

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

ТЕСТОЛОГИЯ
(Academic Testing and Assessment)

Научно-методический журнал

№ 6 (18)

Санкт-Петербург
«Лема»
2024

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

Выходит 1 раза в год. 6(18)/2024

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» № 17

- М. Я. Креер, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Межкультурные коммуникации и общегуманитарные науки» Санкт-Петербургского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (г. Санкт-Петербург) — выпускающий редактор
- 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)

© Издательство «Лема», 2024

© Коллектив авторов, 2024

© И.Ю. Павловская, научное редактирование, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие выпускающего редактора 4

ТЕСТОЛОГИЯ

Pavlovskaya Irina Yu., Rasskazov Sergey A. The Integrative Testing and Evaluation of Phonological, Listening and Speaking Skills in Accordance with CEFR Companion Volume Descriptors 5

Кравченко Е. Н., Креер М. Я. Обоснование отбора материала для оценки коммуникативной компетенции студентов-менеджеров. 16

Петрова В. В., Креер М. Я. Тестирование как инструмент верификации учебных стратегий по изучению иностранного языка. 29

Маслова Л. С. Бухгалтерский баланс как ресурс для формирования и оценивания общепрофессиональных и лингвистических компетенций будущих экономистов 40

Сказочкина Т. В. Метод оценки перевода лексических единиц в художественном произведении 53

Вихрова А. Ю., Лыпкань Т. В. Некоторые акустические параметры произнесения русских согласных как критерий оценки монологической/билингвальной речи двух поколений 67

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Dr. Jasmin (Bey) Cowin. Building an AI Driven Ecosystem for Higher Education Institutions, Faculty and Students 81

Marjian Yeerken. Development of Foreign Language Teaching Methodology in China in the 20th and 21st Centuries. 99

Мазуренко И. В. Опыт использования мобильных технологий в обучении иностранному языку студентов медицинских вузов. 113

Сведения об авторах. 119

Biodata 121

ПРЕДИСЛОВИЕ ВЫПУСКАЮЩЕГО РЕДАКТОРА

Уважаемые коллеги!

В данном выпуске журнала представлены работы специалистов-тестологов широкого профиля и лингводидактов. Тематика статей, которая объединяет экспертов, становится все шире. Наши авторы делают акцент и на формирование шкал оценивания в узких областях преподавания языка для специальных целей: в области медицины, экономики, юриспруденции, и использование искусственного интеллекта в процессе обучения и тестирования языковых навыков, а также углубляются в системы методики и тестирования других стран, в частности, Китая. Спектр статей выходит далеко за пределы лингводидактических исследований и носит междисциплинарный характер.

Особо хочется отметить, что с каждым выпуском появляется все больше статей на английском языке. В данном выпуске мы предлагаем особо обратить внимание на статью нашей коллеги из США Jasmin Cowin, посвященную анализу платформ и нейросетей для облегчения составления тестовых заданий для преподавателей, делая процесс обучения и тестирования более эффективным и для студентов.

Также хотелось бы поблагодарить всех коллег, которые регулярно принимают участие в нашей секции Международной филологической конференции, большинство из которых в последствии публикуют результаты своих исследований в нашем журнале.

Мы приглашаем к сотрудничеству и авторов, которые занимаются исследованиями в области методики, лингводидактики и в других смежных областях.

М. Я. Креер

ТЕСТОЛОГИЯ

УДК 372.881.111.1

*Irina Yu. Pavlovskaya
Sergey A. Rasskazov*

St. Petersburg State University, Russia

THE INTEGRATIVE TESTING AND EVALUATION OF PHONOLOGICAL, LISTENING AND SPEAKING SKILLS IN ACCORDANCE WITH CEFR COMPANION VOLUME DESCRIPTORS

Abstract. This study introduces a refined methodology for integrative assessment of listening, speaking, and phonological skills, developed for non-linguistic university students at the A2 proficiency level. Our research aims to: 1) ascertain learners' oral communicative competence through experimental integrative tests anchored in the CEFR Companion Volume descriptors, while observing dynamics within experimental and control groups; 2) explore correlations in the progression of phonological, listening, and speaking skills. The theoretical foundation is anchored in three pivotal constructs: 1) the evolution of CEFR descriptors, particularly in phonological control (CEFR Companion Volume, 2020; Piccardo, 2018; Munro & Derwing, 2020) and alignment with local contexts (Little & Figueras, 2022); 2) the Learning Oriented Language Assessment (LOLA) paradigm (L. Hamp-Lyons, 2017); and 3) the socio-cognitive approach to testing (Weir, 2005; O'Sullivan, 2011; Green, 2021).

1. Introduction

In this study, we present a methodology for conducting integrative testing of listening and speaking skills with a focus on phonological competence as a base, designed for non-linguistic university students at A2 level of proficiency (year 1 of study).

The purpose of the research is:

1) to identify learners' level of oral communicative competence with the help of experimental integrative tests and observe the dynamics in experimental and control groups;

2) to observe and analyze whether there are correlations in the development of phonological, listening and speaking skills;

3) and, as an ultimate practical aim, introduce integrated tasks into the foreign language syllabi.

The theoretical background of the research is based on the following three basic directions in the study of testing and assessment:

1) the development of new descriptors in CEFR including that of phonological control supporting CEFR Companion Volume (2020): Piccardo (2018), Munro & Derwing (2020) as well as papers on aligning of CEFR descriptors with local contexts (Little & Figueras 2022)

2) the concept of LOLA (Learning Oriented Language Assessment), which implies feedback, i.e. the washback effect of the results of testing and assessment on the learning process. L. Hamp-Lyons (2017)

3) the concept of a socio-cognitive approach to testing, the main postulate of which is the recognition of the fact that the test can be valid only when applied to a certain focus group of test takers with their specific socio-linguistic and cognitive characteristics. On the other hand, the cognitive part of the approach claims that if an assessment has cognitive validity, then the mental processes that language learners use when they carry out assessment tasks will be very similar to the mental processes they use when they deal with real life tasks involving language. (Weir 2005; O'Sullivan 2011; Green 2021)

The psycholinguistic foundations of the integrative teaching and testing of listening and speaking can be traced in a single structure of speech production and speech perception, in which there are three levels: incentive-motivational, analytical-synthetic and productive. A common mechanism of the activities is provided by the work of memory, probabilistic forecasting, mechanisms of comprehension, the interaction of the auditory and motor analyzers and the presence of internal speech in the processes of listening and speaking.

With this respect we claim that successful speech communication implies reconciliation of linguistic phenomena through the cognitive

functions of a person. The psycho-linguistic model of relationship between auditory and pronunciation skills is most clearly manifested in oral interaction, and, with insufficient development of these skills, students make errors under the influence of interference, which in turn leads to a misunderstanding from the part of the interlocutors. Integrative listening and speaking training (testing included) is aimed at overcoming those problems as much as possible through integrated skills tasks. It is in line with this concept that the present study was conducted.

Practical examples of integrative test tasks were those from the international exams TOEFL iBT (Test of English as a Foreign Language Internet-Based Test), ISE (Integrative test from Trinity College London — Integrated Skills in English (ISE)), TestDAF (Test Deutsch als Fremdsprache - Test of German as a foreign language).

We use phonology as the basis of testing, since phonetic perception is part of listening, and speaking begins with pronunciation skills. Determining the level of phonological competence is necessary in two typical situations:

1) the student understands speech well by ear, and also distinguishes words in the flow of speech, but cannot speak fluently and correctly enough at the appropriate level of understanding (lacks intelligibility);

2) the student perceives and understands the sounding speech poorly, but has a fairly good pronunciation.

Therefore, determining the level of phonological competence will help to set the vector of teaching and testing listening and speaking.

Integrative learning of listening and speaking based on the active development of phonological competence skills can be presented in the following scheme.

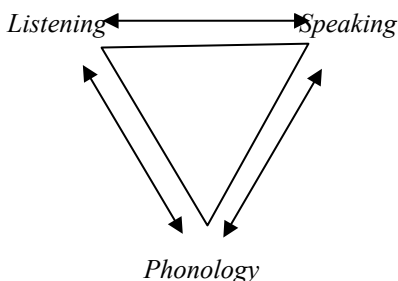


Fig. 1. Interrelation of listening, speaking and phonological skills

2. Methods and Materials

2.1. Subjects

The experiment was attended by university students of non-linguistic departments (86) who studied in different training profiles within natural and social sciences. In total, there were three experimental groups (40 students), and three control groups, where there were 46 students.

The hypothesis of the experiment is that if we identify the statistical correlation of the level of proficiency in listening skills with the level of speaking and phonological skills based on test results data, it will be proved that the assessment of oral communicative competence will be more effective on the basis of integrative test tasks.

Achieving this goal with the help of statistical methods will allow us not only to prove the existence of a correlation, but also, on the basis of the data obtained, to conclude that it is necessary to revise the teaching strategy at non-linguistic faculties and conduct such testing at the beginning and at the end of an academic year. We believe that the use of integrated skills learning will help to better prepare students of non-linguistic specialties for the Foreign Language Program.

Basing on the above theory and having analyzed the textbooks and syllabus of the Foreign language course, we have developed a number of integrative test tasks that relate to the topics studied by students during the period of the experiment.

The integrative testing methodology was implemented in three stages:

1) Entry (diagnostic) testing was carried out using the available test materials based on the ISE (Integrated Skills in English) international test, as well as using the test we developed to assess the level of phonological competence (both perception and pronunciation sides of it).

2) Progress testing was different from the diagnostic and final tests in that the number of tasks for measuring the level of phonological competence was reduced.

3) In Final testing, integrative tasks were used, which included tasks for speaking (prepared monologue, conversation with the examiner), listening (monologues and dialogues), and phonology task (reading a dialogue).

Content of the integrative final test ITLS-A2																
criteria		Phonological control				Listening comprehension				Spoken production						
		Score				Score				Score						
test tasks		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Speaking																
Prepared monologue	4 minutes															
Conversation with the examiner (oral interview)	2 minutes															
Listening (+speaking)																
Listening to text recordings and discussing them with the examiner	7 minutes															
Phonology																
Task for measuring the level of phonological competence (reading a dialogue)	1 minute															
Total testing time for one student																

Fig. 2. Structure of experimental integrative test

So the three stages show not only the control of the progress of students' skills, but also the movement of methodology from less integrative to a more integrative one.

For the assessment of all tasks, except the Phonology section, we used the descriptors presented in CEFR CV for A2 level as a starting point.

For the sake of making the assessment more accurate we elaborated our own experimental scales measuring each competence out of 5 marks (0–4) and providing each measurement with a descriptor.

In the Phonological control descriptors (CEFR Companion Volume 2020), the following areas have been focused on:

1) General phonological control, including: pronunciation; the degree of influence of the native language; control of pronouncing phonemes; control of reproduction of prosodic phenomena;

2) Articulation of sounds, including: clarity and accuracy of pronunciation of speech sounds;

3) Prosodic phenomena, including: control over stress, intonation and rhythm; the ability to change stress or intonation in order to focus attention on something.

Phonological control			
	Overall phonological control	Sound articulation	Prosodic features
A2	Pronunciation is generally clear enough to be understood, but conversational partners will need to ask for repetition from time to time. A strong influence from the other language(s) they speak on stress, rhythm and intonation may affect intelligibility, requiring collaboration from interlocutors. Nevertheless, pronunciation of familiar words is clear.	Pronunciation is generally intelligible when communicating in simple everyday situations, provided the interlocutor makes an effort to understand specific sounds. Systematic mispronunciation of phonemes does not hinder intelligibility, provided the interlocutor makes an effort to recognise and adjust to the influence of the speaker's language background on pronunciation.	Can use the prosodic features of everyday words and phrases intelligibly, in spite of a strong influence on stress, intonation and/or rhythm from the other language(s) they speak. Prosodic features (e.g. word stress) are adequate for familiar everyday words and simple utterances.

Listening comprehension (CEFR CV, 2020)	
A2	Overall oral comprehension Can understand enough to be able to meet needs of a concrete type, provided people articulate clearly and slowly. Can understand phrases and expressions related to areas of most immediate priority (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment), provided people articulate clearly and slowly.

Oral interaction (CEFR CV, 2020)	
A2	OVERALL ORAL PRODUCTION Can give a simple description or presentation of people, living or working conditions, daily routines, likes/ dislikes, etc. as a short series of simple phrases and sentences linked into a list. OVERALL ORAL INTERACTION Can interact with reasonable ease in structured situations and short conversations, provided the other person helps if necessary. Can manage simple, routine exchanges without undue effort; can ask and answer questions and exchange ideas and information on familiar topics in predictable everyday situations. Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters to do with work and free time. Can handle very short social exchanges but is rarely able to understand enough to keep conversation going of their own accord.

Fig. 3. CEFR descriptors for the three skills at A2 level

Experimental Scale for assessing phonological control, level A2 (part 1)		
Score in points	Phonological competence	
	Perception	Pronunciation
4	Completion of tasks by 90-100% (for independent skill assessment). The test taker identifies the sound forms of familiar vocabulary correctly. Recognizes weak forms of grammatical words, segments the speech flow into relevant units successfully. Makes few minor mistakes in distinguishing communicative types of intonation, but generally interprets intonation in context adequately.	The pronunciation of familiar words is intelligible, there is a strong influence of the native language on the pronunciation of some phonemes, as well as intonation, verbal and phrasal stress.
3	Performs tasks by 70-89% (for independent skill assessment). The test taker identifies the sound forms of familiar vocabulary correctly. Recognizes weak forms of grammatical words, segments the speech flow into relevant units successfully. Makes minor mistakes. Distinguishes most of the intonation types without context.	The pronunciation of familiar words is intelligible, there is a strong influence of the native language on the pronunciation of most phonemes, as well as intonation, verbal and phrasal stress. May make minor mistakes leading to misunderstanding of the spoken word or completely distorting a word or phrase (e.g.: incorrect word stress).

Fig. 4. Experimental phonological control scale for Level A2

We took these provisions as a basis for developing a scale for assessing phonological competence.

3. Discussion of results

Using the above mentioned evaluation criteria, we obtained the test results presented as follows.

In the experimental groups integrative tasks were used to develop oral communication competence, while in the control groups there were no such training. The period of the experiment lasted for 1 year.

In the diagnostic test both groups showed approximately the same results. After half a year training the experimental group showed much better results in all 3 skills, phonological ones reaching 3.5 points, listening — 3, speaking — 2.5 while in the control group the results rose insignificantly. And in the final test in the experimental group demonstrated very high results in listening (3.6), a bit lower in speaking (3.3) and phonology 3.1. The control group results were not higher than the score of 2.5.

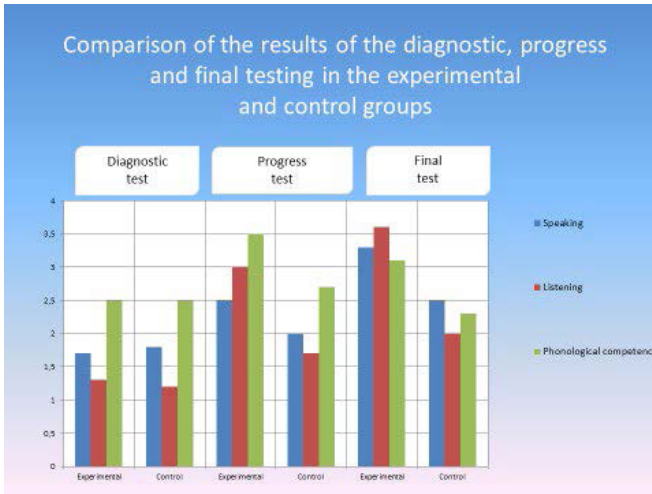


Fig. 5. Comparative skills development in the experimental and control groups

4. The analysis of correlation of listening and speaking skills development based on the results of integrative testing

Correlation index of skills pairs for experimental and control groups of subjects based on the results of diagnostic and final testing

Correlation pairs		Pearson's correlation index			
		Diagnostic test		Final test	
		Experimental groups	Control groups	Experimental groups	Control groups
Skills	Speaking/Listening	0,626**	0,627**	- 0,202	0,344*
	Speaking/Phonology	0,524**	0,672**	0,336*	0,436**
	Listening/Phonology	0,561**	0,637**	0,218	0,421**

* Correlation is significant at the level from 0,01-0,05
 ** Correlation is significant at the level 0,01

Fig. 6. Correlation of skills in the experimental and control groups

The results presented in the Fig. 5 show that the Pearson's correlation coefficient between speaking and listening for the diagnostic test has a significant value and is equal to 0.626. This suggests that there is a direct relationship between listening and speaking skills. The correlations of speaking with phonology and listening with phonology are a bit lower and equal to approximately 0.5.

In the control groups, Pearson's correlation coefficient is similar to the experimental group and averages 0.6, which is also a significant result. This is natural because at the beginning of the experiment both groups started from the same level. The correlation of skills was strong enough. This situation was approximately the same with the mid-course test results.

The final test showed a very interesting picture. The correlation coefficient drops down both in control and experimental groups, in experimental groups even more than in control groups. For speaking/listening pair it is even negative.

We can suggest the following explanation to this phenomenon. When the skills are not developed enough the cognitive functions providing perception and production are very much dependent on each other. In real conversation the speaker can not say anything before he or she understands the speech signal coming from the interlocutor (examiner). With training, speaking and listening skills become more independent of each other. The learner becomes more confident and uses different strategies to compensate the lack of knowledge. Even if the speaker does not understand what have been said to him/her fully, he or she can at least reply using probabilistic guess and building up the speech situation accordingly.

As to the pair speaking/ phonology it is a similar process. Without any experience in pronouncing foreign sounds the learner does not dare to say any words and sentences even in case that he had learnt sufficient vocabulary and structures. With practice, even with the pronunciation being far from ideal, the speaker tries to express himself more freely. Teachers often observe that learners, especially adult learners, do not develop their phonological skills after reaching a certain level. More often than not, pronunciation skills become to some extend autonomous

and develop apart from all other skills, if they develop at all. On the other hand, young learners may sound very much like native speakers sometimes without understanding what they say.

With correlation of listening and phonology the situation is most interesting. Judging by the figures, with certain training this skill loses its dependence on pronunciation most dramatically, though in real life at first stages this skill is perhaps most critical for survival in a foreign linguistic environment.

Another guess is that the correlation is cyclic, and when students pass over the highest point of A2 level and start B1 with more challenging language material the cycle will start again and we shall observe strong correlation again before it drops down at the beginning of B2.

5. Conclusion

The experiment showed that the hypothesis that speaking and listening skills at certain levels depend strongly on phonological competence and hence should be assessed all together may be considered to be proved. The three skills correlate most strongly at the low levels of proficiency. Although, with practice and training the skills may become more autonomous and develop in unpredictable way, each with its own pace.

Integrative testing corresponds to the cognitive model of communication. The cognitive validity of integrative tests is higher than that of one-skill analytical testing. Integrative assessment needs complex scales which were provided in the present research for level A2.

References

1. Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment — Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, URL: <https://www.coe.int/lang-cefr>
2. Piccardo, E. (2018) The New Scale for Phonological Control. Unpublished paper The Webinar on The CEFR Companion Volume, 30 January 2018, Dublin. URL: <https://rm.coe.int/the-new-scale-for-phonological-control-piccardo-/1680788b29>
3. Munro, M. J., Derwing T. M. (2020) Foreign accent, comprehensibility and intelligibility, redux In: Journal of Second Language Pronunciation, Volume 6, Issue 3, Nov 2020, p. 283 — 309, DOI: <https://doi.org/10.1075/jslp.20038.mun>

4. Derwing, T. M. (2010). Utopian goals for pronunciation teaching. In J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Iowa State University, Sept. 2009. (pp. 24–37), Ames, IA: Iowa State University.

5. *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume (2022)* / Edited by David Little and Neus Figueras, Bristol; Jackson: Multilingual Matters, Series: New Perspectives on Language and Education.

6. Weir, C. *Language testing and validation: An evidence-based approach* / C. Weir. — Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2005. — 316 p.

7. Green, A. *Exploring language testing and assessment*. 2nd edition. — New York: Routledge, 2021. — 283 p.

8. O'Sullivan, B. *Test development and validation* / B. O'Sullivan, C. J. Weir // *Language testing: Theories and practices*. — Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011. — P. 13-32.

9. L. Hamp-Lyons (2017) *Language assessment literacy for language learning oriented assessment* / *Papers in Language Testing and Assessment* Vol. 6, Issue 1, 2017. PP. 88–111.

10. Hamp-Lyons, L., Green, A. (2014) *Applying a concept model of learning-oriented language assessment to a large-scale speaking test*. Report submitted to Cambridge Assessment (January). URL: https://www.tc.columbia.edu/tccrisls/the-tccrisls-program/15Paper_Green_HampLyons.pdf

11. – *Integrated Skills in English*, URL: <https://www.trinitycollege.com>

12. D. Carless (2007) *Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications* / *In Innovations in Education and Teaching International*, Volume 44, 2007 — Issue 1 <https://www.semanticscholar.org/paper/Learning%E2%80%90oriented-assessment%3A-conceptual-bases-and-Carless/7b81783ec044da0ed451f73d7ee9dab33ce52bef>

УДК 378.147:316.77

*Е. Н. Кравченко
М. Я. Креер*

*Санкт-Петербургский филиал
Финансового университета при Правительстве РФ*

ОБОСНОВАНИЕ ОТБОРА МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОЦЕНКИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. Коммуникативная компетенция является одним из ключевых навыков, которые необходимы современным менеджерам для успешной работы. Оценка и развитие этого навыка стали важной задачей для образовательных учреждений, готовящих специалистов в области менеджмента. Однако выбор критериев и методик оценки коммуникативной компетенции студентов-менеджеров может быть затруднительным. Первый шаг в определении адекватных методик оценки коммуникативной компетенции — это обоснование отбора материала для этих целей. Существуют различные подходы к отбору материала: от использования реальных сценариев из рабочей среды (профессиональной практики) до создания специально разработанных ситуаций в управляемой обстановке. В данной статье мы рассмотрим основные принципы и критерии, которые следует учитывать при отборе материала для оценки коммуникативной компетенции студентов-менеджеров.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, оценка, менеджмент, бизнес и управление.

*Elena N. Kravchenko,
Michael Y. Kreer,*

St. Petersburg Branch of the Financial University

RATIONALE FOR MATERIAL SELECTION IN THE MANAGEMENT STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE ASSESSMENT

Abstract. Communicative competence is one of the key skills that modern managers need for successful work. Assessment and development of this skill have become an important task for educational institutions training specialists in the field of management. However, selecting criteria and techniques for assessing the communicative competence of management students can be difficult. The first step in determining adequate techniques for assessing communicative competence is to justify the selection of material for this purpose. There are various approaches to material selection: from using real-life scenarios from the working environment (professional practice) to creating specially designed situations in a controlled environment. In this article we will consider the main principles and criteria that should be taken into account when selecting material for assessing the communicative competence of management students.

Key words: communicative competences, assessment, management, business and governance, practical applicability.

1. Введение в проблематику оценки коммуникативной компетенции студентов-менеджеров

Определение целей оценивания коммуникативной компетенции и анализ требований профессиональной среды помогут определить, какой тип коммуникации и какие навыки следует оценивать. Для этого требуется провести анализ должностных обязанностей менеджеров и выделить ключевые коммуникативные навыки. Затем необходимо выбрать методику оценки, которая наилучшим образом позволит измерить эти компетенции. Важно также учитывать контекст использования результатов оценки — будут ли они использоваться для принятия решений по набору персонала или разработке образовательных программ.

