

ПРИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКЕ
МЕЖДУНАРОДНОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

ТЕСТОЛОГИЯ

Academic Testing and Assessment

Научно-методический журнал

№ 2 (14)

Санкт-Петербург

«Лема»

2020

УДК 371.26

ББК 74.58

Т36

Главный редактор:

И.Ю. Павловская, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и лингвистики Санкт-Петербургского государственного университета

Редакционная коллегия журнала «Тестология»

Л. П. Клобукова, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов филологического факультета МГУ им. Ломоносова, член-корреспондент РАО (Москва)

Л. В. Московкин, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания СПбГУ (Санкт-Петербург)

О. А. Радченко, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и сравнительного языкознания Московского государственного лингвистического университета (Москва)

С. Р. Балуян, д.п.н., профессор кафедры лингвистического образования Южного федерального университета (Таганрог)

А. А. Биркин, кандидат медицинских наук (Москва)

Н. Л. Федотова, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания СПбГУ (Санкт-Петербург)

Ю. Н. Глухова, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романской филологии РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

А. А. Коренев, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, МГУ им. М. В. Ломоносова (Москва)

М. Я. Креер, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Санкт-Петербургского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (Санкт-Петербург)

И. Н. Ерофеева, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания СПбГУ (Санкт-Петербург)

И. А. Вороновская, старший преподаватель, СПбГУ; методист Института Гёте (Санкт-Петербург)

Т. С. Домбровский, старший преподаватель кафедры перевода и дидактики, Институт русистики, Лодзинский университет (г. Лодзь, Польша)

Т. Е. Нестерова, старший методист Центра языкового тестирования, РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)

© Коллектив авторов, 2020

© И. Ю. Павловская, 2020, научное редактирование

© ООО Издательство «ЛЕМА», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Л. Г. Беликова, И. Н. Ерофеева, П. Ю. Игнатьева</i> Учет особенностей современного субъекта тестирования в тестах по русскому языку как иностранному (на примере субтеста «письмо» ТРКИ-II)	5
<i>Ю. Н. Глухова</i> К вопросу об инструментах оценки медиативной компетенции будущих учителей иностранного языка.....	13
<i>К.В. Гудкова</i> Тестирование как инструмент оценки знаний по теоретическим дисциплинам.....	19
<i>Т. С. Домбровский</i> Стимулирующие тестовые задания с графическими элементами на занятиях по рки в филологической аудитории.....	24
<i>Н.Д. Дубинина, И.Ю. Ильичева</i> К вопросу о разработке рейтинговых таблиц для уровней от ТЭУ/A1 до ТРКИ-I/B1.....	45
<i>Е.А. Иванова, Т.В. Сказочкина</i> Таксономия Блума как теоретическая база для развития тестологической компетенции в системе подготовки обучающихся 6–10 классов к интеллектуальным конкурсам по иностранному языку	56
<i>А. А. Корнев</i> Оценивание профессионально-ориентированных устно-речевых умений студентов лингводидактических специальностей	65
<i>И. Ю. Павловская, Н. А. Королева</i> Игровой фонетический онлайн-тест: статистический анализ результатов китайских и российских студентов.....	77

С. А. Рассказов

Обучение фонетической стороне речи на занятиях
по иностранному языку при использовании
интегративного подхода 90

*Dubinina Nadezhda, Henriques Anna Smirnova,**Maznova Snizhana, Fomina Valeria, Yulia Mikheeva,**Adriana dos Reis, Yermalayeva Franco Volha*

Survey of Test of Russian as a Foreign Language (Torfl):

Participants' results in Brazil 104

УДК 811.161.1'243

Л. Г. Беликова, И. Н. Ерофеева, П. Ю. Игнатьева

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург*

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО СУБЪЕКТА ТЕСТИРОВАНИЯ В ТЕСТАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ СУБТЕСТА «ПИСЬМО» ТРКИ-П)

Аннотация. Анализируются задания субтеста «Письмо» теста по русскому языку как иностранному второго сертификационного уровня с точки зрения его соответствия психологическим и интеллектуальным особенностям тестируемых — молодых людей нового поколения XXI века, сформированных как личности в век цифровых технологий и социальных сетей. Специфические черты поведения, особенности мышления нового поколения заставляют различные образовательные ведомства пересматривать программы обучения школьников, студентов, менять средства обучения, методику преподавания различных дисциплин. Чтобы соответствовать требованиям времени, необходимо пересмотреть тесты по русскому языку как иностранному — их формат и содержание заданий.

Ключевые слова: тест, русский язык как иностранный, субтест «Письмо», новое поколение XXI века.

L. G. Belikova, I. N. Erofeeva, P. Yu. Ignatieva

*St. Petersburg State University,
St. Petersburg*

THE NECESSITY OF CONSIDERING THE FEATURES SPECIFIC TO TODAY'S EXAMINEES IN TEST OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (TORFL B-2 LEVEL, SUBTEST «WRITING»)

Abstract. This article is focused on the analysis of the «Writing» subtest for the B-2 level of TORFL and its correspondence to the psychological and intellectual characteristics of the examinees — young people from the new generation of the XXI century, whose individuality was formed in the time of digital technology and social networks. Specific behavioural traits and thinking features of the new generation have made various educational departments reconsider and modify their academic programmes, teaching techniques and tools. In order to meet the requirements of this day and age, it is necessary to reconsider the format and content of TORFL tasks.

Keywords: test, Russian as a foreign language, subtest «Writing», a new generation of the XXI century.

В современном мире изменения происходят очень быстро. Меняется и сам человек. Психологи разных стран сходятся во мнении, что в XXI в. не просто происходит смена поколений, а каждое новое поколение принципиально отличается от предыдущего. Сейчас подрастает поколение «Альфа» (Alpha) — дети, рожденные после 2010 г., которые в недалеком будущем, возможно, будут сдавать тест по РКИ. Нам необходимо учитывать их особенности (интеллектуальные, психологические, эмоциональные) и как субъектов обучения русскому языку, и как субъектов тестирования.

Молодые люди нового поколения будут полностью сформированы как личности в век цифровых технологий, социальных сетей, гаджетов и т.д. За секунды они могут найти и скачать нужный документ, бланк, шаблон, не тратя времени на рутинную работу по составлению деловых документов и пр. Они утрачивают навыки

письма, отвергают ручку и бумагу. Переход на тестирование с помощью компьютера становится неизбежным фактом ближайшего будущего.

Пребывание с раннего детства в интернет-пространстве приучает этих детей постоянно делать выбор, и свобода выбора становится для людей нового поколения важной жизненной ценностью. Они не соглашаются играть «фальшивые» роли, быстро отделяют правду от фейков [3]. Такая особенность предъявляет особые требования к формированию тестовых заданий.

Интернет, в котором проводят большую часть жизни молодые люди, способен стирать границы. Он создает единое культурное, образовательное пространство. Мир становится глобальным, и это уже невозможно изменить. В этом глобальном мире молодых людей волнуют общемировые проблемы, например проблемы экологии, терроризма, они ненавидят войну. Моральные стандарты нового поколения достаточно высоки, молодые люди чутко реагируют на несправедливость, но при этом они достаточно толерантны, готовы без страха войти в общество, где действуют другие общественные законы и в основе развития которого лежит другая культура. «Альфы растут с осознанием того, что люди вокруг не всегда на них похожи, но в этом нет ничего особенного» [4]. Все они в той или иной степени обладают мультикультурной компетенцией.

У нового поколения хорошо развито критическое мышление. Доли секунды им требуется на то, чтобы оценить привлекательность контента [4]. Они не желают тратить время на неважные, с их точки зрения, вещи. Приученные к прямому выражению своих желаний, требований, молодые люди могут выразить свой протест по поводу содержания текстов, тем, предлагаемых для обсуждения, заданий, в которых представлена неизвестная им действительность.

У молодых людей нового поколения серьезные проблемы с длительной концентрацией внимания. Для них проще освоить содержание нескольких коротких текстов, чем одного длинного. На популярных сайтах уже сейчас тексты дробятся на части, каждая часть получает свой подзаголовок, синтаксис таких тек-

стов достаточно прост, создатели контента широко используют приемы риторики (риторические вопросы, вопросы с функцией привлечения внимания к проблеме, парцелляцию и т.п.), облегчающие понимание.

«Клипное» мышление молодых людей вынуждает создателей учебных и тестовых заданий широко использовать визуальные средства, т. е. картинки, фотографии, фрагменты фильмов, комиксы и т.п. Обращение к различным изображениям вызвано также тем обстоятельством, что у молодых людей зрительный канал восприятия развит сильнее слухового. Неумение сосредоточиваться на одной проблеме в некоторой степени компенсируется способностью молодых людей решать несколько задач одновременно, обрабатывать большой объем дискретной информации.

Постоянное общение с компьютерами, поглощение огромного объема информации, соприкосновение с искусственным интеллектом вытесняют из жизни молодых людей эмоции. Наблюдается парадокс: дети хотят быть искренними, у них высокая чувствительность, но при этом они теряют способность выражать и распознавать эмоции. Вместо выражения эмоций дети ставят значки, эмодзи, делая объемный мир чувств и эмоций плоским. В эпоху развития искусственного интеллекта (AI) конкуренцию ему может составить только эмоциональный интеллект (EI), недоступный машинам. EI — это способность распознавать и понимать чужие эмоции и намерения, выраженные вербальным и невербальным способами, а также демонстрировать и контролировать свои. Способность распознавать эмоции является основой работы в коллективе [2]. Все это приводит к мысли более активно включать в тестовый пакет задания на распознавание эмоций, интенций разного порядка.

Ментальные, социальные, психологические особенности нового поколения заставляют различные образовательные ведомства пересматривать программы обучения школьников, студентов, менять средства обучения, методику преподавания различных дисциплин. Представители нового поколения уже сдают тест по РКИ. Чтобы тесты соответствовали требованиям времени, необходимо пересмотреть как их формат, так и содержание заданий.

Мы обратились к субтесту «Письмо» ТРКИ-II [1, с. 20–23], чтобы на его примере показать несоответствие существующих тестов особенностям нового поколения студентов.

Тест состоит из трех заданий. В первом задании определяется способность тестируемого репродуцировать письменный/аудио- тексты. Особое внимание обращается на умение выделять и развертывать информацию в соответствии с целевым заданием, используя адекватные языковые и речевые средства. Тестируемому предлагается написать письмо-рекомендацию и предложить выбрать и пройти один из представленных курсов, чтобы получить специальность.

Безусловно, тема трудоустройства актуальна для всех стран и народов, однако возникает сомнение в том, что кому-то придется рекомендовать вакансии другому человеку. Актуальность этого задания спорна, поскольку в современном мире люди регистрируются на бирже труда или специальных сайтах, где они размещают резюме, указывая все свои умения в профессиональной деятельности, затем им высылаются возможные вакансии, они приходят на собеседование и, при успешном его прохождении, выходят на работу. Более того, во многих странах говорить о работе, так же как и о заработной плате, считается дурным тоном.

Второе задание определяет способность тестируемого продуцировать письменный текст, относящийся к официально-деловой сфере общения. В выбранном нами тесте задание предполагает написание объяснительной записки на имя начальника отдела милиции. В первую очередь стоит учесть, что в 2011 г. был принят федеральный закон о переименовании государственного органа по охране общественного порядка — милиции в полицию, соответственно данная реалья неактуальна для современного общества. Кроме того, любой официально-деловой документ имеет шаблон, в котором как минимум указан адресат.

В третьем задании определяется способность тестируемого осуществлять дистантное письменное общение в социально-культурной и социально-бытовой сферах, а также способность использовать типизированные композиционные компоненты (введение / зачин, заявка темы / ситуации, раз-

вертывание темы / развитие ситуации, заключение / выводы). Тестируемый должен охарактеризовать личные и деловые качества человека, который претендует на роль профсоюзного лидера в организации, и оценить, подходит ли он на данную должность. В широком смысле ситуация возможна, поскольку в жизни людям часто приходится давать характеристику и описывать личные качества людей. Однако содействие в принятии решения по поводу назначения сотрудников на какую-либо должность скорее относится к русскому менталитету. В европейском сообществе определение того, кто из кандидатов больше подходит на должность, выполняется путем отбора по профессиональным достижениям и выполнения контрольного задания, на основании которого руководство принимает решение. Профсоюзный же лидер чаще всего избирается голосованием в процессе выборов.

Как уже было отмечено, людям нового поколения несвойственно писать длинные личные письма, адресованные знакомым, они пользуются всеми возможными стандартизованными формами и бланками для решения проблем в деловой сфере.

Таким образом, анализ заданий с точки зрения поставленных в них задач, релевантности представления страноведческих реалий, а также учета особенностей субъекта тестирования показал, что актуальность заданий спорна, субтест требует переработки.

Литература

1. Аверьянова Г. Н., Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н. и др. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 1999. 112 с.

2. Управление эмоциями на работе. URL: <https://delovoymir.biz/upravlenie-emociyami-na-rabote.html> (дата обращения: 27.02.2020).

3. На смену поколению Z идет новое — альфа. Почему к нему стоит присмотреться прямо сейчас. URL: <https://www.adme.ru/svoboda-kultura/na-smenu-pokoleniyu-z-idet-novoe-alfa-pochemu-k-nemu-stoit-prismotretsya-priamo-sejchas-2256465/> (дата обращения: 29.01.2020).

4. Поколение альфа: что отличает этих людей и почему к ним стоит присмотреться уже сейчас. URL: <https://lifehacker.ru/pokolenie-alfa/> (дата обращения: 27.02.2020).

References

1. Averyanova G. N., Belikova L. G., Erofeeva I.N. et al. Tipoviye testi po russkomu yaziku kak inostrannomu. Vtoroy sertifikacionny uroven. Obsheye vladenije. [Typical test of Russian as a foreign language. B-2 level. General usage]. St. Petersburg: Zlatoust Publ., 1999. 112 p.

2. Upravleniye emociyami na rabote [Emotions management while at work]. Available at: <https://delovoymir.biz/upravlenie-emociyami-na-rabote.html> (accessed: 27.02.2020).

3. Na smenu pokoleniyu Z idet novoye — alfa. Pochemu k nemu stoit prismoitretsia pryamo sejchas [Generation Z is being replaced by a new one — alpha. Why should it be looked closely at right now]. Available at: <https://www.adme.ru/svoboda-kultura/na-smenu-pokoleniyu-z-idet-novoe-alfa-pochemu-k-nemu-stoit-prismoitretsya-pryamo-sejchas-2256465/> (accessed: 29.01.2020).

4. Pokoleniye alfa: chto otlichayet etih ludej i pochemu k nim nado prismoitretsia uzhe sejchas [Generation alpha: why are these people different and why should they be looked closely at right now]. Available at: <https://life-hacker.ru/pokolenie-alfa/> (accessed: 27.02.2020).

Сведения об авторах

Беликова Любовь Григорьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета. Закончила филологический факультет Тверского государственного университета, аспирантуру Санкт-Петербургского государственного университета. Область научных интересов: методика преподавания русского языка как иностранного, тестирование по русскому языку как иностранному, особенности нарушений в устной и письменной речи иностранцев на русском языке.

E-mail: l.belikova@spbu.ru.

Ерофеева Инна Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет. Закончила филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета, аспирантуру Санкт-Петербургского государственного университета. Область научных интересов: методика преподавания русского языка как иностранного, тестирование по русскому языку как иностранному, ораторское искусство и риторика.

E-mail: inerof2018@gmail.com.

Игнатьева Полина Юрьевна — преподаватель английского языка Академической гимназии им. Д.К. Фаддеева, преподаватель РКИ, Санкт-Петербургский государственный университет. Окончила филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета, магистратуру Санкт-Петербургского государственного университета. Область научных интересов: методика преподавания английского языка, переводоведение, методика преподавания русского языка как иностранного, тестирование по русскому языку как иностранному. E-mail: polina_ig@mail.ru.

Biodata

Lubov Belikova — candidate of pedagogical science, associate Professor at the Department of Russian language and methodology of its teaching at St. Petersburg State University. Graduated from the Faculty of Philology of Tver State University, postgraduate studies at St. Petersburg State University. The field of scientific interests: the methodology of teaching Russian as a foreign language, testing in Russian as a foreign language, features of mistakes and errors in the oral and written speech of foreigners in Russian. E-mail: l.belikova@spbu.ru.

Inna Erofeeva — candidate of pedagogical science, associate Professor at the Department of Russian language and methodology of its teaching at St. Petersburg State University. Graduated from the Faculty of Philology of St. Petersburg State University, postgraduate studies at St. Petersburg State University. The field of scientific interests: the methodology of teaching Russian as a foreign language, testing in Russian as a foreign language, oratory and rhetoric. E-mail: inerof2018@gmail.com.

Polina Ignatieva — teacher of English of Academic Gymnasium StPSU, teacher of Russian as a foreign language, St. Petersburg State University. Graduated from the Faculty of Philology of St. Petersburg State University, master studies at St. Petersburg State University. The field of scientific interests: the methodology of teaching English, interpretation and translation studies, the methodology of teaching Russian as a foreign language, testing in Russian as a foreign language. E-mail: polina_ig@mail.ru.

УДК 372.881.113.31

Ю. Н. Глухова

РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

К ВОПРОСУ ОБ ИНСТРУМЕНТАХ ОЦЕНКИ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья затрагивает вопросы измерения уровня сформированности медиативной компетенции, включенной в обновленную общеевропейскую классификацию видов коммуникативно-речевой деятельности, студентов — будущих учителей иностранного языка. в ней также обсуждаются основные характеристики и стратегии медиации.

Ключевые слова: медиация, дескрипторы и оценочные шкалы, компетентностный и деятельностный подходы.

J. N. Glukhova

*Herzen State Pedagogical University of Russia,
St. Petersburg*

ABOUT ASSESSMENT OF MEDIATION SKILLS FOR FUTURE LANGUAGE TEACHERS

Abstract. The paper analyzes some strategic educational outcomes of including mediation into the CEFR classification of communicative language activities. It also discusses essential characteristics of mediation, as communicative and cognitive skill, as well as instruments for measuring students' ability for mediation.

Keywords: assessment criteria and scales, mediation, competency-based language teaching, task-based teaching activities.

С конца прошлого века наряду с национальной моделью языкового образования для оценки языковой компетенции стал использоваться Европейский языковой портфель, представляющий собой в последней версии модель многоуровневого

поликультурного языкового образования. С течением времени исходя не только из коммуникативных, но и социокультурных потребностей современных обучающихся, живущих в эпоху глобализации и усиления роли межкультурного общения, в разных редакциях документа переосмыслялось содержание целого ряда методических понятий. Как известно, понятие «вид речевой деятельности» одно из ведущих в лингводидактике и традиционно вопросы обучения разным видам речевой деятельности (аудированию, чтению, говорению и письменной деятельности) до сих пор актуальны для исследований в области методики преподавания иностранных языков. Так, в версии Европейского языкового портфеля 2016 г. вводится понятие «коммуникативных видов деятельности» («modes of communication»), которое включает в себя, помимо рецепции, продукции, интеракции, также медиацию [1]. Отметим, что термины «коммуникативный вид деятельности» и «вид речевой деятельности» не тождественны, поскольку в центре внимания последнего в качестве объекта обучения находятся преимущественно вербальные средства иноязычного общения, в то время как термин «вид коммуникативной деятельности» указывает на необходимость обучения как вербальным, так и невербальным средствам иноязычного общения. Рассмотрим, какое место занимает медиация в вузовском образовательном пространстве при подготовке студентов — будущих учителей иностранного языка к профессионально-профильной межкультурной коммуникации и каковы инструменты ее оценки.

Известно, что при реализации образовательных программ вузы должны создавать фонд оценочных средств (ФОС), т. е. разрабатывать контрольно-измерительные материалы. Это требование прописано в федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) и является обязательным. Разработка типовых заданий, проверочных работ, тестов и методик контроля, позволяющих оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций, требует критериев. Как известно, в образовательный стандарт входит не только базовый набор профессиональных, но и вариативный набор специальных компетенций. Студенты, прошедшие подготовку по направлению «Образование в об-

ласти иностранного языка», должны уметь осуществлять коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке, решая при этом задачи межличностного и межкультурного взаимодействия. в рабочей программе дисциплины, как правило, перечисляются также результаты ее освоения в форме соответствующих уровней знаний, умений, навыков, которые способствуют формированию у обучающихся компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Иначе говоря, соответствие заявленных результатов и реальных достижений обучающихся устанавливается с помощью оценочных средств их аттестации, описание которых является неотъемлемой частью программы.

Известно, что разработчики фонда оценочных средств ориентируются, как правило, на дескрипторы уровней владения иностранным языком, предложенные в Европейском языковом портфеле. Однако в связи с существенными изменениями социокультурных условий бытия в новом веке цифровых технологий дескрипторы ранее разработанных общеевропейских шкал оценивания уровня владения различными видами коммуникативной деятельности были дополнены и доработаны. Изменения осуществлялись в русле коммуникативно-деятельностного подхода, при этом акцент ставился на подготовку индивида к выполнению в обществе социальной роли с учетом своеобразия его образовательной траектории и личностного развития в процессе изучения языка. С этой целью в рамках общеевропейского проекта экспертами-разработчиками языкового портфеля в 2016 г. была проделана работа по обновлению дескрипторов для многоуровневых оценочных шкал по измерению качества коммуникативных, включая стратегические, умений перцепции, продукции и интеракции. Среди появившихся нововведений выделим следующие:

- добавлены дескрипторы на уровне А1;
- включены новые дескрипторы на уровнях С1–С2, где они ранее не были разработаны;
- предложены для обсуждения многоуровневые оценочные шкалы, ориентированные на изучение языка на раннем этапе развития;

— созданы многоуровневые оценочные шкалы по измерению качества восприятия аудиовизуальной информации, а также уровня сформированности телекоммуникационных умений и умений общаться в сети Интернет;

— созданы многоуровневые оценочные шкалы для измерения качества медиативных умений и освоения медиативных стратегий.

