском государственном университете им. Г. И. Невельского (2015–2019);
- в Таганрогском колледже морского приборостроения (2021–2024);
- в Донском Государственном Техническом Университете в г. Ростов-на-Дону (2022–2025) мною был сделан следующий вывод. Ряд факторов, как-то:

1) осуществление психологически обоснованного системного подхода к изучению любого иностранного языка Е. Д. Авериной;

2) соблюдение основополагающих принципов системы актёрского Мастерства К. С. Станиславского;

3) использование результатов научных исследований современных специалистов в области искусства театра и кино;

4) созданная на их основе «технология учебной иноязычной драматизации» способствуют:

а) формированию устойчивого познавательного интереса к дисциплине «иностранный язык»;

б) формированию высокого уровня иноязычной речевой готовности с пониманием подтекста;

в) формированию творческого подхода к процессу обучения;

г) значительному личностному росту обучающихся.

Литература

1. Аверина Е. Д. Иностранный язык за 200 часов. Психологически обоснованный подход к изучению иностранного языка. — СПб: Издательский дом «Литера», 2016. — 192 с.

2. Вербицкая Л. А. Язык и общество. Роль языка в жизни общества // Педагогика: научно-теоретический журнал Российской академии образования, №2, 2015. — С. 3–18.

3. Искусство режиссуры. XX век. М.: «Артист. Режиссер. Театр», 2008. — 767 с.

4. Конурбаев М. Э. Видеопрезентация на конференции третьей летней школы перевода СПбГУ, июнь 2022 г.

5. Любарский А. proza.ru, 2020. Свидетельство о публикации №220121800928. URL: <https://proza.ru/avtor/2006kseniya&s=150>, дата обращения 23.12.2025).

6. Рождественский Ю. В. Общая филология — М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996. — 325с.

7. Сегер, Линда. Скрытый смысл — М.: АНФ, 2020. — 222 с.

8. Станиславский К. С. Работа актёра над собой. М.: АСТ, 2023. — 480 с.

9. Чехов М. А. О технике актёра. — М.: «Артист. Режиссёр. Театр», 2007. — 490 с.

10. Чуркин В. И. Трудности перевода. Абрис/ОЛМА, 2020. — 440 с.

11. Шишкова И. А., Вербовская М. Е. Английский для малышей. Под редакцией Н. А. Бонк. М.: РОСМЭН, 2004. — 96 с.

References

1. Averina Ye. D. Inostranniy yazik za 200 chasov. Psixologicheski obosnovanniy podxod k izucheniyu inostrannogo yazika. — SPb: Izdatelskiy dom «Litera», 2016. — 192 p.
2. Verbitskaya L. A. Yazik i obshchestvo. Rol yazika v jizni obshchestva // Pedagogika: nauchno-teoreticheskiy jurnal Rossiyskoy akademii obrazovaniya № 2. 2015.- P. 3–18.
3. Iskusstvo rejissuri. XX vek. M.: Artist. Rejisser. Teatr, 2008. — 767 p.
4. Konurbayev M. E. Videoprezentatsiya na konferentsii tretey letney shkoli perevoda SPbGU, June, 2022.
5. Lyubarskiy A. proza.ru, 2020.Svidetelstvo o publikatsii № 220121800928 URL: <https://proza.ru/avtor/2006kseniya&s=150>, accessed 23.12.2025).
6. Rojdestvenskiy Yu. V. Obschaya filologiya. — M.: Fond «Novoye tisyacheletie», 1996. — 325p.
7. Seger Linda. Skritiy smisl. — M.: ANF, 2020. — 222 p.
8. Stanislavskiy K. S. Rabota aktyora nad soboy. — M.: AST, 2023. — 489 p.
9. M. A. Chexov. O texnike aktyora. — M.: Artist. Rejissyor. Teatr, 2006. — 490 p.
10. Churkin V. I. Trudnosti perevoda. Abris. — M.: OLMA, 2020. — 440 p.
11. Shishkova I. A., Verbovskaya M. Ye. Angliyskiy dlya malishey. Pod redaktsiyey N. A. Bonk. M.: ROSMEN, 2004. — 96 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аксёнова Татьяна Вадимовна — старший преподаватель кафедры научно-технического перевода и профессиональной коммуникации Донского государственного технического университета. Ростов-на-Дону, Россия; vad-tatyana@yandex.ru.