Обоснование отбора материала для оценки коммуникативной компетенции является важным шагом в создании эффективной системы оценивания. Правильный подход к отбору материала позволит получить объективные данные об уровне коммуникативных навыков студентов-менеджеров и способствует их дальнейшему развитию.

Оценка коммуникативной компетенции студентов-менеджеров является важным аспектом их профессионального развития. Коммуникативная компетенция играет решающую роль в эффективном выполнении задач, связанных с управлением персоналом, принятием решений и достижением целей организации. Однако, чтобы провести объективную оценку коммуникативной компетенции студентов-менеджеров, необходимо тщательно подобрать материалы для анализа.

Введение в проблематику оценки коммуникативной компетенции студентов-менеджеров предполагает определение основных критериев и показателей, которые будут использоваться при отборе материала для оценки. В первую очередь следует выделить такие категории коммуникативной компетенции, как вербальная и невербальная коммуникация, умение слушать и выражать свою точку зрения, способность к конструктивному диалогу и установлению контакта с собеседниками.

При отборе материала для оценки коммуникативной компетенции студентов-менеджеров необходимо учитывать их специфику обучения. Они должны проявлять высокую степень владения деловым языком, умение адаптироваться к различным ситуациям коммуникации и эффективно использовать свои навыки в профессиональной деятельности.

Важно также учесть контекст, в котором будет проводиться оценка коммуникативной компетенции. Например, можно использовать ролевые игры, деловые симуляции или анализ реальных случаев из практики менеджеров (кейсы). Такой подход позволяет более точно оценить коммуникативные навыки студентов-менеджеров и их способность применять их в конкретных рабочих ситуациях.

Следовательно, отбор материала для оценки коммуникативной компетенции студентов-менеджеров требует системного анализа ключевых критериев и индикаторов, а также учета особенностей образовательного процесса и контекста оценки. Этот подход позволит осуществить объективную и надежную оценку коммуникативной компетенции студентов-менеджеров и определить их потенциал для успешной карьеры в профессиональной сфере.

2. Анализ критериев и методов отбора материала для оценки коммуникативной компетенции

Анализ критериев и методов отбора материала для оценки коммуникативной компетенции является важным этапом в процессе разработки инструментария для оценки навыков студентов-менеджеров. Этот подраздел будет посвящен изучению различных критериев и методов, которые могут быть использованы при отборе материала.

Один из основных критериев отбора материала для оценки коммуникативной компетенции — его **репрезентативность**. Материал должен отражать реальные ситуации общения, с которыми студенты-менеджеры будут сталкиваться в своей профессиональной деятельности. Это позволит более точно оценить их способность эффективно общаться в профессиональной среде.

Второй критерий — **разнообразие материала**. Он предполагает использование различных типов коммуникативных задач, например, устного и письменного общения, ролевых игр, дискуссий и т.д. Такой подход поможет выявить разные аспекты коммуникативной компетенции студентов и оценить их способность применять различные коммуникативные стратегии.

При выборе методов отбора материала для оценки коммуникативной компетенции студентов-менеджеров важно учитывать также их **доступность и практическую применимость**. Например, можно использовать аутентичные тексты или записи реальных ситуаций общения, которые были получены из профессиональной среды.

Однако следует также учитывать этические аспекты при отборе материала. Некоторые ситуации общения могут быть конфиденци-

альными или содержать персональную информацию. При отборе материала необходимо обеспечить конфиденциальность данных и защиту прав личности.

В заключение, анализ критериев и методов отбора материала для оценки коммуникативной компетенции студентов-менеджеров позволяет определить наилучший подход к разработке инструментария для оценки. Репрезентативность, разнообразие, доступность и этическая приемлемость являются основными аспектами, которые следует учитывать при отборе материала. Это позволит более точно оценить коммуникативную компетенцию студентов и подготовить их к успешной профессиональной деятельности.

3. Разработка и описание методики отбора материала для оценки коммуникативной компетенции студентов-менеджеров

Разработка и описание методики отбора материала для оценки коммуникативной компетенции студентов-менеджеров является важным этапом в процессе оценки и анализа навыков коммуникации у будущих специалистов. Для достижения эффективных результатов необходимо выбрать подходящий набор заданий и ситуаций, которые позволят объективно оценить уровень коммуникативной компетентности студентов.

Первым шагом при разработке методики отбора материала следует определить **цели и задачи, которые необходимо достичь**. Например, целью может быть определение уровня лингвистической компетенции в устной и письменной коммуникации, а также способности к эффективной интеракции с коллегами и клиентами.

Далее следует провести анализ основных компонентов коммуникативной компетенции, таких как лексические знания, грамматика, фонетика, жесты и мимика. Эти компоненты помогут определить виды заданий для тестирования каждого аспекта коммуникативной компетенции.

После этого можно приступить к разработке конкретных заданий. Они могут включать в себя устные диалоги, письменные эссе, решение коммуникативных задач, анализ и обсуждение ситуаций, ролевые игры и другие формы работы. Важно, чтобы задания были

достаточно разнообразными и позволяли оценить различные аспекты коммуникативной компетенции.

Таблица 1. Примеры заданий для оценки коммуникативной компетенции студентов-менеджеров

Тип задания	Описание (пример задания)
Анализ и презентация данных	1 этап. Получение теоретической базы знаний о рыночных тенденциях и деятельности компаний (финансовая, операционная и инвестиционная деятельность).
	2 этап. Самостоятельное изучение, повторение или выполнение заданий по предоставленной тематике.
	3 этап. Студенты разделяются на команды и выбирают конкретную компанию для дальнейшей подготовки презентации.
	4 этап. Подготовка и дальнейшая презентация с ключевыми выводами и рекомендациями.
Проведение деловых переговоров	1 этап. Получение теоретической базы знаний и ключевых понятий, требуемых для выполнения задания.
	2 этап. Студенты разделяются на команды (5–6 человек).
	3 этап. Каждая команда получает сценарий проведения бизнес-переговоров на разную тематику, например, о цене заключения контракта (у каждой группы разная цель переговоров).
	4 этап. Подготовка основных тезисов и вопросов для переговоров. Каждая команда готовится самостоятельно.
	5 этап. Из каждой команды выбирается по одному студенту, который будет выступать. Оппонентом по переговорам будут выступать студент из другой команды. Задача выступления заключается в демонстрации умения убеждать, дипломатии и решении конфликтных ситуаций.

Викторина	<p>1 этап. Студенты разделяются на команды (2–4 человека).</p> <p>2 этап. Преподавателем озвучивается вопрос и варианты ответов. Студентам дается время на обсуждения и выбор верного варианта.</p> <p>3 этап. При ответе студент должен не только назвать ответ, но и аргументировать его.</p>
Анализ кейса	<p>1 этап. Студентам предлагается изучить описание реальной ситуации из практики менеджмента (конфликт в коллективе, кризисная ситуация и т.п.). Кейс может быть изложен в разных форматах: текст, видео или презентация.</p> <p>2 этап. Предложение вариантов решения с учетом коммуникативных аспектов и дальнейшее обсуждение.</p>
Деловое письмо	<p>1 этап. Получение теоретической базы знаний и ключевых понятий, требуемых для выполнения задания.</p> <p>2 этап. Студентам дается четыре ситуации на выбор, для написания делового письма:</p> <ul style="list-style-type: none"> - партнерам по бизнесу, для предложения сотрудничества, обсуждения совместных проектов или заключения партнерских соглашений; - поставщикам и производителям, для запроса информации о продукции или услугах, оформления заказа или обсуждения условий поставок; - коллегам и сотрудникам компании, для обмена информацией о текущих проектах, обсуждения внутренних вопросов или уведомления о важных событиях; - клиентам или заказчикам, для подтверждения заказов, уведомления о новых продуктах или услугах, а также решения возникающих вопросов или проблем. <p>3 этап. Подготовка делового письма.</p> <p>4 этап. Предоставление конечной работы с соблюдением норм официально-делового стиля, правил составления коммерческих предложений и общих требований.</p> <p>5 этап. Обсуждение и разбор ошибок при составлении делового письма.</p>

Предложенные варианты задания обладают высокой информативностью при оценке коммуникативной компетенции студентов, поскольку они охватывают различные аспекты будущей профессиональной практики. Первоначально, они позволяют оценить вербальные и невербальные навыки студентов, так как в ходе выполнения заданий студенты должны активно взаимодействовать, проявляя свою уверенность, ясность выражения мыслей и умение вести себя в соответствии с нормами профессионального поведения. Кроме того, данные задания оценивают способность студентов к письменной и устной коммуникации, так как большинство из них включают в себя составление текстов, презентаций или устное общение в группах.

На последнем этапе следует описать полученные результаты отбора материала для оценки коммуникативной компетенции студентов-менеджеров. Результаты должны быть представлены в виде объективных данных по каждому компоненту коммуникативной компетенции и использованным методам оценки.

Таблица 2. Критерии отбора материалов для оценки коммуникативной компетенции студентов-менеджеров

Критерий	Описание	Необходимые студентам навыки и компетенции
Типология материала	Реальные сценарии профессиональной деятельности, деловые симуляции, ролевые игры, а также разработанные учебные кейсы.	Понимание основных понятий и сценариев профессиональной деятельности, умение анализировать и оценивать ситуации, развитие критического мышления.
Соответствие образовательным целям	Насколько материал соответствует целям и компетенциям, установленным в образовательной программе для коммуникационной подготовки студентов-менеджеров.	Понимание целей и задач образовательной программы, знание основных понятий в области управления и коммуникаций.

Адаптивность	Материал, адаптированный под различные уровни сложности, с учетом уровня знаний и навыков студентов.	Умение адаптироваться к различным уровням сложности материала, способность к самостоятельной работе, развитие аналитических и проблемно-ориентированных навыков.
Надежность и достоверность	Оценка точности и достоверности представленных сценариев, чтобы они соответствовали реальным ситуациям и вызовам, с которыми сталкиваются менеджеры в реальной практике.	Умение критически оценивать информацию.
Релевантность	Актуальность и соответствие материала современным тенденциям и требованиям в области управления, а также его пригодность для анализа в современном бизнес-контексте.	Знание основных принципов и тенденций в профессиональной сфере, способность к применению теоретических знаний на практике, навыки анализа бизнес-контекста.
Разнообразие	Включает задания различных форматов, таких как письменные работы, устные презентации, ролевые игры и другие. Каждое задание представляет собой специфическую методику оценки коммуникативной компетенции студентов-менеджеров, которая позволяет более глубоко и всесторонне оценить их способности в области коммуникации и взаимодействия в различных профессиональных ситуациях.	Понимание современных тенденций в управлении и бизнесе, навыки анализа и интерпретации данных.
Этическая приемлемость	Оценка соответствия принципам этики и морали, включая защиту конфиденциальности и других аспектов.	Понимание принципов этики и морали, в том числе и в профессиональной сфере.

Таким образом, разработка и описание методики отбора материала для оценки коммуникативной компетенции студентов-менеджеров является сложным и ответственным процессом, который требует учета целей, компонентов и методов оценки. Корректный отбор материала позволит получить точные и надежные результаты, которые будут полезными для дальнейшего развития студентов в области коммуникации.

4. Изучение результатов отбора материала и их связь с уровнем коммуникативной компетенции

Изучение результатов отбора материала и их связь с уровнем коммуникативной компетенции является важным этапом процесса оценки студентов-менеджеров. При отборе материала для оценки коммуникативной компетенции необходимо учитывать различные аспекты, которые могут влиять на качество коммуникации.

Во-первых, следует обратить внимание на содержательную составляющую коммуникационного материала. Важно выбирать тексты или задания, которые отражают реальные ситуации делового общения и требуют активного использования навыков коммуникации. Такой подход позволит оценивать не только знание языка, но и способность применять его в практическом контексте.

Во-вторых, необходимо учитывать сложность предлагаемого материала. Отбор должен быть адаптирован к уровню студента-менеджера, чтобы он мог успешно выполнить задания и проявить свою коммуникативную компетенцию. При этом можно предлагать как базовые задания для проверки основных навыков, так и более сложные задания, которые требуют глубокого анализа и критического мышления.

Кроме того, важно учитывать контекст, в котором будет проходить оценка коммуникативной компетенции. Например, для менеджеров очень важны навыки деловой переписки или устного общения на совещаниях. Соответствующие материалы должны быть выбраны таким образом, чтобы студент-менеджер мог продемонстрировать свои знания и умения в этих конкретных ситуациях.

Таким образом, изучение результатов отбора материала и их связь с уровнем коммуникативной компетенции позволяют более точно оценить способности студентов-менеджеров в области коммуникации. Отбор материала должен быть основан на реалиях делового мира и предоставлять возможность для развития навыков коммуникации.

5. Выводы и рекомендации по использованию методики отбора материала для оценки коммуникативной компетенции студентов-менеджеров

В данной статье была представлена методика отбора материала для оценки коммуникативной компетенции студентов-менеджеров. Результаты исследования показали, что использование данной методики является эффективным инструментом для оценки коммуникативных навыков студентов-менеджеров.

Первый вывод заключается в том, что правильный отбор материала является ключевым моментом при проведении оценки коммуникативной компетенции. Необходимо выбирать задания и ситуации, которые соответствуют профессиональным требованиям будущих менеджеров. Это позволит получить реальные данные о способности студента эффективно общаться, управлять переговорами и работать в команде.

Второй вывод связан с необходимостью разнообразия материала при проведении оценки. Использование различных типов заданий (письменные работы, устные презентации, ролевые игры) позволяет более полно оценить коммуникативные навыки студентов-менеджеров. Также важно учесть различные ситуации общения, чтобы проверить способность студента адаптироваться к разным контекстам.

Третий вывод заключается в том, что методика отбора материала должна быть гибкой и адаптируемой к потребностям каждого конкретного случая. Необходимо учитывать особенности программы обучения, цели и задачи оценки коммуникативной компетенции, а также особенности студентов-менеджеров (их уровень подготов-

ки, опыт работы и т. д.). Это позволит получить более точные результаты и сделать более объективную оценку.

Исходя из вышеизложенных выводов, рекомендуется использовать представленную методику отбора материала для оценки коммуникативной компетенции студентов-менеджеров. При этом следует учитывать особенности каждого конкретного случая и адаптировать методику под нужды проводимой оценки.

Литература

1. Бахман Л. Ф., Палмер А. С. Оценка языка на практике: Разработка языковых оценок и обоснование их использования в реальном мире. — Издательство Оксфордского университета, 2010.

2. Байгейт М. Преподавание и тестирование устной речи. — В книге М. Н. Лонга и С. Дж. Дуэни (Ред.), Справочник по преподаванию языка (с. 412–440). — Издательство Wiley-Blackwell, 2009.

3. Чан Ч. Оценка коммуникативной компетентности в деловом письменном английском: кейс-стади в Гонконге. — Журнал RELC, 40(2), 199–216, 2009.

4. Гибб С. Оценка коммуникативной компетентности в деловом английском: каркас для оценки анализа деловых случаев. — Журнал RELC, 45(2), 175–190, 2014.

5. Канг О., Рубин Д. Обратное лингвистическое стереотипирование: измерение влияния ожиданий слушателя на оценку речи. — Журнал языка и социальной психологии, 28(4), 441–456, 2009.

6. Кнох У. Шкалы оценки для диагностической оценки письма: какими они должны быть и откуда должны взяться критерии? — Журнал Assessing Writing, 16(2), 81–96, 2011.

7. Макнамара Т. Ф. Измерение второго языка. — Издательство Addison Wesley Longman, 1996.

8. О'Салливан Б. Заметки по оценке устной речи. — Извлечено с <http://fp.uni.edu/itcc/DocumentRevision/AssessingSpeaking.pdf>, 2008.

9. Спитцберг Б. Х., Купач У. Р. Межличностные навыки. — В книге М. Л. Кнаппа и Дж. А. Дэли (Ред.), Справочник по межличностной коммуникации SAGE (4-е изд., с. 481–523). — Издательство Sage Publications, 2011.

10. Тинг С. Х., Марзуки Е., Чуа К. М., Мисиенг Дж., Джером К. Оценка устной деловой коммуникации для выпускников бизнеса в Малайзии. — Журнал GEMA Online Journal of Language Studies, 17(1), 137–163, 2017.

References

1. Bachman, L. F., & Palmer, A. S. *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world.* — Oxford University Press, 2010.
2. Bygate, M. *Teaching and testing speaking.* — In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 412–440). — Wiley-Blackwell, 2009.
3. Chan, C. *Assessing communication competence in business English writing: A case study in Hong Kong.* — *RELC Journal*, 40(2), 199–216, 2009.
4. Gibb, S. *Evaluating communication competence in business English: A framework for evaluating case analysis writing.* — *RELC Journal*, 45(2), 175–190, 2014.
5. Kang, O., & Rubin, D. *Reverse linguistic stereotyping: Measuring the effect of listener expectations on speech evaluation.* — *Journal of Language and Social Psychology*, 28(4), 441–456, 2009.
6. Knoch, U. *Rating scales for diagnostic assessment of writing: What should they look like and where should the criteria come from?* — *Assessing Writing*, 16(2), 81–96, 2011.
7. McNamara, T. F. *Measuring second language performance.* — Addison Wesley Longman, 1996.
8. O'Sullivan, B. *Notes on assessing speaking.* — Retrieved from <http://fp.uni.edu/itc/DocumentRevision/AssessingSpeaking.pdf>, 2008.
9. Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. *Interpersonal skills.* — In M. L. Knapp & J. A. Daly (Eds.), *The SAGE handbook of interpersonal communication* (4th ed., pp. 481–523). — Sage Publications, 2011.
10. Ting, S. H., Marzuki, E., Chuah, K. M., Misieng, J., & Jerome, C. *Workplace oral communication assessment for business graduates in Malaysia.* — *GEMA Online Journal of Language Studies*, 17(1), 137–163, 2017.

УДК 378.147:316.78

**В. В. Петрова,
М. Я. Креер**

*Санкт-Петербургский филиал
Финансового университета при Президенте РФ*

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ВЕРИФИКАЦИИ УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В процессе обучения, наряду с получением новых знаний и приобретением или развитием новых навыков, студенты формируют ряд учебных стратегий — методов и приемов получения этих знаний и навыков, которые помогают им достичь свои образовательные цели. Эти стратегии используются как во время обучения в образовательных учреждениях высшего или среднего профессионального образования, так и позже, в целях профессионального совершенствования или личностного саморазвития. Авторы показывают, как различные компоненты учебных стратегий, используемых студентами, могут повлиять на образовательный результат, и предлагают использовать тестирование в качестве инструмента верификации учебных стратегий.

Ключевые слова: учебные стратегии, образовательный результат, инструментальный и ресурсный компоненты учебных стратегий, Генеративный Искусственный Интеллект (ГИИ).

*V. V. Petrova,
M. Ya. Kreer*

St. Petersburg Branch of the Financial University

TESTING AS A TOOL OF VERIFYING LEARNING STRATEGIES AIMED AT MASTERING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. During their studies along with gaining new knowledge and acquiring new skills students develop a set of learning strategies — methods and techniques of gaining the knowledge, which helps them to reach their educational goals. These strategies are used both during formal studies in various educational institutions and later in professional and personal development. The authors show how much various components of learning strategies used by students can affect the learning results and offer to use testing as a tool of verifying learning strategies.

Key words: learning strategies, learning results, instrumental and resource components of learning strategies, Generative Artificial Intelligence (GAI).

1. Введение

Термин «стратегия» известен достаточно давно — со времен Древней Греции. Изначально он применялся в военной сфере, позже, как отмечают исследователи, он потерял свое «агрессивное» значение и стал использоваться и в других сферах — бизнесе, политике, теории игр. Во второй половине XX века этот термин появился в психологии и педагогике. Под «учебными стратегиями» или «стратегиями учебных действий» подразумеваются операции и действия, используемые обучаемыми для усвоения, хранения, извлечения и использования информации [Wenden 1986]; специфические действия, которые предпринимают обучаемые, чтобы сделать обучение проще, быстрее, приятнее, более эффективным, более самостоятельным и удобным, а также более применимым для решения похожих задач в других ситуациях [Oxford 1990]. Ранее в фокусе внимания исследователей были наблюдение, описание и классификация учебных стратегий. Однако в настоящее время

исследователи пришли к выводу о необходимости формирования и развития стратегий учебных действий у обучаемых на разных ступенях образовательного процесса [Шульга 2021]. Можно отметить следующие причины подобных изменений. Во-первых, одной из наиболее актуальных концепций современного образования стала концепция Life-long Learning (Обучение на протяжении всей жизни). Ее важность обусловлена все ускоряющимся прогрессом науки и техники и постоянным внедрением инновационных технологий в повседневную и профессиональную жизнь. В условиях быстро меняющегося рынка труда, при постоянном обновлении условий и содержания профессиональной деятельности, изменении требований работодателей к компетенциям и квалификации сотрудников полученных в образовательном учреждении знаний будет недостаточно, поэтому в целях адаптации к постоянно меняющемуся миру люди будут вынуждены развивать свои знания и навыки на протяжении всей жизни как в рамках формального структурированного учебного процесса в учебных заведениях, так и в неформальном виде за пределами учебных заведений. Для того чтобы сделать процесс обучения максимально эффективным, цели обучения на всех этапах образовательного процесса должны включать не только развитие общих и профессиональных компетенций, но и обучение методам получения новых знаний [Hattie, Donoghue 2016]. Кроме того, ФГОСы 3-его поколения, в основе которых лежит компетентностный подход, предусматривают увеличение самостоятельности обучающихся и повышение степени их ответственности за результаты обучения. В связи с этим также актуализируется проблема формирования у обучаемых эффективных стратегий учебной деятельности, которые они могли бы применять как в процессе обучения в образовательном учреждении, так и позже, в самостоятельной жизни.

2. Классификация учебных стратегий

В настоящее время признается, что стратегии учебной деятельности — это методы и приемы, которые человек может использовать, чтобы получить знания; система действий, выбранная обучающимися-

ся, позволяющая оптимизировать процесс совершенствования знаний и навыков в любой сфере [Кузнецова 2018], в частности процесс изучения иностранного языка. Существует множество классификаций систем стратегий, разработанных исследователями по различным основаниям и с разной степенью детализации. Ряд исследователей подразделяет учебные стратегии на две большие группы — когнитивные и метакогнитивные, что соотносится с процессуальными характеристиками учебной деятельности. Под когнитивными стратегиями понимают стратегии, связанные с решением конкретных учебных проблем и задач, которые требуют анализа, трансформации или синтеза учебного материала [Thompson, Rubin 2008]. В практике изучения иностранного языка это могут быть стратегии выяснения, уточнения, повторения и запоминания значений новых слов, дедуктивные рассуждения и индуктивные заключения о функциях различных лексико-грамматических единиц в составе предложения и т.п. Метакогнитивные стратегии — это стратегии, направленные на управление познавательной деятельностью, например, планирование, постановка цели, оценка полученного результата, самоконтроль [Thompson, Rubin 2008]. К этим двум группам часто добавляют аффективные и социальные стратегии, так как они связаны с личностными характеристиками обучаемых [Oxford 1990: 15]. Аффективные стратегии ориентированы на использование обучающимися своей эмоционально-волевой сферы, например, силы воли, концентрации внимания, эмоциональной мотивации, снятия стресса, устранения языкового барьера, самопоощрения и т.п. [Чернышев 2015]. Социальные стратегии включают методы и приемы сотрудничества обучающихся в процессе обучения — установление контакта, работа в команде и другие [Жарцева, Тавберидзе 2018]. Признается, что стратегии учебной деятельности формируются в зависимости от целого ряда факторов, таких как цели, задачи и содержание обучения, осознаваемые студентами, уровень развития их иноязычной лингвистической компетенции и др. Уровень развития лингвистической компетенции, по мнению исследователей, дает реальные возможности для формирования стратегий, а также определяет актуальные задачи обучения [Залевская 2007: 330]. Так, для обучаемых

с низким уровнем развития лингвистической компетенции необходимо накопить критическую массу информации, которая позволила бы перейти к ее анализу и структурированию. Для среднего уровня особую роль играет переструктурирование информации и построение гипотез. Для продвинутого уровня необходимо подвижное применение специализированных языковых схем.