Эти изменения свидетельствуют о новом направлении в оценке качества языкового образования, указывая на то, что теперь необходимо принимать во внимание все коммуникативные виды деятельности, в том числе уровень сформированности медиативных умений и стратегий, который на современном этапе является неотъемлемым компонентом обучения иностранным языкам. в мире, который характеризуется обострением глобальных проблем, такие умения, бесспорно, приобретают важное социальное значение. Отметим, однако, что само понятие медиации претерпело изменения. в последней версии Европейского языкового портфеля оно предстает в новой, расширенной редакции, поскольку теперь медиация рассматривается как составная часть «коммуникативной деятельности», а не только как способность медиатора обеспечить коммуникацию между людьми, которые по каким-то причинам не могут осуществлять ее напрямую. Таким образом, если раньше среди средств медиативной деятельности упоминались парафраз, обобщение информации или ее запись, то в обновленной версии общеевропейских дескрипторов и оценочных шкал в 2016 г. к уже имеющимся умениям добавилась способность преодоления коммуникативных барьеров, являющихся следствием различий в ценностном мировоззрении, образе и стиле жизни общающихся. Язык выступает в качестве инструмента, при помощи которого создаются условия для сотрудничества с целью общения, обучения, передачи информации и т.д.

Стратегии медиации организованы в два блока. в первый включены те, которые необходимы для объяснения нового содержания, в том числе такие, как умение соотносить информацию с уже имеющимися знаниями, дробить сложный материал на составные части, способствовать разрешению проблемных ситуаций

в случае несогласия. Содержание второго блока составляют стратегии, которые применяются для упрощения текста, такие, как, например, умение расширить или сократить текст. Медиативная деятельность по передаче концептуальных понятий заключается в облегчении медиатором доступа к знаниям и понятиям другим людям, особенно если они не могут получить эту информацию сами, что составляет фундаментальный аспект воспитания, наставничества, обучения и профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка.

Предложенные в Европейском языковом портфеле новые дескрипторы и оценочные шкалы, в том числе для измерения уровня владения медиацией, могут быть использованы при разработке фонда оценочных средств качества обучения в языковом образовании. Однако для этого необходимо адаптировать общеевропейские дескрипторы к разным образовательным контекстам, проведя апробацию разных типов оценочных средств из этого фонда в рамках внутривузовского контроля качества языковой подготовки на разных уровнях университетского образования по профилю «иностранные языки».

Медиативная культура — необъемлемая часть межкультурной подготовки выпускников высшей школы, имеющих квалификацию «учитель иностранного языка». Однако до сих пор оценка сформированности умений в этой области производилась исключительно в рамках других коммуникативных видов деятельности. Таким образом, необходимость проектирования и создания иерархической системы градуированных комплексов учебных и контрольных заданий с целью оценки сформированности медиативной компетенции у будущих учителей иностранного языка, с нашей точки зрения, не вызывает сомнений. Тем не менее, прежде чем оценивать медиативные умения на каждом уровне университетского образования, следует постепенно и последовательно их развивать. С этой целью необходимо будет внести определенные изменения или доработать содержательную часть программ по иностранному языку, рассмотрев возможность адаптации общеевропейских дескрипторов к российскому образовательному контексту.

Литература / References

1. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2018. Available at: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages> (accessed: 26.02.2020).

Сведения об авторе

Глухова Юлия Николаевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии РГПУ им. А. И. Герцена. Преподаватель Французского института, администратор социальной сети для профессионального общения преподавателей французского языка IFprofs; методист канала TV5Monde; проводит занятия и мастер-классы в рамках Летней школы для преподавателей французского языка и различных семинаров. E-mail: ygloukhova@yandex.ru.

Biodata

Yulia Glukhova — PhD in Philology, Associate Professor at Herzen State Pedagogical University of Russia. Teacher of the French Institute, administrator of the social network for professional communication of French language teachers IFprofs; methodologist of the TV5Monde channel; conducts classes and master classes in the framework of the Summer school for French language teachers and various seminars.

E-mail: ygloukhova@yandex.ru.

УДК 372.881

К.В. Гудкова

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург*

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Аннотация. Рассматриваются вопросы создания и использования тестов для финального контроля уровня знаний по теоретическим дисциплинам, читаемым в курсе подготовки студентов-лингвистов. Сравниваются традиционные формы опроса и тестовые.

Ключевые слова: тестовая форма контроля, теоретические дисциплины, устный экзамен, финальный контроль, формат теста.

K. V. Gudkova

St. Petersburg state University, St. Petersburg

TESTING AS A TOOL FOR EVALUATING KNOWLEDGE IN THEORETICAL DISCIPLINES

Abstract. The article deals with the issues of test development and tests using for the final assessment in theoretical courses delivered to students of linguistics programs. The oral interview format and test format of exams are compared.

Keywords: tests, theoretical courses, oral interview, test format, final assessment.

Основа успешной деятельности любого высшего учебного заведения — обеспечение высокого качества высшего образования. Актуальность проблемы повышения качества образования обсуждается на всех уровнях и является одной из приоритетных задач. Модернизация системы образования невозможна без реформирования системы оценки контроля и качества образования. Диагностика, мониторинг и управление процессом формирова-

ния системы знаний возможны только при наличии надежного инструмента, обеспечивающего обратную связь. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) предписывает создание фонда оценочных средств. Следовательно, для любой образовательной программы требуется разработанный пакет контрольно-измерительных материалов (КИМ).

В концепции модернизации образования задача создания независимой системы оценивания качества считается одной из важнейших на современном этапе реформирования системы высшего образования. Следующей не менее важной задачей, подлежащей решению, является цифровизация. В настоящее время можно наблюдать бурный расцвет цифрового образования: создаются многочисленные платформы, позволяющие пройти определенные курсы и получить сертификат о их прохождении. Можно упомянуть такую динамично развивающуюся интернет платформу, как Future Learn, на базе которой предлагается множество курсов по разным дисциплинам, интернет-платформу Coursera. В Санкт-Петербургском университете активно разрабатываются и выкладываются в онлайн-доступ различные лекционные курсы.

Все упомянутые выше факторы (цифровизация, требования ФГОСов) современного положения дел в образовательной среде приводят к необходимости разработки тестовых заданий для контроля сформированности и определения уровня знаний по теоретическим дисциплинам, поскольку только тестовая форма контроля возможна в онлайн-пространстве. Вопросы создания тестовых контрольно-измерительных материалов активно разрабатываются [1, 2].

Раньше обычной практикой был список вопросов для подготовки к экзамену по теоретическому курсу. Приходя на экзамен, студент вытягивал один или два вопроса и отвечал преподавателю, который данный курс и читал. В оценивание часто вмешивался личностный фактор, которого не избежать при прямой коммуникации. Следует также отметить и тот факт, что теоретические курсы обычно читаются целому потоку, т. е. нескольким группам. В силу этого на экзаменатора ложится непомерная нагрузка при-

нять экзамен у потока, численность которого может превышать 100 человек. Избежать человеческого фактора в таких условиях вряд ли возможно. Все вышесказанное говорит об актуальности разработки тестовых заданий для проверки уровня знаний по теоретическим дисциплинам.

В настоящей статье мы обращаемся к своему многолетнему опыту использования тестовых заданий для контроля уровня знаний по дисциплине «История английского языка». На протяжении многих лет данный курс читается автором в Санкт-Петербургском университете на дополнительных образовательных программах и в Санкт-Петербургском государственном университете аэрокосмического приборостроения на основной образовательной программе подготовки лингвистов-переводчиков. Разработанный тест состоит из разного типа вопросов и заданий.

Это и вопросы открытого типа:

*Какое явление объясняет разные корневые гласные в формах глагола: *dvñ. beraþ* ‘нести’ но *biru* ‘несу’.*

Ответы на вопросы открытого типа могут быть краткими и развернутыми, что также учитывается при выставлении финальной оценки.

Используются также вопросы на установление соответствий:

*Распределите существительные по способу образования множественного числа в **среднеанглийском** языке:*

- а) выровнялись по ведущему типу (-es)*
- б) сохраняют окончания слабого склонения (-en)*
- в) сохраняют одинаковые формы в единственном и множественном числе*
 - г) сохраняют чередование в корне: **eye** — глаз **swine** — свинья **nama** — имя **tooth** — зуб **cealf** — теленок **too** — палец **book** — книга **sheep** — овца.*

Еще один тип вопросов — на заполнение пропусков:

Проанализируйте приведенные индоевропейские примеры и их германские соответствия. Вставьте пропущенный согласный согласно закону Вернера.

- гр. **déka** ‘десять’ || гот. **tai_un** ‘десять’*
- гр. **dekás** ‘десяток’ || гот. **ti_jus** ‘десятки’.*

Преимуществом теста перед традиционным способом контроля и проверки уровня знаний является то, что он охватывает практически все содержательные части курса и позволяет проверить знания по всем этим частям. Также большим преимуществом становится и то, что тестовая форма контроля позволяет в значительной степени снизить нагрузку на экзаменатора, а также дает возможность охватить значительное число студентов в один экзаменационный день. Следует также отметить и тот факт, что тест позволяет сочетать тестовую форму контроля и традиционный ответ на вопрос. Экзаменатор по желанию может попросить студента прокомментировать любой выбранный пункт тестового задания, в частности это относится к вопросам открытого типа, на которые предполагается дать достаточно развернутый ответ.

Также самым значительным преимуществом теста перед традиционной формой опроса, на наш взгляд, — понятность и прозрачность критериев оценивания для студента. При традиционной форме опроса часто возникают ситуации, при которых экзаменатор выставляет оценку, основываясь на своем впечатлении от ответа. И хотя такая оценка часто верна, тем не менее ее очень трудно объяснить студенту. При тестовой форме контроля объяснение оценки труда не составляет, а принимая во внимание, что современное поколение студентов еще со школьной скамьи привыкает к тестовым формам и количественным обоснованиям оценки, следует подчеркнуть все описанные выше преимущества тестовой формы контроля уровня знаний теоретических курсов.

Литература

1. Павловская И. Ю. Актуальные вопросы языкового тестирования. Вып. 2 / под общ. ред. И. Ю. Павловской. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. 684 с.
2. Bailey K. M. Learning About Language Assessment. Dilemmas, Decisions and Directions. Heinle Cengage Learning, 1998.

References

1. Pavlovskaya I. Yu. *Aktualnye voprosy yazykovogo testirovaniya* [Current issues of language testing]. . Vol. 2. Ed. I. Yu. Pavlovskaya. St. Petersburg: St. Petersburg State University, 2017. 684 p.

2. Bailey K. M. *Learning About Language Assessment. Dilemmas, Decisions and Directions*. Heinle Cengage Learning, 1998.

Сведения об авторе

Гудкова Кира Владимировна — кандидат филологических наук, доцент Санкт-Петербургского государственного университета, доцент Санкт-Петербургского университета авиационного приборостроения. Научные интересы: история английского языка, когнитивная лингвистика, теория аргументации и убеждения. E-mail: gudkovakira@bk.ru.

Biodata

Kira Gudkova — Ph.D. in Philology (candidate of philological sciences), Associate Professor of St. Petersburg state University, associate Professor of St. Petersburg University of aviation instrumentation. Research interests: history of the English language, cognitive linguistics, theory of argumentation and persuasion. E-mail: gudkovakira@bk.ru.

УДК 372.881.161.1

Т. С. Домбровский

*Лодзинский университет,
Лодзь, Польша*

СТИМУЛИРУЮЩИЕ ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ С ГРАФИЧЕСКИМИ ЭЛЕМЕНТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. Представлен один из аспектов обучения РКИ для специальных целей, а именно, работа с различными видами авторских тестовых заданий с графическими элементами. Подобные задания способствуют формированию умений и навыков, зачастую служат для закрепления пройденного материала, а также контроля степени усвоения иностранными филологами отдельных вопросов из области российского предпринимательства и бизнеса. Автор приводит примеры таких заданий, снабжая их методическим и практическим комментарием из опыта своей многолетней практики преподавания русского языка в Лодзинском университете.

Ключевые слова: русский язык в бизнесе, тестовые задания, стимулирующий материал, иллюстративный материал, языковая и предметная компетенции.

T. S. Dabrowski

The University of Lodz, Poland

STIMULATING TEST TASKS WITH GRAPHIC ELEMENTS IN RUSSIAN FOR FOREIGNERS CLASSES FOR STUDENTS OF PHILOLOGY

Abstract. The paper presents one of the aspects of teaching Russian as a Foreign Language for special purposes, that is, activities with various types of special test tasks with graphic elements. Such tasks contribute to the formation of skills, often serve to consolidate the material covered, as well as to control the degree to which foreign philologists learn certain

issues from the field of Russian entrepreneurship and business. The author gives examples of such assignments, supplying them with methodological and practical commentaries based on his many years of practice in teaching Russian at the University of Lodz.

Keywords: Business Russian; test items; stimulating material; illustrative material; language and subject competencies.

Решение использовать графические материалы для аудиторной и внеаудиторной работы со студентами-филологами всех форм обучения (бакалавриат и магистратура) профилей (общий язык — «Практика устной и письменной русской речи» и язык специальности — «Русский язык в бизнесе») и курсов (2–3 курсы бакалавриата и 1–2 курсы магистратуры) Лодзинского университета было продиктовано составом групп учащихся.

Вот уже много лет в состав учебных групп филологов-русистов входят, кроме поляков, приезжающие по программам мобильности студенты из СНГ (например, России, Беларуси, Молдовы, Украины, Казахстана), а также стран Евросоюза (например, Италии, Германии, Турции, Болгарии).

Занятия по РКИ в многонациональной и полиязыковой аудитории требуют от нас предварительной разработки концепции всего курса и особого подхода к учащимся с учетом уровня владения ими русским языком и общего образования.

Идея использования нами различных графических элементов в авторских учебных раздаточных материалах возникла в процессе работы с этим полиэтническим контингентом учащихся.

Поскольку занятия мы ведем на русском языке, студенты из ЕС, представляющие действительный уровень владения русским языком А2 (несмотря на то что по документам они достигли уровня В2), за исключением болгарских студентов, почти каждое услышанное и/или прочитанное слово проверяют и выясняют его значение с помощью переводческих интернет-программ, что в большой степени замедляет (при объяснении материала мы интуитивно гораздо медленнее произносим слова и подбираем самые простые лексические единицы, а предваряя возможные вопросы, стараемся представлять определенные явления ситуативно, на примерах) учебный процесс, следовательно, дезорганизует ход

занятий (польские студенты и студенты из СНГ, которые лучше владеют русским языком, в силу отсутствия увлекательности переклюаются на посторонние дела и пр.).

Как выяснилось, ввиду различных методических подходов к преподаванию русского языка, некоторые учащиеся довольно плохо воспринимают речь на слух, а также обладают скудным запасом слов и могут изъясняться лишь с помощью подсказок и наводящих вопросов преподавателя, поскольку ясна сама цель высказывания и интенция говорящего.

Методика обучения иностранным языкам с опорой на наглядность известна уже давно и эффективно используется уже многие десятилетия. Принцип использования наглядности в обучении был впервые предложен Я. А. Коменским, а затем изучался многими выдающимися педагогами, такими как И. Г. Песталотци и К. Д. Ушинский. в Польше данный вопрос освещали в своих работах такие методисты и ученые, как, например, Людвик Гроховский, Мечислав Дзеконский, Ганна Коморовская и др. [5–7].

Вопрос использования наглядных материалов при обучении иностранному языку был актуален ранее, и он актуален по сей день. в настоящее время благодаря появлению новых носителей (например, интерактивная доска, мультимедийный проектор и пр.), технологий (например, IT-технологии, анимация, интерактивность, кейс-технология и др.) заметно расширилась сфера применения наглядности в обучении, но прежде всего значительно увеличился и усовершенствовался арсенал средств наглядности для передачи определенной информации (например, объемная фотография, лентичулярная печать, видеофильмы в цифровом формате, виртуальные экскурсии и компьютерные программы, в том числе графические, и пр.).

Наглядность, применяемая в обучении иностранному языку, предполагает использование в ходе аудиторной и внеаудиторной работы заранее подготовленных преподавателем для визуализации учебного материала специальных средств обучения с целью упрощения, облегчения восприятия, усвоения учащимися и использования его в речевой деятельности.

По мнению Л. М. Зельмановой, «...использование изобразительного материала облегчает осуществление и другого методического принципа — сочетания работы по формированию отдельных умений связной речи с работой над определенными композиционными формами высказывания» [2, с. 13].

Для проведения эффективной работы с материалами, содержащими графические элементы, необходимо в первую очередь определить учебные цели и задачи данного занятия, тщательно продумать концепцию занятия, его этапы, составить подробный план-конспект. Лишь после вышеуказанных действий можно приступить к организации визуальной опоры, т.е. отбору и компоновке иллюстративного материала по данной теме.

Наглядный материал должен обладать определенными качествами, такими как хорошее качество, четкость и выразительность изображения. Следует при этом учитывать языковые возможности студентов-иностранцев по смысловому восприятию иллюстративного материала и продуцированию русской речи. Для более объективной оценки степени усвоения материала изучаемого тематического блока студенты из СНГ и болгарские учащиеся, которые зачастую владеют русским языком почти на уровне носителей языка, к иллюстративному материалу получают индивидуальные задания, требующие более глубокого изучения темы (например, «Взаимоотношения между учителем, учеником и родителем ученика»; рис. 1):

1. *Как Вы считаете, справедливо ли суждение о том, что конфликты между учителями и родителями начинаются с конфликта учителя с учеником? Почему?*

2. *Приведите примеры несостоятельности родителей в воспитании детей.*

3. *Объясните, в чем суть понятия «педагогический разнобой»?*

С помощью рисунка нами осуществляется повторение и закрепление пройденного лексического материала данной темы. Текст под рисунком активизирует лексику темы и побуждает учащихся к устному / письменному высказыванию в защиту или опровержение представленного тезиса.



Рис. 1. Школа раньше и сегодня (<https://www.proza.ru/2017/03/19/457>)

Задание 1. Существуют ли, по Вашему мнению, идеальные семьи? Ответ обоснуйте (рис. 2).



Семья. Там, где живет счастье!

Рис. 2. Полноценная семья
(http://www.do.tgl.ru/?do=static&page=happy_family)



Рис. 3. Смартфон в жизни молодежи

(<https://ria.ru/20191115/1560960474.html>;

<http://droidnet.net/zavisimost-ot-smartfona.html>; <http://globaltalents.ru/people/user/14556/blog/13788/>; <https://www.ntv.ru/novosti/2240652/>)

На основании рисунка мы повторяем такие вопросы тематического блока «Семья», как «Семейные отношения», «Проблемы семьи», «Многопоколенная (расширенная) семья под одной крышей», «Приемный ребенок» и т.п.

Ссылаясь на наглядный материал в виде набора картинок мы составляем определенные задания, содержащие открытые и/или закрытые вопросы, а зачастую также задания на решение проблемной ситуации. Например:

Задание 1. С опорой на иллюстративный материал (рис. 3) раскройте в 10 предложениях основные положения вопроса о зависимости людей от смартфонов.

Задание 2. Ответьте на следующие вопросы:

1. За что люди ценят виртуальные взаимоотношения?
2. Какие функции, предлагаемые смартфонами, можно назвать полезными?
3. Стоит ли, по-Вашему, бороться с номофобией?

Задание 3. Выберите правильный вариант ответа из предложенных.

1. Если людей на время лишит мобильного телефона, то они...

- а) больше начинают интересоваться окружающим миром;
- б) чувствуют себя не в своей тарелке;
- в) испытывают комфорт;
- г) «переключаются» на общение с родными и близкими.

Задание 4. В газете вы прочитали статью о том, что в некоторых странах Европы (во Франции и Италии) борьба с телефонной зависимостью ведется на законодательном уровне. Приготовьте высказывание о том, как вы оцениваете данное решение, представьте аргументы «за» и «против».

В преподавании иностранного языка наглядность выполняет много различных функций, начиная с **информационной** (ознакомительной, познавательной), знакомит с реалиями (подлинными документами, инфографикой, цивилизацией), **эстетической** (художественное оформление графических и текстовых материалов, содержащих наглядные элементы), собственно **обучающей** (образовательной / учебной), поскольку она в значительной степени расширяет лексический запас, **семантизирующей**, ибо демонстрирует новые значения слов, словосочетаний, грамматических конструкций и пр., **побуждающей** — визуализация информации порождает как устную, так и письменную речь и кончая **контролирующей** (для контроля и самоконтроля степени сформированности умений, навыков, компетенций и овладения студентами учебным материалом) [1, с. 152–153].

В зависимости от учебных целей занятий, сложности вопроса и его тематической наполненности в своих материалах, в частности, мы используем такие графические элементы, представляющие определенную информацию, как *рисунок, фотография, иллюстрация*, разные виды и формы *графиков, и диаграмм, интеллект-карты* (карты мыслей, ассоциативные карты, ассоциогаммы), *таблицы* (в том числе логические), *анкеты, билеты, объявления, документы, пиктограммы, инструкции* (способ при-

менения в маркировке на упаковке товара), *коммерческое письмо*, *географические карты* (контурная карта России), *схемы* (схема московского / петербургского метрополитена), фрагменты *меню кафе и ресторанов* и др.

Благодаря использованным в материалах графическим элементам мы быстрее и эффективнее можем объяснить ситуацию общения, а также истолковать иностранным студентам незнакомые слова и явления и указать сферы употребления данных лексических единиц.