Биркин Алексей Александрович — кандидат медицинских наук, академик Европейской академии естественных наук, полковник в отставке, ветеран боевых действий; biaall@mail.ru.

Вишаренко Светлана Владимировна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии и перевода СПбГУ, дирижер хора, педагог; lavis@inbox.ru.

Горизонтова Анна Всеволодовна — кандидат исторических наук, доцент Департамента иностранных языков МФТИ.

Корнев Алексей Александрович — кандидат педагогических наук, доцент, доцент факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия.

Креер Михаил Яковлевич — кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский филиал Финуниверситета, Санкт-Петербург, Россия.

Маслова Людмила Сергеевна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель с научно-исследовательской работой, Санкт-Петербургский государственный университет; Lsm-2003@list.ru.

Павловская Ирина Юрьевна — профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики, член международных ассоциаций European Association of Language Testing and Assessment, National Association of Teachers of English in Russia, основатель и первый президент St. Petersburg English Language Teachers Association; pavlovskayairina2@yandex.ru.

Сказочкина Татьяна Валерьевна — кандидат педагогических наук, доцент, Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова, Санкт-Петербург, Россия.

Сутугинене Юлия — кандидат педагогических наук, доцент Института русского языка как иностранного, Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия. Sutuginiene@mail.ru

BIODATA

Aksenova Tatiana Vadimovna — Senior Lecturer at the Department of Scientific and Technical Translation and Professional Communication at the Don State Technical University. Rostov-on-Don. Russia; vad-tatyana@yandex.ru.

Birkin Alexey Alexandrovich — Candidate of Medical Sciences, Academician of the European Academy of Natural Sciences, retired Colonel, combat veteran; biaall@mail.ru.

Gorizontova Anna Vsevolodovna — PhD (History), MIPT Department of Foreign Languages. Associate Professor.

Korenev Alexey Alexandrovich — PhD, Associate Professor, Associate Professor at the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

Kreer Michael Yakovlevich — PhD, Associate Professor, St. Petersburg Branch of the Financial University, St. Petersburg, Russia.

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

Pavlovskaya Irina Yurievna — Professor, Doctor of Philology, St. Petersburg University, Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Professor; member of professional associations: European Association of Language Testing and Assessment, National Association of Teachers of English in Russia, founding President of St. Petersburg English Language Teachers Association; pavlovskayairina2@yandex.ru.

Skazochkina Tatyana Valeryevna — PhD, Associate Professor, Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping. Department of English for Navigation and Communication, St. Petersburg, Russia.

Visharenko Svetlana Vladimirovna — Ph.D. in Philology, A. A. in Choral Conducting and Performing Arts, Assistant Professor, St. Petersburg State University, Department of English Philology and Translation; lavis@inbox.ru.

Sutuginiene Julija — PhD in Social Sciences, Associate Professor, The Institute of Russian as a Foreign Language, Herzen University, St. Petersburg, Russia. Sutuginiene@mail.ru

ТЕСТОЛОГИЯ
Научно-методический журнал
№ 7 (19)

Подписано в печать.
Формат 60 × 84/16. Бумага офсетная. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 6,3. Тираж 100 экз.
Заказ №.

Отпечатано с готового оригинал-макета заказчика
в ООО «Издательство “ЛЕМА”»
199004, Россия, Санкт-Петербург, 1-я линия В.О., д. 28
тел.: 323-30-50, тел./факс: 323-67-74
e-mail: izd_lemma@mail.ru
<http://www.lemaprint.ru>