Базовыми компонентами любых учебных стратегий являются целевой компонент, который включает учебные цели и определяет условия для организации учебной деятельности, технологический компонент, который включает способы, приемы, техники, методы и инструменты, с помощью которых реализуется достижение учебных целей, и ресурсный компонент, который включает подбор ресурсов для достижения поставленных учебных целей [Смагина 2019: 77]. Компоненты учебных стратегий являются взаимосвязанными и взаимозависимыми, т.е. изменение одного компонента влечет за собой изменения других компонентов. Также надо отметить, что все компоненты влияют на скорость достижения и качество образовательного результата. Например, ряд исследователей отмечает, что если целью обучающихся является глубокое изучение предмета (*deep learning*), они будут стараться понять то, что они изучают, соотнести изучаемый материал с тем, что изучалось ранее, сравнить свои идеи с идеями других студентов и т.п., используя соответствующие учебные стратегии. При изменении целевого компонента изменяются технологический и ресурсный компонент: если целью студентов является повышение академической успеваемости (*achievement learning*), они используют набор минимаксных действий (*minimax notions*) — получение максимальных результатов при затрате минимальных усилий [Hattie, Donoghue 2016], которые будут включать обращение к сайтам ГДЗ (Готовое Домашнее Задание), изготовление шпаргалок, списывание друг с друга и др. Данный пример также показывает, насколько сильно целевой компонент влияет на качество образовательного результата. Изменение технологического или ресурсного компонентов также может повлиять на качество образовательного результата. Например, одной из целей обучаемого при изучении иностранного языка может яв-

ляться расширение словарного запаса. Для реализации этой цели обучаемый может выписывать незнакомые слова из текста, переводить их с помощью словаря на бумажном или электронном носителе, записывать перевод и транскрипцию новых слов в специальную тетрадь или на карточки, просматривать списки новых слов с целью повторения, группировать новые слова по различным основаниям, подбирать к ним синонимы или антонимы и т.п. При ограниченном выборе ресурсов — небольшом количестве аудио и печатных текстов по изучаемой теме — работа обучаемого по расширению словарного запаса также будет ограничена. При изменении ресурсного компонента (расширения ресурса текстов за счет использования Интернета, например) увеличиваются возможности расширить словарный запас. Изменение технологического компонента, например, использование переводческих приложений, также может повысить эффективность учебной деятельности. Переводческие приложения предоставляют различные варианты перевода слов, показывают их использование в предложениях в сочетаниях с другими лексическими единицами; также можно прослушать произношение изучаемого слова, записать с помощью диктофона свой вариант произношения и сравнить его с эталонным. Т.е. в данном случае мы видим примеры положительного влияния технологического и ресурсного компонента учебных стратегий на образовательный результат.

За последние два-три года появилось множество технологических решений и технических новинок, которые способствуют еще большей оптимизации учебной деятельности. Наиболее популярными «электронными помощниками», согласно нашим опросам, являются переводческие приложения и средства ГИИ (Генеративный Искусственный Интеллект), которые используются при выполнении различных видов устных и письменных заданий как по иностранному языку, так и по другим предметам. Существующие в настоящее время переводческие приложения позволяют переводить текст целиком, благодаря чему студентам не приходится тратить время на перевод отдельных незнакомых единиц текста (слов, словосочетаний, устойчивых выражений). Средства ГИИ могут

сделать аннотацию текста, кратко изложить его, используя заданные студентами параметры, например, количество слов, “расширить” текст — составить текст по заданным тезисам, “улучшить” текст, используя синонимы и т.п. Существуют приложения, представляющие аудио текст в печатном виде с опцией мгновенного перевода, также приложения могут переводить речь героев фильмов или мультфильмов в режиме реального времени с сохранением их голосовых характеристик. Благодаря использованию подобных инструментов учебные стратегии студентов по изучению иностранного языка претерпели определенные изменения.

3. Оценка эффективности применения учебных стратегий

Для того чтобы оценить эффективность трансформированных с помощью технологического компонента учебных стратегий и качество образовательного результата, который получается благодаря использованию подобных стратегий, можно использовать такой педагогический инструмент как тестирование. Тестирование является объективным количественным методом измерения достижений обучаемых — их знаний, навыков, умений, способностей, качеств. При составлении тестовых заданий учитываются цели и задачи, содержание обучения. Например, целью изучения темы “Looking for a job” является развитие предметных и языковых компетенций, включающих знания о том, как осуществляется процесс поиска работы, как проводится собеседование о приеме на работу, определенный набор лексических единиц, описывающих процесс поиска работы, овладение навыками работы с объявлениями о приеме на работу — выделение в них должности, условий работы и оплаты, места работы и т.п., овладение навыками составления резюме и написания сопроводительных писем. Тестовые задания должны выявить наличие данных знаний, умений и навыков. Если результаты тестирования являются положительными, т.е. выявляется высокое / среднее / удовлетворительное качество образовательного результата, то учебную стратегию можно признать эффективной. Если качество результата является неудовлетворительным, то учебная стратегия является неэффективной.

Можно предложить следующие виды тестирования для выявления результатов освоения темы “Looking for a job” и эффективности применяемых студентами учебных стратегий. Диагностическое задание № 1 нацелено на оценку сформированности предметных и языковых компетенций, включающих навыки работы с объявлениями о вакансиях и написания сопроводительных писем. Сопроводительное письмо оценивается по следующим критериям:

Таблица 1. Критерии оценивания письма

№	Выполнение коммуникативной задачи (1–3 балла)	Структура письма (1 балл)	Стиль письма (1–3 балла)	Лексическая корректность (1–3 балла)	Грамматическая корректность (1–3 балла)	Пунктуационная корректность (1–3 балла)	Общая оценка (16 — 14 баллов — отлично; 13–10 — хорошо; 9–6 баллов — удовлетворительно)
1.							

Диагностическое задание № 2 — деловая игра “Job interview” также оценивает предметные и языковые компетенции студентов, включающие а) для лица, проводящего собеседование, — навыки опроса кандидата на вакансию для уточнения соответствия его требованиям, описанным в объявлении о вакансии, и б) для кандидата на вакансию — навыки уточнения должностных обязанностей, условий работы и оплаты, по следующим критериям.

Таблица 2. Критерии оценивания устной речи

№	Выполнение коммуникативной задачи (1–3 балла)	Взаимодействие с собеседником (1–3 балла)	Лексическая корректность (1–3 балла)	Грамматическая корректность (1–3 балла)	Фонетическая корректность (1–3 балла)	Общая оценка (15–13 баллов — отлично; 12–9 баллов — хорошо; 8–5 баллов — удовлетворительно)
1.						

Тестирование является оптимальным инструментом оценивания стратегий учебных действий как в случае нацеленности обучаемых на глубокое изучение предмета (deep learning), так и в случае нацеленности обучаемых на достижение академической успеваемости (achievement learning). Если целью обучаемых является глубокое

изучение предмета, результаты тестирования покажут, насколько хорошо усвоены определенные разделы изученной темы. Т.о., наряду с диагностической функцией тестирование выполняет обучающую функцию. В случае нацеленности студентов только на академическую успеваемость, неудовлетворительные количественные показатели усвоения определенного раздела или темы не изменяют мотивацию или цели студентов, но помогут им прийти к выводу о необходимости изменить технологический или ресурсный компонент для достижения желаемых результатов. Т.о. тестирование выполняет воспитательную и организующую функцию.

4. Заключение

Исследователи отмечают, что процесс обучения эффективным стратегиям учебной деятельности может быть очень продолжительным и не всегда успешным. Однако, если результаты тестирования помогут выявить и количественно представить результативность определенных стратегий целиком или их отдельных компонентов, действий или приемов, развитие и формирование эффективных учебных стратегий может стать более успешным.

Литература

1. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. Москва: Изд-во РГГУ, 2007. С.382.
2. Карцева Е.Ю., Тавберидзе Д.В. Социо-аффективные стратегии обучения английскому языку в вузе. //Интернет-журнал “Мир науки”, 2018. №6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/132PDMN618.pdf> (дата обращения 01.03.2024)
3. Кузнецова О.З. Учебные стратегии как психолого- педагогический феномен. //Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. — 2018. №2 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnye-strategii-kak-psichologo-pedagogicheskii-fenomen> (дата обращения 03.12.2023).
4. Смагина И.Л. Обучение студентов стратегиям самостоятельной учебной деятельности //Известия ВГПУ. 2019. №7 (140). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-studentov-strategiyam-samostoyatelnoy-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения 01.01.2024).

5. Шульга М.Л. Развитие учебных стратегий у студентов экономических специальностей. // Научные труды республиканского института высшей школы. № 21, часть 4. Минск: Изд-во РИВШ, 2021. С.419–427.

6. Чернышев С.В. Аффективные стратегии обучения иностранным языкам. // Нижегородское образование. 2015. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/affektivnye-strategii-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения 13.04.2024).

7. Hattie, J.A.C., Donoghue, G.M. Learning strategies: a synthesis and conceptual model //npj Science of Learning. 2016. №1(1). P.1–13. DOI:10.1038/npjscilearn.2016.13

8. Oxford, R.L. Language learning strategies: what every teacher should know. Boston: Heinle and Heinle, 1990. 342p.

9. Thompson, I., Rubin, J. Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? //Foreign Language Annals. 2008. №29(3). P. 331–342. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1996.tb01246.x

10. Wenden, A.L. Helping language learners think about learning / A.L. Wenden // ELT Journal. — 1986. — № 40(1). — P. 3–12.

References

1. Zalevskaya A.A. Introduction to Psycholinguistics. Moscow: RGGU Publishing House, 2007. p. 382.

2. Kartseva E.Yu., Tavberidze D.V. Socio-affective strategies for teaching English in higher education. // Internet Journal “World of Science,” 2018. No. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/132PDMN618.pdf> (accessed 01.03.2024).

3. Kuznetsova O.Z. Learning Strategies as a Psychological and Pedagogical Phenomenon. //Electronic Scientific and Methodological Journal of Omsk State Agrarian University. — 2018. No. 2 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnye-strategii-kak-psichologo-pedagogicheskii-fenomen> (date of access: December 3, 2023).

4. Smagina I.L. Teaching Students Strategies for Independent Learning Activities // Izvestiya VGPU. 2019. No. 7 (140). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-studentov-strategiyam-samostoyatelnoy-uchebnoy-deyatelnosti> (accessed 01.01.2024).

5. Shulga M.L. Development of Learning Strategies in Students of Economic Specialties. // Scientific Works of the Republican Institute of Higher Education. No. 21, Part 4. Minsk: Publishing House of the Republican Institute of Higher Education, 2021. pp. 419–427.

6. Cherynishev S.V. Affective Strategies for Learning Foreign Languages. // Nizhny Novgorod Education. 2015. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/>

article/n/affektivnye-strategii-obucheniya-inostrannym-yazykam (date of access: April 13, 2024).

7. Hattie, J.A.C., Donoghue, G.M. Learning strategies: a synthesis and conceptual model //npj Science of Learning. 2016. No. 1(1). P. 1–13. DOI:10.1038/npjscilearn.2016.13

8. Oxford, R.L. Language learning strategies: what every teacher should know. Boston: Heinle and Heinle, 1990. 342p.

9. Thompson, I., Rubin, J. Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? //Foreign Language Annals. 2008. №29(3). P. 331–342. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1996.tb01246.x

10. Wenden, A.L. Helping language learners think about learning / A.L. Wenden // ELT Journal. — 1986. — № 40(1). — P. 3–12.

УДК 378.1

Л. С. Маслова

Санкт-Петербургский государственный университет

**БУХГАЛТЕРСКИЙ БАЛАНС КАК РЕСУРС
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ
ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ**

Аннотация. В статье рассматривается использование бухгалтерского баланса в рамках иноязычной подготовки как ресурса для формирования и оценивания общепрофессиональных и лингвистических компетенций экономистов в процессе подготовки к решению общепрофессиональных задач по планированию (написанию бизнес плана), расчёту, анализу, синтезу, управлению (обоснованию эффективности решения, коммуникации) на иностранном языке. Предлагаются рекомендации по использованию бухгалтерского баланса для создания подготовительных компетентностно-ориентированных заданий и методике оценивания проявления компетенций в контексте иноязычной коммуникации. В контексте совершенствования учебно-методического обеспечения общепрофессиональной подготовки экономистов использование предложенных материалов будет способствовать повышению качества иноязычной подготовки экономистов, развивать их способность к иноязычной коммуникации в профессиональной сфере, анализу экономической ситуации на микро- и макроуровнях, пониманию экономики как комплексной системы, что будет обеспечивать развитие интеграционных процессов, экономических и социальных связей.

Ключевые слова: общепрофессиональная подготовка; бухгалтерский баланс; иноязычная коммуникация, интеграция.

L. S. Maslova

Saint Petersburg State University

THE BALANCE SHEET AS A RESOURCE FOR THE FORMATION AND ASSESSMENT OF GENERAL PROFESSIONAL AND LINGUISTIC COMPETENCIES OF FUTURE ECONOMISTS

Abstract. The article discusses the use of the Balance Sheet within the framework of foreign language training as a resource for the formation and assessment of general professional and linguistic competences of economists in the process of preparing for solving general professional tasks in planning (writing a business plan), calculation, analysis, synthesis, management (justification for the effectiveness of a solution, communication) in a foreign language.

Recommendations are offered on the use of the Balance Sheet to create preparatory competence-oriented tasks and methods for assessing the realisation of competence indicators in the context of foreign language communication.

In the context of improving educational and methodological support for general professional training of economists, the use of the proposed materials will help improve the quality of foreign language training of economists, develop their ability to communicate in foreign languages in the professional sphere, analyze the economic situation at the micro and macro levels and understand the economy as a complex system which will ensure the development of integration processes, economic and social ties.

Key words: Key words: general professional training; balance sheet; foreign language communication, integration.

1. Введение

Развитие связей между Россией, странами Ближнего Востока, Азии, Африки, Латинской Америки требуют от экономистов приобретения знаний в области международных отношений, особенно в области торговли и платежей. Эти новые ориентации предполагают использование английского языка для ведения переговоров, финансовых операций и инвестиций.

Актуальность статьи определяется рассмотрением основополагающего финансового документа экономистов, понимание которого на английском языке имеет важное значение для успешного взаимодействия с зарубежными деловыми партнёрами. Изучение терминов баланса, их развёрнутых определений, выполнение компетентностно-ориентированных заданий, предложенных в данной статье, будет способствовать формированию и расширению компетенций будущих экономистов, готовить их к профессиональному взаимодействию в условиях интеграции российского бизнеса в мировое сообщество.

Так, Президент Российской Федерации В. В. Путин на заседании дискуссионного клуба «Валдай» 7 ноября 2024 г. сказал, что «мир кардинально и необратимо меняется. От предыдущих версий устройства мировой системы он отличается сочетанием, параллельным существованием двух, казалось бы, взаимоисключающих явлений: быстро растущей конфликтностью, фрагментацией политического, экономического, правового поля — это с одной стороны, и сохраняющейся теснейшей взаимосвязанностью всего мирового пространства — с другой» [4].

В данной связи важно отметить, что происходит не последовательная смена одного состояния противоположным, а одновременное их существование и развитие. Тенденции фрагментации и развивающиеся экономические и социальные международные связи актуализируют необходимость улучшения подготовки специалистов к взаимодействию в мировом пространстве. Наличие данных противоположных тенденций современного развития общества усиливает необходимость повышения интереса студентов к изучению иностранного языка и к будущей профессиональной деятельности на международном уровне, подготовки специалистов, способных интегрировать Россию в мировое экономическое сообщество.

Данное исследование осуществлялось в рамках применения задачного подхода к общепрофессиональной подготовке экономистов [3; 7].

Процессы интеграции профильной и иноязычной подготовки в вузе рассматриваются в работах И.Н. Айнутдиновой [1] (тенден-

ции, принципы, механизмы), К.М. Иноземцевой [2] (в контексте междисциплинарного сотрудничества преподавателей) и др.

Научная новизна заключается в привлечении внимания к наиболее значимому аутентичному документу экономистов, определении типов заданий, наиболее эффективных форм работы с содержанием документа на английском языке.

2. Основные положения

Интеграция профильной и иноязычной подготовки занимает важное место среди интеграционных процессов в вузе и определяется как одна из основных международных тенденций и приоритетов реформирования высшего профессионального образования, а также важное педагогическое условие качества профессионального образования [1].

Основанная на принципах интеграции и практической ориентированности общепрофессиональная подготовка будущих экономистов должна обеспечить общее комплексное представление об экономических явлениях, быть сфокусирована на развитии аналитических, творческих способностей и интуитивного мышления студентов, способности решать проблемы, развивать способность к иноязычной коммуникации (Маслова, 2021).

Под общепрофессиональной подготовкой будущих экономистов понимается подготовка, общая для всех будущих специалистов экономического профиля, необходимая для всех областей (сфер) их профессиональной деятельности и направленная на решение общепрофессиональных задач. Общепрофессиональные задачи — это типовые задачи экономистов, отражающие основные группы задач профессиональной деятельности: задачи по планированию, расчёту, анализу, синтезу, управлению (обоснование эффективности решения, коммуникация) и являются базовыми для различных видов подготовки будущих экономистов.

Основополагающей компетенцией (общепрофессиональной компетенцией) для экономистов является способность анализировать и интерпретировать финансовую, бухгалтерскую и иную информацию, содержащуюся в отчётах предприятий, анализиро-

вать и содержательно объяснять природу экономических процессов на микро и макроуровнях. В ФГОС 3++ по направлению подготовки «Экономика» с кодом 38.03.01 компетенция обозначается как ОПК-3 [5]. Она означает способность будущих экономистов использовать экономическую информацию, инструменты экономического анализа, документы финансовой отчётности предприятий различных форм собственности для качественного решения профессиональных задач, для принятия эффективных управленческих решений. Иноязычной коммуникативной компетенции соответствует УК-4 ФГОС [5] (Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)).

Общепрофессиональные компетенции экономистов связаны со спецификой их деятельности. Специфика деятельности экономистов заключается в умении анализировать документы финансовой отчётности, планировать, прогнозировать, принимать решения в условиях неопределённости.

Анализ профессиональных стандартов для экономистов «Финансы и экономика», в частности, 08.002 «Бухгалтер», показал, что экономисты должны быть готовы к выполнению трудовых функций, связанных с составлением и представлением финансовой отчётности экономического субъекта, консолидированной финансовой отчётности, контролем ведения бухгалтерского учёта, и др., причём в отличие от ФГОС отдельно выделяются знания в области международных стандартов финансовой отчётности (МСФО) (International Financial Reporting System (IFRS)).

Бухгалтерский баланс является основополагающим документом, содержащим информацию о финансовом положении компании. Баланс в соответствии с МСФО включает данные об активах, обязательствах и собственном капитале, оформляется в виде таблицы в сокращённой или полной форме. Составление отчётов по требованиям МСФО регулируется Федеральным законом РФ №208-ФЗ «О консолидированной финансовой отчётности» от 27.07.2010 [6].

В отличие от российских стандартов бухгалтерского учёта, МСФО как единая унифицированная система используется для ак-

ционеров и инвесторов на международном уровне для принятия решений.

Для осуществления эффективной иноязычной коммуникации экономистам необходимо изучить систему отчётности, особенности представления финансовой документации на международном уровне, на английском языке. Составление бухгалтерского баланса в соответствии с международными стандартами выходит за рамки простого перевода с русского языка на английский. Русскоязычная и англоязычные версии бухгалтерского баланса значительно отличаются, поэтому необходимо владение основными понятиями и осуществление трансформации при переходе из русскоязычной версии в англоязычную (Британский или Американский формат (Рис.1)).

В зависимости от уровня подготовленности студентов, потребностей университета акцент может смещаться либо в сторону развития иноязычных навыков, либо в сторону более глубокого изучения экономических понятий на иностранном языке. Так в статье [2] рассматриваются формы интеграции иноязычной и профильной

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

Рис. 1. Баланс (формат США)

подготовки и необходимая степень взаимодействия преподавательского состава для реализации заданной формы: от централизованной на преподавании профессионально-ориентированного языка в направлении к централизованной на профильном предмете форме и до преподавания профильных дисциплин на иностранном языке.

Взаимодействие преподавателей профильных и языковых кафедр может изменяться по уровням [2], от консультаций в области понятийного аппарата до более тесного системного сотрудничества, выраженного в совместной разработке учебных материалов и оценочного аппарата, совместной академической деятельности, информационном взаимообмене и определению требований уровню сформированности компетентности в смежной предметной области.

3. Материалы и методика

Представленные ниже в данной статье в сокращённой версии текстовые материалы и компетентностно-ориентированные задания использовались на занятиях по иностранному языку в СПбГУ в различных группах, и, в частности, в группах «Экономика», «Информационная бизнес аналитика», «Управление развитием организации» на 1 курсе 2 траектория (22 чел.) и на 2 курсе 3 траектория (19 чел.) 2023–2024 гг.

Опыт работы показал, что даже более подготовленные студенты на начальном этапе испытывали сложности с объяснением, пониманием статей баланса, а на лингвистическом уровне, с использованием страдательных конструкций, перефразированием.

У студентов 2 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, отметили, что «баланс — это основной документ, который необходимо изучать», интенсивно преодолевали трудности, причём, студенты второй траектории ограничивались изучением определений, а более продвинутые студенты третьей траектории смогли осуществлять финансовое консультирование.

Примеры используемых материалов:

Бухгалтерский баланс можно представить в текстовом формате в виде совокупности терминов и определений, например:

Assets are everything you've got — cash in the bank, inventory, machines,

buildings... When the enterprise ships a product to a customer on credit, the enterprise acquires a right to collect money from that customer at a specified time in the future. These collection rights are totaled and reported on the Balance Sheet as accounts receivable.

Inventory is both finished products for ready sale to customers and also materials to be made into products. A manufacturer's inventory includes three groupings:

1. Raw material inventory is unprocessed materials that will be used in manufacturing products.

2. Work-in-process inventory is partially finished products in the process of being manufactured.

3. Finished goods inventory is completed products ready for shipment to customers when they place orders.

As finished goods inventory is sold it becomes an accounts receivable and then cash when the customer pays.

На основании этих и других материалов мы разработали задания тестового типа, которые могут применяться как в формате единого теста, так и в процессе обучения как отдельные задания, контролирующие различные языковые функции.