В процессе работы на первый план мы выдвигаем речевую коммуникацию и функциональную сторону изучаемого вопроса. Функциональная сторона, как считал Е. И. Пассов, «может быть представлена только в действии, т.е. в ситуации» [3, с. 119].

Кроме того, анализируя с языковой и культурологической точки зрения определенный графический материал, представленные зрительно-слуховые стимулы / возбудители способствуют пониманию студентами изучаемого материала занятий, стимулируют высказывание, вырабатывают речевые автоматизмы, а также благоприятствуют воссозданию возможных ситуаций, в которых учащиеся, реально оказавшись, могут использовать усвоенный лексический материал.

К. Д. Ушинский писал: «Педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в юношеской памяти, должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств — ухо, глаз, голос, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус, приняли участие в акте запоминания» [4, с. 251]. Следуя ему, для достижения учебных целей в многоязычной студенческой аудитории мы широко используем принцип наглядности, сочетая его с устным рассказом и языком жестов.

На наш взгляд, визуализация учебного материала, который зачастую строится нами в форме тестовых заданий, способствует усвоению студентами-иностранцами лексико-грамматического материала занятий. Она объясняет и иллюстрирует реалии, дает возможность учащимся находить сходства и различия между культурами.

Разновидностью ситуативного иллюстративного материала в виде набора картинок, объединенных одной общей темой,

является наглядный стимулирующий учебный материал, в состав которого входят различные графические элементы (это своеобразный коллаж), снабженные каким-нибудь девизом или провокационным лозунгом.

Содержание материала наводит учащихся на мысль о значении культурных достижений и их влиянии на жизнь человека; о таких понятиях, как «высокая культура» и «массовая культура», а также о востребованности отдельных жанров культуры, культурных предпочтениях и способах удовлетворения потребностей в культуре представителями российского народа разного социального статуса и возраста (рис. 4).



Рис. 4. Культура
в жизни человека ([8, s. 68];
<https://ria.ru/20140617/1012368456.html>)

К одному из ряда графических элементов, которые мы наиболее часто используем в учебных материалах, относится график. Поскольку он строится на числовых данных, является хорошим тренажером для повторения форм числительных, в том числе дробных чисел, а также соответствующих глаголов (например, *вырастать, увеличиваться, повышаться, сокращаться, уменьшаться, снижаться / понижаться* и пр.) и конструкций (например, *по сравнению с...; в сравнении с; в отличие от..., тогда как... / в то время как... и др.*), которые употребляются при выражении сопоставительных и сравнительных отношений.

Задание 1. *Ознакомьтесь с наиболее популярными российскими социальными сетями (рис. 5):*

а) установите названия отдельных сетей на основании их эмблем;

б) восстановите информацию, вставляя в интервалы пропущенные слова;

в) цифры пишите прописью, сочетая их с существительным «миллион».

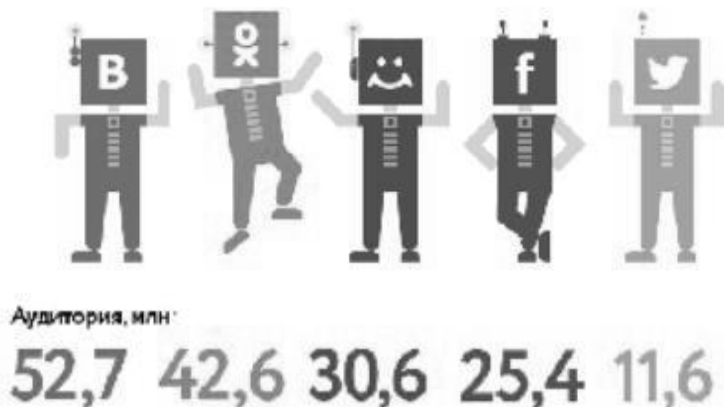


Рис. 5. Российские соцсети
 (<https://rusability.ru/internet-marketing/sotsialnyie-seti-v-rossii-infografika-ot-mail-ru/>)

1. В России наиболее популярной социальной сетью считается _____ . Аудитория данной сети насчитывает (52,72 млн)

человек.

2. На втором месте оказалась социальная сеть, которая носит название _____ . Размер ее аудитории — 42,6 млн _____

пользователей.

3. Третью позицию занимает _____ . По данным опроса, эту сеть в среднем посещает (30,567 млн)

человек.

Задание 2. *Ознакомьтесь с процентным составом населения страны, изображенным с помощью диаграммы (рис. 6). Распределите представителей разных видов деятельности по уровню доходов. Выявите наиболее востребованные профессии. Ответ обоснуйте.*



Рис. 6. Социальный срез населения

Отдельным видом графических контрольных заданий являются целенаправленно составленные нами таблицы. Задания на заполнение соответствующей фактической информацией рубрик / столбцов данных таблиц предлагаются нами в качестве повторительного и систематизирующего знания по данной теме или тематическому блоку вопросов.

Итак, по теме «Молодежные субкультуры в России» учащимся была предложена для заполнения с опорой на материал занятий и общие знания следующая таблица. (В качестве примера приводим лишь ее небольшой фрагмент; рис. 7.)

© Домбровский Т. С., ст. преп. кафедры перевода и дидактики Института русистики ЛГУ

Имя и фамилия _____ 4-й курс
Задание. Базируясь на материале занятий и собственных размышлениях, ответьте на вопросы.

<p>1. Почему молодые люди хотят принадлежать к той или иной субкультуре?</p>	
<p>2. Чем объясняется выбор определенной субкультуры?</p>	
<p>3. Как принадлежность к определенной субкультуре сказывается на повседневной жизни?</p>	

Рис. 7. Анкета по теме «Субкультуры в России»

По нашему мнению, иностранцу, прибывшему в Россию, неоднократно приходится заполнять различные формуляры и опросники. Поэтому в случае изучения тематического блока «Трудоустройство» мы предлагаем для ознакомления и заполнения аутентичный документ.

На наш взгляд, тщательное выполнение иностранными учащимися данного графического тестового задания гарантирует спокойную реакцию на просьбу заполнить какой-либо подобный документ в будущем.

Как показывает опыт, содержание рубрик в различных документах почти одинаковое, вопросы зачастую в них повторяются и поэтому иностранный студент будет в какой-то мере подготовлен к выполнению задания.

В процессе заполнения необходимой информацией отдельных рубрик анкеты, учащиеся знакомятся с внешним видом документа, его структурой и композицией, а прежде всего с официально-деловым стилем речи, использованными в тексте терминами, аббревиатурами, речевыми клише и пр.

Задание 1. *Представьте себе, что вы соискатель на должность менеджера по рекламе.*

а) заполните анкету кандидата при приеме на работу фактической или фиктивной информацией (рис. 8);

б) обратите внимание на новые слова и словосочетания из документа. Запомните их.

в) переведите данный документ на родной язык;

г) узнайте, какой по форме документ заполняют соискатели на замещение должности в вашей стране.

д) как выглядит процедура приема на работу в вашей стране?

е) расскажите, какой пакет документов нужно подготовить для устройства на работу.

В продолжение темы о разных методах поступления на работу и порядке трудоустройства мы предлагаем для ознакомления и семантического анализа аутентичное газетное объявление (рис. 9).

Выбор объявления обусловлен лексическим богатством, т. е. большим наличием слов, словосочетаний, выражений, которые изучались и прорабатывались в разных видах работы в аудитории.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (курсы, семинары, тренинги и т.д.)		
Время прохождения	Наименование	Название организации

Дополнительные навыки:
 ПК (название программ) _____
 Депопроизводство _____ Первичная бухгалтерия _____ E-mail: _____
 Иностранные языки, степень владения _____
 Наличие автомобиля _____ Водительские права _____ стаж вождения _____

ОПЫТ РАБОТЫ
 Начиная с последнего, укажите реальный опыт работы, полное название организации. Укажите в обратном хронологическом порядке все должности которые Вы занимали; отразите все ступени Вашей карьеры и подробно опишите функциональные обязанности. Укажите виды товаров и услуг с которыми работали.

Дата устройства/ увольнения	Должность
Название организации профиль деятельности	Должностные обязанности (описание работы)
Зарботная плата, ее структура	
Причина увольнения	Количество подчиненных

Рис. 8. Трудоустройство (<https://blanker.ru/doc/anketa-kandidata>)



КАПИТАЛ LIFE
СТРАХОВАНИЕ ЖИЗНИ

В компании «СК Капитал Лайф»
открыта вакансия на должность

Финансового менеджера

**Нужны амбициозные и контактные люди.
Гибкий график, возможность карьерного роста,
постоянное развитие: тренинги, встречи, семинары.
Неограниченный доход.**

**Обращаться к Сизовой Светлане, тел. 8-953-690-95-39
Эл. Адрес: Svetlana_sizova@moscow.kaplife.ru**

Рис. 9. Поиск работы
 (<https://www.vdvrus.ru/elektrostal/vakansii/finansovii-menedjer-3774400>)

Приведенный газетный текст сопровождается рядом заданий по пониманию при чтении. с целью определения степени усвоения лексики по теме и форм организации приема на работу (*рекрутинг, собеседование, заключение трудового договора, соцпакет, обучение* и пр.) мы, главным образом, строим задания на поиск определенного вида информации (*полное понимание, понимание основного содержания, понимание выборочной информации*). Например:

Задание 1. Прочитайте объявление фирмы и ответьте на вопросы.

- а) в какой области работает фирма?*
- б) какие требования предъявляет фирма соискателям?*
- в) в каком отделе открыта вакансия?*
- г) какую систему организации рабочего дня предлагает фирма?*

д) какие инструменты обещает предоставить фирма для осуществления соискателем карьерного / профессионального роста?
е) какие каналы связи названы в объявлении?

Изучая вопросы, связанные с упаковкой, маркировкой и перевозкой товара от производителя к заказчику / конечному потребителю, мы обращаем внимание учащихся на знаки, нанесенные на тару / упаковку. После ознакомления аудитории с наиболее популярными и частотными пиктограммами для закрепления изученного мы предлагаем студентам выполнить следующие задания с графическим элементом.

Задание 1. Перед вами три манипуляционных знака (рис. 10), которые наносят на транспортную тару или упаковку.

а) объясните по отдельности значение каждого из них и озаглавьте их;

б) объясните, с какой целью подобные знаки наносятся на тару / упаковку товара;

в) приведите по 2 примера товаров, на тару / упаковку которых следовало бы нанести данные пиктограммы.



Рис. 10. Маркировка товара
(https://studbooks.net/1509513/marketing/klassifikatsiya_informatsionnyh_znakov)

В рамках занятий по русскому языку в сфере бизнеса мы изучаем также все виды коммерческой переписки. На занятиях мы анализируем и находим в коммерческой переписке черты официально-делового стиля речи, рассматриваем правила оформления русского делового письма, в отличие от подобных писем, составляемых в других культурах, на размещение реквизитов письма и их шаблонное содержание в зависимости от вида.

Предлагая студентам коммерческое письмо как объект тестирования их знаний, умений и навыков по работе с такими документами, мы ставим ряд целей, например выяснение, 1) в какой степени учащиеся овладели лексикой, связанной с реквизитами письма, представленными в ГОСТР6.30-97 (с изменениями от 2000 г.); 2) правильно ли студенты размещают отдельные элементы письма при продуцировании текста; 3) употребляют ли в текстах писем формулы вежливости и т.д. Для реализации данных целей мы предлагаем примерно такие задания:

Задание 1. *Ознакомьтесь с текстом письма (рис. 11), а затем ответьте,*

- а) кто является адресантом письма;*
- б) какова организационно-правовая форма получателя письма;*
- в) что характеризует «АСКОНТ» как налогоплательщика;*
- г) каковы реквизиты приходящей корреспонденции;*
- д) как называется вид данного письма;*
- е) что может повлиять на расторжение договора с фирмой;*
- ж) каковы координаты исполнителя документа.*

Поскольку студенты 2 курса магистратуры (5 курс) в рамках занятий по практике русской речи среди других тем изучают физическую и экономическую географию России, нам хотелось, чтобы итогом занятий из цикла «Россия на карте мира» была работа с контурной картой страны. Такую карту мы распространили среди учащихся еще в самом начале учебного процесса (в октябре) с просьбой, чтобы в качестве домашнего задания они систематически на нее наносили всю информацию, полученную на занятиях.

ЗАО «АСКОНТ» Лиговский пр., д. 5, г. Санкт-Петербург, 190050 тел./факс (812) 310-56-28 ОКПО 25968456 ОГРН 1127600380785 ИНН/КПП 7807032140/781001002	Директору ЗАО «Кристалл» Г.И. Григорьеву	
на № 125-12/10 от 12.04.2005		
О задержке поставки мебели		
Уважаемый Геннадий Иванович!		
Сообщаем Вам, что обязательства по контракту от 02.05.2004 № 251 о поставке трех комплектов офисной мебели, к сожалению, не выполняются. Напоминаем, что согласованный нами срок отгрузки истек две недели назад.		
Дальнейшая задержка поставки может привести к прекращению совместной деятельности.		
Рассчитываем на принятие Вами срочных мер. Просим о результатах сообщить немедленно.		
Директор	(подпись)	Л.В. Корин
Б.Д. Ельцов 310-56-30		

Рис. 11. Коммерческая переписка (<https://sci-nature.ru/raznoe/pismo>)

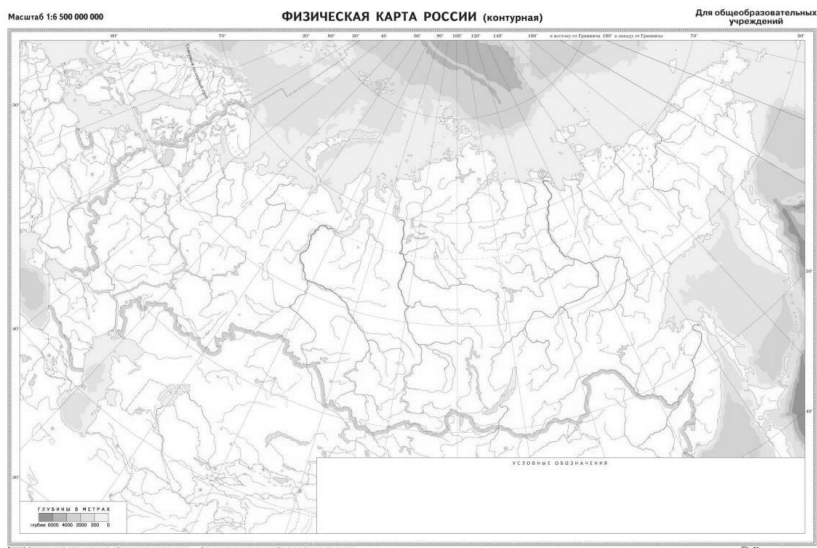


Рис. 12. Россия на карте (<http://www.russia-map.ru/>)

В конце семестра карта послужила нам для разработки следующих тестовых заданий, проверяющих и определяющих степень усвоения материала и сформированности умений и навыков учащихся по работе с разными видами карт России (физическая карта и политическая карта).

Задание 1. Перед вами контурная карта России (рис. 12):

- а) обозначьте на карте границы России, определите и подпишите крайние материковые точки России;
- б) подпишите названия всех морей, омывающих территорию России;
- в) определите и назовите все страны, граничащие с Российской Федерацией;
- г) обозначьте на карте границу между Европой и Азией;
- д) найдите на карте и подпишите названия важнейших российских рек, таких как Волга, Енисей, Обь, Иртыш, Лена, Дон, Ока, Кама, Урал и Днепр;
- е) обозначьте озеро Байкал и подпишите название реки из него вытекающей.

ж) найдите и подпишите названия городов федерального значения и миллионников.

з) подпишите названия городов — экономических центров России.

Учитывая ограниченные рамки статьи, мы представили лишь некоторые типы тестирующих знания студентов заданий с графическим элементом, предлагаемые нами в качестве текущего, промежуточного и итогового контроля. Зачастую подобные задания студенты выполняют самостоятельно в рамках внеаудиторной работы.

Поскольку мы тему настоящей статьи сузили до стимулирующих тестовых заданий, которые студенты в распечатанном виде получают в качестве раздаточного материала, то мы обошли вниманием такие наглядные материалы, как мультимедийные презентации, телепередачи, видеоматериалы, кинофильмы и др., а также аутентичные объемные предметы, сувениры, например, изделия русского народного творчества и пр., которые активно используются нами на аудиторных занятиях по общему русскому языку и русскому языку в сфере бизнеса.

Как подсказывает опыт, в многоязычной и поликультурной группе учащихся использование в тестовых заданиях разного вида наглядных элементов не только привлекает внимание и разнообразит учебный материал, но также духовно обогащает, расширяет горизонты мышления, и тем самым способствует эффективности обучения. Язык изображенных понятий и явлений универсален. Изобразительный материал к нашим стимулирующим тестовым заданиям мы каждый раз подбираем с учетом культурных, образовательных, социальных и возрастных особенностей аудитории. Несмотря на то, что иностранные студенты зачастую не вполне понимают слова, находящиеся на рисунках / иллюстрациях / фотографиях, то, в силу того, что графика отражает реальный мир, они понимают общий смысл, интенцию и могут активно выполнять задания (например, воссоздавать ситуацию, продуцировать высказывание и т.п.).

Наглядность облегчает понимание, усвоение и запоминание лексического материала, стимулирует креативность, творческую

деятельность, а, следовательно, повышает интерес к изучению русского языка и мотивацию обучения.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 152–153.
2. *Зельманова Л.М.* Наглядность в преподавании русского языка: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1984. 13 с.
3. *Пассов Е.И.* Принципы иноязычного образования, их система и иерархия // Материалы к докладу на XIII Конгрессе МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.). Липецк, 2015. С. 119.
4. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт антропологической психологии. Том первый // Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М.; Л., 1950. Т. 8. 776 с.
5. *Dziekoński Mieczysław.* Poglądowość w nauczaniu języka rosyjskiego, WSiP, 1979. 140 s.
6. *Grochowski Ludwik.* Metodyka nauczania języka rosyjskiego. PWN, 1975. 305 s.
7. *Komorowska Hanna.* Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2002. 204 s.
8. *Lewandowska H., Stopińska L., Wróblewska H.* Język rosyjski. Poziom rozszerzony. Kraków: Wydawnictwo Szkolne OMEGA, 2008.

References

1. *Azimov E`G., Shhukin A.N.* *Novy`j slovar` metodicheskix terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazy`kam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow: IKAR Publ., 2009, pp. 152–153.
2. *Zel`manova L.M.* *Naglyadnost` v prepodavanii russkogo yazy`ka: Posobie dlya uchitelya.* [Visibility in the teaching of the Russian language: The Teacher's Book]. Moscow: Prosveshhenie Publ., 1984. 13 p.
3. *Passov E.I.* *Principy` inoyazy`chnogo obrazovaniya, ix sistema i ierarxiya* [The principles of foreign language education, their system and hierarchy]. *Materialy` k dokladu na XIII Kongresse MAPRYaL (Granada, Spaniya, 13–20 sentyabrya 2015 g.)*. Lipeck, 2015, p. 119.
4. *Ushinskij K.D.* *Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt antropologicheskoy psihologii. Tom pervyj* [Man as a subject of education. Anthropological psychology. Volume first].

Experience in anthropological psychology. Volume one] Ushinskij K.D. *Collected works*. Moscow; Leningrad, 1950. Vol. 8. 776 p.

5. Dziekoński Mieczysław. *Poglądowość w nauczaniu języka rosyjskiego* [Preview in teaching Russian]. WSiP, 1979. 140 p.

6. Grochowski Ludwik. *Metodyka nauczania języka rosyjskiego* [Methodology of teaching the Russian language]. PWN, 1975. 305 p.

7. Komorowska Hanna. *Metodyka nauczania języków obcych* [Methodology of foreign language teaching]. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2002. 204 p.

8. Lewandowska H., Stopińska L., Wróblewska H. *Język rosyjski. Poziom rozszerzony* [Russian language. Advanced level]. Kraków: Wydawnictwo Szkolne OMEGA, 2008.

Сведения об авторе

Домбровский Тадеуш Станиславович — магистр, старший преподаватель кафедры перевода и дидактики Института русистики филологического факультета Лодзинского университета.

E-mail: tadeushd@mail.ru; faddey@wp.pl.

Biodata

Dabrowski Tadeusz — M.A., Senior Lecturer, Faculty of Philology The Institute of Russian Studies Department of Translation & Didactic Methods on The University of Lodz. E-mail: tadeushd@mail.ru; faddey@wp.pl.

УДК 371.263

Н.Д. Дубинина, И.Ю. Ильичева

Санкт-Петербургский государственный университет

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ РЕЙТЕРСКИХ ТАБЛИЦ ДЛЯ УРОВНЕЙ ОТ ТЭУ/A1 ДО ТРКИ-I/B1

Аннотация. Статья посвящена проблеме оценки заданий субтестов «Письмо» и «Говорение» уровней ТЭУ/A1 до ТРКИ-I/B1 тестирования по русскому языку как иностранному. Авторы предлагают проект реитерских таблиц, которыми планируется заменить используемые в настоящее время контрольные листы экспертной оценки, которые на данный момент утратили свою актуальность. Предполагается, что реитерские таблицы позволят оценивать речевые навыки и умения в русском языке более объективно, а также сделают процедуру оценки ТРКИ ТЭУ/A1 до ТРКИ-I/B1 более прозрачной.

Ключевые слова: ТРКИ, тест по русскому языку как иностранному, оценка, реитерская таблица, контрольный лист экспертной оценки.

