

ПРИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКЕ
МЕЖДУНАРОДНОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

ТЕСТОЛОГИЯ

Academic Testing and Assessment

Научно-методический журнал

№ 3 (15)

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 лингводидактики Санкт-Петербургского государственного университета

Редакционная коллегия журнала «Тестология»

К. В. Гудкова, доц., к.ф.н., СПбГУ (г. Санкт-Петербург), заместитель главного редактора

Т. Е. Нестерова, старший преподаватель, РГПУ им. А. Н. Герцена (г. Санкт-Петербург), секретарь редакции

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

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

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

С. Р. Балуян, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры лингвистического образования Южного федерального университета (г. Таганрог)

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

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

А.О. Гребенников, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры математической лингвистики СПбГУ (г. Санкт-Петербург)

А. А. Коренев, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (г. Москва)

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

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

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

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

© Коллектив авторов, 2020

© И. Ю. Павловская, 2020, научное редактирование

© ООО Издательство «ЛЕМА», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Общие вопросы тестологии

Нестерова Т.Е. К определению понятия «валидность» 5

Павловская И.Ю., Гребенников А.О., Креер М.Я.

Разработка концепции единого экзамена
по профессионально-ориентированной иноязычной
коммуникативной компетентности выпускника
русского вуза: задачи и решения 14

Pavlovskaya I.Yu., Bozhevol'nov V.B., Lan' Hao

Speech Breathing Parameters as a Differentiating Factor in
Language Testing 34

Тестирование иноязычной коммуникативной компетенции

Креер М.Я. Критерии оценивания метода культурного
ассимилятора как инновационная технология
формирования межкультурной компетенции
в курсе изучения иностранного языка
в неязыковом вузе. 45

Тимофеева Е.К. Тестирование как итоговая форма
контроля развития произносительных навыков 61

Тестирование и оценивание владения русским языком

Всемирнов М.И. Выражение несогласия в тестовых
заданиях ТРКИ-2 — ТРКИ-3 69

Психологическое и психолингводидактическое тестирование

Милютина В.А. Стресс на экзамене по иностранному языку
как фактор влияния на его результаты. 83

Шумейко Е.И. Разработка и результаты
опытно-экспериментального обучения английскому
языку учащихся средней общеобразовательной школы
с учетом их гендерных различий 94

Тестирование школьников

<i>Бесядовская Н.А., Трубицина О.Н.</i> Сравнительный анализ тестовых заданий на понимание устного и письменного текста всероссийской олимпиады школьников и герценовской олимпиады по иностранным языкам (на материале английского языка)	108
<i>Щербатых А.А.</i> Разработка критериев оценивания межкультурной и медиационной компетенций при обучении английскому языку учащихся средних классов	128
Сведения об авторах.	145
Biodata	148

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ТЕСТОЛОГИИ

УДК 81-13

Т. Е. Нестерова

РГПУ им. А. И. Герцена

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ВАЛИДНОСТЬ»

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы к определению валидности в отечественной и зарубежной лингводидактике. Особое внимание уделяется социально-когнитивной модели, разработанной С. Веиром. Предлагаются дальнейшие направления исследования валидности и превращение ее в инструмент оценки качества тестов.

Ключевые слова: Общеввропейские компетенции, установление соответствия, содержательная валидность, критериальная валидность, конструктивная валидность, социально-когнитивная модель.

ON DEFINITION OF VALIDITY

Abstract. The article considers the main approaches to the definition of test validity in Russia and abroad. Special attention is paid to the socio-cognitive model developed by C. Weir. Further directions of validity research and its transformation into a practical tool for evaluating the quality of tests are proposed.

Keywords: Common European Framework of Reference, relating language exams, content validity, criterion-related validity, construct validity, a social-cognitive framework.

На первый взгляд кажется, что понятие валидность, являющееся одной из основных характеристик качества теста и определяющее адекватность теста целям измерения (т.е. измеряют ли задания теста или тест в целом то, что планировали его создатели), хорошо

известно всем специалистам, занимающимся теорией и практикой лингводидактического тестирования, и не нуждается в дальнейшем рассмотрении.