Примеры компетентностно-ориентированных заданий для развития и оценивания общепрофессиональных и лингвистических компетенций:

1) использование перефразирования определений терминов баланса, синонимичных высказываний.

Assets are everything you've got — cash in the bank, inventory, machines, buildings...

Assets are anything owned by a company (cash investments, machines, buildings) that can be used to produce goods or pay liabilities...

2) изучение значения и модели употребления глаголов

to own — владеть; to owe — быть должным, выражения to be

worth.

Assets are things owned by a company.

Assets are also certain “rights” you own that have a monetary value... like the right to collect cash from customers who owe you money.

Accounts receivable is something which the customers owe to the company.

Accounts receivable are sums of money owed by customers for goods and services purchased on credit.

— The Balance Sheet presents:

what the enterprise *has* today: **assets**

how much the enterprise *owes* today: **liabilities**

what the enterprise *is worth* today: **equity**

— The Balance Sheet reports:

Has today	=	Owes today	+	Worth today
assets		liabilities		shareholders' equity

3) *использование страдательный конструкций (Passive Voice, Participle II)*

Customers owe the money to a company.

The money is owed by customers to a company.

Liabilities are categorized and grouped for presentation on the balance sheet by: (1) to whom the debt is owed and (2) whether the debt is payable within the year (current liabilities) or is a long-term obligation.

Accounts receivable are obligations of customers of a company to pay the company for goods shipped to them on credit.

Искомые компетенции студентов можно проверить путем тестирования.

Фрагменты теста для понимания определений терминов баланса:

Choose the right answer:

1. Money customers owe to a company.

Accounts payable/Accounts receivable/Liabilities

2. Money the company owes to suppliers.

Accounts payable/Retained earnings/Accounts receivable

3. Profits from previous years that haven't been distributed to shareholders.

Assets/Dividends/Retained earnings

4. Debts that a company has to pay within one year.

Current liabilities/Non-current liabilities/Dividends

5. Debts that the company doesn't have to pay within one year.

Non-current liabilities/Current liabilities/Retained earnings

6. Finished or partially finished goods owned by the company.

Assets/Inventory/Cash

Complete the sentences below with words from the following list:

are owned, touched, are owed, is prepared, turned into cash, is retained.

1. Current assets can be quickly ____.

2. The balance sheet ____ by the Group Accounting Department.

3. Assets are things that ____ by the company.

4. Liabilities are debts that ____ by the company to someone else.

5. Retained capital is the profit which ____ from the previous years.

6. Tangible assets are things that can be ____ like a building or machine.

Предложенный тест является интегративным, поскольку используются лексические и грамматические задания в комбинации с профессионально-значимой информацией.

Таким образом, компетентностно-ориентированные задания для развития и оценивания общепрофессиональных и лингвистических компетенций включают: задания на перифраз (paraphrasing), сопоставление терминов и определений (matching definitions with terms), выбор правильного термина к предложенному определению (choosing the correct term to the proposed definition), определение положения термина в балансе (deciding where items should appear on the balance sheet), определение очень хороших и очень плохих финансовых ситуаций (identifying very

good and very bad financial situations), изложение выводов устно (presenting conclusions orally), написание отчёта, в котором будут изложены основные положения (writing a report to give the main points).

Таблица 1. Оценивание индикаторов проявления компетенций

Индикаторы проявления компетенций	Проявляется в полной мере	Проявляется частично	Не проявляется
Знание форматов оформления баланса, определений терминов, умение перефразировать определения;	4–5	1–3	0
Трансформация баланса; решение проблемы с объяснением на английском языке; осуществление финансового консультирования;	4–5	1–3	0
Правильное употребление лексико-грамматических конструкций в данном контексте; проявление способности найти связь между двумя языками;	4–5	1–3	0

Максимальный балл: 15.

4. Заключение

Использование документов финансовой отчётности, в частности, бухгалтерского баланса, в иноязычной подготовке экономистов, способствует повышению мотивации студентов, позволяет интегрировать требования ФГОС и профессиональных стандартов, реализовать принципы интеграции иноязычной и профильной подготовки, практической ориентированности обучения.

Совершенствование подготовки будущих экономистов в данном направлении предполагает взаимодействие преподавателей иностранного языка и профильных предметов.

Предложенные определения и типы заданий акцентируют внимание преподавателей и студентов на ключевых аналитических

способностях экономистов и обеспечивают их развитие, что в дальнейшем будет способствовать успешной коммуникации на международном уровне в экономической сфере.

Список литературы

1. Айнутдинова И.Н. Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе. Автореф. дисс. на соиск. уч.ст.докт. пед.н., Казань, 2012. — 39с.
2. Иноземцева К.М. Междисциплинарное сотрудничество преподавателей-лингвистов и предметников в условиях предметно-языковой интеграции// *European Social Science Journal*. 2014. № 8–3 (47). С. 74–83.
3. Маслова Л.С. Методика применения задачного подхода в общепрофессиональной подготовке будущих экономистов// *Тестология. Academic Testing and Assessment*. 1(17), стр. 89–100, СПб, 2023.
4. Статья XXI заседание клуба «Валдай» [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/politika/22345579> (дата обращения: 17.11.2024).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика С изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203+%/Bak/380301_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 15.01.2024).
6. Федеральный закон РФ №208-ФЗ «О консолидированной финансовой отчётности» от 27.07.2010 [Электронный ресурс]. URL: <https://minfin.gov.ru/ru/performance/accounting/npa/msfo/fed> (дата обращения: 17.11.2024).
7. Maslova L. S.Task approach in the general professional training of future economists at university// *Modern European Researches*, issue1, 2023, p. 10–17. [Электронный ресурс].URL: https://doaj.net/uploads/issue/issue_48.pdf (дата обращения: 16.12.2023).

References

1. Aynutdinova I.N. Integratsiya professional'noy i inoyazychnoy podgotovki konkurentosposobnogo spetsialista v vysshey shkole. Avtoref.diss. na soisk. uch.st.dokt. ped.n., Kazan', 2012.—39с.
2. Inozemtseva K.M. Mezhdistsiplinarnoye sotrudnichestvo prepodavateley-lingvistov i predmetnikov v usloviyakh predmetno-yazykovoy integratsii// *European Social Science Journal*.- 2014.- № 8–3 (47).- S. 74–83.

3. 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.

4. Stat'ya XXI zasedaniye kluba "Valday" [Elektronnyy resurs]. URL: <https://tass.ru/politika/22345579> . (data obrashcheniya 17.11.2024).

5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.01 Ekonomika S izmeneniyami i dopolneniyami ot: 26 noyabrya 2020 g. [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380301_B_3_31082020.pdf (data obrashcheniya 05.04.2023).

6. Federal'nyy zakon RF №208-FZ «O konsolidirovannoy finansovoy otchetnosti» ot 27.07.2010 [Elektronnyy resurs]. URL: <https://minfin.gov.ru/ru/performance/accounting/npa/msfo/fed.->(data obrashcheniya 17.11.2024)

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

УДК

Т. В. Сказочкина

ГУМРФ им. Адмирала С. О. Макарова

МЕТОД ОЦЕНКИ ПЕРЕВОДА ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Аннотация. Статья посвящена изучению оценки качества перевода лексических единиц в художественном произведении с английского языка на русский язык. Проводится анализ работ, посвященных следующим вопросам: 1) возможности оценки перевода лексики художественного произведения; 2) определению объекта оценки перевода — личности переводчика, его речи, процесса перевода, или результата перевода; 3) исследованию подходов к разработке системы качества перевода лексики; 4) рассмотрению критериев или параметров в оценке качества перевода лексики художественного текста, 5) описанию ошибок в переводе — их типов, причин, методов их избегания и устранения. Тестологическая задача данного исследования заключается в подготовке материала к разработке критериев оценивания и применении качественных методов анализа перевода лексических единиц в контексте художественного произведения.

Ключевые слова: оценка качества перевода, качественный анализ, художественный перевод, сравнение, адекватный и эквивалентный перевод.

T. V. Skazochkina

Admiral Makarov State University of Marine and River Fleet

METHOD OF EVALUATING THE TRANSLATION OF LEXICAL UNITS IN FICTION

Abstract. The article is devoted to the study of quality assessment concerning translation of lexical units from English into Russian in fiction literature. The analysis of works was conducted in the following issues: 1) the possibility of the vocabulary translation in a work of fiction literature; 2) determination of the object for translation assessment — the personality of the translator, his speech, the translation process or result; 3) research of approaches to the development of lexis translation quality system; 4) consideration of criteria or parameters in assessing the quality of lexis translation in a literary text; 5) description of errors in translation — their types, causes, methods of avoiding and eliminating them. The testological assignment of this study is to prepare the material for the development of assessment criteria and the application of qualitative methods of analyzing the translation of lexical units in a fiction literary text.

Key words: evaluation (assessment) of translation quality, qualitative analysis, literary translation, comparison, adequate and equivalent translation.

1. Введение

Актуальность данного исследования определена такими факторами как: отсутствие системы параметров и ориентиров, помогающих создать грамотный с лексической точки зрения перевод, недостаток высоких технологий по созданию качественного с лексической точки зрения перевода, а также отсутствие адекватного современного перевода романа «Над пропастью во ржи». Целью исследования является проведение сравнительного переводческого анализа с лексической точки зрения текстов трёх авторов — Р. Я. Райт-Ковалёвой («Над пропастью во ржи») [10], С. А. Махова («Обрыв на краю ржаного поля детства») [11], М. В. Немцова («Ловец на хлебном поле») [9] — по разработанным параметрам.

Предполагаемый результат: создание авторского пробного перевода частей романа «Над пропастью во ржи» (6 глав из 26),

объединяющего наиболее удачные черты трёх уже существующих переводов.

В рамках *теоретических* задач исследовательской работы рассмотрены: вопросы теории перевода, особенностей художественного перевода, лексических основ перевода, оценка качества художественного перевода, методы анализа перевода, а также создание параметров оценивания художественного перевода с лексической точки зрения.

2. Методы

Методы изучения перевода с позиций лингвистики прочно вошли в единую теорию перевода. Современное переводоведение широко использует методы исследования, заимствованные из различных лингвистических дисциплин. Исследователи перевода вооружены целым рядом апробированных методов анализа, позволяющих получить объективные данные о качестве результатов переводческой деятельности.

Среди лингвистических методов исследования перевода, самыми важными являются следующие:

1) сопоставительный лингвистический анализ текстов оригинала и его перевода;

2) компонентный анализ как сопоставление емантики и структуры единиц оригинала и перевода с целью выявления степени их соответствия друг другу;

3) дефиниционный анализ — изучение дефиниций — значений слов в различных лексикографических источниках;

4) контекстуальный анализ — выявление значения употребленных в тексте языковых единиц с использованием узкого и широкого контекста (предложение, абзац, глава, целый текст), экстралингвистического контекста (культура);

5) трансформационный анализ — выделение ядерных структур и их производных трансформ. Перевод трактуется при этом как особый вид межъязыковой трансформации;

6) количественные методы — сопоставление частотности языковых единиц и явлений оригинала и перевода;

7) метод лингвистического моделирования — построение теоретических моделей процесса перевода как ряда последовательных преобразований текста оригинала в текст перевода.

В настоящей работе использованы *сопоставительный лингвистический анализ и элементы метода лингвистического моделирования*.

Главным конкретным методом, широко распространенным в переводоведении, является сопоставительный анализ перевода или переводов с оригиналом, самих переводов друг с другом. При этом обнаруживаются сходства и различия оригинала и перевода или переводов; определяется правомерность и необходимость допущенных отклонений. Сравняются оригинал и перевод для обнаружения либо разнотипных, либо определенного типа сходств и различий. При этом нередко применяются приемы статистических исследований.

Владение методом сопоставительного анализа очень важно для переводчиков, исследователей перевода и студентов, осваивающих профессию переводчика. Сопоставление текстов оригинала и перевода, с предоставлением наиболее объективно адекватного варианта, позволяет развить видение структур языка и их передачу на другой язык, выработать чувство стиля, расширить словарный запас, особенно в плане оттеночной окраски значений слов и словосочетаний, расширить личностную когнитивную компетенцию и закрепить в памяти приемы и стратегии перевода.

В ходе *практического этапа* работы были выполнены поставленные задачи и получены следующие результаты: сравнение трёх переводов (Р. Я Райт-Ковалёвой, С.А. Махова и М. В Немцова) по заданным параметрам (передача авторского стиля, передача социокультурных аспектов времени и места, передача атмосферы произведения, передача смысловой нагрузки произведения, доступность понимания для современного читателя), выделение лучших черт трёх переводов на основе проведённого анализа и создание авторского перевода, объединяющего лучшие качества трёх уже существующих переводов.

3. Результаты

По результатам исследования, получившего своё научно-методическое воплощение в данной статье, можно сделать определенные выводы. Итак, были рассмотрены три варианта перевода романа Селинджера (Райт-Ковалевой, Махова и Немцова), выполненные в разные годы (1955, 1990-е и в начале XXI века) и проанализированы с точки зрения качества передачи исходного текста. В статье рассмотрены принципы оценки качества перевода, выработанные в рамках лингвистического и коммуникативно-функционального подходов к переводу и переводческой деятельности. Условием этому является знание и владение исследователя-переводчика методами оценки художественного текста, что проявляется в адекватной коммуникативной языковой *медиации* в целом и в передаче смыслов иноязычного текста, в частности. Ориентиром в определении качества перевода послужили такие понятия, как эквивалентность и адекватность передачи смыслов. Это способствовало поискам путей для реализации качественного современного перевода.

Одним из условий качественного перевода является высокий уровень владения медиативной компетенцией как частью общей коммуникативной компетенцией в профессиональной деятельности переводчика, а именно адекватность восприятия и корректность передачи исходного текста. И если мы рассматриваем перевод, как «эквивалентное языковое посредничество» [12], то речь идет именно о коммуникативной языковой медиации.

Важно отметить, что владение медиативной компетенцией включает в себя не только методы реализации качественного современного перевода, но также и методы оценивания качества полученного текста.

Перевод — это продукт своего времени, и в случае с переводами “Над пропастью во ржи” Д. Сэлинджера это утверждение особенно актуально.

Теоретические положения, которые послужили как базовые ориентиры исследования, являются следующими:

1. Художественный перевод — это особенное направление переводческой деятельности, представляющее собой перевод художественных произведений с одного языка на другой. Основная сложность художественного перевода не только в том, чтобы передать смысл, а в умении передать уникальный авторский стиль произведения, эстетику, богатство языковых средств, а также атмосферу, юмор, характер и настроение, вложенные в текст [5].

2. Особенности художественного перевода:

— перевод должен передавать стиль автора;

— перевод должен донести до читателя те же мысли, что и оригинал;

— перевод должен передавать эмоциональную нагрузку произведения;

— перевод должен читаться как текст, современный переводчику (Казакова Т.А., Федоров А. В., Чайковский Р.Р.).

3. Параметры оценивания адекватности художественного перевода с лексической точки зрения:

— передача авторского стиля;

— передача социокультурных аспектов времени и места;

— передача эмоций персонажей, атмосферы произведения;

— передача смысловой нагрузки произведения;

— доступность понимания для современного читателя.

Тексты переводов трёх авторов были оценены по этим параметрам.

Приведем некоторые примеры *практического исследования*.

1. Параметр «Адекватность передачи авторского стиля».

Таблица 1. Практическая часть, параметр «передача авторского стиля»

Оригинал	Перевод Р. Райт-Ковалёвой	Перевод А. Махова	Перевод М. Немцова
For instance, they had this headmaster, Mr. Haas, that was the phoniest bastard I ever met in my life.	Например, их директор, мистер Хаас. Такого подлого притворщика я в жизни не встречал.	Например, директором там некий г-н Хаас — в жизни не видал более двуличного ублюдка.	Взять директора, мистера Хааса — фуфловее гада я в жизни не встречал.

В данном случае все три перевода передают смысл предложения оригинала, но в переводе Райт-Ковалёвой не хватает негативной окраски в отношении героя к происходящему. «Подлый притворщик» не звучит как типичное подростковое ругательное выражение, и явно не подходит по параметру «передача стилистики автора».

Таблица 2. Практическая часть,
параметр «передача авторского стиля»

Оригинал	Перевод Р. Райт-Ковалёвой	Перевод А. Махова	Перевод М. Немцова
Anyway, he gave Pencey a pile of dough, and they named our wing alter him.	Так вот этот тип пожертвовал на Пэнси кучу денег и наш корпус назвали в его честь.	Ну, короче, он отвалил Пенси воз капусты, вот наше общежитье и назвали его именем.	Короче, Пенси он отслюнил кучу грошей, и в честь него назвали это наше крыло.
He gave Pencey a pile of dough (pile of dough — (informal) a large amount of money).	Этот тип пожертвовал на Пэнси кучу денег	Он отвалил Пенси воз капусты	Пенси он отслюнил кучу грошей

Переводы Ковалевой и Махова мы сочли подходящими по нашим параметрам. Но к переводу Немцова отнеслись не так лояльно: «отслюнил» вместо стандартного и нейтрально окрашенного «gave» делает фразу Колфилда более грубой и резкой, чем она есть в оригинале. В масштабах одного предложения это может показаться незаметным, но это пример часто встречающихся в тексте Немцова чересчур агрессивных выражений, искажающих образ героя и текста в целом. Данный случай не соответствует параметру «передача стилистики автора». В переводе Немцова используется разговорное «с прибабахом», что в целом тоже синоним, просто более неформальный, но тем не менее эквивалентный. Перевод Махова мы считаем не эквивалентным, не соответствующим параметру «передача стилистики автора». Нейтрально-разговорное слово «gu» превратилось в пренебрежительно-оскорбительное «чувачок». Выражение «с присвистом» эквивалентно «resculag», но прилагательное «охрентильный», добавленное Сергеем Александровичем добавляет вульгарности и экспрессивности, которых

нет в оригинале. Сравнение трёх переводов по адекватности передачи социокультурных аспектов времени.

Таблица 3. Практическая часть, параметр «передача авторского стиля»

Оригинал	Перевод Р. Райт-Ковалёвой	Перевод А. Махова	Перевод М. Немцова
He was a very peculiar guy. He was one of these very, very tall, round-shouldered guys — he was about six four — with lousy teeth. .	Странный был тип. Он был ужасно высокий — шесть футов четыре дюйма, страшно сутулый, и зубы гнилые.	Чувачок с охренительным присвистом. А сам длинный, как жердь, — метр девяносто пять, не меньше — плечи покатые и зубы вшивые.	С прибабахом парень. Он такой дылда, плечи покатые — росту в нем где-то шесть и четыре, — и с паршивыми зубами.
He was a very peculiar guy.	Странный был тип.	Чувачок с охренительным присвистом.	С прибабахом парень.

2. Параметр «передача социокультурных аспектов времени».

Таблица 4. Параметр «передача социокультурных аспектов времени»

Оригинал	Перевод Р. Райт-Ковалёвой	Перевод А. Махова	Перевод М. Немцова
I thought it was going to stink (to have a strong unpleasant smell), but it didn't. It was a very good book.	Я думал, дрянь, а оказалось интересно. Хорошая книга.	Думал дерьмовая — ан нет. Очень даже неплохая книженция.	Думал, дрянь, а вот нет. Очень хорошая книжка.
My brother gave me a book by Ring Lardner for my birthday, just before I went to Pencey.	В день рождения брат мне подарил книжку Ринга Ларднера — это было еще перед поступлением в Пенси.	Перед отъездом в Пенси я получил от брата в подарок на день рождения книгу Ларднера.	Мне Ринга Ларднера на деньрож брательник подарил, перед тем, как я в Пенси уехал.

В переводе Махова присутствует разговорное и не используемое на данный момент подростками выражение «ан нет», которое не отвечает параметру «передача социокультурных аспектов времени».

В переводе Немцова использовано странное для современного читателя сокращение «деньрож», что так же не отвечает реалиям 2023 года.

Таблица 5. Параметр «передача социокультурных аспектов времени»

Оригинал	Перевод Р. Райт-Ковалёвой	Перевод А. Махова	Перевод М. Немцова
One of the biggest reasons I left Elkton Hills was because I was surrounded by phonies. That's all.	А ушел я из Элктон-хилла главным образом потому, что там была одна сплошная липа .	По большому счёту из Элктоновых Холмов я ушёл оттого, что туда собрали сплошных лицемеров . Вот и всё.	Главная причина, почему я свалил из Элктон-Хиллз: меня там окружало сплошь фуфло . Вот и все.
I was surrounded by phonies	там была одна сплошная липа	туда собрали сплошных лицемеров	меня там окружало сплошь фуфло

В переводе М. Немцова использовано сленговое слово «фуфло», которое сейчас не употребляется подростками, поэтому мы в данном контексте посчитали его устаревшим, то есть не соответствующем параметру «соответствие социокультурным аспектам времени». Слово «липа» так же не употребляется сейчас подростками в данном значении, поэтому перевод Риты Яковлевны Райт-Ковалёвой так же не соответствует этому параметру.

3. Параметр «четкость передачи мыслей автора».

В первом фрагменте стоит обратить внимание на слово «мальчишка», выбранное Ковалёвой для перевода слова «guu». Другие два переводчика посчитали более эквивалентным слово «парень». В контексте стоит учитывать, что это слово — обобщение. Колфилд говорит об окружающих его сверстниках и о себе самом в том числе. Учитывая особенности образа Колфилда — подростка, считающего себя взрослее и умнее многих — слово «мальчишка» по отношению к себе и своим сверстникам он бы не употребил.

Это подтверждает оригинал — слово «воу» используется только в виде междометия и вводного слова, но никогда в значении «мальчик». Нам кажется, что такой вариант перевода Риты Яковлевны искажает оригинальный замысел Селинжера, а поэтому не соответствует параметру «передача смысловой нагрузки».

Таблица 6. Параметр «передача социокультурных аспектов времени»

Оригинал	Перевод Р. Райт-Ковалёвой	Перевод А. Махова	Перевод М. Немцова
Not just on his forehead or his chin, like most guys, but all over his whole face.	Не только на лбу или там на подбородке, как у всех мальчишек — у него все лицо было прыщавое.	Не только на лбу или подбородке, как у большинства парней, а по всей роже.	Не только на лбу и подбородке, как у многих парней, а по всей роже.
I live in New York, and I was thinking about the lagoon in Central Park, down near Central Park South. I was wondering if it would be frozen over when I got home, and if it was, where did the ducks go.	Живу я в Нью-Йорке, и думал я про тот пруд, в Центральном парке, у Южного выхода: замерзает он или нет, а если замерзает, куда деваются утки? Я не мог себе представить, куда деваются утки, когда пруд покрывается льдом и промерзает насквозь.	Я живу в Новом Йорке, ну и вспомнил про прудик в Главном саду, недалеко от Южного входа. Любопытно, замёрзнет он уже к тому времени, как приеду домой, а коль замёрзнет, то куда денутся утки? Куда пропадают утки после того, как пруд подёргивается льдом и после напрочь замерзает?	Живу я в Нью-Йорке, и думал я о пруде в Центральном парке, возле Южной Централ-Парк. Интересно, замерзнет он, когда я домой приеду, и если да, куда денутся утки? Интересно, куда вообще утки деваются, когда пруд весь перемерзает.
I was wondering if it would be frozen over when I got home, and if it was, where did the ducks go.	«»:замерзает он или нет, а если замерзает, куда деваются утки?	Любопытно, замёрзнет он уже к тому времени, как приеду домой, а коль замёрзнет, то куда денутся утки?	Интересно, замерзнет он, когда я домой приеду, и если да, куда денутся утки?