N. Dubinina, I. Ilicheva

St. Petersburg State University

TO THE ISSUE OF RATING SCALES DEVELOPMENT FOR A1–B1 LEVELS OF TEST OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The paper discusses the problem of assessing “Writing” and “Speaking” subtests of the TORFL A1 — B1 levels. The authors suggest a revised version of assessment criteria and scales in lieu of current assessment scales. The new assessment criteria and scales will improve the assessment of writing and oral skills, and make the assessment procedure more transparent.

Keywords: Test of Russian as a Foreign Language, TORFL, assessment, rating scale, expert assessment scale.

В последние годы аудитория тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) значительно расширилась, и опыт проведения тестовых сессий в различных странах мира показал необходимость внести изменения в структуру заданий и систему оценки продуктивных речевых навыков на уровнях ТЭУ/А1 до ТРКИ-I/B1 [1–4].

Задания субтестов «Письмо» и «Говорение» на уровнях от ТЭУ/А1 до ТРКИ-I/B1 в настоящее время оцениваются с помощью контрольных листов экспертной оценки, а не рейтерских таблиц, которые используются для оценки ТРКИ-II/B2 — ТРКИ-IV/C2. Отметим, что в практике наиболее распространенных международных экзаменов (DELF и DALF по французскому языку, экзамены Института Гёте по немецкому языку, Кембриджские экзамены по английскому языку) используются именно рейтерские таблицы на всех уровнях.

Контрольные листы экспертной оценки фокусируются, несмотря на наличие различных параметров, на языковой компетенции. Такой подход к оценке противоречит принципам CEFR [8], в соответствии с которыми оценивается в первую очередь способность к коммуникации в рамках данного уровня. Ранее, в 1990-е годы, когда разрабатывалась система ТРКИ, и целевой аудиторией уровня ТРКИ-I/B1 были в первую очередь иностранные абитуриенты, изучавшие русский язык на подготовительных курсах, вероятно, была потребность оценивать преимущественно языковую компетенцию кандидата, навыки устной и письменной коммуникации именно в такой форме. Однако на данный момент существующие контрольные листы утратили свою актуальность.

Субтест «Письмо» на уровнях ТЭУ/А1 — ТРКИ-I/B1 включает задание для написания неформального письма с опорой на предъявленный план. На каждом из данных уровней предлагается тема, касающаяся повседневной жизни кандидата, его окружения, учебы, работы, досуга. Работа кандидата оценивается с помощью контрольного листа экспертной оценки, формат которого на всех этих уровнях аналогичный.

В качестве примера приводим контрольный лист, используемый на уровне ТРКИ-I/B1 [2] (табл. 1).

Таблица 1. Контрольный лист, используемый на уровне ТРКИ-I/B1

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ		Итого (40 баллов)
1	Адекватность создаваемого тестируемым текста цели, поставленной в задании	
2	Соответствие заданному объему высказывания (-1 балл за пропуск информационной единицы, отсутствие ответа на вопрос)	
3	Логичность и связность изложения (-2 балла за каждое нарушение)	
4	Коммуникативно значимые ошибки (-2 балла за каждую)	
5	Коммуникативно незначимые ошибки (-0,5 балла за каждую)	
Итого:		

При оценке работы каждая допущенная кандидатом ошибка отмечается в соответствующей графе. Затем из общего количества баллов вычитается количество баллов, рассчитанное исходя из количества и типа ошибок.

Как мы видим, в соответствии с данным контрольным листом для успешного выполнения задания кандидату достаточно написать текст, включающий указанное в задании количество предложений, допустив минимальное количество ошибок.

С нашей точки зрения, целесообразно было бы оценивать задание такого типа по следующим параметрам:

Интенция: реализация в письме различных коммуникативных задач, представленных в задании, например, задать другу вопросы, сообщить информацию.

Содержание: достаточность представленной кандидатом информации для реализации поставленной задачи, смысловая составляющая, в частности предметная компетенция.

Успешность реализации интенции, представление собеседнику информации, содержание достаточного объема в рамках уровней ТЭУ/А1 — ТРКИ-І/В1 зависит от объема лексического запаса кандидата и владения грамматическими средствами. Кроме того, по нашему мнению, для оценки смысловой составляющей написанного кандидатом текста в ряде случаев необходим также импрессионистический подход, оценка общего впечатления, что возможно только при использовании реферских таблиц.

Композиция: в данном случае оценивается оформление дружеского письма. В нем должны присутствовать формы приветствия и прощания в соответствии с этикетом.

Языковые средства: корректность использования языковых средств, соответствие выбранных лексико-грамматических средств данному уровню.

Невозможность учитывать эти параметры сейчас приводит к тому, что положительную оценку может получить работа, не соответствующая уровню ТРКИ-І/В1, учитывая, что на уровнях ТЭУ/А1 — ТРКИ-І/В1 темы и ситуации общения довольно близки.

Субтест «Письмо» на уровне ТРКИ-І/В1 включает также задание репродуктивно-продуктивного типа. Кандидаты читают текст и письменно отвечают на вопросы по тексту. Задание оценивается с помощью контрольного листа, имеющего аналогичную структуру, в котором присутствуют такие параметры, как «Полнота представления информации текста-источника» и «Точность передачи информации текста-источника»: наличие в составленном кандидатом тексте ответа на вопросы и точность передачи содержания текста при ответе на вопросы.

Проблема использования контрольного листа экспертной оценки в данном случае заключается в невозможности, с нашей точки зрения, установить в задании требования к объему продуцируемого текста, так как объем информации, который кандидат считает достаточным для ответа на вопрос, как правило, варьируется. Существующая система оценки, по нашему опыту, не позволяет адекватно оценить работу кандидата.

Как ни парадоксально, в этом случае кандидат со скудным словарным запасом и слабыми навыками письма, который напишет

краткие ответы на вопросы, может претендовать на более высокий результат, чем кандидат, который в достаточной для уровня В1 мере владеет лексико-грамматическими средствами и имеет соответствующие этому уровню навыки письма, но допускает характерные для данного этапа обучения ошибки.

Еще одна проблема, с которой регулярно приходится сталкиваться, — оценка орфографии и пунктуации. На уровнях ТЭУ/А1 — ТРКИ-І/В1 за все орфографические и пунктуационные ошибки снимается по 0,5 балла [5]. Эта система оказывается несостоятельной при оценке текстов, написанных, например, унаследованными носителями русского языка, детьми соотечественников, проживающих за рубежом, которые не допускают ошибок в спряжении глаголов и склонении существительных, но при этом допускают множество орфографических ошибок, так как усваивали язык на слух. Характер их ошибок и их количество нередко серьезно затрудняют чтение текста.

Формат оценки субтеста «Говорение» на уровнях ТЭУ/А1 — ТРКИ-І/В1 аналогичный. Субтест «Говорение» на уровнях ТЭУ/А1 — ТРКИ-І/В1 включает задания, в которых кандидат принимает участие в диалогах с тестором, а также задание, в котором кандидату предлагается составить монолог в соответствии с предъявленным планом. На уровне ТРКИ-І/В1 кандидаты также должны передать общее содержание прочитанного текста.

Монолог и задание репродуктивного типа оцениваются примерно таким же образом, как задания субтеста «Письмо» — неформальное письмо и задание на основе прочитанного текста.

Таблица 2. Контрольный лист экспертной оценки
(ТРКИ-І/В1 субтест «Говорение», задание 3)

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ		Итого (50 баллов)
1	Адекватность воспроизведения содержания прочитанного текста	

2	Точность воспроизведения информации текста (–5 баллов за каждое искажение информации; –2 балла за незначительное нарушение)	
3	Полнота воспроизведения текста (–5 баллов за пропуск смысловой части; –2 балла за незначительное нарушение)	
4	Логичность и связность изложения (–2 балла за каждое нарушение)	
5	Коммуникативно значимые ошибки (–2 балла за каждую)	
6	Коммуникативно незначимые ошибки (–0,5 балла за каждую)	
7	Грубые нарушения фонетико-интонационных норм на нефонематическом уровне (–2 балла за задание)	
8	Ответы на вопросы при обсуждении текста (–2 балла при отсутствии ответа)	
Итого:		

Нам представляются важными следующие параметры оценки.

Интенция: передача собеседнику информации прочитанного текста.

Содержание: сообщение собеседнику достаточного количества информации для понимания повествования.

Композиция: наличие в высказывании кандидата необходимых информационных блоков и их последовательность.

Языковые средства: корректность использования лексико-грамматических средств и соответствие их данному уровню.

Параметры «Содержание» и «Интенция» мы считаем важными, так как в данном случае оценивается также навык медиации [7]. Цель задания репродуктивного типа — проверка умения передавать информацию, полученную при чтении текста. При оценке задания репродуктивного типа нередко возникает проблема, причина которой — этнокультурные особенности кандидатов. Например, в Китае обучение иностранным языкам основано на запоминании больших фрагментов текста, которые затем нужно воспроизводить в письменной форме, так как группы состоят из 25–30 человек [6, с. 423]. Поэтому кандидаты из Китая быстро запоминают большие фрагменты текста и легко их воспроизводят, при этом не понимая содержания текста. Мы полагаем, что использование рейтерской таблицы позволит адекватно оценивать данные навыки и умения в этой аудитории.

Предлагаем пример рейтерской таблицы для уровней от ТЭУ/А1 до ТРКИ-I/B1 из нашего проекта. После разработки описания системы оценки, апробации и доработки рейтерские таблицы планируется ввести в практику ТРКИ (табл. 3).

Таблица 3. Рейтерская таблица
(ТРКИ-I/B1 субтест «Говорение», задание 3)

Параметры оценки		Шкала оценок						Итого (20 баллов)
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ								
1	Умение представить информацию в достаточном объёме для понимания повествования собеседником.	0	1	2	3	4	5	
ИНТЕНЦИЯ								
2	Умение сообщить информацию	0	1	2	3	4	5	

КОМПОЗИЦИОННАЯ СТРУКТУРА И ФОРМА								
3	Умение построить связный монолог, расположив необходимые информационные блоки в логической последовательности.	0	1	2	3	4	5	
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА								
4	Корректность использованных языковых средств. Соответствие используемых лексико-грамматических конструкций уровню ТРКИ-I/ B1	0	1	2	3	4	5	
Итого:								

Использование реитерских таблиц важно не только для адекватной оценки уровня коммуникативной компетенции кандидатов ТЭУ/А1 до ТРКИ-I/B1 — дескрипторы, которые в международной практике применяются для реитерских таблиц, подробно описывают критерии оценки, что делает процедуру оценивания прозрачной. В ТРКИ реитерские таблицы успешно используются на уровнях ТРКИ-II/B2 — ТРКИ-IV/C2, и их планируется адаптировать для уровней от ТЭУ/А1 до ТРКИ-I/B1.

Литература

1. *Аверьянова Г.Н., Беликова Л.Г., Ерофеева И.Н. и др.* Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 1999. 112 с.
2. *Андрюшина Н.П., Битехтина Г.А., Владимирова Т.Е.* Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 2014. 80 с.
3. *Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А.* Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 2018. 112 с.

4. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А., Курлова И.В. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 2019. 124 с.

5. Косарева Е.В., Лазарева О.А., Лужковская М.Ф., ШUTOва Т.А. Лингводидактическое тестирование. Процедура и методика проведения в рамках российской государственной системы тестирования. Субтесты «Письмо», «Говорение»: ТЭУ, ТБУ, ТРКИ-1. М.: МИРС, 2013. 128 с.

6. Крапивник Е.В. Учебные материалы для китайских учащихся: опыт реализации этноориентированной методики // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан. М.: ГИРЯ им. Пушкина, 2018. С. 423–428.

7. Ланкина О.Ю. Содержание понятия «медиация» в обучении иностранным языкам // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. Сер. «Педагогика». 2018. № 2 С. 175–184.

8. Common European Frame of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment. URL: <https://rm.coe.int/1680459f97> (дата обращения: 03.03.2020).

References

1. Aver`yanova, G.N., Belikova L.G., Erofeeva I.N. et al. *Tipovy`e testy` po russkomu yazy`ku kak inostrannomu. Vtoroj sertifikacionny`j uroven`*. *Obshhee vladenie* [Sample Tests of Russian as a Foreign Language. The Second Certification Level. General Russian]. Moscow; St. Petersburg: Zlatoust Publ., 1999. 112 p.

2. Andryushina, N.P., Bitextina, G.A., Vladimirova, T.E. *Tipovy`e testy` po russkomu yazy`ku kak inostrannomu. Pervy`j sertifikacionny`j uroven`*. *Obshhee vladenie* [Sample Tests of Russian as a Foreign Language. Basic Level. General Russian]. Moscow; St. Petersburg: Zlatoust Publ., 2014. 80 p.

3. Antonova, V.E., Naxabina M.M., Tolsty`x A.A. *Tipovy`e testy` po russkomu yazy`ku kak inostrannomu. E`lementarny`j uroven`*. *Obshhee vladenie* [Sample Tests of Russian as a Foreign Language. Elementary Level. General Russian]. Moscow; St. Petersburg: Zlatoust Publ., 2018. 112 p.

4. Antonova, V.E., Naxabina, M.M., Tolsty`x, A.A., Kurlova, I.V. *Tipovy`e testy` po russkomu yazy`ku kak inostrannomu. Bazovy`j uroven`*. *Obshhee vladenie* [Sample Tests of Russian as a Foreign Language. Basic Level. General Russian]. Moscow; St. Petersburg: Zlatoust Publ., 2019. 124 p.

5. Kosareva E.V., Lazareva O.A., Luzhkovskaya M.F., ShUTOva T.A. *Lingvodidakticheskoe testirovanie. Procedura i metodika provedeniya v ramkax rossijskoj gosudarstvennoj sistemy` testirovaniya. Subtesty` "Pis`mo"*,

“Govorenje”: TE`U, TBU, TRKI-I [Linguo-didactic testing. Procedure and methodology for conducting testing within the Russian state system. Subtests “Writing”, “Speaking”: Basic, Elementary, TORFL-I]. Moscow: MIRS Publishing house, 2013. 128 p.

6. Krapivnik, E.V. Uchebny`e materialy` dlya kitajskix uchashhixsya: Opy`t realizacii e`tnoorientirovannoj metodiki. Aktual`ny`e voprosy` realizacii obrazovatel`ny`x programm na podgotovitel`ny`x fakul`tetax dlya inostranny`x grazhdan [Teaching materials for the Chinese speaking learners: experience in nationally-Oriented teaching]. *Educational Programs Actual Issues at Preparatory Departments for Foreign Students*. Moscow: Pushkin State Russian Language Institute, 2018. P. 423–428.

7. Lankina, O.Yu. Soderzhanie ponyatiya «mediaciya» v obuchenii inostranny`m yazy`kam [Concept of “mediation” and language teaching]. *Newsletter of Pushkin Leningrad State University. Pedagogy*, 2018, no. 2, pp. 175–184.

8. Common European Frame of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment. Available at: <https://rm.coe.int/1680459f97> (accessed: 03.03.2020).

Сведения об авторах

Дубинина Надежда Александровна — тестор (экзаменатор) по русскому языку как иностранному, сотрудник Центра языкового тестирования СПбГУ, разработчик материалов ТРКИ и системы тестирования по РКИ для детей. Сфера научных интересов: оценка коммуникативной компетенции у взрослых и детей, особенности русскоязычной коммуникации подростков-унаследованных носителей русского языка и изучающих РКИ. Преподаватель РКИ с 2003 г. (СПбГУ, филологический факультет, кафедра русского языка как иностранного и методики его преподавания). E-mail: dnadine@yandex.ru.

Ильичёва Ирина Юрьевна — тестор (экзаменатор) по русскому языку как иностранному), сотрудник Центра языкового тестирования СПбГУ, разработчик материалов ТРКИ и системы тестирования по РКИ для детей, опыт работы в Центре языкового тестирования — 20 лет. Сфера научных интересов в ТРКИ: оценка коммуникативной компетенции в письменной речи, участие в разработке лингвометодического описания коммуникативной компетенции билингвов, тестирование детей по РКИ. E-mail: ilicheva-irina@mail.ru.

Biodata

Nadezhda Dubinina — is a Russian language testing specialist at the Language Testing Centre of Saint Petersburg State University. She is a Test of Russian as a Foreign Language (TORFL) examiner and TORFL tasks designer. One of her projects is Russian language testing for school students. Research area: assessment of young and adult Russian language learners, including heritage Russian speakers. Has been a teacher of Russian as a foreign language since 2003 (Saint Petersburg State University).

E-mail: dnadine@yandex.ru.

Irina Illicheva — is a Russian language testing specialist at the Language Testing Centre of Saint Petersburg State University. She is a Test of Russian as a Foreign Language (TORFL) examiner and TORFL tasks designer. 20 years' experience in the Language Testing Center. Research area in TORFL: assessment of communicative competence in writing, description of the communicative competence of bilinguals, assessing young Russian language learners. E-mail: ilicheva-irina@mail.ru.

УДК 37.002+37.012+37.013.32

Е.А. Иванова, Т.В. Сказочкина

*Академическая гимназия им. Д.К. Фаддеева СПбГУ,
Санкт-Петербург*

**ТАКСОНОМИЯ БЛУМА
КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ БАЗА
ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТЕСТОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ 6–10 КЛАССОВ
К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ КОНКУРСАМ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. В настоящее время в методике обучения и тестирования учащихся основного и среднего общего образования в области иностранного языка возникают вопросы о взаимосвязи способов обучения и профессиональных потребностей общества, а именно о становлении личности обучающегося. Актуальность обучения иностранным языкам заключается в необходимости не столько развития лингвистической (предметной) компетенции, сколько воспитания мотивированной, инициативной личности, ориентированной на успех, карьеру, построение и реализацию своего профессионального и жизненного пути. Мы останавливаемся на оценочном (критическом) типе мышления как одном из социально-ориентированных навыков современного человека. Особое внимание уделяется развитию тестологической компетенции обучающихся. Именно это необходимо для успешного участия в различных интеллектуальных конкурсах (например, предметных олимпиадах). Речь идет как об оценке языковой и речевой компетенции, так и о контроле качества когнитивного мышления.

Ключевые слова: тестология, тестирование, тест, контроль качества, оценивание, олимпиадная компетенция, навыки мышления высокого порядка, навыки мышления низкого порядка, лингвокогнитивная компетенция, социально-ориентированные навыки.

E. A. Ivanova, T. V. Skazochkina

*The Faddeev Academic Gymnasium
at St. Petersburg State University, St. Petersburg*

BLOOM'S TAXONOMY AS A THEORETICAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF TESTING COMPETENCE IN THE SYSTEM OF PREPARING STUDENTS OF GRADES 6–10 FOR INTELLECTUAL COMPETITIONS IN FOREIGN LANGUAGES

Abstract. The paper deals with the questions about the relationship of teaching methods and occupational needs of society, namely, about the formation of a learner's personality, that currently arise in the methodology of teaching and monitoring of learning achievements through testing students of secondary and high comprehensive school education in the field of a foreign language. It is upbringing a motivated, proactive person, focused on success; career, on building up and realizing his or her occupational and personal life goals that the relevance of foreign language teaching is in, rather than in the need for the development of linguistics skills. We focus on evaluative (critical) type of thinking as one of the socially-oriented skills of a modern person. Particular attention is paid to the development of the testing competence of learners. This is exactly what is necessary for successful participation in various intellectual competitions (for example, Olympiads in school disciplines). During these contests we assess both linguistic and communicative competences, and quality control of cognitive thinking.

Keywords: testing, test, quality control, assessment, Olympiad, competence, high-order thinking skills, low-order thinking skills, lingual-cognitive competence, socially-oriented skills.

На современном этапе развития методики обучения и тестирования учащихся основного и среднего общего образования в области иностранного языка все чаще возникают вопросы о взаимосвязи способов обучения и профессиональных потребностей общества. Возникает необходимость переосмысления некоторых аспектов образования и процессов обучения, направленного на потребности современного человека, социальное и професси-

ональное становление личности обучающегося. Актуальность обучения иностранным языкам заключается в необходимости не столько развития лингвистической (предметной) компетенции, сколько воспитания «мотивированной, инициативной личности, ориентированной на успехи карьеру, на построение реализацию своего профессионального и жизненного пути» [3, с. 301].

Таким образом, потребности обучающихся сместились из области академических знаний (стандартов) в сторону социально-практических компетенций (ФГОС ООО, новая редакция) [4, с. 100–101]. Вследствие этого на первое место выходят не предметные знания (*hard skills*), а социально-ориентированные навыки (*soft skills*). Концепция «новой грамотности, или навыки XXI века» [1, с. 18–19; 2, с. 12] предполагает формирование и развитие навыков мышления высокого уровня (*Higher Order thinking skills*). При этом стиле мыслительной деятельности обучающийся (школьник) умеет находить нужную информацию, анализировать ее, делать логические выводы, строить доказательства, критически перерабатывать факты, грамотно представлять результаты выполненных исследований. Основной целью формирования навыков мышления высокого уровня является расширение мыслительных операций для расширения научных, практических и социальных задач. Согласно таксономии Блума, мышление высокого уровня включает в себя разные типы мышления:

1) аналитическое (*дифференциация* — разделение целого на различные формы и ступени, *организация* — формирование и регулирование структуры взаимодействий и отношений, которая необходима для выполнения принятых планов и управленческих решений, *атрибуция* — процесс интерпретации и характеристики поведения окружающих людей);

2) оценочное (проверка, критический анализ результатов);

3) творческое (планирование, разработка, создание) [6, с. 18; 7, с. 22].

Мы останавливаемся на **оценочном (критическом)** типе мышления как одном из основных элементов социально-ориентированных навыков современного человека. Процесс оценивания представляет собой систему критериев и баллов для использова-

ния как со стороны преподавателя, так и со стороны учащегося. Тесты являются наиболее объективной системой оценки качества лингвокогнитивной компетенции.