Однако на сегодня существует разница в подходах к определению валидности в отечественной методике и зарубежной тестологии. Особенно актуальным вопрос о нахождении точек соприкосновения в подходах к определению валидности становится в связи со стремлением ведущих вузов России, имеющих опыт в проведении тестирования по русскому языку, как иностранному стать полноправными членами ALTE (Ассоциации лингвистических тесторов Европы).

На сегодня членство в ALTE подразумевает обязательное прохождение аудита (экспертной оценки качества экзаменационной системы). Объектами аудита становятся: качество составления тестовых материалов; качество администрирования и логистики; процедура и качество оценивания, анализа результатов тестирования; анализ результатов экзаменов и предоставления информации организациям, принимающим решение относительно дальнейшей судьбы кандидатов.

В 2009 году Консорциум, состоящих из трех вузов: Московского государственного университета, Санкт-Петербургского государственного университета и Российского университета дружбы народов, впервые в России проходил аудит ALTE. По результатам аудита 4 из 17 минимальных стандартов получили комментарий «нуждаются в улучшении», что означает, что они не соответствуют требованиям, предъявляемым ALTE к экзаменационным системам. Итак, нуждаются в улучшении:

Минимальный стандарт №5: Если заявлено соответствие экзамена какой-либо внешней экзаменационной системе (например, Общеввропейским компетенциям — Common European Framework of Reference/CEFR), необходимо представить доказательства сопоставимости этих систем;

Минимальный стандарт №12: Вы можете документально подтвердить и объяснить, как определяется степень надежности оценивания, как собираются и анализируются данные, касающиеся действий реитеров, оценивающих «Письмо» и «Говорение»;

Минимальный стандарт №13: Вы собираете и анализируете данные на основе адекватной и репрезентативной выборки кандидатов и можете быть уверены, что результаты, показанные кандидатами, отражают их уровень умений и не подвержены действию таких факторов, как родной язык, страна происхождения, пол, возраст, этническая принадлежность;

Минимальный стандарт №16: Вы предоставляете информацию заинтересованным лицам о контексте экзамена, его цели и использовании результатов, содержании, а также надежности результатов.

Тот факт, что к концу 2020 года ни одна из отечественных тестирующих организаций не стала полноправным членом ALTE, позволяет предположить, что проведение процедуры установления соответствия данным минимальным стандартам по-прежнему остается актуальной.

Особое внимание следует обратить на минимальный стандарт №5, а именно, на установление соответствия проводимых экзаменов Общевропейским компетенциям (CEFR). «Построение аргумента» представляет собой многоэтапный процесс, заключительной фазой которого является установление эмпирической валидности путем анализа данных, полученных в ходе тестирования: установление внутренней валидности с помощью классической теории тестов, количественного анализа, генерализационной теории, факторного анализа, теории тестовых заданий (IRT), а также внешней валидности путем корреляционного анализа и использования якорного теста, калиброванного по Общевропейской шкале уровней владения иностранными языками.

Отечественный подход к определению понятия валидности базируется на формальном переносе некоторых постулатов зарубежной методики 80–90-х годов прошлого века. В своих исследованиях Messick (1989), Bachman (1990) выделяли содержательную (content) валидность, конструктивную (construct) валидность, а также выделяли сферы, связанные с ценностными ориентации кандидатов и составителей тестов, а также с уместностью использования результатов тестирования образовательными и государственными учреждениями для определенных целей. Впоследствии эти две

сферы получили название когнитивной (cognitive) и сопутствующей (consequential) валидности.

Принятые сегодня в России подходы к определению понятия «валидность» основываются на ставших уже классическими работами И. А. Раппорта (1987), В. А. Коккоты (1989), Т. М. Балыхиной (2000), М. Б. Челышковой (2002), И.Ю.Павловская (2002).

Т. М. Балыхина описывает девять типов валидности [Балыхина 2000, с. 9–10]:

Таблица 1

Типы валидности [по Балыхина 2000]

Валидность	
Внешняя	степень прагматичности, привлекательности теста для тестируемого и/или тестирующего;
Содержательная	степень представленности в тесте — полная, частичная — содержания программы, учебника, набора ситуаций и т. п.;
Конструктивная (концептуальная)	характеристика теста, определяющая на основе содержания анализа теста, насколько объект тестирования и характер заданий учитывают психологические особенности усвоения материала;
Функциональная	полное соответствие конкретного теста тому уровню усвоения и виду деятельности, для которого он был создан;
Факторная	корреляция между данным тестом и каждым из выделенных факторов, например фактором словесного понимания;
Сопоставительная	отражает корреляцию результатов рассматриваемого теста с результатами другого теста, измерения;
Прогностическая	характеристика теста, по результатам которого можно определить успешность будущей учебы;

Статистическая	характеристика теста, определяемая анализом результатов тестовых испытаний и проверкой знаний традиционными методами;
Критериальная	отражает значимость результатов теста по сравнению с некоторой внешней переменной, внешним критерием.