В данном случае мы заметили, что перевод Р. Райт-Ковалёвой не точно передаёт смысл высказывания Колфилда: парень размышлял, что будет с прудом, когда он вернётся домой, а не в любой момент времени. Это важно в контексте книги и подчеркивает, что Холден намерен возвращаться и думает о своём возвращении. То есть в данном случае перевод Райт-Ковалёвой не соответствует параметру «передача смысловой нагрузки».

4. Обобщение и выделение лучших черт трёх переводов на основе проведённого анализа.

Таблица 7. Оценочное обобщение параметров оценки переводов

Параметр	Перевод Р. Райт- Ковалёвой	Перевод А. Махова	Перевод М. Немцова
Передача авторского стиля	75%	60%	60%
Передача социокультурных аспектов времени	50%	50%	50%
Четкость передачи мыслей автора	65%	70%	60%

По результатам выведенной статистики, параметрам наиболее точно соответствует перевод Риты Яковлевны Райт-Ковалёвой. Именно этот перевод мы в дальнейшем взяли за основу нового перевода, исправляя места, где эквивалентность слов и выражений, подобранных Ковалёвой, была нарушена в связи с динамикой языка и другими аспектами. Мы знаем, что «вечная» адекватность перевода невозможна, поэтому не имеем права критиковать ни одну из рассмотренных нами работ.

4. Обсуждение

Согласно исследованию, основная критика качества профессионального перевода Риты Райт-Ковалёвой заключается в том, что в сравнении с оригиналом он потерял эмоциональный колорит атмосферы произведения и не смог передать грубоватую, местами неровную интонацию главного героя-подростка. Перевод Сергея Махова стал закономерным ответом на так называемый “рафинированный” советский перевод: в нем пересеклись желания переводчика создать точный перевод и передать настроение 1990-х. Максим Немцов также попытался создать перевод, отвечающий веяниям XXI века, но, по мнению большинства, его переводной текст содержит в переизбытке грубоватые фразы и выражения.

Моделирование в процессе сравнения лексики разных языков — это прием, результатом применения которого является создание модели изучаемых языковых явлений. Моделью перевода называ-

ется условное описание ряда мыслительных операций, выполняя которые переводчик может осуществить перевод всего оригинала или некоторой его части.

Таким образом, в статье проводится анализ и оценка качественного перевода с точки зрения выбранных методов и подходов. Показано, что лингвистическая теория перевода ориентирована на текст с его языковыми особенностями, поэтому при оценке качества перевода наиболее важными являются параметры, определяемые переводческой эквивалентностью. При коммуникативно-функциональном подходе эквивалентность как нормативно-оценочная категория не отрицается, однако актуальной становится категория адекватности: перевод предлагается оценивать не только с текстовых позиций, но и с позиций функционирования конкретного переведенного фрагмента в рамках предметной деятельности коммуникантов и их целей.

Проведенный анализ существующих в переводоведении основных точек зрения по поводу подходов к оценке качества перевода позволил сделать вывод о том, что на современном этапе развития социума при оценке качества перевода необходимо учитывать параметры коммуникативной ситуации (цель перевода, автор исходного сообщения, инициатор перевода, получатель переводного текста), что будет способствовать объективности оценки перевода.

5. Заключение

Медиативная компетенция переводчика художественного текста включает в себя знание и владение методами оценки этого перевода и проявляется в адекватной коммуникативной языковой медиации.

Для создания лексически грамотного перевода адекватного современному восприятию переводчик должен обладать не только переводческой компетенцией, но и литературно-художественным видением.

Таким образом, грамотный современный переводчик художественного текста должен обладать совокупной компетенцией: медиативной и литературной, без которой цель перевода не может быть достигнута.

В итоге исследования сделан обобщающий вывод: оценка качества перевода как части медиативной компетенции переводчика являются важными в рамках общей коммуникативной компетенции любых профессий в современном мире.

Литература

1. Борисенко А. Сэлинджер начинает и выигрывает // Иностранная литература. 2009. № 7.
2. Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. 2015. № 2.
3. Воронцова И.И., Навольнева М.А. Два перевода романа Дж. Д. Сэлинджера.
4. Галинская И.Л. Судьба романа Дж. Д. Сэлинджера «Ловец во ржи». Лингвостилистический анализ романа «Ловец во ржи». — Вестник культурологии, 2017.
5. Казакова Т.А. Практические основы перевода English — Russian. — СПб. — Издательство Союз, 2001.
6. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учебник для интернатов и факультетов иностранных языков. — М.: Высшая школа, 1990.
7. «Над пропастью во ржи» в диахронии: сравнительный анализ. — Москва: Новый филологический вестник, 2017. — №3(42).
8. Петренко, Денис Иванович Роман Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» и его переводы на русский язык: [монография] / Денис Иванович Петренко; под ред. К. Э. Штайн. — Ставрополь: Изд-во Ставропольского гос. ун-та, 2009. — (Филологическая книга СГУ / Ставропольский гос. ун-т).
9. Сэлинджер Дж. Д. Ловец на хлебном поле / пер. с англ. М. Немцова. М., 2015.
10. Сэлинджер Дж. Д. Над пропастью во ржи / пер. с англ. Р. Райт-Ковалевой. М., 2007.
11. Сэлинджер Дж. Д. Обрыв на краю ржаного поля детства. Девять рассказов / пер. с англ. С.А. Махова. — М.: Аякс Лтд, 1998.
12. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь. М.: Флинта; Наука, 2003

References

1. Borisenko A. Selindzher nachinaet i vyigryvaet // Inostrannaia literatura. 2009. no 7.
2. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 22. Teoriia perevoda. 2015. no 2.
3. Vorontsova I.I., Navol'neva M.A. Dva perevoda romana Dzh. D. Selindzhera
4. Galinskaia I.L. Sud'ba romana Dzh. D. Selindzhera "Lovets vo rzhi". Lingvostilisticheskii analiz romana "Lovets vo rzhi". Vestnik kul'turologii, 2017.
5. Kazakova T.A. Prakticheskie osnovy perevoda English — Russian. — SPb. — Izdatel'stvo Soiuz, 2001.
6. Komissarov V.N. Teoriia perevoda (lingvisticheskie aspekty): Uchebnik dlia internatov i fakul'tetov inostrannykh iazykov. Moskva: Vysshaia shkola, 1990.
7. «Nad propast'iu vo rzhi» v diakhronii: sravnitel'nyi analiz. Moskva: Novyi filologicheskii vestnik, 2017. — no3(42).
8. Petrenko, Denis Ivanovich Roman Dzh. D. Selindzhera "Nad propast'iu vo rzhi" i ego perevody na russkii iazyk: [monografiia] / Denis Ivanovich Petrenko; pod red. K. E. Shtain. — Stavropol': Izd-vo Stavropol'skogo gos. un-ta, 2009. — (Filologicheskaiia kniga SGU / Stavropol'skii gos. un-t).
9. Saliger J. D. Lovets na khlebnom pole / per. s angl. M. Nemtsova. M., 2015.
10. Saliger J. D. Nad propast'iu vo rzhi / per. s angl. R. Rait-Kovalevoi. M., 2007.
11. Saliger J. D. Obryv na kraiu rzhanogo polia detstva. Deviat' rasskazov / per. s angl. S.A. Makhova. Moskva: Aiaks Ltd, 1998.

УДК 1751

А. Ю. Вихрова

*Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова*

Т. В. Лыкань

Санкт-Петербургский государственный университет

**НЕКОТОРЫЕ АКУСТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ
ПРОИЗНЕСЕНИЯ РУССКИХ СОГЛАСНЫХ
КАК КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ МОНОЛИНГВАЛЬНОЙ/
БИЛИНГВАЛЬНОЙ РЕЧИ ДВУХ ПОКОЛЕНИЙ**

Аннотация. Исследование посвящено акустическим показателям фонетической интерференции в речи билингвов. В статье авторы сравнивают акустический параметр Времени Начала Озвончения (ВНО) в устной речи двух поколений русскоязычных билингвов в Германии и монолингвов в России (родителей и детей). Авторы статьи считают данный параметр наиболее надежным при определении глухости и звонкости взрывных смычных согласных. Авторы исходят из тезиса о том, что ВНО взрывных смычных согласных в русском и немецком, а также в других языках, не совпадает по длительности, поэтому этот параметр может являться показателем межъязыковой фонетической интерференции. Кроме того, при изучении реализации мягкости согласных в устной речи выявлялся и-образный переход между мягким согласным и последующим гласным. Изучалось наличие или отсутствие и-образного перехода между согласным и гласным звуком в 300 слогах. Полученные данные подвергнуты количественной обработке. Результаты эмпирического исследования могут быть использованы в прикладных аспектах — методике обучения устной речи и фонетики, а также в автоматическом распознавании акцентной речи.

Ключевые слова: Время Начала Озвончения (ВНО); глухие/звонкие взрывные согласные, мягкие/твердые согласные, межъязыковая фонетическая интерференция; билингвы, монолингвы.

A. Y. Vikhrova

Lomonosov Moscow State University

T. V. Lypkan

Saint Petersburg State University

SOME ACOUSTIC PARAMETERS OF PRONOUNCING RUSSIAN CONSONANTS AS A CRITERION FOR EVALUATING MONOLINGUAL/BILINGUAL SPEECH OF TWO GENERATIONS

Abstract. The study is devoted to acoustic indicators of phonetic interference in the speech of bilinguals. The authors compare the acoustic parameter of Voice Onset Time (VOT) in the oral speech of two generations of Russian-speaking bilinguals in Germany and monolinguals in Russia (parents and children). The authors of the article consider this parameter to be the most reliable in determining the voiced and voiceless features of plosive stop consonants. The authors proceed from the thesis that the VOT of plosive stop consonants does not coincide in Russian and German, as well as in other languages, therefore this VOT parameter can manifest cross-lingual phonetic interference. In addition, when studying the implementation of consonant palatalization in oral speech, an i-like transition between a palatalized consonant and the following vowel was observed. The presence or absence of an i-like transition between a consonant and a vowel sound in 300 syllables was studied. The data obtained have been subjected to quantitative processing. The results of the empirical study can be used in applied aspects, such as the teaching of oral speech and phonetics, as well as in the automatic recognition of accented speech.

Key words: Voice Onset Time (VOT); voiceless and voiced plosive consonants; palatalized consonants, cross-lingual phonetic interference, bilinguals, monolinguals.

1. Введение

Различия параметра ВНО в разных языках приводят к интерференционному фонетическому влиянию [8, с. 7], что ведет к появлению нарушений в русской речи двух поколений русскоязычных билингов.

Чтобы получить доказательства этой гипотезы, мы записали устную речь билингов в русском культурном центре «Исток» в Германии, а также в еврейском языковом центре “Yahad Haverim Verein”. Русскую речь монолингов мы записывали в Санкт-Петербурге в общеобразовательных школах.

Задачей эксперимента было измерить диапазон ВНО, а также проверить наличие и-образного перехода между согласным и гласным у двух поколений: детей и их родителей (билингов и монолингов), для этого они читали вслух фонетически представительный текст [7, 15 с.].

Второй задачей было определить наличие и-образного перехода после мягкого согласного. В случае его отсутствия, определить качество гласного.

2. Материал и методы

Слова, в которых был исследован параметр ВНО согласных звуков, представлены в таблице. Всего было исследовано 38 слов. Их можно увидеть в таблице (табл.1).

Таблица 1. Исследуемые слова с глухими и звонкими смычными взрывными согласными

Звуки	Слова
Р	показали
	потом
Т	тучами
	товарищ
	ты
	тащил
	тогда
	там
	так

К	которыми
	которому
	книгу
В	был
	было
	были
	бывавший
	была
Д	близко
	дул
	далеко
	достаточно
	для
	двое
	думаю
	длины
	дорожной
	дочки
	двадцать
	даже
	Г
года	
газетах	
говорят	
говорили	
голубому	
голуби	
граммами	
годах	

Во втором опыте необходимо было исследовать наличие или отсутствие и-образного перехода между согласным и гласным звуком в 300 слогах. Испытуемыми билингвами были 11 детей и 9 взрослых (их родителей). Перед экспериментом всем испытуе-

мым была предложена анкета с вопросами [1, с.114]. Испытуемыми монолингвами (42) были 23 ребенка и 19 взрослых (их родители).

Методы исследования. В исследовании применялся метод спектрального анализа: слова, содержащие звуки [b, d, g] и [p, t, k], с помощью программы анализа звучащей речи Praat вырезались из фонетически представительного текста, прочитанного 20 билингвами и 42 русскоязычными монолингвами. Далее анализировался временной интервал между согласным и последующим гласным звуком. Если интервал соответствовал опорным данным для русского языка, то делался вывод о том, что слово (слог) произнесено верно. В противном случае, результат записывался в таблицу, и делался вывод о том, что слово (слог) произнесено неверно. Спектрограммы и аудиозаписи неверно произнесенных слогов сохранялись в отдельный файл.

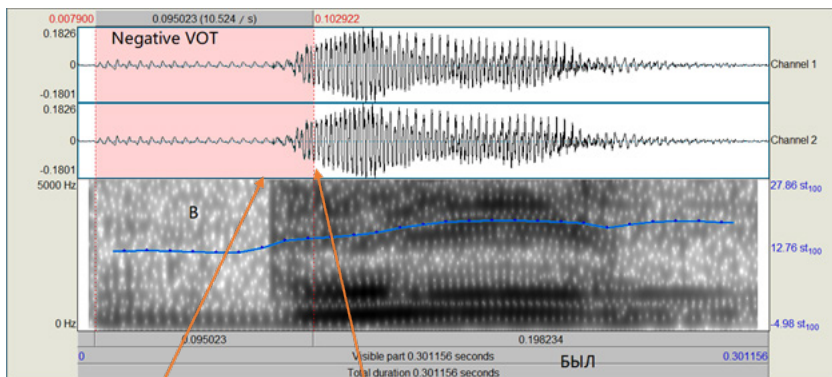
В ходе второго опыта исследования проверялись F1 и F2 гласных звуков, и если они “попадали” в вышеобозначенные значения (от 500 Гц до 2500 Гц), то делался вывод, о том, что и-образный переход есть, согласный произнесен правильно (в нашем случае “правильно” означает наличие признака мягкости). Если же его частотные характеристики отличались, то признавалось отсутствие и-образного признака, отсутствие мягкости согласного.

3. Результаты эксперимента

В результате проведенного эксперимента можно сделать вывод о том, что глухие согласные соответствовали полностью параметру ВНО русского языка (особенно в речи родителей), кроме согласного /k/ в речи детей из-за трудности его произношения [2, с. 12].

Звонкость/глухость согласных

Звонкость русских взрывных вызвала наибольшую трудность у двух поколений билингов. Можно сказать, что дети не знают, как оформляется звонкость, и в результате в их речи параметр звонкости не соответствует ни одному из языков. Что касается родителей, то за время проживания в Германии звонкость согласных в их речи исчезает. Оба поколения используют свою собственную систему координат, не принадлежащую ни одному из языков, что подробнее описано в статьях Т.В. Лыпкань [3, с. 25–30; 4, с.10–16].



1 смычка

2 начало звучания гласного

Рис. 1 Произнесение слова «был» испытуемым 11 (отрицательный ВНО).

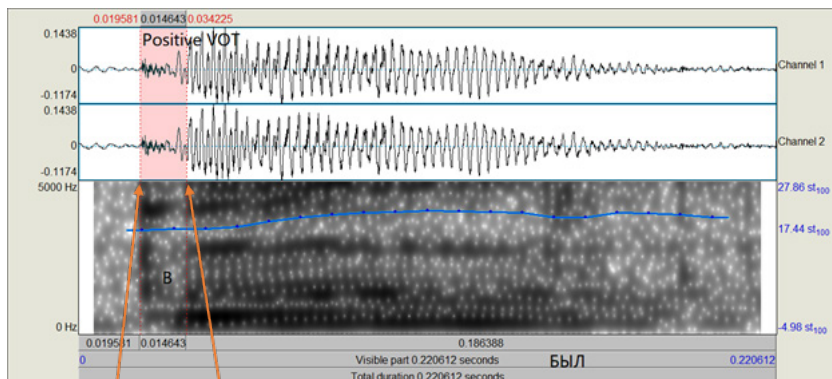
Стрелка 1 указывает на начало смычки согласного,
стрелка 2 — начало звучания гласного

Что касается монолингвов, то анализ данных показывает, что в некоторых случаях ошибочное произнесение слов (вместо отрицательного ВНО положительное и наоборот) повторяются от испытуемого к испытуемому и составляют 21,3%.

Различия положительного и отрицательного ВНО иллюстрируют осциллограммы и спектрограммы произнесения слова *был*, полученные в программе Praat (version 6.0.26) (рис. 1, 2).

Общая длительность слова составляет 301 мс, длительность параметра ВНО составляет 95 мс и является отрицательной, поскольку начало колебания голосовых связок произошло до размыкания губной смычки согласного. До смычки при прослушивании достаточно хорошо слышен звук [m] (рис.1).

На рис. 2 видно, что другой диктор (И 9) произносит звук [b] в том же слове *был* с положительным параметром ВНО, то есть, колебание голосовых связок началось после размыкания смычки согласного (рис.2).



1 смычка 2 начало звучания гласного

Рис. 2. Произнесение слова «был» испытуемым 9 (положительный ВНО)

В большинстве случаев, если звук [b] характеризовался положительным ВНО, то он “превращался” в звук [p], а звуки [d], [g] соответственно приобретали характеристики звуков [t] и [k]. Если же ВНО сохранял свои отрицательные значения, но они были несколько выше или ниже опорных, то звук звучал немного неестественно.

В случае со звуками [p, t, k], мы получаем противоположную картину. Если ВНО из положительных значений переходил в отрицательные, то звуки “превращались” в [b, d, g].

В выделенных словах, а именно, в таких словах, у которых ударение падает на первый слог, а следовательно, гласный в нём произносится дольше, ошибок в произнесении теоретически должно быть меньше. Особенно это должно быть заметно в словах, с которых начинается предложение (синтагма). Это хорошо видно на примере слова *был*. ВНО в этом случае ни разу не было отрицательным, были лишь небольшие отклонения от пороговых показателей, которые можно списать на индивидуальные особенности произнесения слова. Те же замечания относятся и к слову *там* и *дул*. Самое большое число неверных реализаций ВНО встретилось в словах, в которых после первого согласного шёл также согласный звук (*двадцать, граммами, двое, книгу*).

Наибольшее число ошибок встретилось в слове *границей*. В нем ВНО было или положительным, то есть, произнесен звук [к], или же его значения были ниже пороговых (–78 — –80,8 мс).

Также необходимо подчеркнуть, что в группе согласных [b, d, g] ошибки встречались гораздо чаще, чем в группе [p, t, k], причем, как в количественном, так и в качественном отношении. В группе [p, t, k] ВНО оставалось в рамках своих положительных значений (хотя диапазон был меньше), однако слова с согласными из группы [b, d, g] часто начинались не со звонких, а с глухих согласных, например “*твое*” вместо “*двое*” или “*твдцать*” вместо “*двадцать*”. Чаще всего неверная реализация ВНО встречалась в словах, начинающихся со звука [d]. Однако, важно упомянуть и слово “*границей*”, в котором ошибку допустили 22 из 29 испытуемых. Здесь важно понимать контекст и расположение этого слова. Приведем отрывок из фонетически представительного текста: “*Сосед-моряк, не раз бывавший за границей...*” В этом отрывке, во время звучания можно заметить, что предлог “за” настолько плотно прилегает к слову “*границей*”, что фактически образуется единое фонетическое слово, соответственно параметры ВНО искажаются. То же самое происходит в случае со словом “*газетах*”. В тексте отрывок звучал так: “... *рассказывал о различных странах, о музеях, о газетах*”. Предлог “о” так плотно прилегает к слову “*газетах*”, что пауза практически отсутствует, поэтому образуется одно фонетическое слово.

Твердость/мягкость согласных

Билингвы

В результате проведенного исследования в речи детей отсутствие и-образного перехода было обнаружено 83 раза (27%), а в речи их родителей 32 раза (10%). Самым сложным для реализации мягкости оказался согласный [nʹ] — отмечено 8 и 10 раз неверных реализаций родителями и детьми. Самый простой — согласный [kʹ] 0 и 1 раз в речи родителей и детей соответственно (табл. 2.).

Таблица 2. Неверные реализации мягкости согласных при чтении вслух
(по убыванию общего количества нарушений)

Буквы	Взрослые	Дети	Всего
Н	8	10	18
Щ	1	10	11
Л	3	5	8
Ч	3	5	8
Т	1	6	7
П	0	6	6
Б	2	3	5
З	0	4	4
С	2	2	4
Д	3	1	4
В	2	1	3
В	2	1	3
Р	1	2	3
М	1	1	2
Г	1	1	2
К	0	1	1

У детей возникли проблемы в области произношения сонантов, мягких аффрикат в разных позициях (18 и 11 случаев): *исполня(и) л, защищают, внешних, единиц, единиц, вид, свете, ми(ы)лый, тащил, вида*.

Некоторые из дикторов-детей владеют немецким языком на уровне носителя. Иногда бывает даже трудно определить, какой язык в большей степени является родным — русский или немецкий. Например, при произнесении словоформ *вали, пути(я)*.

Необходимо отметить, что родители ошибались больше всего при реализации сонантов в начале, середине и конце слова, губных и переднеязычных согласных в середине слова, а также некоторых мягких аффрикат, например: *передавали, огни, ехали, осени, не, них, мне, механизации, механизации, объединениях, объединениях* (14 случаев у одного родителя), *неизвестно, особенно, ответил*. У другого родителя были нарушения в области свистящих, сонантов и переднеязычных согласных (8 случаев) в начале, середине и конце слова: *три, вид, здесь, сядь, хлеб*.

Описанная выше группа людей — взрослые носители русского языка, для которых русский язык является родным с рождения. Очевидно, что постоянное нахождение в немецкоговорящей среде накладывает отпечаток на устную речь, однако, как хорошо видно, произносительная норма не сильно пострадала от влияния «чужого» языка.

По итогам проведенного исследования можно дать обобщенный анализ текста и привести словоформы, в слогах которых отсутствовал и-образный переход от согласного к гласному: *мальчик* (3 раза), *ехали*, *осени*, *не* (причем все «неправильные» реализации встретились у БР-1, БД-1), *особенно*, *считает* (ИР-2, БД-2), *вид*, *связях*, *судьбе*, *внешних*, *десяти*, *заходящего*, *нельзя*, *защищают*, *тащил* (2 раза).

При отсутствии и-образного перехода гласные после таких согласных также неверно произносились. Вместо гласного [i] был реализован гласный близкий к [i̯] 37 раз в речи детей, 15 раз в речи родителей.

Вместо гласного [i] произносился гласный [e] в речи детей 24 раза, в речи родителей 10 раз, вместо гласного [ʼa] после мягкого согласного был произнесен гласный [a] 6 раз, в речи родителей 2 раза. Цифры показывают, что неверных гласных после согласных в речи детей было больше, чем в речи родителей, причем в разных позициях в слове: в начале, середине и конце. В этих же случаях согласный произносился как твердый, т.е. имело место двойное нарушение: мягкости согласного и качества гласного, о чем писали в своих работах некоторые исследователи [5: 56; 6: 76].