В результате исследования различных источников [5, с. 44–46], посвященных развитию навыков мышления высокого уровня, мы можем сказать, что мало внимания уделяется развитию тестологической компетенции обучающихся: **самоконтролю, самооценке и самоанализу**. Данные компоненты необходимы для успешного участия в различных интеллектуальных конкурсах (например, предметных олимпиадах) и выполнения заданий на развитие навыков мышления высокого уровня. Для этого учащиеся должны не только владеть знаниями в области критериев оценки, но и обладать достаточной компетентностью в их применении. Речь идет не только об оценке языковой и речевой компетенции, но и о контроле качества когнитивного мышления.

Академическая гимназия Санкт-Петербургского государственного университета является научно-экспериментальной площадкой для апробации различного вида тестов на проверку лингвально-когнитивных способностей как части формирования олимпиадной компетенции (ОК).

По итогам опроса Центра независимого тестирования «Олимпикс», проводившихся в школах Санкт-Петербурга и Ленинградской области, ОК включает в себя три компонента:

- 1) информированность учащихся о целях, перспективах и возможностях предметных олимпиад;
- 2) знания и навыки в определенной предметной области;
- 3) социально-ориентированные навыки.

В интересах учащихся был проведен опрос о мотивах участия и победы в различных интеллектуальных конкурсах. Было выявлено три группы:

- реализация собственных учебных амбиций,
- поступление в вуз как решение собственных социальных проблем;
- поступление в вуз как ступень к профессиональному и карьерному росту.

Учащиеся третьей группы могут рассматриваться как личности со сформированными базовыми социально-ориентированными

навыками. Отсюда мы делаем вывод об отсутствии сформированности ОК, в частности компонента информированности о целях, перспективах и возможностях предметных олимпиад.

Согласно концепции «новой грамотности, или навыки XXI века» общая цель системы подготовки к интеллектуальным конкурсам по иностранным языкам и иным дисциплинам, включая систему тестирования, — это реализация Стратегии научно-технического развития Российской Федерации (пп. «б» п. 4 Перечня поручений по реализации Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № Пр-2346).

В качестве пилотного проекта Центр «Олимпикс» ознакомился с работой преподавателей иностранного языка АГ СПбГУ в системе Black Board. Выполнение тестовых заданий проходит в три этапа. На каждый тест выделяются три попытки: первые два раза — в парах с использованием электронных ресурсов, третья — самостоятельно. Все задания выполняются в определенный временной период, 15–20 мин. Первая попытка: выполняется задание с поиском и осмыслением незнакомой информации. Вторая попытка: закрепление — выполнение тех же заданий, но в другом порядке. Анализ ошибок предполагает использование электронных ресурсов и обсуждение в парах. Третья попытка: контрольная, выполняется индивидуально без электронных ресурсов на отметку.

В конечном итоге учащиеся должны быть уверены в собственных ответах. Однако при проверке собственных результатов в системе Black Board в сверке с заданными ответами могут возникать несоответствия. В таком случае учащиеся должны аргументированно доказать правильность своего выбора ответа в устном обсуждении с преподавателем. Итак, школьники 1) самостоятельно знакомятся и изучают лексическо-грамматические единицы, 2) учатся быстро и оперативно (в регламенте времени) находить информацию, перерабатывать ее, вносят ответы в задания и проверяют долю усвоения материала через количество правильных ответов, 3) приобретают навыки самоконтроля, самооценки и аргументации собственных ответов.

Данный подход обучения английскому языку методом выполнения тестовых заданий в режиме ограниченного времени способствует развитию социально-ориентированных навыков, которые носят метакогнитивный характер:

- умение решать сложные задачи;
- критическое мышление;
- креативность;
- навык коммуникативного взаимодействия с окружающими людьми;
- когнитивная гибкость;
- активное слушание;
- самоконтроль.

Исходя из общей педагогической практики мы знаем: обучение успешному выполнению тестовых заданий ради результата приводит к тому, что обучающиеся получают высокие баллы во время тестирования. Вместе с тем они используют только навыки мышления низкого порядка (понимание, запоминание, повторение пройденного материала) [9; 10]. Однако при проведении эксперимента по выполнению тестовых заданий в системе Black Board учащиеся развивают навыки мышления высокого порядка (анализ и оценивание). Мы пришли к выводу, что данный подход при использовании обучающей функции тестов позволяет формировать навыки ОК и как результат — развитие социально полноценной и профессионально-ориентированной личности.

Литература

1. Казакова Е.И. Педагогика в контексте задач Стратегии научно-технологического развития России. Светлогорск, 2017. 27 с. URL: <https://docplayer.ru/63166904-Pedagogika-v-kontekste-zadach-strategii-nauchno-tehnologicheskogo-razvitiya-rossii-g-svetlogorsk-2017-god.html> (дата обращения: 01.12.2018).
2. Лукаша П.О. В ожидании «девятого вала»: компетенции и модели образования для 21 века // Актуальные исследования и разработки в области образования. М.: Институт образования НИУ ВШЭ, 2015. 33 с. URL: <https://docplayer.ru/26451079-V-ozhidanii-devyatogo-vala-kompetencii-i-modeli-obrazovaniya-dlya-21-veka.html> (дата обращения: 01.12.2018), <https://www.hse.ru/video/163092186.html> (дата обращения: 01.03.2020).

3. Тушминцева Е.В. Формирование навыков мышления высокого уровня как один из компонентов оптимизации обучения английскому языку в высшей школе // Молодой ученый. 2010. № 3 (14). С. 301–302.

4. ФГОС основного общего образования (новая редакция). Министерства образования и науки Российской Федерации, 2017. 122 с. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 06.03.2020).

5. Anderson L.W., Krathwohl D.R., Airasian P.W., Cruikshank K.A., Mayer R.E., Pintrich P.R., Raths J., Wittrock M.C. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Pearson, Allyn & Bacon, 2001.

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

7. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I, cognitive domain. New York: Longman, 1994.

8. Clark R., Chopeta L. Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials. San Francisco: Jossey-Bass; Pfeiffer, 2004.

9. Pierce L.V. Assessing English Language Learners. Washington, DC: National Education Association, 2003.

10. Pierce L.V. Teaching to the Test: Best practice? // TESOL Matters 2003. № 13 (3), 1, 6.

References

1. Kazakova, Ye.I. *Pedagogika v kontekste zadach Strategii nauchno-tehnologicheskogo razvitiya Rossii* [Pedagogy in the context of the objectives of the strategy of scientific and technological development of Russia]. St. Petersburg, 2017. Available at: <https://docplayer.ru/63166904-Pedagogika-v-kontekste-zadach-strategii-nauchno-tehnologicheskogo-razvitiya-rossii-g-svetlogorsk-2017-god.html> (accessed: 01.12.2018).

2. Luksha P.O. V ozhidanii «devyatogo vala»: kompetentsii i modeli obrazovaniya dlya XXI veka [Waiting for the “ninth wave”: competences and models of education for the 21st century]. *Aktual'ny'e issledovaniya i razrabotki v oblasti obrazovaniya*, 2015. 33 p. Available at: <https://docplayer.ru/26451079-V-ozhidanii-devyatogo-vala-kompetencii-i-modeli-obrazovaniya-dlya-21-veka.html> (accessed: 01.12.2018), <https://www.hse.ru/video/163092186.html> (accessed: 01.03.2020).

3. Tushmintseva Ye.V. Formirovaniye navykov myshleniya vysokogo urovnya kak odin iz komponentov optimizatsii obucheniya angliyskomu yazyku v vysshey shkole [Formation of high-level thinking skills as one of the components of optimizing English language training in higher education]. *Molodoy uchenyy* [Young scientist], 2010, no. 3 (14), pp. 301–302.

4. *FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya (novaya redaktsiya). Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii* [Federal Standards of basic General education (new edition). Ministry of education and science of the Russian Federation], 2017. Available at: <https://fgos.ru/> (accessed: 06.03.2020).

5. Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., Wittrock, M.C. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Pearson, Allyn & Bacon, 2001.

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

7. Bloom B.S. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman, 1994.

8. Clark, R., Chopeta, L. *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials*. San Francisco: Jossey-Bass; Pfeiffer, 2004.

9. Pierce, L. V. *Assessing English Language Learners*. Washington, DC: National Education Association, 2003.

10. Pierce, L. V. Teaching to the Test: Best practice? *TESOL Matters*. 2003, no. 13 (3), 1, 6.

Сведения об авторах

Иванова Екатерина Александровна — руководитель методического объединения по иностранным языкам, Академическая гимназия им. Д. К. Фаддеева СПбГУ, Санкт-Петербург.

Сказочкина Татьяна Валерьевна — кандидат педагогических наук, преподаватель, Академическая гимназия им. Д. К. Фаддеева СПбГУ, Санкт-Петербург.

Biodata

Ivanova Katherine — head of the Foreign Languages department, Academic Gymnasium named after D. K. Faddeev, StPSU, St. Petersburg.

Skazochkina Tatyana — PhD in Pedagogy (candidate in pedagogical science), teacher, Academic Gymnasium named after D. K. Faddeev, StPSU, St. Petersburg.

УДК 372.881.111.1

А. А. Корнев

МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва

ОЦЕНИВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УСТНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена описанию специфики, содержания и формата оценивания устно-речевых умений, относящихся к профессиональному контексту проведения урока. Представлены параметры и дескрипторы оценивания по трем уровням, а также результаты их предварительной апробации.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетенция, оценивание, формирующее оценивание, оценивание в классе, педагогическое образование.

А. А. Korenev

Lomonosov Moscow state University, Moscow

EVALUATION OF THE PROFESSIONALLY-ORIENTED ORAL COMMUNICATION SKILLS OF STUDENTS IN THE LINGUO-DIDACTIC SPECIALTIES

Abstract. The article outlines the specific features, content and format of speaking assessment in the professional context of a language classroom. It includes assessment criteria and descriptors on three levels, as well as the results of the pilot implementation of the scale.

Keywords: professional communicative competence, formative assessment, classroom assessment, teacher education.

В настоящее время происходит значительное изменение парадигмы содержания языкового образования. После выхода в 2018 г. дополнений к Общеввропейским рамочным компетенциям фактически завершился переход от модели, основанной на выделении четырех видов речевой деятельности, таких как аудирование, говорение, чтение и письменная речь, к новой концептуализации речевой деятельности: продукции, пониманию, интеракции и медиации. Также можно считать окончательно завершенным переход от рассмотрения отдельных коммуникативных компетенций, которыми владеет человек, к единой и комплексной плюрилингвальной коммуникативной компетенции [4].

Данные сдвиги должны иметь серьезное влияние на содержание языкового оценивания и тестирование, а также на содержание программ обучения иностранному языку, в том числе в высшем профессиональном образовании. В то же время, наряду с наличием значительного спектра инструментов оценивания языка для специальных целей делового общения, права или авиации, сложно выделить общепризнанные критерии оценивания уровня коммуникативной компетенции языковых педагогов и студентов лингводидактических специальностей (под «лингводидактическими специальностями» в статье понимаются направления подготовки 44.03.01 — «Педагогическое образование» и 45.03.02 — «Лингвистика», так как при успешном окончании данных программ подготовки выпускники получают право на осуществление профессиональной деятельности в области обучения иностранному языку на разных уровнях образования). Так, достаточно популярный экзамен ТКТ направлен в первую очередь на оценивание профессиональных знаний языковых педагогов в области лингвистики, педагогики и методики обучения иностранным языкам. В другом популярном оценивании CELTA выделяется ряд критериев, связанных с профессионально-коммуникативными умениями учителя иностранного языка, но они даны в достаточно общем виде [3].

Признавая важность описываемых в данном международном экзамене критериев, можно отметить смешение методических и профессионально-коммуникативных аспектов

в критериях, а также крайне невысокую степень детализации. Что касается первого отмеченного недостатка, то он является практически непреодолимым, так как специфика профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка, как и любого другого специалиста, заключается в высокой степени интеграции предметного содержания и коммуникативной формы, в связи с чем сложно представить себе, как можно оценить профессионально-ориентированную коммуникативную компетенцию учителя или студента, готовящегося стать педагогом, исключив методические, педагогические и психологические аспекты, но сохранив прогностическую валидность оценивания. Вместе с тем, более высокой степени детализации, как нам представляется, можно добиться, если уделить большее внимание содержанию профессионально-коммуникативной компетенции учителя.

В своих прошлых работах мы описывали содержание профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка, выделив в ней классные и внеклассные составляющие, и отдельно останавливались на продуктивных и рецептивных микро- и макроумениях учителя в классе [1]. Здесь нам бы хотелось представить критерии оценивания устно-речевых умений студентов лингводидактических специальностей, которые проходили апробацию как в рамках занятий по курсу «Профессиональные аспекты языковой деятельности», который предлагается студентам 3 курса бакалавриата факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова, так и в ходе педагогической практики студентов 4 курса. В рамках занятий студентам нужно было провести 15-минутный отрезок урока английского языка со своими сокурсниками, которые получали ролевые карточки, описывающие наиболее типичные модели поведения учеников в классе. Оцениваемый отрезок должен был обязательно включать стадии презентации элементов нового материала, их отработку и интеграцию в речь. Что касается педагогической практики, то данные критерии использовались при оценивании профессионально-коммуникативной составляющей проведения урока в рамках активной педагогиче-

ской практики. Предлагаемые критерии были созданы совместно с британской коллегой-тестологом Кэролин Уэстбрук (Carolyn Westbrook) на основе подхода к оцениванию, основанного на решении определенных коммуникативных задач при выполнении заданий (task-based language assessment) [2].

Шкала оценивания, приводимая в таблице 1, включает в себя 5 общих параметров оценивания (произношение, интеракция, исправление ошибок и обратная связь, лексика и грамматика, презентация, структурирование и вопросы), некоторые из которых подразделяются на два подпараметра (общее произношение и интонация и логические ударения; интерактивная беглость, аудирование и чтение; исправление ошибок и предоставление обратной связи; презентация информации, структурирование урока и вопросы). Общее количество параметров оценивания равно 10 и несколько превышает принятое в теории оценивания число (от 4 до 7). В то же время наличие общих параметров позволяет снизить степень детализации, и, наоборот, подпараметры позволяют уделить внимание отдельным аспектам оценивания профессионально-коммуникативной компетенции учителя в классе, что особенно важно в контексте обучения. Все параметры оценивания были изначально созданы на английском языке и описаны на трех уровнях: «требует улучшения» (needs improvement), «достаточно» (standard) и «отлично» (excellent), однако при использовании шкалы стала очевидной необходимость добавления еще как минимум двух подуровней для отражения ситуации, когда описанный в дескрипторе уровень достигнут неполностью. Таким образом, всем уровням можно условно присвоить числовые значения: 1 — требует улучшения, 2 — уровень между 1 и 3, 3 — достаточно, 4 — уровень между 3 и 5, 5 — отлично.

Таблица 1. Шкала оценивания продуктивных устно-речевых умений учителя в классе

		Отлично	Достаточно	Требует улучшения
Произношение	Общее произношение	Обеспечивает правильную модель произношения для обучающихся без или с небольшим акцентом. Не делает никаких явных ошибок в произношении. Устойчиво следует одному из стандартных вариантов английского языка.	Узнаваемый акцент не мешает пониманию. Не допускает каких-либо явных ошибок в заранее спланированном лингвистическом содержании со случайными ошибками в более спонтанных взаимодействиях. Могут быть заметно сочетание разных вариантов английского языка.	Можно понять речь в целом, однако неправильное произношение отдельных слов или звуков значительно снижает ясность. Сильный акцент.
	Интонация и логические ударения	Всегда использует уместный интонационный рисунок. Может использовать интонацию, чтобы подчеркнуть отдельные идеи и выразить различные эмоции.	Может поддерживать надлежащее использование ключевых интонационных моделей, однако может быть заметно влияние родного языка. Может использовать интонацию, чтобы подчеркнуть важную информацию.	Интонация родного языка сильно влияет на интонацию учителя, что делает ее неправильной моделью для обучающихся.

		Отлично	Достаточно	Требует улучшения
Интеракция	Интерактивная беглость	Говорит с уместной скоростью для уровня обучающихся. Может коммуникативно справиться со всеми ситуациями в классе.	В целом говорит с уместной скоростью, но иногда слишком быстро или медленно. Спокойно коммуникативно справляется с запланированными ситуациями, но незапланированные могут вызывать сбои.	Едва ли адаптирует свою скорость к обучающимся. Демонстрирует коммуникативные затруднения даже при работе в рамках запланированных ситуаций в классе.
	Аудирование и чтение	Может соответствующим образом реагировать на вопросы и высказывания обучающихся. Помогает им выразить идею, предоставляя словесные подсказки. При необходимости ищет разъяснения речи обучающихся (например, просит повторить / перефразировать).	Как правило, эффективный слушатель, но может пропустить некоторую информацию, выраженную обучающимися. В большинстве ситуаций помогает им выразить идею. Может игнорировать признаки ограниченного понимания / понимания обучающихся.	Не демонстрирует эффективных умений аудирования в классе. Часто игнорирует информацию от обучающихся и не включает ее в дискурс урока.

		Отлично	Достаточно	Требует улучшения
Исправление ошибок и обратная связь	Исправление ошибок	Исправляет ошибки обучающихся сразу или отсрочено, применяя различные методы исправления ошибок.	Исправляет существенные ошибки в речи обучающихся, связанные с целью и / или основным содержанием урока, хотя часто игнорирует ошибки в других структурах. Используются различные типы исправления ошибок, хотя один из них является доминирующим.	Игнорирует многочисленные ошибки, даже если они сделаны в целевом содержании урока. Не показывает систему в исправлении ошибок. Метод исправления ошибок часто не подходит для ситуации в классе.
	Предоставление обратной связи	Всегда предоставляет позитивную поддержку или отзыв о работе обучающихся. Может уверенно, вежливо и адекватно предоставлять разнообразную обратную связь и настаивать на требованиях. Для этого использует широкий спектр языковых средств.	Может дать положительный и конструктивный отзыв, хотя используемый язык часто повторяется. Некоторые выступления обучающихся оставлены без обратной связи. Нет видимых лингвистических трудностей при даче обратной связи. Может иметь незначительные несоответствия в языке, используемом при предоставлении обратной связи	Предоставляет мало положительных отзывов. Используемый язык часто неестественен и неуместен. Видимые лингвистические трудности при предоставлении обратной связи приводят к затруднениям, паузам, агрессии, невежливому поведению или использованию родного языка для обеспечения обратной связи.

		Отлично	Достаточно	Требует улучшения
Лексика и грамматика		<p>Не допускает явных грамматических ошибок, за исключением случайных промахов, вызванных спонтанностью устной речи. Гибко использует ряд структур, которые соответствуют уровню обучающихся. Обеспечивает хорошую модель использования языка на данном уровне.</p>	<p>Не допускает грамматических ошибок в заранее запланированном содержании, но может делать ошибки в более спонтанном дискурсе. Использует соответствующий диапазон структур для уровня обучающихся. Присутствуют повторы в речи.</p>	<p>Допускает лексические и грамматические ошибки даже в целевом содержании урока и функциональном языке. Демонстрирует слабую способность регулировать грамматический диапазон для целевого уровня обучающихся и / или использует ограниченный диапазон структур.</p>
Презентация, структура и обратная связь	Презентация информации	<p>Может представлять информацию в логической и структурированной форме, сигнализируя о логических связях и переходах. Может эффективно переформулировать и представлять информацию по-разному.</p>	<p>Может представлять информацию в логическом и структурированном виде с редкими неточностями в языке. Может перифразировать, хотя это может занять время. Диапазон методов представления может быть ограничен 1–2.</p>	<p>Явно не обозначает логические связи и переходы. Может возникнуть значительная трудность при перифразировании. Использует крайне ограниченный диапазон методов представления, в основном полагаясь на один способ введения новой информации.</p>

Окончание табл. 1

	Отлично	Достаточно	Требует улучшения
Структурирование урока	<p>Может приветствовать обучающихся, наметить цели урока, последовательность действий, переходить от одного занятия к другому, указать этапы урока и поддержать использование учебных материалов. Может четко обозначить смысл и цель деятельности, при необходимости установить и обеспечить соблюдение правил, а также дать инструкции. Может привлечь внимание, когда это необходимо, используя разные фразы.</p>	<p>Может приветствовать обучающихся, наметить цели урока, последовательность действий, переходить от одного занятия к другому, указать этапы урока и поддержать использование учебных материалов корректным английским языком. Может четко обозначить смысл и цель деятельности, при необходимости установить и обеспечить соблюдение правил, а также дать инструкции. Может привлечь внимание, когда это необходимо, используя разные фразы.</p>	<p>Язык, используемый для проведения урока, в основном неестественный и / или неуместный. Структура урока явно не обозначена. Видимые лингвистические трудности в представлении заданий и инструкций. Чрезмерно опирается на заметки. Не поддерживает надлежащим образом использование учебных материалов. Необоснованно прибегает к родному языку.</p>
Вопросы	<p>Использует широкий спектр вопросов, чтобы оценить степень понимания обучающихся, и делает урок интерактивным и диалоговым. Четко формулирует вопросы и легко переформулирует их при необходимости.</p>	<p>Адекватный диапазон методов опроса, хотя более широкое использование явно улучшило бы взаимодействие. Некоторые вопросы кажутся неясными, но учитель может эффективно их переформулировать. Урок включает в себя несколько монологических элементов речи учителя.</p>	<p>Не в достаточной степени использует вопросы. Урок в значительной степени монологический, что влияет на вовлеченность обучающихся. Демонстрирует трудности при формулировании вопросов.</p>

Как показал опыт апробации данной шкалы оценивания, самым сложным для выполнения критерием оценивания оказалась «лексика и грамматика» (средний балл у группы из 14 человек был равен 3,115), что стало достаточно неожиданным результатом на фоне высоких оценок студентов по общему практическому курсу английского языка, а также предыдущих наблюдений преподавателя по ходу курса. Как только студенты оказались в ситуации, которая потребовала от них одновременных когнитивных и коммуникативных усилий, многие из их лексических и грамматических навыков оказались недостаточно хорошо автоматизированными, и особенно это касалось специального языка инструкций и коммуникации в классе. Следующим по сложности критерием стала презентация, структурирование и вопросы (средний балл 3,346), так как студенты оказались не вполне готовы к тому, чтобы эксплицитно структурировать свои уроки и задавать большое количество разного типа вопросов (данному умению, на наш взгляд, стоит уделить существенно больше времени при языковой подготовке будущих учителей). Критерии интеракции и обратной связи получили близкие значения (3,85 и 3,769 соответственно), а самым легким для выполнения критерием оказалось произношение — 4,12, возможно, в силу высокой степени автоматизации данных навыков и их наименьшей специфичности в профессиональной области.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что представленная шкала оценивания описывает устно-речевые профессионально-коммуникативные умения студентов лингводидактических специальностей и может быть использована как в рамках соответствующих языковых курсов по языку для специальных целей, так и в рамках оценивания студентов в ходе педагогической практики. Стоит отметить, что многие дескрипторы могут быть уточнены и доработаны в ходе дальнейшего использования данной шкалы, а также могут открыться иные аспекты использования учителями языка в классе, однако, в целом следует стремиться к сокращению объемов дескрипторов для повышения удобства использования данной шкалы.