Безусловно, все типы валидности получили солидное теоретическое обоснование, однако, они оторваны от практически применения и далеки от социально-когнитивного подхода, принятого в зарубежной лингводидактике.

Несмотря на то, что валидность принято рассматривать как единую категорию, следует отметить, что валидность теста касается интерпретации его результатов только для конкретной цели их использования. Объектом валидизации при таком подходе становится использование результатов теста. В Стандартах американской психологической ассоциации (2014) подчеркивается большая важность представления доказательств валидности, чем определения типов валидности: «Было бы неправомерно употреблять общее понятие о валидности теста. Ни один тест не может быть валидным для всех целей его использования во всех ситуациях» [APA Standards 2014, 23].

Доказательством содержательной валидности (content validity evidence) в данном контексте является степень представления в тесте знаний и умений, необходимых для решения коммуникативных задач в реальных ситуациях общения с использованием аутентичного языкового и речевого материала. Представляется важным, чтобы тестовое задание моделировало ситуации, с которыми столкнется плюролингвальная многомерная личность кандидата в действительности.

Содержательная валидность измеряет, насколько представительны тестовые задания, вопросы теста и экзамена с точки зрения выражения заявленных сфер общения и областей содержания.

Доказательством критериальной валидности (criterion-related evidence), прогностической и параллельной валидности,

является корреляция результатов тестирования с признанным внешним критерием, измеряющим ту же область знаний или умений (например, соответствие системе уровней, представленных в Обще-европейских компетенциях).

Доказательством конструктивной валидности (construct validity argument) является степень соответствия результатов тестирования модели коммуникативных языковых способностей, лежащих в основе теста. Основное внимание при валидации, связанной с конструктом, уделяется, в первую очередь, экзаменационному баллу или оценке как показателю общего признака или «конструкта».

Модель коммуникативной компетенции представляет собой конструкт в контексте языкового тестирования. Эта модель позволила разработчикам тестов обратить внимание на социальный мир и когнитивные способности изучающих язык.

С. Веир (Weir 2005) разработал социально-когнитивную модель, которая легла в основу доказательства конструктивной валидности. Модель, предложенная С. Веиром, является динамичной и позволяет соотнести основные этапы тестирования с когнитивными процессами, которые возникают у кандидатов при выполнении теста и социальными последствиями оценивания. При доказательстве конструктивной валидности разработчикам тестов необходимо ответить на следующие вопросы:

– насколько в тесте учитываются физические / физиологические и психологические особенности кандидатов, их жизненный опыт (test-taker / кандидат);

– являются ли характеристики тестовых заданий и их администрирования справедливыми для кандидатов, которые выполняют этот тест (context validity / контекстуальная валидность);

– уместны ли когнитивные процессы, которые необходимы для выполнения теста (theory-based validity / теоретическая валидность);

– насколько мы можем полагаться на количественные результаты, полученные при тестировании (scoring validity / валидность количественных результатов);

- какое влияние оказывает тест на организации, принимающие решение относительно судьбы кандидата (consequential validity / сопутствующая валидность);
- какие внешние подтверждения, кроме результатов самого теста, свидетельствуют о том, что тест работает (criterion-related validity / критериальная валидность);
- конструктивная валидность определяется тем, как все вышеперечисленные элементы взаимодействуют в процессе оценивания.