По результатам анализа материала абсолютное большинство случаев, когда и-образный переход отсутствовал, приходится на слоги со щелевыми согласными *щ*.

Гласные, следовавшие за согласным при отсутствии и-образного перехода, также отличались от нормативных реализаций.

Монолингвы

По итогам проведенного исследования можно дать обобщенный анализ текста и привести слова, в слогах которых отсутствовал и-образный переход от согласного к гласному.

Наиболее «трудным» и для детей, и для родителей стало слово *внешних*. В нем ошиблись 4 из 10 испытуемых. Следовательно, отсутствие и-образного перехода чаще других наблюдается после согласного звука [n]. В одном случае ошибка была допущена в начале слова, в одном — в середине слова, в 10 случаях — в конце слова.

Формантный анализ гласных показал, что в речи детей после сонантов в конце слов вместо гласного [i] был произнесен в 6 случаях гласный близкий к [i]. Например, *внешних* (4 раза), *следовали*, *три* (по 1 разу). В двух случаях у детей был произнесен гласный [e] после твердого согласного, например, *конференции*, *автобусе*. По одному случаю произнесение [a] после твердого: *связях* (в речи детей). Отмечен один случай произнесения твердого на месте мягкого [z'] — *сквозь*.

В заключение необходимо отметить, что, как показали результаты эксперимента, больше неверных реализаций в области мягких согласных представлено в речи детей-билингвов, чем в речи их родителей. Это можно объяснить влиянием немецкого языка, в котором отсутствуют мягкие согласные, на русскую речь билингвов, родившихся в Германии. У родителей не наблюдается больших языковых фонетических аттриций в области мягкости по сравнению, например, с результатами, полученными нами в области звонкости русских согласных. У детей-билингвов значительно меньше неверных реализаций при прочтении мягких согласных по сравнению со реализацией звонкости русских согласных. Таким образом, можем сделать вывод, что мягкость является более устойчивым фонетическим признаком по сравнению со звонкостью русских согласных.

Что касается монолингвов, то наша гипотеза о том, что мягкость согласных не вызовет у них особых трудностей, подтвердилась. В целом для носителей русского языка реализация и-образного перехода не представляет особенных трудностей. Носители языка чувствуют, где нужно произнести мягкий согласный звук, а приведенные ошибки не являются системными, часто указывают на сложности в артикуляции при соединении словоформ во фразе.

4. Обсуждение полученных результатов

По результатам исследования речи билингвов и монолингвов можно сделать следующие выводы:

— время звучания и длительность пауз имеет важное значение при анализе времени начала озвончения (VOT). Так, в речи детей присутствует больше пауз, чем в речи взрослых, а их длительность выше. Таким образом, возникает больше возможностей для лучшей и правильной артикуляции звуков, чем в случае со взрослой «беглой» речью;

— в речи русскоязычных монолингвов параметр ВНО чаще всего реализовывался неправильно (положительное ВНО вместо отрицательного) на материале слов, начинающихся со звука [d];

— наибольшее число ошибок было допущено в слове *границей*;

— ударение на первый слог оказывает определенное влияние на реализацию параметра ВНО, поскольку увеличивает длительность произнесения этого слога.

— У детей, русско-немецких билингвов, проживающих в Германии, часто отсутствует и-образный переход, свидетельствующий о мягкости согласных. С другой стороны, в речи некоторых детей встретилась палатализация твердых русских согласных, что, возможно, является следствием гиперкоррекции.

— Чем младше ребенок-билингв, тем больше у него отмечено ошибок при чтении вслух фонетически представительного текста.

— В некоторых случаях аналогичные неправильные реализации встречаются в речи родителей и детей из одной семьи, что подтверждает гипотезу родительского инпута.

— Фонетическая сторона речи билингвов имеет яркие индивидуальные различия: они обнаруживаются даже в речи единокровных братьев и сестер.

5. Заключение

При сравнении результатов анализа речи двух поколений русскоязычных билингвов и русских монолингвов можно сделать вывод о том, что у билингвов звонкость представляет собой менее устойчивый признак, чем у монолингвов.

Если сравнить результаты реализации твердости/мягкости и глухости/звонкости, то можно сделать вывод о том, что ошибочных реализаций звонкости было значительно больше у детей и родителей билингвов, чем нарушений мягкости русских согласных, что свидетельствует о неустойчивости дифференциального признака звонкости в условиях действия немецко-русской фонетической интерференции, именно этот признак подвергается большей аттриции у русскоязычных билингвов Германии. Кроме того, в речи билингвов при реализации звонкости отмечается использование своей собственной промежуточной системы.

В прикладном аспекте представленные данные могут быть использованы как фактор распознавания речи билингвов/монолингвов, а также в обучении правильному русскому произношению, в частности, в обучении детей мигрантов.

6. Благодарности

Статья написана в рамках проекта «Русский язык в Германии: межпоколенческие изменения» № 21-48-04401 от 17.11.20.

Литература

1. Земская, Е. А. Язык русского зарубежья: итоги и перспективы исследования // Русский язык в научном освещении, М, ИРЯ им В.В. Виноградова РАН, 2001. № 1. С. 114.
2. Зиндер, Л. Р. Теоретический курс фонетики современного немецкого языка: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. «Филология». СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. С. 12.
3. Лыпкань, Т.В., Хромов С.С. Глухость-звонкость смычных взрывных согласных в русской речи взрослых-билингвов в Германии // Филологические науки: научные доклады высшей школы. Москва, 2020. — № 1. — С. 25–30. <https://doi.org/10.20339/PhS.1-20.025>
4. Лыпкань, Т.В. Динамика фонетических межпоколенческих изменений глухости и звонкости смычных взрывных согласных в русской речи билингвов Германии // Филологические науки: научные доклады высшей школы. Москва, 2022. — № S6. — С. 10–16. <https://doi.org/10.20339/PhS.6s-22.010>
5. Любимова Н. А. Обучение русскому произношению. — М., 1982.

6. Любимова Н.А. Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. постановка и коррекция. / Н.А.Любимова — М.: Русский язык. Курсы, 2011—240с.

7. Степанова, С. Б. Фонетические свойства русской речи: реализация и транскрипция: автореф. дисс. ... к. филол. н. Л., ЛГУ, 1988. 15 с.

8. Фонетический аспект общения на неродном языке: коллективная монография / науч. ред. Н. А. Любимова. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. С.7.

References

1. Zemskaya, E. A. YAzyk russkogo zarubezh'ya: itogi i perspektivy issledovaniya // Russkij yazyk v nauchnom osveshchenii, М, IRYA im V.V. Vinogradova RAN, 2001. № 1. S. 114.

2. Zinder, L. R. Teoreticheskij kurs fonetiki sovremennogo nemeckogo yazyka: ucheb. dlya studentov vuzov, obuchayushchihsya po napravleniyu i spec. «Filologiya». SPb.: Izd-vo SPbGU, 1997. S.12

3. Lypkan', T.V., Hromov S.S. Gluhost'-zvonkost' smychnyh vzryvnyh soglasnyh v russkoj rechi vzroslyh-bilingvov v Germanii // Filologicheskie nauki: nauchnye doklady vysshej shkoly. Moskva, 2020. — №1. — S. 25–30. <https://doi.org/10.20339/PhS.1–20.025>

4. Lypkan', T.V. Dinamika foneticheskikh mezhpokolencheskih izmenenij gluhosti i zvonkosti smychnyh vzryvnyh soglasnyh v russkoj rechi bilingvov Germanii // Filologicheskie nauki: nauchnye doklady vysshej shkoly. Moskva, 2022. — № S6. — S. 10–16. <https://doi.org/10.20339/PhS.6s–22.010>

5. Lyubimova N. A. Obuchenie russkomu proiznosheniyu. — М., 1982.

6. Lyubimova N.A. Lingvisticheskie osnovy obucheniya artikulyacii russkikh zvukov. postanovka i korrekciya. / N.A.Lyubimova — М.: Russkij yazyk. Kursy, 2011—240s.

7. Stepanova, S. B. Foneticheskie svojstva russkoj rechi: realizaciya i transkripciya: avtoref. diss. ... k. filol. n. L., LGU, 1988. 15 s.

8. Foneticheskij aspekt obshcheniya na nerodnom yazyke: kolektivnaya monografiya / nauch. red. N. A. Lyubimova. SPb.: Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2006. S.7.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Dr. Jasmin (Bey) Cowin

Associate Professor

Touro University

Graduate School of Education

New York, NY

BUILDING AN AI DRIVEN ECOSYSTEM FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS, FACULTY AND STUDENTS

Abstract. This paper explores the transformative role of Artificial Intelligence (AI) technologies within higher education. It critically examines the adoption and impact of AI across three primary domains: institutional assessment, faculty support, and student self-assessment with a focus on building an AI driven ecosystem for institutions, faculty and students. The author identifies AI as a crucial tool for enhancing the accuracy and efficiency of educational outcome measurements, automating administrative tasks, aiding in curriculum development, and personalizing student learning experiences. These advancements suggest that AI can significantly improve administrative and teaching effectiveness while optimizing student learning trajectories. However, the integration of AI into higher education is not without challenges. The paper underscores the urgent need for ongoing Higher Education Institutions' strategic implementation of technology and combined faculty-learner development in AI competencies to leverage new technologies with forethought. The author also highlights potential risks, including over-reliance on technology and data privacy concerns, emphasizing the importance of maintaining a balanced approach. To address these challenges, the author calls for more empirical research, particularly studies that explore AI's cognitive and neurological impacts in educational settings.

Key words: Artificial Intelligence, anthropomorphic AI, higher education, faculty development, student self-assessment, educational technology, embodied cognition.

1. Introduction. Education in Transition

Imagine a future scenario: As Lina enters her campus in St. Petersburg, Russia, her AI assistant, EduBuddy, greets her and updates her on the progress of her research project. The AI has analyzed thousands of research papers overnight and has generated new insights for Lina to explore. In her personalized learning pod, the walls come alive with interactive visualizations tailored to her learning style and pace. This personalized approach, emblematic of the latest advancements in AI, mirrors the transformative shifts occurring across educational settings globally.

Rapid advancement of AI technologies is altering the educational landscape, offering opportunities and challenges for enhancing assessment practices in higher education. As Perla and Vinci (2023) note, ‘The COVID-19 pandemic necessitated universities to adopt online assessments, incorporate hybrid teaching methods, and diversify their evaluation tools’ (p. 1). In this context, leveraging AI technologies has become increasingly crucial for driving innovation and improving educational outcomes, particularly in authentic assessment. The integration of AI technologies in higher education assessment has been a key focus of recent research and educational events. Sajja et al. (2023) presents a novel framework, Artificial Intelligence-Enabled Intelligent Assistant (AIIA), which ‘leverages advanced AI and Natural Language Processing (NLP) techniques to create an interactive and engaging learning platform’ (p. 1). Such AI-powered tools offer new opportunities for personalized and adaptive learning experiences, facilitating knowledge assessment and delivering tailored support to students.

Higher education institutions (HEI) need to conceive and plan a comprehensive approach including a strategic vision when exploring large scale tech changes for their organizations, ensuring stakeholder can familiarize and use digital solutions, whether they are blended learning tools, learning management systems (LMS), web-based training (WBT), computer-based training (CBT), smart media, knowledge services, or training programs for top and middle administrators.

2. AI Literacies in Higher Education: Understanding and Developing AI Literacies

Artificial intelligence (AI) in HEI and education calls for the development of AI literacies among university faculty, students, and institutional frameworks. As AI technologies continue to advance and integrate into educational settings, higher education must adapt to navigate this AI-driven landscape effectively (Chen et al., 2020; Zhang & Aslan, 2021). Researchers emphasize the importance of training in new literacy in light of AI advancements (Alexander et al., 2023; Guo & Wang, 2023). Institutions must cope with the impact of AI on teaching and assessment practices by providing comprehensive AI, data, and digital literacy training and professional development for both teachers and students (Alexander et al., 2023; Elsayed, 2023).

Strategies for integrating AI technologies in educational settings involve incorporating critical thinking, creativity, problem-solving, AI, and digital competencies into curricula, enabling students to critically assess and effectively utilize AI outputs (Chan, 2023; Firat, 2023; Nikolic et al., 2023; Uhlig et al., 2023). This integrated approach, which means addressing all aspects of learning and development comprehensively, empowers both educators and students to navigate AI tools responsibly, understanding their social, emotional, and technical aspects. To prepare teachers for increasingly automated classrooms, a strong understanding of AI and digital competency is essential, going beyond simple technical knowledge to include the responsible use of AI and digital tools (Adeshola & Adepoju, 2023; Chiu et al., 2024).

Practical use cases of AI tools (Table 1) for enhancing learning experiences include leveraging AI chatbots for self-regulated learning (Xia et al., 2023a), utilizing AI technologies for personalized feedback and adaptive learning paths (Hooshyar et al., 2020), and employing AI tools to support interdisciplinary learning and assessment (Chan, 2023; Chaudhry et al., 2023). By integrating AI technologies effectively, educators can create learning environments that encourage exploration, critical thinking, and problem-solving, fostering the development of lifelong learning skills crucial in a rapidly changing world.

Table 1. Practical use cases of AI tools

AI Capability	Description
AI-Driven Simulation	Creates simulations for complex scenarios like weather forecasting and financial markets, aiding decision-making and research.
Emotion Recognition	Identifies human emotions from facial expressions or voice tones, supporting customer service and therapeutic applications.
Image to 3D	Converts 2D images into 3D models, enhancing visual comprehension and design processes.
Image to Video	Converts 2D images into 3D models, enhancing visual comprehension and design processes.
Music Generation	Composes music based on specified styles or emotions, used in entertainment and therapy.
Predictive Text	Suggests and completes sentences to increase typing efficiency in communication and writing tools.
Text to Code	Automatically generates programming code from plain text descriptions.
Text to Image	Creates images from textual descriptions, applicable in artistic creation and media production.
Video to Text	Produces textual summaries or transcripts from video content, aiding accessibility and content management.

Developing AI literacies among university faculty, students, and institutional frameworks with an integrated approach is crucial for stakeholder buy-in. HEIs must implement rigorous, evidence-based training programs that encompass the technical, ethical, and pedagogical dimensions of AI. By embedding AI competencies into the curriculum and professional development, HEIs can ensure that educators are proficient in utilizing AI tools for enhancing pedagogical practices and assessment methodologies. Additionally, leveraging practical use cases such as AI-driven simulations, personalized learning paths, and interdisciplinary applications can demonstrate the tangible benefits of AI integration, fostering a culture of innovation and adaptability. This strategic approach will empower HEIs to cultivate a robust academic ecosystem where both faculty and students are adept at navigating and

harnessing AI technologies, thereby advancing educational outcomes and maintaining relevance in a rapidly evolving digital landscape.

3. Institutional Assessment: Measuring Effectiveness and Driving Improvement

AI technologies can play a significant role in enhancing institutional assessment practices, particularly in the context of high-stakes assessments such as Learning Outcomes across university departments used for university certification. AI has the potential to measure institutional effectiveness through various means, including institutional self-study reports, program assessment reports, general education reports, and institutional effectiveness reports. By leveraging AI technologies, institutions can streamline assessment processes, identify areas for improvement, and make data-driven decisions to enhance educational quality.

AI-powered analytics can provide granular insights into student performance, uncovering patterns and trends that may not be immediately apparent through traditional assessment methods. For example, predictive analytics can forecast student success and retention rates, allowing HEIs to proactively address potential issues and tailor support services to individual needs. Additionally, natural language processing (NLP) can be utilized to analyze qualitative data from student feedback and institutional reports, providing a deeper understanding of the student experience and institutional effectiveness. By integrating these advanced AI capabilities, HEIs can create a more responsive and adaptive educational environment, continuously refining their strategies to promote student success and optimize educational outcomes. This not only enhances the overall quality of education but also ensures that HEIs remain competitive and accountable in an increasingly data-driven world.

4. Empowering Institutions, Faculty and Students with AI-Powered Tools

As HEIs strive to meet the evolving demands of students and society, the integration of AI has become essential for fostering innovation and elevating educational outcomes. Through the integration of AI-

powered tools (Table 2), HEIs can offer more personalized and effective learning experiences, streamline administrative tasks, and improve the precision of institutional assessments. This strategic utilization of AI not only supports faculty in their instructional and research activities but also empowers students with adaptive learning resources, thereby creating a more dynamic and responsive educational environment. Ultimately, the incorporation of AI technologies is pivotal in transforming higher education, ensuring that institutions remain at the forefront of academic excellence and societal relevance.

Perla and Vinci (2023) present an overview of a pilot study aimed at investigating the potential application of a multimodal computer vision system to enhance assessment methods in the university setting. The study's research hypothesis posits that «the hybridization of assessment, using a multimodal computer vision system based on AI, will significantly improve the authenticity, personalization, and flexibility of assessment practices in higher education» (p. 4). Such research initiatives are crucial for gaining a comprehensive understanding of the impact of AI technologies on assessment practices and student learning outcomes.

Table 2. Integration of AI-powered tools

AI Tool	Description	Weblink	Use Case description	Audience
ChatGPT	An AI-driven platform that enables educators to generate text-based content and engage in interactive dialogues. It assists in creating lesson plans, drafting educational content, and responding to subject-related queries.	https://chat.openai.com/	A schoolteacher uses ChatGPT to generate discussion questions for «Anna Karenina»	Faculty, Students

Designer	A text-to-image tool that transforms textual descriptions into high-quality images for educational materials.	https://www.microsoft.com/en-us/ai/ai-lab	A biology teacher uses Designer to create detailed, accurate images of fungi.	Faculty, Students
Speechify	A text-to-speech tool that converts written text into spoken audio, making content accessible to students with visual impairments or reading difficulties.	https://speechify.com/	An English teacher converts parts of an English play into an engaging audio file using Speechify.	Faculty, Students
Synthesia	A text-to-video tool that enables educators to transform written content into dynamic video presentations, making the learning process more interactive and accessible.	https://www.synthesia.io/	An engineering professor uses Synthesia to create an animated video explaining complex concepts in fluid dynamics.	Faculty, Students
Beautiful.ai	A presentation tool that leverages AI to simplify the creation of professional-quality presentations with smart templates and customization options.	https://www.beautiful.ai/	An art professor uses Beautiful.ai to create a visually engaging presentation on painting techniques.	Faculty
Magic School	A tool that aids in designing, organizing, and managing interactive lesson plans, integrating multimedia content and interactive activities.	https://www.magicschool.com/	A middle school teacher uses Magic School to create a lesson plan on the solar system.	Faculty, Institutions

ChatPDF	A tool that assists researchers and students in managing and extracting key information from PDF documents, highlighting important data.	https://www.chatpdf.com/	A graduate student uses ChatPDF to manage research papers on grammar and linguistics, speeding up the research process.	Students, Researchers
Quizgecko	A tool that generates practice quizzes with automatic grading, providing immediate feedback to students and insights into their understanding.	https://quizgecko.com/	A medical professor creates practice quizzes on genetic concepts to help students prepare for exams.	Faculty, Students
Elicit	A tool that aids researchers in finding relevant academic papers, synthesizing findings, and generating research questions, streamlining the research process.	https://elicit.org/	A graduate student uses Elicit to gather recent research papers for a thesis on sociolinguistic patterns in multilingual communities.	Students, Researchers
Crossplag	A plagiarism detection tool that rigorously compares student submissions against a vast database to ensure originality.	https://crossplag.com/	A professor uses Crossplag to analyze academic texts for potential plagiarism.	Faculty, Institutions
Gemini	An image generation tool that empowers educators to transform textual descriptions into high-quality images, aiding in the creation of educational materials and enhancing visual learning.	https://gemini.microsoft.com/	A language teacher uses Gemini to create fantasy images of poetry impressions and challenges students to do the same.	Faculty, Students

Adobe Firefly	A tool that generates visual content from simple descriptions, aiding in the creation of educational materials.	https://www.adobe.com/sensei/generative-ai/firefly.html	A biology teacher uses Adobe Firefly to create a detailed image of a plant cell and encourages students to create their own plant cell pictures.	Faculty, Students
NaturalReader	A text-to-speech tool that converts written text into spoken audio, making content accessible to students with visual impairments or reading difficulties.	https://www.naturalreaders.com/	A history teacher uses NaturalReader to convert a document about the St. Petersburg Museum in Russia history into an engaging audio file.	Faculty, Students
Story.com	A text-to-video tool that allows educators to create storytelling videos based on prompts provided by students or teachers.	https://story.com/	A teacher uses Story.com to create an educational video explaining the water cycle.	Faculty, Students
Slides AI	A tool that leverages AI to simplify the process of creating professional-quality presentations with smart templates and customization options.	https://slides.ai/	A professor or students use Slides AI to create interactive slides for a lecture on oil engineering.	Faculty
Teachology.ai	A tool that provides robust templates and frameworks that align with educational standards, simplifying the development of curriculum-aligned activities and assessments.	https://teachology.ai/	A teacher uses Teachology.ai to design a project where students create presentations about a chosen planet.	Faculty, Institutions

As AI is increasingly being integrated into higher education, it might become necessary to create a faculty position dedicated to keeping track of and testing AI tools. This position could be responsible for researching and evaluating new AI technologies, assessing their potential applications within the institution, and collaborating with other faculty members to integrate these tools effectively into their teaching and research practices. Additionally, this faculty member could serve as a liaison between the institution and AI developers, providing valuable feedback and insights to help shape the future of AI in higher education.

5. Student Self-Assessment: Empowering Learners with AI-Powered Tools

Winne & Hadwin's information (1998, 2008) processing theory SRL posits that self-regulated learning involves four recursive phases: task definition, goal setting and planning, enacting tactics and strategies, and adapting metacognition. According to Winne & Hadwin, learners monitor and regulate their cognitive processes by employing various strategies to process information effectively and achieve their learning goals. The theory emphasizes the importance of metacognitive awareness, where learners evaluate their progress and adjust their approaches based on feedback and self-assessment. By fostering SRL, educators can enhance students' ability to become autonomous and effective learners, capable of adapting to new challenges and achieving academic success.

The anthropomorphic characteristics of AI, particularly in conversational chatbots, offer promising but complex opportunities for enhancing SRL among students (Blut et al., 2021; Pelau et al., 2021). For instance, chatbots can provide learners with choices about how they engage with learning materials, allowing them to set their own pace and select topics of interest. This ability to make choices and control their learning environment can enhance students' sense of autonomy, as described by self-determination theory (SDT) (Ryan & Deci, 2000). Moreover, AI's capability to offer personalized feedback is instrumental in building students' competence. By delivering immediate, tailored responses to student inputs, chatbots can address specific learning needs and help

students correct mistakes in real-time, reinforcing correct answers and aiding in the retention of information (Pelau et al., 2021). Anthropomorphic AI can also play a crucial role in fostering engagement through empathy. AI systems designed to recognize and respond to students' emotional states can provide empathetic interactions that make students feel understood and supported. This emotional connection can be particularly motivating, encouraging students to persist in their learning efforts even when they encounter difficulties (Blut et al., 2021).