Литература

1. Корнев А.А., Михайлова А.М. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя английского языка в классе: описание и развитие // Иностранные языки в школе. 2019. № 3. С. 16–28.
2. Brown J.D., Hudson T.D., Norri, J.M., Bonk W. Investigation of second language task-based performance assessments. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 2002.
3. CELTA Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages Syllabus and assessment guidelines. // Cambridge Assessment English. Fifth edition. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/21816-celta-syllbus.pdf> (дата обращения: 22.01.2020).
4. Council of Europe. CEFR Companion Volume with New Descriptors (Provisional Edition). Communicative language. Strausbough: Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, 2018 URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-ne%E2%80%A6/1680787989> (дата обращения: 25.12.2019).

References

1. Korenev A.A., Mihajlova A.M. Professional'no-kommunikativnaya kompetenciya kompetenciya uchitelya anglijskogo yazyka v klasse: opisaniye i razvitiye [Professional communicative classroom competence of English language teachers: description and development]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2019, no. 3, pp. 16–28.
2. Brown, J.D., Hudson, T.D., Norris, J.M. and Bonk, W. *Investigation of second language task-based performance assessments*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 2002.
3. *CELTA Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages Syllabus and assessment guidelines*// Cambridge Assessment English. Fifth edition. Available at: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/21816-celta-syllbus.pdf> (accessed: 22.01.2020).
4. Council of Europe. *CEFR Companion Volume with New Descriptors (Provisional Edition)*. Communicative language. Strausbough: Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, 2018 Available at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-ne%E2%80%A6/1680787989> (accessed: 25.12.2019).

Сведения об авторе

Корнев Алексей Александрович — кандидат педагогических наук, доцент факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва. E-mail: studywithkorenev@gmail.com.

Biodata

Alexey Korenev — Ph.D. (candidate of educational sciences), associate professor at Lomonosov Moscow State University, Moscow.

E-mail: studywithkorenev@gmail.com.

УДК 372.881.113.31

И. Ю. Павловская, Н. А. Королева

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург*

ИГРОВОЙ ФОНЕТИЧЕСКИЙ ОНЛАЙН-ТЕСТ: СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ КИТАЙСКИХ И РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Представлен опыт разработки и апробации теста по курсу «Теоретическая фонетика английского языка» для промежуточного тестирования по направлениям «Лингвистика», «Филология». Цель исследования — на основании статистического анализа сравнить результаты разноязычных выборок испытуемых (30 человек) и определить основные параметры теста, его надежность, валидность вопросов. Делается вывод о пригодности предложенного инструмента оценки в соответствующем образовательном контексте. Игровая форма теста способствует повышению мотивации и снижению тревожности студентов.

Ключевые слова: тест, фонетика, «Кахут», геймификация, фонологическая компетенция.

I. Yu. Pavlovskaya, N. A. Koroleva

St. Petersburg State University, St. Petersburg

PHONETIC TEST IN THE FORM OF AN ONLINE GAME: STATISTICAL ANALYSIS OF RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS' RESULTS

Abstract. The paper presents the experience of developing and analyzing a test for the course “Theoretical phonetics of the English language” for continuous assessment in the educational programmes “Linguistics” and “Philology”. The purpose of the research is to compare the results of multilingual samples of subjects (30 people) based on statistical analysis and determine the main parameters of the test, its reliability, and validity of items. The conclusion is made about the suitability of the proposed assessment tool

in the appropriate educational context. The game form of the test helps to increase motivation and reduce students' anxiety.

Keywords: test, phonetics, “Kahoot”, gamification, phonological competence.

Онлайн-тестирование сегодня приобретает все большую популярность как среди студентов, так и среди преподавателей. Многие учебные заведения предпочитают его традиционным формам проверки знаний в связи с его интерактивностью, мотивационным потенциалом и удобством использования. При этом фонетические тесты как таковые достаточно редки, тем более в цифровом формате. Вместе с тем образование охвачено волной геймификации, преподнесения знаний в игровой, легко усвояемой форме.

Термин впервые стал использоваться в 2000-х годах в сфере бизнеса и применялся многими компаниями как стратегия по внедрению инструментов игрового дизайна в неигровой контекст для управления поведением пользователей/покупателей [11]. Однако сегодня использование игровых технологий для вовлечения аудитории в разнообразную деятельность получила более широкое распространение и вошла во многие сферы жизни человека, в том числе в образование. Игровой фонетический тест для старших школьников и студентов начальных курсов в этой связи видится как весьма актуальный инструмент.

Овладение фонетической стороной английского языка представляется одной из наиболее трудных задач [1; 2; 6; 9]. Тем не менее фонологическая компетенция включена в дескрипторы определения уровня общего владения языком Совета Европы и является неотъемлемой составляющей новой парадигмы речевой деятельности [10]. Интерес к проблеме говорит о необходимости нахождения путей для ее решения.

Целью нашего исследования стало тестирование фонологической компетенции китайских и российских студентов с помощью интернет-сервиса «Kahoot» — сервиса для создания и проведения интерактивных тестов в игровой форме в режиме онлайн. Фокусной группой исследования стали группа российских бака-

лавров второго курса направления «Теория и методика обучения иностранным языкам и культурам» (9 человек) и группа китайских студентов третьего курса направления «Английский язык и литература» (21 человек) филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета. Обе группы прошли курсы практической и теоретической фонетики.

Был разработан тест промежуточного контроля по учебному курсу теоретической фонетики английского языка по теме «Артикуляторная фонетика» с использованием материалов П. Ладефогед [13]. Единственно возможный формат задания в сервисе «Кахут» — это множественный выбор. В таком формате представлены задания на определение органа речи по профилю речевого аппарата (вопросы 1–4), задания на определение звука/звуков по положению органов речи на картинке (7–12), на нахождение слова со звуком по его характеристике (13–27), на определение характеристики звука (5–6, 28–33), всего 33 вопроса.

Тестирование проводилось в учебной аудитории в режиме онлайн с помощью интернет-сервиса «Kahoot», с использованием проектора и мобильных устройств тестируемых. На экран выводились вопросы, ответы на которые студенты давали индивидуально на своих смартфонах. Ответ на каждый вопрос оценивался в один балл. Благодаря техническим особенностям «Kahoot» помимо очков за верный ответ тестируемые получали дополнительные очки в случае, если максимально быстро давали ответ на вопрос, а также если давали верный ответ несколько раз подряд. На выполнение заданий в зависимости от их типа давалось от 30 до 60 секунд, а общее время составило 15 минут. Пример задания представлен на рисунке. Справа располагается проекция задания на экран, слева — что видят испытуемые на экранах своих мобильных телефонов.

Тест в игровой форме вызвал интерес и оживление как в русской, так и в китайской группах, особенно в последней. Китайские студенты с азартом давали ответы на вопросы, стараясь опередить своих одноклассников и получить наибольшее количество очков. Ни в первой, ни во второй фокусной группах о «Kahoot» тестируемые не слышали и никогда не пользовались им в учебной деятельности.

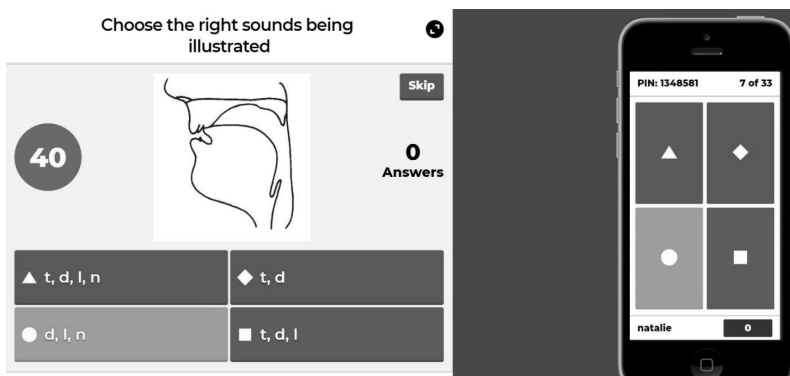


Рисунок. Задание на определение звука/звуков по положению органов речи на картинке

Разработчики программы «Кахут» [12] предусмотрели доступ к полной информации по ответам тестируемых и этапам начисления баллов, что позволило провести статистический анализ результатов по классическому методу (меры центральной тенденции, коэффициент трудности вопроса, дискриминационный коэффициент вопроса, коэффициент надежности теста). Сопоставительную валидность теста в целом определить не удалось, поскольку подобного якорного теста не было обнаружено.

Характеризуя тест в целом, необходимо отметить, что его надежность, рассчитанная по формуле Спирмана-Брауна, оказалась весьма высокой и составила 0,97 при приемлемом показателе от 0,8.

При оценке каждого вопроса теста отдельно был проведен расчет коэффициента трудности вопроса по формуле:

$$FV = \frac{R}{N} \cdot 100\%,$$

где R — количество испытуемых, ответивших правильно, N — количество испытуемых.

Этот параметр позволил выявить вопросы, представляющие наибольшую и наименьшую трудность для двух групп тестируе-

мых. Мы ввели рамки от 0,3 до 0,7, где вопросы с коэффициентом <0,3 являются слишком сложными, >0,3 — слишком простыми. Ниже вы можете видеть номера вопросов, коэффициенты которых не попали в заданный предел, по типам заданий.

Таблица 1. Трудность вопроса

Тип задания	Русские студенты		Китайские студенты	
	Сложные вопросы	Простые вопросы	Сложные вопросы	Простые вопросы
Определение органа речи на рисунке (1–4)		1, 2, 4		1, 2, 3
Определение звука/ звуков по положению органов речи на картинке (7–12)	7, 12	9	7	9
Нахождение в слове звука по его характеристике (13–27)		13, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 27	18, 23	13, 14, 20, 21, 25, 26, 27, 28
Определение характеристики звука (5–6, 28–33)	29	6, 30, 32		
Итого:	3 вопроса	16 вопросов	4 вопроса	12 вопросов

Таблица показывает, что к категории простых вопросов и у китайских, и у русских студентов относятся практически одни и те же задания. У китайских студентов, в отличие от русских, затруднения вызвали вопросы из категории «нахождение в слове звука по его характеристике».

Для группы русских студентов слишком сложными оказались три вопроса, слишком простыми — 16, в то время как китайские студенты нашли трудными для выполнения четыре вопроса, а простыми — 12 вопросов. Успешность российских студентов была на 4 % выше, чем успешность иностранных студентов. Для обеих групп слишком сложными оказались вопросы 7 — определение звука/звуков по положению органов речи на картинке (/t/

/d/, /l/) и вопрос 29 — определение дифференциальных характеристик выделенного звука в слове *eTCHing*.

Простыми оказались вопросы 1, 2 — определение органа речи на рисунке, что говорит о том, что тестируемые хорошо усвоили наименования частей речевого аппарата; 13 — нахождение слова с губно-губным согласным звуком; 21 — нахождение слова с аффрикатой и 27 — нахождение слова с огубленным гласным.

Другой параметр, дискриминантный коэффициент, показывает, насколько задание теста позволяет отделить хорошо подготовленного тестируемого от недостаточно подготовленного и вычисляется по формуле:

$$DI = \frac{RT - RB}{NT},$$

где *RT* — количество правильных ответов в верхней группе; *RB* — количество правильных ответов в нижней группе; *NT* — количество испытуемых в верхней группе.

Нами были введены границы вариативности от 0,3 до 0,7. По результатам анализа результатов двух групп можно сказать, что заданному значению не отвечают вопросы 5, 16, 31, 13 и 21. Они оказались слишком простыми и для российских, и для китайских студентов.

Таким образом, статистические параметры теста отвечают требованиям надежности и дискриминантности вопроса. Что касается трудности вопроса, то этот показатель варьирует в зависимости от фокусной группы.

Обсуждая меры центральной тенденции, характеризующие результаты фокусной группы, необходимо отметить, что в целом российские студенты справились с тестом лучше. Ниже представлена таблица с полученными результатами.

Таблица 2. Меры центральной тенденции в двух группах

	Российские студенты	Китайские студенты
Максимальный балл	29	26
Минимальный балл	17	13
Медиана	24	20 (8 из 21 испытуемых)
Среднее арифметическое	24	20
Среднеквадратичное отклонение	4,1	3,4

В группе российских студентов максимальный балл составил 29, минимальный — 17, медиана — 24, среднее арифметическое — 24, а среднеквадратичное отклонение — 4,1. В то время как в группе китайских студентов максимальный балл — 26, минимальный — 13, медиана — 20, причем такое количество баллов получили 8 студентов из 21, больше трети испытуемых. Результаты доказывают наше утверждение о том, что уровень подготовленности студентов из России выше, чем уровень студентов из Китая. Об этом говорят максимальный и минимальный балл, среднее арифметическое. Однако результаты подсчета медианы, средней и среднеквадратичного отклонения показывают, что группа китайских студентов была более однородна по уровню подготовленности к тесту. Совпадение медианы и средней по значению свидетельствует об общей однородности состава групп.

Полученные результаты тестирования позволяют предложить следующую интерпретацию.

Для объяснения различий в итоговых результатах двух групп тестируемых стоит рассмотреть социально-психологические особенности изучения английского языка в России и Китае. Система обучения в высших учебных заведениях Китая существенно отличается от российской, что отмечают многие китайские студенты [7, с. 154]. В реалиях российской системы образования школьники начинают изучение английского языка с первого, второго либо пятого классов, если речь идет о школах и гимназиях с углубленным изучением языков и английский является вторым

иностранным. Также необходимо отметить, что Единый государственный экзамен (далее ЕГЭ) — одним из трех (английский язык, русский язык, литература) обязательных экзаменов для поступления на многие программы обучения филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета, в частности на программу «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» Перечень вступительных экзаменов других вузов также часто включает английский язык.

Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения ЕГЭ по английскому языку содержит следующие элементы содержания, проверяемые на экзамене: «...адекватное произношение и различение на слух всех звуков, английского языка; соблюдение правильного ударения в словах и фразах; членение предложений на смысловые группы; соблюдение правильной интонации в различных типах предложений, в том числе применительно к новому языковому материалу. Выпускники должны владеть слухо-произносительными навыками в рамках лексико-грамматического минимума соответствующего уровня и навыками ритмико-интонационного оформления различных типов предложений. Степень сформированности данных навыков проверяется в задании 1 части «Говорение», где выпускникам предлагается прочитать вслух небольшой отрывок из научно-популярного текста» [4, с. 381].

Таким образом, изучение английского языка является приоритетным для многих выпускников, поскольку он необходим как для поступления на многие программы подготовки бакалавриата, так и для дальнейшей учебной и профессиональной деятельности. Его изучение начинается в начальной и средней школе, а фонетической стороне речи уделяется большое внимание.

В Китае же при обучении английскому языку акцент делается на чтение и письмо. Причина этого — отсутствие в китайском языке фонологического принципа письма. Китайцы овладевают родным языком, изучая его письменные, а не устные формы, приоритеты в изучении родного языка становятся приоритетами в изучении иностранного. Так, методика преподавания английско-

го языка сосредоточена на овладении умениям чтения и письма, поэтому многие китайские студенты недооценивают роль говорения и фонетических навыков [8].

Еще одной причиной более высоких результатов испытуемых — носителей русского языка может являться схожесть языкового строя родного и изучаемого языков. Английский язык, как и русский, относится к числу монотонических языков. В то время как китайский язык относится к политоническим языкам, для которых характерно противопоставление типов движения тона [3, с. 78–79]. Именно тоны, а не фонемы, выполняют смысло-различительную функцию в знаменательных словах китайского языка. Это создает значительные трудности при овладении китайскими обучаемым фонетической стороной английского языка, в то время как русскоязычные студенты таковых не испытывают [5].

Таким образом, настоящее исследование подтвердило, что предлагаемый тест надежен, достаточно хорошо дискриминирует подготовленного и неподготовленного студента, возможно, требует усложнения некоторых вопросов и в целом соответствует уровню групп, прошедших университетский курс обучения практической и теоретической фонетике английского языка. Знания китайскими студентами дифференциальных признаков английских фонем немного ниже, чем у русских студентов.

В перспективе тест может быть доработан по признаку сложности вопросов и использован в качестве инструмента промежуточного контроля в соответствующих учебных дисциплинах.

Особенности китайской системы образования и фонетической системы китайского языка требуют от преподавателя-фонетиста особо пристального внимания к обучению английской фонетике.

Игровая цифровая форма контроля позволяет в несколько раз сократить временные затраты на данный вид контрольно-измерительного материала. Если с помощью «Кахут» он занимает 15 мин., то в бумажной форме у русскоязычных студентов на него уходит до 45 мин., а у китайских — до 1,5 часов учебного времени. При этом значительно повышается мотивация студентов.

Считаем, что разработанный тест может быть использован для промежуточного тестирования студентов, изучающих дисциплину «Теоретическая фонетика английского языка».

Литература

1. *Аюшеева М.Г.* Теоретические вопросы сложных согласных звуков. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 1 (55): в 2 ч. Ч. 2. С. 79–82.
2. *Куликова К.С.* Восприятие замены звука и искаженного смысла высказывания студентами-англофонами в британской устной речи // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. 2019. Вып. 5 (821). С. 97–109.
3. *Маслов Ю.С.* Введение в языкознание: учеб. для филол. и лингв., фак. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2005. 304 с.
4. *Музланова Е.С.* Английский язык: новый полный справочник для подготовки к ЕГЭ. 4-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ, 2019. 477 с.
5. *Павловская И.Ю.* Аспекты развития фонологической компетенции у носителей идеографических языков // Материалы IV междунар. науч. конгресса «Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы». Симферополь, 1–19 апреля 2019 г. / под ред. Е. Полховской. Симферополь: АРИАЛ, 2019. С. 22–32.
6. *Поляничко М.В., Урбанович Л.Ю.* Фонетические ошибки изучения английского языка в неязыковых вузах // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 2 (202). С. 46–51.
7. *Сяопен С.* Основные проблемы социокультурной адаптации студентов из Китайской Народной Республики в условиях российской системы высшего образования. // Научно-педагогическое обозрение. 2017. Вып.1. С. 153–162.
8. *Тимофеева Е.К.* Трехсторонняя интерференция: лингвокультурологический и фонетический аспекты обучения китайских студентов английскому языку в России // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9 «Филология. Востоковедение. Журналистика». 2008. Вып. 1. С. 229–233.
9. *Урман С.А.* Анализ фонетических проблем, возникающих при освоении русского и изучения английского языков. // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 3. С. 49–52.
10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2018.
11. *Chou Yu-Kai.* Actionable gamification: beyond points, badges, and leaderboards. Google books, 2015. 491 p.
12. Kahoot. URL: <https://kahoot.com/> (дата обращения: 26.01.2020).
13. Ladefoged P., Johnson K. A course in phonetics. 6th ed. Wadsworth, 2010. 339 p.

References

1. Ayusheeva M. Teoreticheskie voprosy` slozhny`x soglasny`x zvukov. [Theoretical issues of complex consonants]. *Filologicheskie nauki. Voprosy` teorii i praktiki* [Philological sciences, Questions of theory and practice]. Tambov: Gramota, 2016, no. 1 (55), vol. 2, part 2, no. 1 (55), pp. 79–82.
2. Kulikova, K.S. Vospriyatie zameny` zvuka i iskazhennogo smy`s-la vy`skazy`vaniya studentami-anglofonami v britanskoj ustnoj rechi. [Perception of the replacement of sound and the distorted meaning of the utterance by English students in British spoken language]. *Bulletin of MSLU, Humanitarian sciences*, 2019, vol. 5 (821), pp. 97–109.
3. Maslov, Yu. S. *Vvedenie v yazy`koznanie*. Uchebnik dlya filol. i lingv. fak. vy`ssh. ucheb. Zavedenij [Introduction to Linguistics]. 4th ed., St. Petersburg: St. Petersburg University; Moscow: Akademiya, 2005. 304 p.
4. Muzlanova E. S. *Anglijskij yazy`k: novy`j polny`j spravochnik dlya podgotovki k EGE`* [English: a new complete guide to preparing for the Russian state exam]. 4th ed. Moscow: Publishing House AST, 2019. 477 p.
5. Pavlovskaya I.Yu. Aspekty` razvitiya fonologicheskoy kompetencii u nositelej ideograficheskix yazy`kov [Aspects of the development of phonological competence among speakers of ideographic languages]. *Materialy` IV mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa inostrannaya filologiya. Social`naya i nacional`naya variativnost` yazy`ka i literatury`*. Simferopol`, 1–19 April, 2019. Ed. Elena Polxovskaya. Simferopol`: ARIAL Publ., 2019, pp. 22–32.
6. Polyanichko M.V., Urbanovich L.Yu. Foneticheskie oshibki izucheniya anglijskogo yazy`ka v neyazy`kovy`x vuzax. [Phonetic errors of learning English in non-linguistic universities]. *Bulletin of the Orenburg State University*, 2017, no. 2 (202), pp. 46–51.
7. Syaopen C. Osnovny`e problemy` sociokul`turnoj adaptacii studentov iz Kitajskoj Narodnoj Respubliki v usloviyax rossijskoj sistemy` vy`sshego obrazovaniya [The main problems of socio-cultural adaptation of students from the People's Republic of China in the Russian system of higher education]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Scientific and pedagogical review]. 2017, Issue 1. pp. 153–162.
8. Timofeeva E.K. Trexstoronyaya interferenciya: lingvokul`turologicheskij i foneticheskij aspekty` obucheniya kitajskix studentov anglijskomu yazy`ku v Rossii. [Threelilingual interference: linguoculturological and phonetic aspects of teaching Chinese students English in Russia]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* [Bulletin of St. Petersburg University], 2008, vol. 1, pp. 229–233.