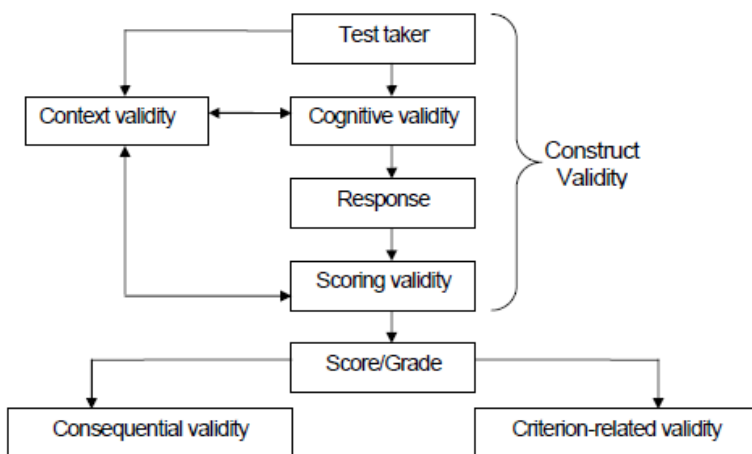


Рис. 1. Социально-когнитивная модель [по С. Weir 2005]

Безусловно, данная работа является лишь первой попыткой гармонизации подходов к определению понятия валидности, существующих в отечественной и зарубежной лингводидактике. В работе также намечены направления дальнейшего исследования, актуальные для теории и практики лингводидактического тестирования: развитие социально-когнитивного подхода, определение соотношения валидности и надежности, установление соответствия существующих тестов по РКИ с Общеευропейскими компетенциями. Представляется актуальной теоретическая и практическая работа над определением понятия валидности в российской тестологии,

превращение валидности из теоретического «конструкта» в работающий инструмент, который основывается на современных концепциях лингводидактики и служит основой оценки качества тестов.

Список использованных источников

Балыхина, Т. М. Словарь терминов и понятий тестологии. М.:Изд. РУДН, 2000. — 164 с.

Коккота, В. А. Лингводидактическое тестирование: Науч.-теорет. пособие.– М.: Высш.шк., 1989. — 127 с.

Паловская, И.Ю., Башмакова, Н.И. Основы методологии обучения иностранным языкам: Тестология (Курс лекций).–СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2002.–137с.

Рапопорт, И. А. Тесты в обучении иностранному языку в средней школе. — Таллин, «Валгус», 1987. — 352 с.

Чельшкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. — М.: Логос, 2002. — 432 с.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Weir, C. J. (2005) *Language Testing and Validation. An Evidence-based Approach*, Oxford: Palgrave.

Messick, S. (1989). Validity. In R. Linn (ed.), *Educational Measurement*. New York: Macmillan,

Principles of Good Practice, Cambridge English, 2016.

ALTE Principles of Good Practice, Salamanca, 2018.

Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual. January 2009, Language Policy Division, Strasbourg, www.coe.int/lang

American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing (U.S.). (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: AERA.

References

Balykhina, T. M. Slovar terminov i ponyatij testologii. M.:Izd. RUDN, 2000.– 164 s.

Kokkota, V.A. Lingvodidakticheskoe testirovanie: Nauch.-teoret. posobie. — M.: Vyssh.shk., 1989.– 127 s.

Palovskaya, I.Yu., Bashmakova, N.I. Osnovy metodologii obucheniya inostrannym yazykam: Testologiya (Kurs lekcij).–SPb.: Filologicheskij fakultet SPbGU, 2002.–137s.

Rapoport, I.A. Testy v obuchenii inostrannomu yazyku v srednej shkole. — Tallin, «Valgus», 1987.– 352 s.

Chelyshkova, M.B. Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh testov: Uchebnoe posobie.– M.: Logos, 2002. — 432 s.

Bachman, L.F. (1990). Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press

Weir, C. J.(2005) Language Testing and Validation. An Evidence-based Approach, Oxford: Palgrave

Messick, S. (1989). Validity. In R. Linn (ed.), Educational Measurement. New York: Macmillan,

Principles of Good Practice, Cambridge English, 2016.

ALTE Principles of Good Practice, Salamanca, 2018.

Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual. January 2009, Language Policy Division, Strasbourg, www.coe.int/lang.

American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing (U.S.). (2014). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: AERA.