Table 3. Learning Experiences

Feature	Description	Potential Impact
Enhanced Learning Experience	Personalized and interactive, this feature allows students to engage in real-time interactions such as asking questions and accessing resources, mimicking a one-on-one session with a tutor.	Enhances student engagement and comprehension by providing tailored support.
Ubiquitous Access to Information	Quickly retrieves information from a wide array of course resources, streamlining the learning process and reducing wait times for students seeking answers.	Speeds up learning, aids in problem-solving, and supports efficient study habits.
On-Demand Support	Available 24/7, this support system empowers students to learn at their own pace and time, thereby promoting self-directed learning and confidence.	Enables consistent learning opportunities outside traditional classroom hours.

Consistency and Accuracy	Provides reliable, accurate information, minimizing the risk of misinformation and ensuring that all students receive the same quality of responses.	Builds trust in the educational tool and ensures equitable information distribution.
Adaptive Learning	Adapts to the individual learning styles and needs of students, potentially adjusting complexity and presentation based on their progress.	Promotes effective knowledge retention and caters to individual learning differences.
Personalized Learning, Continuous Assessment, and Feedback	Uses adaptive algorithms to monitor student progress and provide timely feedback, fostering a proactive approach to learning adjustments and improvements.	Encourages continuous engagement and iterative learning, helping students achieve mastery in various subjects.

Despite the potential benefits, several challenges must be addressed. One concern is the risk of over-reliance on AI systems. Students may become dependent on AI for feedback and guidance, potentially hindering the development of independent critical thinking and problem-solving skills. Over-reliance on AI could undermine the goal of SRL, which is to foster self-sufficiency in learners (Ryan & Deci, 2000). Privacy and ethical concerns are also significant. AI systems collect and process vast amounts of personal data, and it is crucial to ensure that this data is protected and used responsibly. The potential for misuse of data and the need for robust data protection measures are essential considerations for the implementation of AI in educational settings.

Additionally, the accuracy and potential biases in AI responses can affect the quality of feedback provided to students. AI systems are only as good as the data they are trained on, and any biases in this data can lead to biased responses, perpetuating existing educational inequalities. Continuous monitoring and updating of AI systems are necessary to

mitigate these risks (Blut et al., 2021). Furthermore, the digital divide remains a significant barrier. Not all students have equal access to advanced AI technologies, which can exacerbate educational disparities. Ensuring equitable access to these technologies is crucial for maximizing their benefits across diverse student populations.

6. Challenges and Considerations: Balancing Innovation and Cognitive Integrity

The integration of AI technologies in higher education assessment holds significant potential but requires a critical approach, acknowledging both the opportunities and challenges they present. Concerns about the impact of AI-powered assessment on academic integrity are notable. Xia et al. (2024) emphasize, «GenAI placed a big challenge on academic integrity in student learning and development» (p. 5). Institutions must develop robust strategies to mitigate risks of cheating and maintain the authenticity of student work in environments enhanced by AI technologies. Additionally, the influence of AI on embodied cognition and neurological processes must not be overlooked. Kosmas & Zaphiris (2018) describe that «embodied cognition emphasizes that our cognitive processes are deeply rooted in the body's interactions with the world» (p. 931). It is essential to investigate how AI assessment tools may alter these learning processes and cognitive developments. The potential neurological changes associated with prolonged exposure to digital interfaces also require careful study. Zhao et al. (2022) report, «SMA may impact neurodevelopment in youth, with studies linking it to patterns like cortical thinning in children» (p. 417). The reference to «cortical thinning» is significant as it indicates changes in the brain's structure that could be associated with cognitive and developmental issues. Cortical thinning refers to the reduction in the thickness of the cerebral cortex, the brain's outer layer known for its critical role in high-level functions such as sensory perception, generating motor commands, spatial reasoning, conscious thought, and language. Although cortical thinning is a part of normal aging, premature or abnormal thinning could be indicative of neurodevelopmental challenges. These findings point to the necessity for ongoing research to fully understand the long-term

neurological impacts of such exposure. SMA or Screen Media Activity encompasses various forms of engagement with digital screens, including watching TV, using computers, smartphones, tablets, and other electronic devices with visual displays. While screen time and its effects on cognitive development are well-documented, Zhao et al. (2022) also note that «increased screen time is associated with structural changes in the brain, particularly in areas related to cognitive control and emotional regulation» (p. 417). Excessive screen time has been correlated with diminished cognitive performance in tasks requiring sustained attention and executive function. Integrating virtual and augmented reality technologies might potentially address gaps in digital education by simulating physical interactions, thereby enhancing embodied learning experiences. This integration can bridge the disconnect between learners and learning materials, fostering a more natural process of embodied cognition, as discussed by Johnson-Glenberg (2016).

The integration of AI in education offers potential solutions but also raises new concerns. Personalized learning experiences facilitated by AI can optimize engagement and cognitive development. However, reliance on digital content also risks exacerbating screen time exposure unless carefully managed. Adaptive learning systems that monitor and adjust content delivery to prevent cognitive overload could promote better learning outcomes, yet the efficacy and safety of these AI-driven interventions must be rigorously evaluated. Further empirical research is essential to address the challenges and optimize the benefits of AI technologies in higher education assessment. Such research should not only observe outcomes but also investigate the cognitive and neurological mechanisms affected by digital learning tools to guide effective and ethical AI implementation in education.

AI's potential to transform educational assessment is promising, allowing for more nuanced insights into students' cognitive strengths and weaknesses. However, the comprehensive adoption of AI in assessment strategies must be navigated with caution to avoid undermining educational integrity and to ensure that these technologies are used ethically and effectively.

7. The Future of AI in Education

Our journey towards a digitized AI -driven, educational landscape is not merely about adopting new tools; it involves a fundamental re-thinking of how these technologies can enhance teaching and learning, and how they might alter our neurological makeup. To successfully navigate possibly AI-dominated future, it is crucial to maintain a critical perspective, carefully considering the implications of AI technologies for our physical being and cognitive abilities. The integration of AI in education should be approached with a balanced perspective, recognizing both the benefits and limitations of these technologies.

In the broader discussion about AI's influence on embodied cognition and neurological processes, the author emphasizes the need to understand how AI-driven assessment tools and prolonged screen time might affect learning processes and cognitive development. Special attention should be given to the impact of digital learning on embodied cognition, as noted by Kosmas and Zaphiris (2018), and the potential neurological changes from prolonged digital exposure, as highlighted by Zhao et al. (2022). Given this perspective, the paper suggests a potential conflict or area of concern: while AI tools can enhance educational processes by providing personalized learning experiences and efficient assessments, their reliance on screen-based interaction might counteract some benefits by potentially altering neurological structures or cognitive functions through excessive screen exposure. To address the challenges and optimize the benefits of AI technologies in higher education, further empirical research is essential. Studies that not only observe outcomes but also explore mechanisms of action at the cognitive and neurological levels can provide valuable insights into the impact of digital learning on the brain.

AI integration in education calls for a trans-disciplinary effort among researchers, practitioners, and policymakers to guide AI integration with evidence-based practices and a steadfast commitment to cognitive integrity. In exploring the transformative capabilities of AI, we must cultivate a culture of continuous learning, adaptation, and critical reflection. This approach will enable us to utilize technology effectively while prioritizing the well-being and cognitive development of faculty and learners.

Our journey in education is not merely about adopting new tools; it involves fundamentally rethinking how new technologies can enhance administration, teaching, and learning, and how new processes and technological exposures might alter our neurological makeup. As we advance into the myriad spaces of AI, it is crucial to ensure that these technological advancements enhance rather than compromise our mental and physical capacities. Therefore, as we chart our course toward the educational horizon of 2060, we must foster innovations that genuinely enhance learning experiences while vigilantly safeguarding our cognitive and privacy integrity. To achieve this, we must remain committed to evidence-based practices, continuous learning, and a focus on the holistic development of HEIs, faculty and learners alike.

References

1. Adeshola, I., & Adepoju, A. P. (2023). The opportunities and challenges of ChatGPT in education. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2253858>
2. Alexander, K., Savvidou, C., & Alexander, C. (2023). Who Wrote this Essay? Detecting Ai-Generated Writing in Second Language Education in Higher Education. *Teaching English with Technology*, 23(2), 25–43. <https://doi.org/10.56297/BUKA4060/XHLD5365>
3. Blut, M., Wang, C., Wunderlich, N. V., & Brock, C. (2021). Understanding anthropomorphism in service provision: A meta-analysis of physical robots, chatbots, and other AI. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 49(4), 632–658. <https://doi.org/10.1007/s11747-020-00762-y>
4. Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), Article 38. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>
5. Chaudhry, I. S., Sarwary, S. A. M., Refae, E. G. A., & Chabchoub, H. (2023). Time to revisit existing Student's performance evaluation Approach in Higher Education Sector in a new era of ChatGPT — A Case Study. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2210461>
6. Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A review. *IEEE Access: Practical Innovations Open Solutions*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>

7. Chiu, T. K. F., Falloon, G., Song, Y.J., Wong, V. W. L., Zhao, Li, & Ismailov, M. A. (2024). A Self-determination Theory Approach to Teacher Digital Competence Development. *Computers & Education*, 24, 105017. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105017>

8. Elsayed, S. (2023). Towards Mitigating ChatGPT's Negative Impact on Education: Optimizing Question Design Through Bloom's Taxonomy. <https://doi.org/10.1109/tensymp55890.2023.10223662>

9. Firat, M. (2023). What ChatGPT means for universities: Perceptions of scholars and students. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 57–63. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.22>

10. Guo, K., & Wang, D. (2023). To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>

11. Hooshyar, D., Pedaste, M., Saks, K., Leijen, Ä., Bardone, E., & Wang, M. (2020). Open learner models in supporting self-regulated learning in higher education: A systematic literature review. *Computers & Education*, 154, 103878. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103878>

12. Kosmas, P., & Zaphiris, P. (2018). Embodied cognition and its implications in education: An overview of recent literature. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 12(7), 930–936. DOI: 10.1999/1307-6892/10009334

13. Nikolic, S., Daniel, S., Haque, R., Belkina, M., Hassan, G. M., Grundy, S., Lyden, S., Neal, P., & Sandison, C. (2023). ChatGPT versus engineering education assessment: A multidisciplinary and multi-institutional benchmarking and analysis of this generative artificial intelligence tool to investigate assessment integrity. *European Journal of Engineering Education*, 48(4), 559–614. <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2213169>

14. Pelau, C., Dabija, D.-C., & Ene, I. (2021). What makes an AI device human-like? The role of interaction quality, empathy, and perceived psychological anthropomorphic characteristics in the acceptance of artificial intelligence in the service industry. *Computers in Human Behavior*, 122, 106855. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106855>

15. Perla, L., & Vinci, V. (2023). Enhancing Authentic Assessment in Higher Education: leveraging Digital Transformation and Artificial Intelligence. *AIxIA 2023 — 1st International Workshop on High-performance Artificial Intelligence Systems in Education*, November 6–9, 2023, Rome, Italy. <https://eur-ws.org/Vol-3605/5.pdf>

16. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

17. Sajja, R., Sermet, Y., Cikmaz, M., Cwiertny, D., & Demir, I. (2023). Artificial Intelligence-Enabled Intelligent Assistant for Personalized and Adaptive Learning in Higher Education. [Preprint] <https://arxiv.org/abs/2309.10892>

18. Uhlig, R. P., Jawad, S., Sinha, B., Dey, P. P., & Amin, M. N. (2023, June). Student Use of Artificial Intelligence to Write Technical Engineering Papers—Cheating or a Tool to Augment Learning. In 2023 ASEE Annual Conference & Exposition. <https://doi.org/10.18260/1-2-44330>

19. Winne, P., & Hadwin, A. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 227–304). Mahwah: Erlbaum.

20. Winne, P., & Hadwin, A. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory research and applications* (pp. 297–314). Mahwah: Erlbaum.

21. Xia, Q., Chiu, T. K. F., Chai, C. S., & Xie, K. (2023a). The mediating effects of needs satisfaction on the relationships between prior knowledge and self-regulated learning through artificial intelligence chatbot. *British Journal of Educational Technology*, 54(4), 967–986. <https://doi.org/10.1111/bjet.13305>

22. Xia, Q., Chiu, T. K. F., Chai, C. S., & Xie, K. (2023b). The moderating effects of gender and need satisfaction on self-regulated learning through Artificial Intelligence (AI). *Education and Information Technologies*, 28, 8691–8713. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11547-x>

23. Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T. J., & Chiu, T. K. F. (2024). A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(40). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00468-z>

24. Zhao, Y., Bagot, K. S., Paulus, M., Constable, R. T., Yaggi, H. K., Redeker, N. S., & Potenza, M. N. (2022). Brain structural covariation linked to screen media activity and externalizing behaviors in children. *Journal of Behavioral Addictions*, 11(2), 417–426. <https://doi.org/10.1556/2006.2022.00044>

УДК 37.012.2

Marjian Yeerken,

St. Petersburg State University

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY IN CHINA IN THE 20TH AND 21ST CENTURIES

Abstract. This article examines the development of methods of teaching foreign languages in China. Particular attention is paid to modern trends and innovative approaches that are used in Chinese educational institutions. The problems and challenges facing teachers are examined, as well as assumptions and expectations regarding the future development of methods of teaching foreign languages. Finally, China's contribution to global language teaching methods and recommendations for further development are presented.

Key words: China, teaching methods, foreign languages, innovative approaches, modern trends, intercultural communication, educational technologies.

1. Introduction

In today's multipolar world, with active intercultural exchange, the ability to speak foreign languages has become one of the key tools for successful communication. Following this trend, China, aiming to strengthen its international connections and economic leadership, places significant emphasis on developing foreign language teaching methodologies.

Given the scale and dynamism of China's development on the global stage, foreign language education has become particularly relevant. Language teaching does not remain static and traditional; it adapts to modern realities, integrating technological innovations and socio-cultural trends.

2. Traditional Methods of Teaching Foreign Languages in China

Studying the traditional methods of teaching foreign languages in China allows for a deep dive into the roots of pedagogical practice and understanding the ideological and practical approaches that underpinned language learning in past decades. Like many other countries, China has gone through several stages in its methodological development, from the grammar-translation method to communicative approaches. However, each stage had its own characteristics, shaped by the country's cultural and social context.

The essence of the grammar-translation method lies in focusing on the study of foreign language grammar and text translation. This method was very popular in China for many years and served as the basis for teaching foreign languages in educational institutions. The main emphasis in the learning process was on analyzing grammatical structures, reinforcing them through repeated exercises, and applying the acquired knowledge in practice during text translation. Students actively worked with dictionaries, delved into the nuances of using tenses and moods, and tried to transfer the semantic load of the text into their native language [5, p. 51–55].

This approach was based on the principles of systematization and logic, which corresponded well to traditional Chinese teaching methods. Nevertheless, it also had several disadvantages. The main one was that students, despite having deep grammatical knowledge, often struggled with free communication in a foreign language due to the lack of live communication practice and focus on the written form. However, despite its limitations, the grammar-translation method laid the foundation for the further development of teaching methods in China and allowed for the formation of generations of students with profound knowledge of foreign languages.

In the context of transformations in the educational system and deepening cultural exchange between China and the global community, there emerged a need for a more practical and interactive approach to teaching foreign languages. In response to these challenges, the communicative method and the use of role-playing games began to be actively integrated into educational programs.

The communicative method aims to create a learning environment where students actively participate in discussing various topics and issues, applying their acquired language skills in practical situations. This approach includes working in pairs and groups, role-playing, situational dialogues, and solving communicative tasks. All this helps students feel more confident when using a foreign language in real life.

It is important to note that within the communicative method, grammar does not become secondary. Rather, its study is integrated into the learning process in such a way that students naturally absorb the rules in practice, rather than through rote memorization. Thus, students' language competence develops harmoniously, and most importantly, functionally.

Unlike the grammar-translation method, which is more focused on the theoretical understanding of the language and its structures, the communicative method aims to prepare the student for real-life communication situations, where not only the correctness of statements is important but also their appropriateness, understanding of intercultural nuances, and the ability to adapt to different language contexts [13, 141–148].

Role-playing games have become one of the effective tools for implementing the communicative approach. By simulating real-life situations, such as going shopping, interacting at the workplace, or meeting friends, students were able to practice language skills in a safe and controlled environment. This not only facilitated deeper immersion in the language environment but also stimulated interest in learning, making the teaching process more lively and dynamic. However, despite the obvious advantages of the communicative approach and role-playing games, their implementation faced certain obstacles in the Chinese educational context. Traditional teaching methods, the value of knowing grammatical norms and structures, as well as assessment standards and examination requirements, could sometimes contradict new methods [14, 191–197]. Nevertheless, thanks to the active work of educators and the influence of international educational standards, the communicative method and role-playing games continue to strengthen their positions in the Chinese education system.

3. Modern Trends in Teaching Methodology

Considering the rapid technological development and globalization of processes, the methodology of teaching foreign languages in China has encountered a series of new challenges and opportunities. Modern trends, driven by the penetration of technologies into the educational sphere, have had a significant impact on teaching approaches.

The Impact of Technology on Foreign Language Learning.

The technological breakthrough of the last few decades has inevitably reflected on pedagogical methods and strategies. Traditional teaching methods, based on directive teaching and printed materials, have given way to more adaptive and individualized technological approaches. Interactive whiteboards and electronic textbooks have undoubtedly revolutionized the classroom, allowing teachers and students to interact with the material on a new level. Virtual reality and augmented reality have begun to play a key role in creating immersive language experiences, where students can “visit” different countries and cultures without physically moving [1, 259–267].

The technological surge has been particularly noticeable in China due to the country’s ambition to become a world leader in educational technologies. Many educational institutions are actively integrating technology into their programs, offering distance learning courses, using adaptive platforms for individualized learning, and applying gamification methods to increase student motivation. Additionally, access to global resources via the internet has allowed Chinese students to learn languages within the context of their real-world use, significantly improving the quality of their language training.

Use of Online Platforms and Mobile Applications in Learning.

With the development of technology and the advent of the global internet network, there has been a significant transformation in the field of education, especially in the methodologies of learning foreign languages. Online platforms and mobile applications have not only provided alternative access channels to learning but have fundamentally changed the structure and dynamics of the educational process.

Platforms such as Duolingo, HelloChinese, or their Chinese equivalents like Chinese Skill, Talking Chinese, Du Chinese, have become a

popular tool for supplementary learning. These digital resources possess a range of advantages that make them ideal for the modern student. First and foremost, they offer flexibility in planning and organizing the learning process. There is no longer a need to adhere to a specific schedule or location for classes. Thus, Chinese students can study Spanish while commuting to work or learn English before bedtime. Moreover, these platforms often utilize adaptive algorithms, allowing students to progress according to their individual needs and skill levels. Game elements, such as points, rewards, and achievements, integrated into some applications, help retain students' attention and motivate them for further learning. Of course, the Chinese market for educational technologies has not remained aloof from this global trend. Many local developers have created a series of effective and innovative applications that meet the needs of the Chinese audience, taking into account cultural peculiarities, learning styles, and linguistic context [4, 74–79].

Person-Centered Approach in Teaching.

One of the most relevant approaches in modern education is the person-centered method, which places the interests and needs of the student at the heart of the educational process. This approach suggests that the teacher acts more as a mentor and helper, rather than a dominating figure in the classroom. This allows students to be more active participants in the learning process, fosters the development of critical thinking, and increases motivation for learning.

It is important to note that in actual university practice, the person-centered approach to education has its specifics: it considers the characteristics of the student group as a whole, rather than each individual learner; that is, it's about relative rather than absolute individualization [7, 44–46].

The person-centered approach allows for the assignment of tasks that are productive both in form and content, as students can choose what they want to say and decide how best to express it. When writing essays about news events, students highlighted incidents that truly interested them, such as the 2018 World Cup, Brexit, and major fires in their home region. At the same time, some externally imposed tasks are not relevant and are completed automatically [6].

In China, a country with a rich pedagogical tradition, the person-centered approach represents a significant innovation, yet its implementation continues due to recognition of its effectiveness in modern educational practice on a global level.

These modern trends illustrate the dynamic development of foreign language teaching methodologies in China, adapting to the rapidly changing world and the needs of learners.

4. Innovative Approaches and Experiments

The world of education is constantly in search of new and more effective teaching methods. This is particularly relevant in the field of foreign language teaching, where the demands for functional literacy and communicative skills are increasing. In China, which is striving for global integration and active cultural exchange, emphasis is placed on innovative approaches and experiments in educational practice.

Case Methods and Project-Based Learning

At its core, the case method involves immersing students in specific problematic situations that require an analytical approach and decision-making. In business education, this method allows future managers and specialists to gain practical experience in solving complex business challenges, thereby developing skills in teamwork, leadership, and strategic thinking.

The case method was first applied in educational practice at Harvard Business School. In 1921, the first textbook on writing situational exercises was published there. Currently, education based on the analysis of specific situations is used in medicine, economics, jurisprudence, sociology both in Russia and abroad [10, 12].

In the context of language learning, the case method serves as a means to activate language practice and implement language knowledge in specific communicative situations. By studying a foreign language through real-life or business cases, students not only practice grammar and vocabulary but also learn to adapt their language skills to different situations, understanding the cultural and sociolinguistic aspects of communication. This approach makes learning more motivating, as students see the practical value and relevance of the material being studied, which in turn facilitates the deeper assimilation of the language.

Project-based learning, unlike traditional methods, focuses on the active and initiative role of students in the educational process. This method of teaching involves creating conditions for independent search, analysis, and synthesis of information. The distinctive feature of project-based learning is that the result is a specific product – a project that students create based on the knowledge and skills acquired.

When it comes to project-based learning in a foreign language, students have the opportunity to apply their language competencies in various spheres: from scientific and research activities to creative tasks such as creating presentations, videos, or written articles. Working on a project, students face the necessity to communicate in a foreign language, analyze sources, and formulate their thoughts and arguments.

Being an active method of learning, situational analysis stimulates students' cognitive activity, forms teamwork skills, decision-making skills, and acquaints students with conducting research activities. Therefore, it is advisable to apply situational analysis for both professional and everyday communication in a foreign language [11].

Such practical experience helps students realize the value of a foreign language as a tool for achieving specific goals, not just as a subject of study. In addition, project-based learning develops key 21st-century skills such as critical thinking, teamwork, and the ability to self-educate.

Language Immersion and Language Camps

Language immersion and language camps offer students a unique opportunity not just to study a language but to “live” it, diving deep into the cultural and sociolinguistic aspects of communication. When students are compelled to use the language constantly in everyday life, their language adaptation skills accelerate, and passive knowledge quickly becomes active.

In China, as in many other countries, language camps and immersion programs have become popular due to their intensity and practical orientation. This is particularly relevant for foreign students learning Chinese. They have the opportunity not only to practice the language but also to immerse themselves in the country's cultural nuances, enhancing their understanding of the language's context and structure. Moreover, language camps provide an excellent platform for experience

sharing and cultural enrichment. Students from different countries can interact, sharing their knowledge and experiences. This aspect also helps improve language skills, as students learn to adapt their speech for different interlocutors. Overall, language immersion and camps are among the most effective methods of foreign language instruction, combining theoretical learning with practical experience and immersing students in a real language environment.

Furthermore, language camps aim to constantly engage students in a multicultural language setting and cultivate in children an acceptance of cultural pluralism, tolerance for cultural-historical traditions, customs, morals, feelings, and ideas that define national and civic identity. They create rich programs that include various activities such as projects, training, festivals, holidays, and multicultural-oriented contests [2, p. 197].

These methods, alongside traditional ones, contribute to a more effective and profound language learning process, making the educational journey more interactive, dynamic, and motivating.