9. Urman S.A. Analiz foneticheskix problem, vznikayushhix pri osvoenii russkogo i izucheniya anglijskogo yazyk`ov. [The analysis of phonetic problems arising in the development of Russian and the study of English]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2017, no. 3, pp. 49–52.

10. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe, 2018.

11. Chou, Yu-Kai. *Actionable gamification: beyond points, badges, and leaderboards*. Google books. 2015. 491 p.

12. Kahoot. Available at: <https://kahoot.com> (accessed: 26.01.2020).

13. Ladefoged P., Johnson K. *A course in phonetics*. 6th ed. Wadsworth, 2010. 339 p.

Сведения об авторах

Павловская Ирина Юрьевна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики Санкт-Петербургского государственного университета. Сфера научных интересов: методика преподавания языков, тестология, фонетика, фоносемантика. Член Международной ассоциации языкового тестирования ILTA, европейской ассоциации языкового тестирования и оценивания EALTA, Ассоциации преподавателей английского языка как иностранного IATEFL, основатель и первый президент Санкт-Петербургской ассоциации преподавателей английского языка SPELTA.

E-mail: pavlovskayairina2@gmail.com.

Королева Наталья Алексеевна — магистрант 2-го курса СПбГУ. Сфера научных интересов: геймификация обучения, игровое тестирование, тестовая тревожность, психологические особенности старших школьников. E-mail: natashadrugovina@gmail.com.

Biodata

Irina Pavlovskaya — Doctor of Philology, Professor, Department of foreign languages and linguodidactics, St. Petersburg State University. Research interests: Methodology of Language Teaching, Testing and Assessment, Theoretical Phonetics, Phonosemantics. Member of IATEFL, ILTA. EALTA, founding President of SPELTA (St. Petersburg English Languages Teachers' Association). E-mail: pavlovskayairina2@gmail.com.

Natalia Koroleva — is a 2nd-year master's student at St. Petersburg state University. Research interests: gamification of learning, game testing, test anxiety, psychological characteristics of high school students.

E-mail: natashadrugovina@gmail.com.

УДК 372.881.1

С. А. Рассказов

*Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург*

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Дается обоснование интегративного подхода к обучению аудированию и говорению, где основополагающей составляющей является фонетика, обучение которой непосредственно влияет на успешность овладения иностранным языком. Показана взаимосвязь фонетики, аудирования и говорения, а также представлен подход, при котором реализуются развивающие и тестовые фонетические задания в контексте интегративного подхода с целью лучшего управления процессом обучения.

Ключевые слова: фонетика, говорение, аудирование, интегративное обучение, параллельное обучение, последовательное обучение речевой деятельности.

S. A. Rasskazov,

*St. Petersburg State University,
St. Petersburg*

TEACHING THE PHONETIC ASPECT OF SPEECH AT THE CLASSES OF FOREIGN LANGUAGE USING AN INTEGRATIVE APPROACH

Abstract. This paper substantiates the integrated approach to teaching listening and speaking with an emphasis on phonetics. The success of mastering a foreign language is directly influenced by phonetics. Interrelations between phonetics, listening and speaking are shown. An approach is also presented in which developing and test phonetic tasks are implemented in the context of an integrative approach aimed at better managing the learning process.

Keywords: phonetics, speaking, listening, integrative teaching, parallel and consecutive teaching of language skills.

Идея интегративного обучения видам речевой деятельности (далее РД), возникла еще в начале XX в. [2, с. 41]. Тем не менее некоторые вопросы относительно вышеуказанного подхода требуют более тщательного исследования. Со второй половины XX в. уже проводились множественные теоретические и экспериментальные исследования в области взаимосвязанного обучения рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности. Интегративному обучению уделяли внимание многие исследователи в области методики, психологии, психолингвистики, нейрофизиологии: И. А. Зимняя, Е. В. Ковалевская, В. А. Мерзлякова, В. В. Сафонова, Ж. А. Короткевич, В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, Н. И. Гез, В. Ф. Цетлин и др. С течением времени менялись цели и методы обучения. Обучение иностранному языку было переориентировано на овладение языком как средством общения. Появились различные новые аудио-визуальные дидактические средства (компьютер), а также различные УМК российских и зарубежных издательств.

Так, говоря о взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности, В. П. Григорьева, И. А. Зимняя, Л. В. Петропавлова и другие утверждают, что при подобном подходе происходит одновременное формирование всех видов РД в последовательно-временном соотношении на основе общего языкового материала и с помощью специальных упражнений. Подобные упражнения учитывают не только специфичность каждого вида речевой деятельности, но и влияние видов речевой деятельности друг на друга, их взаимозависимость [1, с. 45]. Последовательно-временное соотношение является важным компонентом, по мнению Л. В. Петропавловой. Это значит то, что процесс развития видов речевой деятельности носит поэтапный характер. В процессе обучения задается время на развитие того или иного вида речевой деятельности согласно целям занятия и определяются его очередность [1, с. 45].

Таким образом, сам по себе процесс интегративного обучения видам речевой деятельности включает в себя как отдельные

упражнения на развитие какого-либо вида речевой деятельности, так и взаимосвязанные. Так, на начальном этапе обучения И. А. Зимняя предлагает обучение, где доминирующими видами речевой деятельности будут рецептивные: «Опознавание легче, так как для него достаточно знать несколько признаков структуры, тогда как для воспроизведения необходимо не только ее знание, но и способность к реализации всех ее признаков» [2, с. 123]. Именно аудирование И. А. Зимняя выделяет в качестве основного вида РД, с которого следует начинать обучение. Именно аудирование дает образец высказывания, оформленного в правильную грамматическую и смысловую структуры. В дальнейшем это поможет соотносить услышанное с графическим изображением при чтении и письме и произносить самим. Необходимо также учитывать способности обучающихся воспринимать иностранную речь, что при достаточном времени на прослушивание и правильном подходе снимет языковой барьер и дает возможность адаптироваться в окружающей обстановке в условиях обучения иностранному языку [1, с. 46]. Автор далее пишет: «Кроме того, все учащиеся участвуют в речевой деятельности, слушание играет большую роль в процессе становления навыков и умений во всех видах РД. Слушание и понимание речи создает предпосылки для положительного переноса их на остальные виды РД» [2, с. 46].

Говоря о последовательном обучении видам РД, И. Ю. Павловская высказывает мнение о том, что последовательность видов РД определяется их усвоением в родной речи и возможно создать такие же условия при обучении иностранному языку. Данное мнение И. Ю. Павловской опирается на гипотезу «естественного порядка» американского методиста С. Крашена, которая состоит в том, что изучение иностранного языка протекает таким образом, как это происходит в естественной языковой среде. Ребенок подсознательно изучает язык, при этом процессе сначала происходит развитие понимания, т.е. длительное слушание — аудирование. Далее начинается продуктивный этап — говорение, когда ребенок много раз повторяет одно и то же [3, с. 53]. Развитие чтения и письма следует после

развития умений аудирования и говорения, что можно отнести к более сознательному изучению родного языка.

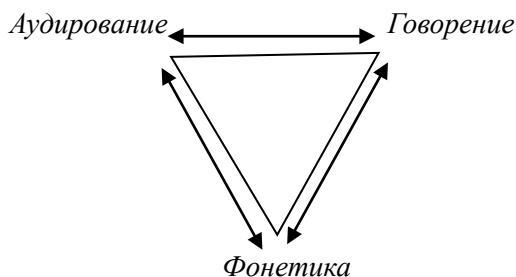
Говоря о сознательном изучении иностранного языка, отметим, что при таком подходе виды речевой деятельности развиваются в совокупности, но в разной степени. По мнению С. Крашена, осознанный подход не приносит должных результатов в усвоении иностранного языка в практическом значении, в котором и поможет предложенный им «естественный порядок», а также подсознательное овладение языком на грамматическом [5], лексическом и фонетическом уровнях соответственно. Хотя, как справедливо заметил С. Крашен, осознанное изучение иностранного языка позволяет существенно быстрее его освоить [3, с. 52], а в учебных условиях это возможно и оправдано.

Между тем такие исследователи, как Н. И. Гез, В. Ф. Цетлин, З. М. Цветкова, говоря о взаимосвязанном обучении, отрицают необходимость последовательного обучения видам речевой деятельности и противопоставляют подобному подходу параллельное обучение видам речевой деятельности. Большинство исследователей в области методики рекомендуют обучать видам РД взаимосвязано, параллельно. Взаимосвязанное параллельное обучение дает возможность опираться на слуховые, зрительные и моторные ощущения, способствующие усвоению языкового материала [1, с. 42].

По нашему мнению, последовательно-попеременное и параллельное обучение видам РД во взаимосвязи представляется возможным, и в разных условиях необходимо применять различные подходы. Участие того или иного вида РД в обучении зависит от установки при выполнении задания. Тем не менее аудирование и говорение находятся во взаимосвязи всегда, поскольку характер изучения иностранного языка подразумевает слушание речи на иностранном языке, общение в аудитории и т.п. Это невозможно без понимания того, что говорят, а говорение выступает в какой-то степени показателем достигнутого результата в обучении ИЯ. Поэтому можно согласиться с И. А. Зимней в том, что аудирование, особенно на начальном этапе, является основой для изучения иностранного языка. И. Ю. Павловская также подчер-

кивает важность взаимосвязи аудирования и говорения. По ее мнению, обучение данному виду РД невозможно без взаимосвязи с говорением, где аудирование включает в себя множественные умения: лингвистические и нелингвистические, поскольку, слушая что-либо, мы делаем это с разными целями, а не только для того, чтобы показать языковые умения [3, с. 69]. Следовательно, можно сделать вывод: для того чтобы понимать речь с какой-либо целью, необходимо различать фонемы, звуки, словесное ударение, интонацию и т.п.

В искусственной языковой среде преподаватели пытаются создать условия для лучшего обучения учащихся. Можно многократно слушать звучащий текст, но без обучения фонетической стороне речи, обучение аудированию и говорению во взаимосвязи не произойдет в полном объеме и затянется во времени, что зачастую можно наблюдать при обучении иностранному языку в неязыковой среде. Это подтверждается словами И. А. Зимней о том, что опознание звучащего или печатного текста легче, если учащийся знаком с какими-либо признаками того, что ему необходимо опознать, в данном случае понять [2]. Поэтому фонетика, по нашему мнению, является основой, которая помогает в развитии аудирования и говорения. Данный вид взаимосвязи можно представить в виде треугольника, где основой является фонетика:



Фонетика в учебных условиях выступает системообразующим фактором. Она помогает научиться понимать звучащую речь, овладение которой закрепляется при помощи аудирования. Говорение в данном случае выступает в качестве завершающего элемента при овладении основной системы языка.

Выдвигая гипотезы об обучении иностранному языку подобно тому, как дети изучают родной язык в естественной языковой среде, С. Крашен и другие выводят на первый план последовательное обучение, при котором происходит имитация естественного процесса обучения языку. При подобном подходе С. Крашен ставит на первое место аудирование, через которое изучаются грамматические правила, фонетика, развиваются навыки говорения и т. д. Но данный подход, по нашему мнению, возможен только для изучающих иностранный язык в языковой среде. В этом случае это будет лишь имитация естественного овладения родным языком. В учебных условиях, вне языковой среды, при ограниченном количестве времени, сформированном на родном языке «фонематическом слухе» данный подход невозможен. Слишком велико влияние родного языка и образа жизни, где только последний может влиять на то, что С. Крашен называет билингвизмом [5]. При этом для успешного развития билингвистических способностей необходимо владение учителем и учеником одним языком, что при изучении иностранного языка в языковой среде зачастую невозможно. К тому же вышеуказанными методистами не всегда учитываются возрастные и психологические особенности учащихся, а также то, как происходит формирование системы родного языка в мозгу ребенка. Не учитывается воспитательный момент и связь с реальностью, которая вызывает те или иные эмоции. Кроме того, то, что подходит ребенку в изучении иностранного языка, не всегда подойдет взрослому. Необходимы специальные условия воспитания. Это возможно имитировать только в языковой среде, и то не в полном объеме. Поэтому в учебной ситуации, вне языковой среды фонетику мы вывели в качестве системообразующей основы.

Итак, для обучения фонетической стороне речи мы разработали задания, которые можно использовать в контексте интегративного обучения аудированию и говорению. Такие задания можно использовать как для проверки, так и развития фонетических навыков и умений. Для этого мы обратились к общеевропейским компетенциям CERF, согласно которым под фонологической компетенцией понимаются следующие навыки:

— восприятие и реализация звуковых единиц языка (фонемы, аллофоны);

— артикуляционно-акустические характеристики фонем (например, фонематически значимая звонкость, лабиализация, назализация и т. п.);

— фонетическая организация слов (слоговая структура, последовательность фонем, словесное ударение, тон);

— просодические явления (интонация, ритм, ударение);

— фонетическая редукция (редукция гласных, слабые и сильные формы, выпадение конечного гласного, ассимиляция) [4, с. 8].

На неязыковом факультете в отсутствие специальной подготовки для выполнения особых, присущих курсу практической фонетики на языковых факультетах заданий мы считаем целесообразным сделать акцент на типах тестовых заданий, описанных ниже.

1. На уровне сегментного восприятия:

— идентификация и произношение гласных и согласных звуков в знакомой лексике (прослушивание минимальных пар, выбор слова, заполнение пропусков);

— восприятие и произношение сокращенных форм слов (заполнение пропусков);

— определение количества слов в предложении (диктант).

2. На уровне суперсегментного восприятия:

— определение и интерпретация интонации говорящего.

При использовании интегративного подхода обучение фонетической стороне речи происходит по классической схеме в виде предъявления простых заданий, направленных на развитие способности студента слышать звуки, слова в потоке речи, воспринимать интонацию, использовать их в речепроизводстве, произносить эти элементы. К тому же данные задания не требуют специальной подготовки, получаемой на факультетах иностранных языков, и состоят из заданий на восприятие и произношение.

Обязательным условием использования развивающих фонетических заданий во время взаимосвязанного обучения аудированию и говорению является то, что предъявляемый фо-

нетический материал служит основой для обучения аудированию и говорению с последовательностью выполнения тренировочных упражнений:

- 1) по фонетике;
- 2) на аудирование;
- 3) на говорение;

При выполнении текущего и промежуточного контроля на аудирование и говорение мы оцениваем ответы обучающихся с учетом допущенных фонетических ошибок.

Конечной целью коммуникации, в поле которой входит аудирование и говорение, является достижение цели коммуникации. По нашему мнению, это так, только если иностранный язык используется постоянно с коммуникативной целью в языковой среде. В условиях небольшого количества часов и неязыковой среде необходим управляемый учебный процесс, при котором специально создаются ситуации, способствующие мотивации. Мы считаем, что предлагаемый нами подход, с одной стороны, интегративного, а с другой — последовательного и осознанного обучения повышает степень мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Ниже дана примерная таблица занесения результатов тестирования, где отражены два основных элемента: «восприятие» и «произношение», которые, по нашему мнению, должны присутствовать в развивающих заданиях при реализации интегративного подхода при обучении аудированию и говорению, поскольку очевидно, что восприятие влияет на процесс аудирования, а произношение на процесс говорения (табл. 1).

В нашем эксперименте обучение английскому языку студентов первого курса проходило при использовании интегративного обучения аудированию и говорению по алгоритму, предложенному нами выше. Всего в тестировании принимали участие 86 человек, из которых 10 изучали ранее немецкий язык. В начале обучения было проведено входное тестирование на определение общего уровня владения английским языком, который в среднем по подгруппе соответствовал уровню А2 по шкале общеевропейских компетенций. При этом были предложены фонетические

тесты для этого уровня, не требующие специальной подготовки и знаний.

Таблица 1. Фонологическая компетенция

Восприятие			Произношение			Итоговый результат: среднее арифметическое
№	Задание	Балл	№	Задание	Балл	
1	Идентификация гласных звуков (без контекста).	3	1	Произношение гласных звуков (без контекста).	2	
2	Идентификация согласных звуков (без контекста).	2	2	Произношение согласных звуков (без контекста).	4	
3	Восприятие сокращенных форм слов. (Заполнение пропусков в тексте)	2	3	Произношение сокращенных форм слов.	2	
4	Восприятие отдельных предложений на слух. (Определение количества слов в предложениях)	2	4	Чтение связанного текста. (Выявление любых фонетических ошибок)	3	
5	Определение интонации говорящего (утверждение или вопрос).	3	5	Интерпретация интонационной модели (чтение предложений с вопросительной или утвердительной интонацией)	3	

Также было проведено одно промежуточное тестирование, которое показало динамику развития навыков и умений аудирования и говорения. В этой связи фонетические тесты показали динамику изменения уровня навыков и умений восприятия и произношения, которые оценивались по следующим критериям (табл. 2).

Таблица 2. Шкала оценивания (фонологическая компетенция), уровень А2

Оценка	Фонологическая компетенция	
	Восприятие	Произношение
4	Тестируемый идентифицирует звуки знакомой лексики, распознает сокращенные формы слов, определяет количество слов в предложении, фразе, допускает незначительные ошибки в различении интонации. Выполнение заданий 90–100 %.	Произношение знакомых слов понятное, имеется сильное влияние родного языка на произношение большинства фонем, а также интонацию словесное и фразовое ударение.
3	Тестируемый идентифицирует звуки знакомой лексики. Распознает сокращенные формы слов. Определяет количество слов в предложении, фразе. Допускает незначительные ошибки. Различает большую часть интонации без контекста. Выполнение заданий 70–89 %.	Произношение знакомых слов понятное, имеется сильное влияние родного языка на произношение большинства фонем, а также интонацию словесное и фразовое ударение. Может допускать незначительные ошибки, ведущие к непониманию произнесенного или полностью искажающие слово или фразу (например, неправильное словесное ударение).
2	Тестируемый идентифицирует звуки знакомой лексики ограниченно. Распознает сокращенные формы слов. Определяет количество слов в предложении, фразе. Допускает значительные ошибки. В определении интонации допускает значительное количество ошибок, но без контекста результат выше среднего. Выполнение задания 40–69 %.	При произношении знакомых слов на уровне фонем, интонации, ударения допускает множество значительных ошибок, но в целом можно догадаться, о чем говорит тестируемый. Произношение в целом понятное, имеется сильное влияние родного языка.

1	Тестируемый не воспринимает большинство звуков знакомой лексики, не распознает сокращенные фразы, почти не определяет количество слов в предложении, фразе. В определении интонации допускает значительное количество ошибок. Выполнение задания 20–39 %.	Произношение практически непонятно, много ошибок в произношении.
0	Тестируемый не выполнил задание, либо выполнил менее, чем на 20 %. Почти не различает интонацию.	Произношение непонятно / тестируемый не выполнил задание.

Ниже мы даем примеры тренировочных фонетических заданий, которые включаются в интегрированный процесс обучения как на промежуточном тестировании, так и при проведении текущего контроля, который выполняется в виде коротких тестовых заданий.

Идентификация гласных звуков (без контекста).

Данное задание в начале обучения было выполнено в среднем на 60,4 % в сумме по группам. В процессе обучения при промежуточном тестировании процент правильно выполненных заданий составил 70,2 %. В контрольных подгруппах процент успешности был гораздо ниже и составлял в среднем 63,4 %.

Идентификация согласных звуков (без контекста).

Задания были направлены на восприятие согласных звуков в слове. В среднем по подгруппам процент успешности выполнения данных заданий был ниже, чем в заданиях на восприятие гласных, и равен 49,5 %. После обучения в экспериментальных группах средний процент успешно выполненных заданий был равен 80,3 %, а в контрольных группах 74,4 %, что немного выше, чем восприятие гласных звуков. Первоначально низкий результат в этом задании, объясняется тем, что оно было слишком трудным.

Восприятие сокращенных форм слов (заполнение пропусков в тексте).

Данное задание выполняется при прослушивании текста, в котором предлагается заполнить пропуски сокращенными формами слов. Например, *I'm*, *You've* и т.п. Средний процент выполнения данного задания по всем студентам равен 63,1 %. За время об-

учения средний процент успешности выполнения заданий стал равен 85,2 % на уровне заданий А2, что показывает определенное приспособление иноязычного фонематического и речевого слуха к восприятию сокращенных форм слов. В контрольных группах результат был равен 67,3 %, что свидетельствует о недостаточном развитии фонематического и речевого слуха.