УДК 372.881.1

И. Ю. Павловская

Санкт-Петербургский государственный университет

А. О. Гребенников

Санкт-Петербургский государственный университет

М. Я. Креер

Финансовый Университет

при Правительстве РФ, Санкт-Петербургский филиал

РАЗРАБОТКА КОНЦЕПЦИИ ЕДИНОГО ЭКЗАМЕНА ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА РОССИЙСКОГО ВУЗА: ЗАДАЧИ И РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование концепции тестирования и оценивания коммуникативной компетенции в рамках единого языкового экзамена, квалифицирующего выпускника нефилологических направлений российского вуза. Эта задача является логическим продолжением развития проблематики современной лингводидактики. В то же время, она сопряжена с вызовами современного состояния общества, еще не до конца осознанными, а именно: 1) применением института тестирования в качестве инструмента контроля, поощрения и наказания и обратного влияния результатов тестирования на систему образования и на судьбу отдельного гражданина; 2) значением психологического компонента в способности сдать или не сдать тест; 3) выбором шкал оценивания, базирующихся на современных математических моделях статистической обработки тестовых данных.

Все эти междисциплинарные вопросы рассматриваются с точки зрения единого инвариантно-вариативного экзамена по профессионально-ориентированному иностранному (английскому) языку, соответствующего отечественным и международным образовательным и профессиональным стандартам и отвечающего вызовам глобализованного, мобильного, полилингвального мирового социума.

Ключевые слова: языковое образование в вузах, лингводидактическое тестирование, итоговое оценивание, иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональные компетенции, квалификационные тесты, конт-

роль качества образования, валидность теста, надежность теста, статистические модели оценивания, корпусные методы.

CONCEPT DEVELOPMENT OF A UNIFIED EXAM ON PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AT THE UNIVERSITY LEVEL IN RUSSIA: TASKS AND SOLUTIONS

Abstract. The paper presents theoretical substantiation of the new paradigm of communicative competence testing and evaluation and the practical development of the construct of the unified language exam, qualifying the Russian university graduates of non-philological profiles is a task that stems from the array of tasks of modern linguo-didactics and logically continues its development. At the same time, it is associated with the challenges of the current state of society, not yet fully realized — the comprehensive use of the institute of testing as a tool of control, promotion and punishment, the reverse effect of test results on the education system and on the future of the individual citizen. The psychological component is important in the ability of a test-taker to pass or fail the test. Finally, it is impossible to overestimate the correctness of the construction of assessment scales based on modern mathematical models of test data analysis. All these interdisciplinary issues are studied from the point of view of a unified invariant-variable exam in professionally-oriented foreign (English) language, corresponding to domestic and international educational and professional standards and meeting the challenges of globalized, mobile, polylingual world.

Keywords: language university education, language testing, final tests, foreign language communicative competence, quality control in education, test validity, test reliability, statistical methods of evaluation

1. Введение. Актуальность поставленной цели

Образование как общественный институт испытывает на себе влияние новых технологий, в частности, технологий тестирования знаний и компетенций, в том числе цифровых. Между тем, единого решения о месте лингводидактического тестирования в общей структуре контроля и сертификации результатов обучения в нашей стране до сих пор не выработано. Группой тестологов под руковод-

ством И.Ю. Павловской (А.О. Гребенников, М.Я. Креер, И.Г. Большакова, О.А. Сеничкина, С.В. Говорун, О.Г.Горина, О.В. Ланкина) была предпринята попытка дать теоретическое обоснование концепции языкового тестирования в целом, в том числе научное обоснование его конструкта, объектов тестирования, методов тестирования, определения всех типов валидности как всего теста в целом, так и каждого из его вопросов, наиболее адекватных методов статистической обработки тестовых данных и определения необходимых и достаточных статистических параметров (надежности, сопоставительной валидности, коэффициентов трудности вопроса и дифференциальной способности вопроса, логита как единицы соотношения трудности вопроса и способностей испытуемого (по методу Раша).

Эта задача включает в себя также сопряженные направления исследования: а) педагогическое — определение содержания тестологической компетенции преподавателя; б) социологическое — исследование социальной значимости и влияния успешно и неуспешно проведенных процедур оценивания знаний, умений и навыков на дальнейшую судьбу испытуемых, изучение общественного мнения о существующих на сегодняшний день инструментах определения качества достигнутого уровня образования; в) психологическое — влияние психо-когнитивных характеристик личности на успешность сдачи тестов, изучение и определение таких характеристик, как тестовая искушенность и тестовая резистентность; г) математико-статистическое — экспериментальное изучение на базе собранного в конвергентном проекте массива эмпирических данных математических моделей статистического анализа и научное обоснование выбора наиболее адекватной модели для обработки результатов лингводидактического тестирования в соответствии с поставленными целями.