5. Looking Towards the Future: Assumptions and Expectations

Analyzing the current state of foreign language teaching methods and based on global trends in education, several assumptions can be made about the future of this field, especially in the context of the Chinese educational system.

The Development of Artificial Intelligence and Virtual Reality in Language Learning.

Artificial intelligence (AI) and virtual reality (VR) technologies have already begun to penetrate the field of education, and their potential for teaching foreign languages is immense. AI can offer personalized learning plans, adjusting to the pace and level of the student, providing instant feedback and advice for skill improvement. Virtual reality, in turn, offers a complete immersion in the linguistic environment, simulating real-life situations and allowing students to practice communicative skills in a safe and controlled setting [15, p. 91–93].

It is safe to say that as soon as artificial intelligence and education fully merge, the tasks of acquiring learning experience will reach a new

level. Personalization of learning, instant feedback, and adaptation to individual needs will significantly influence student development. AI technologies will also enhance the efficiency of foreign language learning through language bots, machine translation, and personalized textbooks [15].

Modern technologies currently create conditions for educational interaction among students worldwide, expanding the opportunities available for learning and designing educational experiences [3, p. 76–79].

Prospects for Intercultural Communication and Globalization in Language Learning.

Intercultural communication becomes an integral part of modern education in the context of globalization. Studying a language is no longer just about transmitting knowledge of grammar and vocabulary. Understanding the cultural context in which the language functions comes to the forefront. In China, a country with deep historical roots and a unique cultural tradition, special attention is given to cultural exchange. China's active integration into the global community creates a need for specialists who not only are fluent in foreign languages but also can establish intercultural connections, understanding the subtleties and nuances of other cultures. In this context, foreign language education goes beyond the standard course and becomes a more complex process. Educators and methodologists actively explore ways to integrate intercultural training into language courses. This may include studying the history, literature, arts, and even daily customs of the country of the language being studied. This approach not only helps students master the language on a deeper level but also develops respect and understanding for other cultures, which, in turn, contributes to the formation of an open and humane worldview, adequate in the conditions of a global world.

It is of utmost importance to:

follow a sequence, starting with the development of the ability to become aware, perceive, recognize, and adopt a tolerant attitude (intercultural-cognitive stage), moving on to understanding, learning, identifying, analyzing, categorizing (intercultural-evaluative stage), and

progressing to planning, modeling, problem-solving, and decision-making (intercultural-practical stage) [8, p. 260], based on the students' perceptual readiness to recognize cultural differences [9, p. 114–129].

The future of foreign language teaching in China looks promising. The integration of technology, along with a focus on intercultural communication, makes the learning process more complex, interactive, and motivating. Undoubtedly, dynamic changes in this field will bring new opportunities and challenges for educators and students.

6. Challenges and Issues in Teaching Methodology

Progress in the field of teaching methodology for foreign languages, despite its apparent advantages, also leads to certain difficulties. Within the context of the Chinese educational system, two key challenges stand out that require special attention and resolution.

Preserving Cultural Identity While Learning Foreign Languages.

The preservation of cultural identity during the study of foreign languages is a pressing issue in the modern educational process. In today's multipolar world, amidst active intercultural exchange, many students immerse themselves in foreign language environments, which inevitably affects their world perception and self-identification. Immersing in a new linguistic and cultural environment, students encounter a multitude of new concepts, values, and norms that may significantly differ from their own. This can lead to cognitive dissonance and internal conflict: on one hand, the desire to adapt and be successful in the new environment, and on the other, the need to maintain a connection with one's cultural heritage and roots. For many, it becomes a challenging task to find a balance between accepting a new culture and the unique cultural markers of their own heritage. It should also be noted that the process of assimilation could lead to the loss of key elements of native culture, such as traditions, language features, or value orientations. This may cause feelings of alienation or even an identity crisis, especially for those who spend a long time in another country. In the context of Chinese culture, with its rich history and deep traditions, the issue of preserving cultural identity gains particular relevance. After all, Chinese

civilization is one of the oldest and most unique, and losing connection with it can be a significant loss for an individual.

Preparing Teachers for the Use of Modern Methodologies.

Preparing teachers to apply modern methodologies represents a complex and multifaceted issue in contemporary educational science. In the era of digitalization and constant technological innovations, the role of the teacher undergoes radical changes. Whereas previously the focus was on knowledge transmission, now teachers are faced with the need to be initiators of critical thinking, integrators of technology, and mentors helping students navigate a world of change. With the increased availability of information and the emergence of numerous tools for self-directed learning, the teacher's role as the sole source of knowledge is losing its relevance. However, this shift also brings new challenges: how to teach students to critically approach information, how to integrate modern technologies into the educational process in a way that truly facilitates learning rather than distracting from it. Furthermore, the importance of interdisciplinary approaches and global thinking is becoming increasingly apparent in the modern educational landscape. Thus, the current education system is faced with the need to rethink approaches to teacher training. This is not just a matter of mastering new technologies or methodologies, but a deep process of reflection on the role of the teacher in the modern world, on ways to prepare for this role, and on methods of its implementation in teaching practice.

7. Conclusion

In the study and analysis of foreign language teaching methodologies, China occupies a special place. As a country that has been actively integrating into the global community for decades while paying significant attention to preserving and developing its cultural identity, China represents a unique field for study and experimentation in the area of language education.

The Chinese education system, with its unique combination of classical methodologies and modern innovations, makes a significant contribution to the development of global foreign language teaching methodologies. The approaches developed and adapted by Chinese educators

serve as examples for many countries striving for efficiency and flexibility in language learning.

For the continued successful development of foreign language teaching methodologies, China should focus on the following aspects:

— International experience exchange: Active participation in international scientific conferences, seminars, and projects becomes a key element in the process of modernization and innovation in language teaching. Such interaction not only offers the opportunity to familiarize oneself with the latest methods and technologies of education but also establishes long-term partnerships with leading scientists and educators worldwide. Furthermore, participation in such events facilitates cultural and academic exchange, allowing educators and researchers from China to present their achievements on the global stage while receiving feedback and recommendations for further development. This dynamic interaction aids in adapting international experience to the specifics of the Chinese educational system, enriching it with new methods and approaches.

— Support for innovative research: Active stimulation and funding of research work in the field of foreign language teaching methodology become a strategic priority for China. Breakthrough research can reveal new, effective approaches to learning, based on the unique cultural and linguistic features of the country. The creation of scientific laboratories, research centers, and platforms for knowledge exchange can attract the attention of the global academic community and students eager to study foreign languages at an advanced level. It also enables the involvement of young researchers and students in projects, ensuring the continuous renewal and development of scientific approaches in teaching. Ultimately, such support for scientific research will help China strengthen its position as a leader in the field of innovative language education on the global stage.

— Development of teacher training programs: In the era of technological boom and globalization of the educational process, teachers face the need to constantly update their knowledge and skills. Considering this, the creation and development of a teacher training program becomes a vital element of the modern education system. This program should

be flexible, offering courses and seminars tailored to current needs and trends in foreign language teaching. In practice, this could include workshops on the use of digital tools, webinars on the latest teaching methodologies, as well as internships and training abroad for experience exchange with international colleagues. The key goal is to provide teachers with the necessary resources and knowledge to successfully adapt to the dynamically changing educational context, ensuring high-quality teaching for their students.

In conclusion, it should be emphasized that education has always been and remains the key to the development of any society. Through its pursuit of innovations and preservation of cultural heritage, China demonstrates how it is possible to achieve harmony between traditions and modernity in foreign language learning.

References

1. Asanova, S. A. Modern Trends in Foreign Language Teaching Methodology // Language. Culture. Translation: Scientific Paradigms and Practical Aspects: Collection of Scientific Works: in 2 parts, Odintsovo, February 20-21, 2020. Part 2. Moscow: Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, 2020. Pp. 259–267. EDN QTTQYJ.
2. Grigoryev, D. N. Intercultural Education of Adolescents in a Children's International Center: Ph.D. thesis. Veliky Novgorod, 2015. 197 p.
3. Isaeva, T. E. The Modern University: Changing Priorities // Philosophy of Education. 2005. No. 1 (12). Pp. 76–79.
4. Liu, C. A Chinese Perspective on Recent Trends in Teaching Russian as a Foreign Language // Scientific Research and Development. Modern Communicative Studies. 2023. Vol. 12, No. 1. Pp. 74–79. DOI 10.12737/2587-9103-2023-12-1-74-79. EDN XOZQNQ.
5. Makarova, N. B. On the Methods of Teaching Foreign Languages in Foreign Universities // Pedagogical Sciences. 2018. No. 2(89). Pp. 51–55. EDN XQHBN.
6. Medvedeva, L. V., Kulichenko, Y. N. Person-Oriented Approach in Teaching English to Non-Language Specialties Students // Artium Magister. 2018. No. 18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovanny-podhod-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku-studentov-neyazykovyhs-petsialnostey> (accessed: 08.11.2023).

7. Nikolaev, E. I. Improving the Quality of Foreign Language Education in the Person-Oriented Approach for Non-Language University Students Through Innovative Technologies / E. I. Nikolaev // *Pedagogy Issues*. 2018. No. 4-2. Pp. 44–46.
8. Prigozhina, K. B. Methods of Developing Intercultural Competence in Participants of Business Negotiations (English Language): Ph.D. thesis. Moscow, 2012. 260 p.
9. Romanova, M. V., Prigozhina, K. B. Perception as the Fundamental Element in Solving Problems of Communication and Interpersonal Interaction in Situations of Cross-Cultural Business Contacts // *Communication in the Modern Multicultural World: Pragmatics of Linguistic Sign* / Ed. T.A. Baranovskaya. Moscow, 2015. Pp. 114–129.
10. Solovova, E. N. Foreign Language Teaching Methodology. Advanced Course. Moscow: AST: Astrel, 2008. Pp. 15.
11. Shepshinskaya, I. M. Case Studies as an Active Method of Teaching Foreign Languages in a Pedagogical University // *Siberian Pedagogical Journal*. 2013. No. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keys-stadi-kak-aktivnyy-metod-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-pedagogicheskom-vuze> (accessed: 08.11.2023).
12. Shefieva, E. Sh., Isaeva, T. E. Use of Artificial Intelligence in the Educational Process of Higher Educational Institutions (on the Example of Teaching Foreign Languages) // *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*. 2020. No. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnom-protssesse-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-na-primere-obucheniya-inostrannym> (accessed: 08.11.2023).
13. Zhang, W. Development of Grammar Teaching Methods in Chinese Universities / W. Zhang // *Current Issues in Philology: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference of Young Scientists, Yekaterinburg, April 28, 2022*. Volume 25. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2022. Pp. 141–148. EDN YJFJWJ.
14. Zhang, Y. The Formation and Development of Foreign Language Education in Chinese Schools and Its Distinctive Features / Y. Zhang // *Achievements in Humanities*. 2023. No. 6. Pp. 191–197. EDN DFJVVR.
15. Zhu, C. Improving the Method of Teaching Foreign Language Listening Using Multimedia and the Internet / C. Zhu // *World of Science, Culture, and Education*. 2021. No. 1(86). Pp. 91–93. DOI 10.24412/1991-5497-2021-186-91-93. EDN JUYXAG.

УДК 372.881.111.1

И. В. Мазуренко

*Северо-Западный государственный
медицинский университет им. И. И. Мечникова*

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматривается использование мобильных технологий в обучении иностранному языку (на примере английского языка) студентов медицинских вузов. Мобильные сервисы (Moodle, Quizlet) используются для решения следующих дидактических задач: опрос, тестирование, геймификация, справочный ресурс и развитие навыков речевой деятельности.

Ключевые слова: обучающие мобильные приложения, электронное обучение, искусственный интеллект, иностранный язык для специальных целей, студент-медик.

I. V. Mazurenko

Mechnikov Northwestern State Medical University

EXPERIENCE OF USING MOBILE TECHNOLOGIES IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF MEDICAL STUDENTS

Abstract. The article is devoted to the using of mobile technologies in the foreign language teaching of medical students. Mobile services are the use to solve the following didactic tasks: questioning, testing, gamification, reference resource, development of communication skills.

Keywords: educational mobile applications, e-learning, artificial intelligence, foreign language for specific purposes, medical student.

1. Введение

Современный этап развития медицинского образования обусловлен использованием инновационных образовательных моделей и технологий, способствующих повышению качества обучения иностранному языку для специальных целей.

Мобильные сервисы (например, Moodle, Quizlet, ChatGPT, My.visme.co и др.) используются для решения следующих дидактических задач: опрос, тестирование, геймификация, справочный ресурс, развитие навыков речевой деятельности, и в целом, для организации учебного процесса [4, с. 37].

Преимущества применения мобильных технологий в обучении описывают посредством пяти «А» [5, с. 132].

1. Аналитика (analytics). Благодаря электронным образовательным технологиям мы можем собирать подробную информацию о процессе обучения (особенности поведения обучаемого в виртуальной среде, сам процесс обучения, оценка результатов обучения и установление обратной связи).

2. Доступ (access). Благодаря сети интернет мы получаем доступ к любому электронному образовательному медицинскому ресурсу из любой точки мира и в любое время суток.

3. Адаптивность (adaptivity). Возможность изменять и подстраивать электронные образовательные ресурсы под обучаемых является одной из особенностей дистанционных образовательных технологий, которая позволяет сделать процесс обучения личностноориентированным и более эффективным.

4. Оценка (assessment). Мобильные технологии позволяют нам сделать процесс оценки формирования компетенций студентов-медиков непрерывным и продолжительным.

5. Быстрая перестройка (agility). Электронные образовательные технологии позволяют быстрее перестраивать учебные планы и расширять их по мере необходимости, а также обеспечивают коммуникацию преподавателей и студентов разными способами.

2. Применение мобильных сервисов для обучения медиков английскому языку

Опыт успешной интеграции мобильных образовательных технологий в процесс обучения иностранному языку студентов Северо-Западного государственного медицинского университета им. И.И. Мечникова заключается в применении образовательной платформы Moodle. Данная платформа дает огромное количество возможностей для полноценной поддержки процесса обучения, в том числе и в дистанционной среде, предлагает разные способы представления учебного материала, проверки знаний и контроля успеваемости [1, с. 54]. Также данная платформа показала свою эффективность при осуществлении обратной связи в рамках изучения иностранного языка.

УМК Moodle включает в себя следующие задания: лексический минимум (Vocabulary), грамматический минимум (Grammar), чтение (Reading), письмо (Writing), слушание (Listening) и использование видеоматериалов (Video tasks).

В разделе Vocabulary вводится и закрепляется ключевая лексика по теме. Основные типы заданий: сопоставление слов (matching the words), заполнение пробелов (filling the gaps), выбор правильного слова (choosing the correct word), замена фраз (replacing the phrases), завершение предложений (completing the sentences), исправление ошибок (correcting mistakes), выбор истинного или ложного (choosing true or false), словесная головоломка (word puzzle), поиск скрытого слова (finding the hidden word), поиск антонимов (finding antonyms).

Раздел грамматики позволяет интегрировать грамматические упражнения и лексику, закрепляя словарный запас студентов на определенную медицинскую тему.

Студенты могут углубиться в тему занятия и ознакомиться с дополнительной лексикой посредством чтения текстов из раздела Reading и выполнения заданий для контроля их понимания.

Задания, направленные на отработку навыков письма, расширяют познания студентов в области написания рекомендаций, истории болезни заполнения личной карточки пациента.

Работа с аудио и видеоматериалами, размещенными на платформе Moodle, не только создает возможности повышения уровня коммуникативной компетенции, но и позволяет получить реальные фоновые профессиональные знания. Видеоматериалы, обладая разнообразным дидактическим потенциалом, являются средством встраивания обучения иностранным языкам для профессиональных целей в современную систему международного образования, которое базируется на широком использовании современных информационных и коммуникационных технологий. Успешным примером использования СДО Moodle для реализации творческих проектов является съемка видеороликов студентами лечебного факультета СЗГМУ им. И.И. Мечникова о профилактике COVID-19 и непосредственно об университете, в котором реализуются инновационные медицинские образовательные программы.

Данная платформа также позволяет контролировать качество полученных знаний с помощью тестов. Все виды заданий являются важнейшим способом активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов и развития медицинской коммуникации в целом.

Другим примером успешного применения мобильных технологий в образовательном процессе студентов СЗГМУ им. И. И. Мечникова является использование платформы Quizlet. При обучении студентов, в частности по специальности «Стоматология», возникает потребность в визуальных обучающих ресурсах с целью наглядного изучения материала. Трудность изучения терминов по этой специальности заключается в отсутствии фундаментальных лексических знаний на русском языке. При создании упражнений-тренажеров в Quizlet весь лексический корпус, подлежащий изучению, был разделен по таким направлениям, как заболевания полости рта; методы диагностики и лечения заболеваний полости рта; ортопедическое, хирургическое и ортодонтическое лечение и коррекция дентальных проблем.

Данная платформа может быть использована как для самостоятельной работы студентов, так и для проведения онлайн тестирования. Возможность озвучивания терминов позволяет использовать платформу в качестве фонетического тренажера.

Результатом использования учебных модулей на платформе Quizlet в рамках самостоятельной работы является улучшение освоения лексики (как по результатам текущего контроля, так и по мнению обучающихся). При этом наилучший результат был достигнут при сочетании использования платформы Quizlet с традиционными заданиями для самостоятельной работы. Данная платформа в целом повышает мотивацию и интерес студентов к изучению специальных терминов на иностранном языке, поскольку позволяет изучать материал в игровой интерактивной форме.

На основании анализа успеваемости студентов можно сделать вывод, что лучшие результаты при аудиторном тестировании показали те студенты, которые при самостоятельной работе использовали приложение Quizlet.

Несомненно, полностью исключить или заменить классические способы обучения студентов невозможно [3, с.18], однако, использование мобильных технологий в обучении английскому языку студентов медицинских вузов позволяет совершенствовать познавательную деятельность студентов [2, с. 24].

3. Заключение

Итак, использование информационных технологий в учебном процессе позволяет:

- обеспечить мотивацию к изучению иностранного языка;
- повысить объем выполняемой работы и увеличить объем полученных знаний, сформированных навыков и умений;
- рационально спланировать и организовать самостоятельную работу студентов, повысив эффективность обучения;
- формировать коммуникативную и социокультурную компетенции студентов посредством аутентичных материалов;
- создать интересный образовательный процесс.

Безусловно, методически правильно организованный образовательный процесс с использованием электронных образовательных ресурсов способствует обучению иностранному языку на качественно новом уровне.

Литература

1. Иванова О.Н., Донская А.А., Гуляева Н.А. Применение Moodle в обучении студентов-медиков // Современные наукоемкие технологии. — 2019. — № 11 (2). — С. 54–61.
2. Климашина Н.Н. Мобильные приложения в процессе обучения // Вестник магистратуры. — 2020. — № 1-5. С. 24–26.
3. Кривоногов С.В. Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // КНЖ. — 2015. — № 3 (12). — С. 15–19.
4. Мухаметшин Л., Салехова Л., Мухаметшина М. Использование системы LMS Moodle в современном образовательном процессе // Филология и культура. — 2019. — № 2(56). — С. 36–42.
5. Cook D.A., Triola M.M. What is the role of e-learning? Looking past the hype. Medical Education. — 2014. — № 48. — С. 930–937.

References

1. Ivanova O.N., Donskaya A.A., Gulyaeva N.A. Primenenie Moodle v obuchenii studentov-medikov // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. — 2019. — № 11 (2). — S. 54–61.
2. Klimashina N.N. Mobil'nye prilozheniya v processe obucheniya // Vestnik magistratury. — 2020. — № 1-5. S. 24–26.
3. Krivonogov S.V. Primenenie informacionnyh tekhnologij v obuchenii kak sredstvo povysheniya kachestva obrazovaniya // KNZh. — 2015. — № 3 (12). — S. 15–19.
4. Muhametshin L., Salekhova L., Muhametshina M. Ispol'zovanie sistemy LMS Moodle v sovremennom obrazovatel'nom processe // Filologiya i kul'tura. — 2019. — № 2(56). — S. 36–42.
5. Cook D.A., Triola M.M. What is the role of e-learning? Looking past the hype. Medical Education. — 2014. — № 48. — S. 930–937.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Вихрова Анастасия Юрьевна — кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник, заведующая лабораторией экспериментальной фонетики ИСАА МГУ им М.В. Ломоносова.

Доктор Жасмин (Бей) Коувин — доцент, Университет Туро, Факультет билингвального образования, Высшая школа образования Нью-Йорк. В 2024 году получила стипендию SETL для преподавателей Университета Туро. Стипендиат программы Фулбрайт и выпускница Школа международной подготовки, Вермонт (США).

Кравченко Елена Николаевна — преподаватель кафедры «Межкультурные коммуникации и общегуманитарные науки» Санкт-Петербургский филиал Финансового университета при Правительстве РФ, Санкт-Петербург, Россия; ellenkravchenko@gmail.com

Креер Михаил Яковлевич — кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой «Межкультурные коммуникации и общегуманитарные науки», Финансовый университет при правительстве РФ (филиал в Санкт-Петербурге); mykreer@fa.ru

Лыпкань Татьяна Витальевна — кандидат филологических наук доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета СПбГУ; t.lypkan@spbu.ru

Мазуренко Инна Владимировна — кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков ФГОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова» (г. Санкт-Петербург); mazurinna@yandex.ru

Марцян Еэркэнь — аспирантка 3 года обучения СПбГУ из Китайской Народной Республики; marjanyerken@yandex.ru

Маслова Людмила Сергеевна — кандидат педагогических наук, Санкт-Петербургский государственный университет, Кафедра иностранных языков в сфере экономики и права, старший преподаватель с научно-исследовательской работой; lsm-2003@list.ru

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

Петрова Виолетта Владимировна — старший преподаватель кафедры «Межкультурные коммуникации и общегуманитарные науки», Санкт-Петербургский филиал Финансового университета при Правительстве РФ, Санкт-Петербург, Россия; vvpetrova@fa.ru

Рассказов Сергей Анатольевич — соискатель, Санкт-петербургский государственный университет; universe_86@mail.ru

Сказочкина Татьяна Валерьевна — кандидат пед.наук, доцент кафедры английского языка навигации и связи, Государственного Университета Морского и Речного флота им. Адмирала С. О. Макарова; tanyaskaz@mail.ru

BIODATA

Dr. Jasmin (Bey) Cowin — Associate Professor, TESOL/Bilingual Department of Touro University (Graduate School of Education) New York, NY, a 2024 recipient of the Touro University CETL Faculty Fellowship. A Fulbright Scholar and School for International Training Graduate, Vermont, USA.

Marian Yeerken — SPBU, PHD Student from China;
marjanyerken@yandex.ru

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

Mazurenko Inna Vladimirovna — PhD in Philosophy, associate professor Foreign languages department at North-Western state medical university named after I.I. Mechnikov.

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

Rasskazov Sergei Anatolevich — post-graduate, St.Petersburg State University; universe_86@mail.ru

Skazochkina Tatiana Valerievna — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the English Language Department of Navigation and Communications GUMRF named after Admiral S. O. Makarov;
tanyaskaz@mail.ru

ТЕСТОЛОГИЯ
Научно-методический журнал
№ 6 (18)

Подписано в печать 24.12.2024 г.
Формат 60 × 84/16. Бумага офсетная. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 7,2. Тираж 100 экз.
Заказ № 6338.

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>