Восприятие отдельных предложений на слух (определение количества слов в предложениях).

Данное задание было выполнено на 53,4 %. После обучения процент выполнения повысился незначительно и был равен 61,4 %. В контрольной группе процент успешности остался практически на том же уровне и был равен 55,6 %. Можно сделать вывод о том, что низкий процент успешности — это показатель недостаточного знания лексики прошлых тем и недостаточного развития навыков и умений аудирования для того чтобы понять и удержать в памяти предложение.

Определение интонации говорящего.

Данное задание оказалось простым для выполнения без широкого контекста. Тем не менее мы считаем, что необходимо давать на уровне А2 подобные задания для более точного понимания и контроля навыков и умений обучаемых. Процент успешного выполнения был равен 75,4 %, что показывает умение студентов воспринимать утвердительные и вопросительные предложения. Также были даны задания на определение интонационной вежливости/невежливости, досказанности/недосказанности фразы. После обучения процент успешности в экспериментальных подгруппах был равен 85,1 %, а в контрольных 78,2 %.

Задания на произношение были выполнены лучше, чем задания на восприятие. При этом в заданиях на произношение учитывался иноязычный акцент, который присущ обучаемым на уровне А2. Средний уровень выполнения заданий был равен 76,3 %, что значительно выше по отношению к среднему уровню восприятия 60,3 % в начале обучения. В процессе обучения уровень успешности развития произношения в экспериментальных подгруппах составил 15,1 %, в контрольных — 5 %. Уровень произношения 91,4 % экспериментальных группах в процессе

обучения показывает, что на уровне А2 студенты практически достигли максимума в произношении письменного текста, отдельных звуков, интерпретации интонации. Это позволяет студентам экспериментальных групп более успешно продолжать обучение и быстрее совершенствовать свои языковые навыки и умения.

Такой подход, по нашему мнению, поможет ускорить овладение иностранным языком, а на более продвинутых уровнях ликвидировать пробелы в понимании иностранной речи на слух, имеющем свою специфику.

Литература

1. Григорьева В. П. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. М.: Русский язык, 1985. 116 с.
2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
3. Павловская И. Ю. Методика преподавания иностранных языков (курс лекций на английском языке). СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. 140 с.
4. Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Phonological Scale Revision. Strasbourg: Enrica Piccardo, 2016. 42 p.
5. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press, 2009. 209 p.

References

1. Grigor'eva V. P. *Vzaimosvyazannoe obuchenie vidam rechevoj deyatel'nosti* [The interrelated teaching types of speech activity] Moscow: Russian language, 1985. 116 p.
2. Zimnyaya I. A. *Psichologicheskie aspekty obucheniya govorenuyu na inostrannom yazyke* [Psychological aspects of learning to speak a foreign language]. Moscow: Prosveshchenie, 1985. 160 p.
3. Pavlovskaya I. Yu. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov* [Language Teaching Methods]. St. Petersburg: St. Petersburg University, 2001. 140 p.
4. Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Phonological Scale Revision. Strasbourg: Enrica Piccardo, 2016. 42 p.
5. Krashen S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, 2009. 209 p.

Сведения об авторе

Рассказов Сергей Анатольевич — аспирант Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: universe_86@mail.ru.

Biodata

Rasskazov Sergei Anatolevich — postgraduate student at the St. Petersburg State University. E-mail: universe_86@mail.ru.

УДК 371.263

Dubinina Nadezhda

Saint Petersburg State University, St. Petersburg

Henriques Anna Smirnova

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brazil;
language school Clube Russo Priviet, São Paulo, Brazil*

Maznova Snizhana

language school “Clube Eslavo”, São Paulo, Brazil

Fomina Valeria

language school “Skavushka”, Rio de Janeiro, Brazil

Yulia Mikheeva

language school “Yu Cursos de Idiomas”, Brasília, Brazil

Adriana dos Reis

Unieuro University, language school “Ontoletras”, Brasília, Brazil

Yermalayeva Franco Volha

*Federal University of the State of Bahia, Salvador — BA, Brazil;
language school “Clube Eslavo”, São Paulo, Brazil*

SURVEY OF TEST OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (TORFL): PARTICIPANTS' RESULTS IN BRAZIL

Abstract. The paper introduces the survey carried out on 58 participants of Russian as a Foreign Language (TORFL) examination sessions in Brazil. The first large TORFL session was conducted in this country in 2018 by the Language Testing Centre of Saint Petersburg State University and three Brazilian language schools. The survey results could be used to process how TORFL becomes a part of the Russian language teaching in a new area and to promote TORFL abroad.

Keywords: Russian as a foreign language, Test of Russian as a Foreign Language, RFL, TORFL, Russian language in Brazil.

Аннотация. Представлены результаты опроса, проведенного среди 58 участников сессий тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) в Бразилии. Первая масштабная тестовая сессия была организована в Бразилии в 2018 г. Центром языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета и тремя языковыми школами Бразилии. Полученную информацию планируется использовать для исследования влияния ТРКИ на организацию преподавания русского языка в Бразилии и других странах, где он еще не получил широкого распространения, а также для дальнейшего продвижения ТРКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, тест по русскому языку как иностранному, РКИ, ТРКИ, русский язык в Бразилии.

An opportunity to obtain an official international certificate in Russian improves the status of the language abroad and motivates people to study Russian. However, the Test of Russian as a Foreign Language (TORFL) is little known in the countries of Latin America.

In Brazil the first large examination session was held in 2018 by the Language Testing Centre of Saint Petersburg State University and three Brazilian language schools in two biggest Brazilian cities, São Paulo and Rio de Janeiro. Nowadays the SPBU Language Testing Centre has a partnership with six Brazilian language schools: “Clube Russo Priviet”, “Clube Eslavo” and “Clube da Cultura Russa” (they all have their head offices in São Paulo), “Skavushka” (Rio de Janeiro), “Yu Cursos de Idiomas” and “Ontoletras” (both in Brasilia). Until now, three TORFL exam sessions were conducted in three cities of Brazil. The aim of the current work is to study the TORFL audience in Brazil and to get feedback from the candidates. The survey of the language test participants is not a common practice for TORFL, but it is being applied for other languages [3].

The total number of exam participations in TORFL sessions in Brazil in 2018 and 2019 was 112. The participants mostly took testing for the levels Elementary/A1, Basic/A2 and TORFL-I/B1 (see Table 1); 89% of the exam participations were successful. This relatively high

percentage is at least partially explained by the previous application of a placement test developed by us in 2018 [1]. It became a part of the registration procedure and helps participants to define which testing level to choose. These 112 exam participations correspond to 103 TORFL participants, nine out of them took the exam two times: seven participants felt especially motivated after obtaining their certificates and took testing for the next levels; two out of 12 participants who failed to pass at the first attempt took the TORFL again successfully.

Table 1. Number of the TORFL exam participations in Brazil in according to the levels, summarizing the data from 2018 and 2019

Level	Elementary/ A1	Basic/ A2	TORFL-I	TORFL-II	TORFL- III	Total
Number of candidates	37	33	33	7	2	112
Passed	36	29	28	5	2	100
Failed	1	4	5	2	0	12

The TORFL consists of five subtests: Speaking, Writing, Grammar and Vocabulary, Reading and Listening. In all the subtests, average scores obtained by students were similar, from 76% (Grammar and Vocabulary) to 86% (Reading).

Having finished the third exam session, we developed a survey questionnaire containing closed and open-ended questions covering many aspects of the Russian language learning and TORFL experience. The questionnaire was answered by 58 Brazilian TORFL participants: 59 % passed the exam in São Paulo, 22 % in Brasília and 19 % in Rio de Janeiro.

We present below some data from our survey. Only the most frequent answers are shown.

1. Russian language experience

1.1. Motivation to study Russian:

- interest in Russian culture and literature (38 %);
- interest in studying foreign languages (36 %);
- being a Russian heritage speaker (16 %).

1.2. Way to study Russian:

- a presential course at a language school (22 %);
- self-study (22 %);
- private online classes (19 %).

1.3. Time invested in studying Russian:

- 2–4 years (43 %);
- more than 6 years (33 %);
- 4–6 years (17 %).

1.4. Visiting Russia:

- visited one time (43 %);
- have never been there (28 %);
- have been there many times (17 %);
- have lived in Russia (10 %).

2. TORFL experience.

2.1. Motivation to pass TORFL:

- to verify one's level of Russian (59 %);
- teacher recommendation (14 %);
- to advance career (14 %);
- to study in Russia (5 %).

2.2. Experience in international language exams:

- have never taken any language exams (45 %);
- have taken English exam (26 %);
- have taken French exam (10 %).

2.3. Information source about TORFL:

- Russian language teacher (56 %);
- social media (29 %).

2.4. Before the testing the most difficult subtests seemed to be:

- Speaking (40 %);
- Writing (30 %);
- Grammar and Vocabulary (16 %);
- Listening (14 %);
- Reading (one respondent).

2.5. The major difficulty in the exam preparation process:

- low essay writing skills (26 %);
- lack of conversational practice (22 %);
- all the subtests together (21 %);

- limited knowledge of grammar (12 %);
 - no special difficulty (19 %).
- 2.6. The most difficult subtest as considered after the exam:
- Writing (29 %);
 - Grammar (21 %);
 - Speaking (19 %).
- 2.7. The easiest subtest as considered after the exam:
- Reading (33 %);
 - Listening (29 %);
 - Grammar (19 %).
- 2.8. The level of stress during the subtest Writing:
- comfortable (47 %);
 - slightly nervous (41 %);
 - stressed (12 %).
- 2.9. The level of stress during the subtest Speaking:
- comfortable (52%);
 - slightly nervous (41 %);
 - stressed (7 %).

The survey also included some open-ended questions. Describing what they especially liked at the exam, 33% of the respondents emphasized the general organization, 31% friendly and calm atmosphere and 17% the examination materials. When asked about any possible disappointment, 53 % told to be completely satisfied and 19% mentioned the low time limit for performing the tasks; some others mentioned organization details and the absence of the possibility to review the tasks after evaluation.

All these data together allow us to imagine a typical Brazilian student that intends to pass the TORFL: one studies alone or online for two or more years, has been in Russia just one time or never, one wants to take the TORFL just to check his level, has never passed exams in other foreign languages and is afraid of the Speaking subtest. This reflects the Brazilian special features in studying Russian: a big interest of those who persist even considering a low access to materials and a few opportunities of taking presential courses or going to Russia; no reference of their real level; few opportunities to

speak with Russian native speakers outside the classroom [2]. Russian learners in Brazil have a personal interest in the language, generally not related to their profession or intention to study abroad. The family history is important in 16 % of cases, being a reflection of a long history of the Russian immigration in Brazil [4].

Interestingly, the half of students that considered Speaking the most difficult subtest before the exam changed their opinion after the exam (from 40 to 19%). Many mentioned the friendly atmosphere that helped them. According to the perception of students after the exam, the most difficult subtest was Writing. In fact, it seems that most Brazilian language schools and private teachers follow the communicative approach, lessons are focused on conversational skills and students do not have many opportunities for writing. Students can improve and assess reading and listening skills themselves, and perceive them as the easiest.

In conclusion, the survey data allow us to know better the TORFL audience in Brazil and their results could be used to promote TORFL and to improve the preparation for the exam and the organization of the test sessions in this country. It would be useful both for the TORFL item writers and for TORFL presenters and researchers. The regular surveys could be introduced to process how TORFL becomes a part of the Russian language teaching in a new area. The questionnaire also could be used to survey the TORFL audience in other countries introducing comparative studies of the Russian learner's profiles.

References

Dubinina N.A., Il'icheva I.Yu., Smirnova Henriques A., Maznova S., Fomina V. *Testirovanie po russkomu yazy'ku kak inostrannomu v Brazii: opyt' podgotovki i provedeniya* [Testing Russian as a Foreign Language in Brazil: the experience of exam preparation and implementation]. *Testologiya*, 2019, no. 1 (13).

Polivanova S. Nakanune ChM-2018 brazil'cy uchat russkij yazy'k [Waiting for FIFA World Cup 2018 Brazilians are studying Russian]. *Russkij mir*, 2017, 19 sentyabrya. URL: <https://russkiymir.ru/publications/230673/> (accessed: 28.02.2020).

Hawkey, R. *Impact Theory and Practice (Studies in Language Testing)*.

Cambridge University Press, 2006.

Ruseishvili, S. *Ser russo em São Paulo: os imigrantes russos e a (re) formulação de identidade após a Revolução Bolchevique de 1917* [Being Russian in São Paulo: Russian immigrants and (re)formulation of the identity after the Bolshevik Revolution of 1917]. Tese de Doutorado em Sociologia. [PhD Thesis in Sociology]. Universidade de São Paulo, 2016.

Литература

Дубинина Н.А., Ильичева И.Ю., Смирнова-Энрикес А., Мазнова С., Фомина В. Тестирование по русскому языку как иностранному в Бразилии: опыт подготовки и проведения // Тестология. 2019. № 1 (13).

Поливанова С. Накануне ЧМ-2018 бразильцы учат русский язык [электронный ресурс] // Русский мир — 2017. 19 сентября. URL: <https://russkiymir.ru/publications/230673/> (дата обращения: 28.02.2020).

Hawkey R. *Impact Theory and Practice (Studies in Language Testing)*. Cambridge University Press, 2006.

Ruseishvili S. *Ser russo em São Paulo: os imigrantes russos e a (re) formulação de identidade após a Revolução Bolchevique de 1917*. Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade de São Paulo, 2016.

Сведения об авторах

Надежда Александровна Дубинина — тестор ТРКИ (Тестирование по русскому языку как иностранному), сотрудник Центра языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета. Занимается разработкой контрольно-измерительных материалов ТРКИ, также является разработчиком системы тестирования по русскому языку как иностранному для школьников. E-mail: dnadine@yandex.ru.

Анна Смирнова Энрикес — постдокторант на факультете прикладной лингвистики и языкознания Папского католического университета в Сан-Паулу, Бразилия (http://corpuslg.org/lael_russian/home/). Научные интересы лежат в области исследований билингвизма с помощью методов экспериментальной фонетики и социолингвистики. На настоящий момент работает с поздним билингвизмом у русскоязычных, живущих в Сан-Паулу и овладевших бразильским португальским во взрослом возрасте. Ее проект поддерживается грантом бразильского фонда CAPES. Преподает русский как иностранный и организует в Бразилии сессии ТРКИ, сотрудничая с СПбГУ. E-mail: annsmile141@yahoo.com.

Снежана Мазнова — владелица и директор языковой школы Clube

Eslavo («Славянский клуб»), которая по количеству учеников может считаться крупнейшей школой русского языка в Бразилии. Разрабатывает собственную методику обучения бразильцев в 2009 г., начав как преподаватель РКИ в FIP (Faculdades Integradas Paulista). Школа Clube Eslavo находится в Сан-Паулу, но, предлагая онлайн-курсы, охватывает всю Бразилию и другие страны, где проживают бразильцы. Команда Снежаны совместно работает над дидактическими материалами для взрослых и детей, совершенствуя методику и продолжая разрабатывать платформу для дистанционного обучения. Clube Eslavo организует сессии TORFL в Бразилии в сотрудничестве с СПбГУ.

E-mail: contato@cursorusso.com.br.

Валерия Фомина — бакалавр по специальностям «Филология» и «Преподавание русского языка как иностранного». В 2010 г. начала работать учителем в России, а потом в Китае и в 2017 г. открыла школу русского языка «Skavushka» в Рио-де-Жанейро, Бразилия. Ее методология основана на изучении языка через практику и показывает хорошие результаты у бразильских студентов. Организует лекции и мероприятия, связанные с продвижением русского языка и культуры в Рио-де-Жанейро. Одним из организаторов ТРКИ в Бразилии в сотрудничестве с СПбГУ. E-mail: skavushkalanguage@gmail.com.

Юлия Михеева — бакалавр по специальностям «Филология» и «Преподавание английского и немецкого языков как иностранных». Закончила курс по специальности «Преподавание русского языка как иностранного» в СПбГУ. С 2005 г. работает преподавателем английского языка и с 2009 г. — преподавателем русского языка. Основала школу русского языка «Yu Cursos de Idiomas» в городе Бразилиа в Бразилии в 2012 г. Использует коммуникативный метод в преподавании языков и верит, что это лучший способ развить все необходимые навыки и умения для достижения успешной коммуникации. Организует тематические занятия и мероприятия, связанные с продвижением русского языка, традиций и культуры в городе Бразилиа. Является одним из организаторов ТРКИ в Бразилии в сотрудничестве с СПбГУ.

E-mail: yuidiomas@gmail.com.

Адриана дос Рейс — бакалавр юриспруденции, филологии, философии, социологии, педагогики, истории и международных отношений. Жила в Италии и России, является участником научных конферен-

ций в различных странах мира. Имеет степень магистра филологии (Российский гуманитарный университет, Москва) и PhD в области права (Университет Сан-Паулу, Бразилия). Основатель и преподаватель центра языка и культуры «Онтолетрас» (Бразилия, Бразилия).

E-mail: contato@ontoletras.com.br.

Воля Ермалаева Франко преподает русский и белорусский языки в школе Clube Eslavo («Славянский клуб»). Основной фокус работы — подготовка студентов к экзамену ТРКИ и разработка дидактических материалов для португалоязычных учащихся. Имеет сертификат преподавателя русского языка как иностранного, выданный Московским государственным университетом, и сертификат тестора ТРКИ Санкт-Петербургского государственного университета. Закончила бакалавриат по программе «Культурное наследие и туризм» в Европейском гуманитарном университете (Литва), в настоящее время продолжает обучение в магистратуре по специальности «Архитектурное наследие: консервация и реставрация» в Федеральном университете штата Баия (Бразилия).

E-mail: yermalayeva@gmail.com.

Biodata

Nadezhda Dubinina — is a Russian language testing specialist at the Language Testing Centre of Saint Petersburg State University. She is a Test of Russian as a Foreign Language (TORFL) examiner and TORFL tasks designer. One of her projects is Russian language testing for school students.

E-mail: dnadine@yandex.ru.

Anna Smirnova Henriques — is a postdoctoral researcher in the Department of Applied Linguistics and Language Studies at Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brazil (http://corpuslg.org/lael_english/home/). Her principal research interests are in the field of bilingualism studies using methods of the experimental phonetics and sociolinguistics. Her current project, supported by the Brazilian funding agency CAPES, is focused at late Russian-Brazilian Portuguese bilinguals. She is also a teacher of Russian as a Foreign Language and organizes TORFL sessions in Brazil collaborating with Saint Petersburg State University. E-mail: annsmile141@yahoo.com.

Snizhana Maznova — is the owner and director of the language school Clube Eslavo (“Slavic Club”), which by the number of students can be considered the biggest Russian language school in Brazil. Snizhana Maznova

began to develop her own methodology for teaching Brazilians in 2009, starting as a teacher of Russian as a Foreign Language at FIP (Faculdades Integradas Paulista). The school Clube Eslovaco is located in São Paulo, but offers online courses involving the whole Brazil and other countries where Brazilians live. Snizhana's team is working together on didactic materials for adults and children, improving the methodology and continuing to develop a platform for distance learning. The Slavic Club organizes TORFL sessions in Brazil collaborating with Saint Petersburg State University.

E-mail: contato@cursorusso.com.br.

Valeria Fomina has a Bachelor degree in Philology and Teaching Russian as a foreign language. Since 2010 she has worked as a teacher in Russia and China and in 2017, she has founded a Russian language school "Skavushka" in Rio de Janeiro, Brazil. Her methodology is focused on learning through practice and is showing good results among Brazilian students. Valeria organizes lectures and events promoting Russian culture and language in Rio de Janeiro. She is one of the organizers of TORFL sessions in Brazil in collaboration with Saint Petersburg State University.

E-mail: skavushkalanguage@gmail.com.

Yulia Mikheeva has a Bachelor degree in Philology and Teaching English and German as foreign languages. She also finished a specialization course "Teaching Russian as a second language" at Saint Petersburg State University. Since 2005 she has worked as an English teacher and since 2009 she has worked as a Russian teacher in Brazil. She founded a Russian language school "Yu Cursos de Idiomas" in Brasilia, Brazil in 2012. She uses communicative approach in teaching languages and believes that this is the best way to develop all necessary skills for successful communication. Yulia organizes theme classes and events in order to promote Russian culture, traditions and language in Brasilia. She is one of the organizers of TORFL sessions in Brazil in collaboration with Saint Petersburg State University.

E-mail: yuidiomas@gmail.com.

Adriana dos Reis has Bachelor Degree in Law, Philology, Philosophy, Sociology, Pedagogy, History and International Relations. She has lived in Italy and Russia, and has attended academic congresses in several countries. Master in Philology from Russian State University for the Humanities (RGGU, Moscow). PhD in Law from University of São Paulo (USP). She is currently a professor at the university Unieuro in Brasília. Founder and teacher at

Ontoletras language and culture center. E-mail: contato@ontoletras.com.br.

Volha Yermalayeva Franco is a Russian and Belarusian teacher at Clube Eslavo (Slavic Club) language school. Her main focus at work is preparing students for TORFL and elaborating teaching materials for Portuguese speakers. She has got a Certificate of Teaching Russian as a Foreign Language at Moscow State University and a Certificate of TORFL Supervisor from Saint Petersburg State University. She has a Bachelor Degree in Cultural Heritage and Tourism at the European Humanities University (Lithuania), currently doing her Masters in Architectural Heritage Preservation and Restoration at the Federal University of Bahia, Brazil. E-mail: yermalayeva@gmail.com.

ТЕСТОЛОГИЯ
Научно-методический журнал
№ 2 (14)

Подписано в печать 12.03.2020 г.
Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 6,7. Тираж 50 экз.
Заказ № 5286.

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>