Многофакторный статистический анализ для единой системы итогового квалификационного оценивания результатов обучения иностранным языкам в вузе предусматривает использование и последующее сопоставление классических методов статистического анализа, методов IRT, метода Ангоффа, метода Эбеля, параметри-

ческих моделей Раша и Бирнбаума и анализ эффективности их использования для объективной и субъективной категорий теста.

Авторы ставят перед собой цель разработать концепцию, а в дальнейшем — модель единого инвариантно-вариативного инструмента оценивания коммуникативной иноязычной профессионально-ориентированной компетенции выпускника неязыкового вуза/факультета с опорой на экспериментальные методы изучения его характеристик. Эта цель может быть достигнута путем решения конкретных задач — разработки контрольно-измерительных материалов по отдельным профессиональным областям.

Программа модернизации высшего образования в России имеет целью подготовку специалистов, адаптированных в международном образовательном пространстве, а также достижение нового качества образования, соответствующего актуальным и перспективным запросам современной жизни страны. В связи с этим повышаются требования к профессионально-ориентированному обучению иностранному языку в высшей школе. На сегодня проверка иноязычной компетенции выпускников российских вузов проводится либо с опорой на оценочные материалы международных организаций, создающих тесты для своего языка как иностранного (Института Гете, TELC, Французского института, Департамента экзаменов по английскому языку Кембриджского университета, Службы образовательного тестирования США и др.), либо опираясь на собственные разработки университетов, обычно не снабженные подробным методическим инструментарием (спецификациями, демо-версиями, результатами валидизации на основе статистического анализа). Требование времени, состоит в том, чтобы создать единую систему оценочных средств, отвечающих государственным стандартам развития профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, соответствующих международным критериям и отвечающих принципу академической мобильности и, самое главное, обеспечивающих конкурентоспособность наших специалистов на отечественном и мировом рынке труда. Кроме того, необходимо отметить, что массовое тестирование в школах и вузах вошло в нашу жизнь в глобальном масштабе относи-

тельно недавно. Общество еще не вполне осознало значимость этого явления как инструмента управления, общественного поощрения и наказания, его влияние на жизнь общества в целом и на жизнь отдельного человека. В этой связи возрастает и цена ошибки тестолога. Требуется привлечь к этой проблеме внимание отечественных социологов, психологов, лингвистов (2017).

2. Развитие отечественной и зарубежной тестологии в 21 веке

В Российской Федерации в 21 веке педагогическое тестирование обрело реальные очертания важной государственной задачи. Так, с 1995 г. проводится опережающее аттестационное и абитуриентское тестирование. В 1996 г. Министерством общего и профессионального образования РФ была создана централизованная служба тестирования выпускников общеобразовательных учреждений РФ, выполняющая функции контроля и оценки качества знаний и умений учащихся, а с 2001 г. проводится единый государственный экзамен (ЕГЭ). Тестологическая деятельность в России контролируется Федеральным Институтом Педагогических Измерений, за рубежом — Языковым Департаментом Совета Европы, Ассоциацией лингвистических тестов Европы ALTE, Службой образовательного тестирования в США, общественными институтами — Всемирной организацией языкового тестирования и оценивания ILTA, Европейской Ассоциацией языкового тестирования и оценивания EALTA, местными профессиональными ассоциациями.

В отечественной тестологии четко обозначилось направление по созданию современной теории тестов (В. С. Аванесов, Н. Ф. Ефремова, Е. А. Михайлычев, А. Н. Майоров, М. Б. Чельшкова), опубликованы несколько вариантов моделей статистической обработки результатов массового тестирования (В. С. Аванесов, Ю. М. Нейман, В. А. Хлебников, М. Б. Чельшкова), разработаны и применяются в образовательной практике программы компьютерного тестирования (А. Г. Шмелев, В. И. Нардюжев, И. В. Нардюжев, И. Д. Рудинский), по ряду учебных дисциплин созданы обучающие тесты (А. И. Сеногноева, Н. Ф. Федорова, В. М. Кад-

невский), активно разрабатываются проблемы методики создания и применения тестов по различным дисциплинам образовательного стандарта.

В 2008–2012 годах был проведен международный проект «Оценка результатов обучения в высшем образовании» (ОНЕЛО), в котором участвовали 17 стран, в том числе Россия, и в котором исследовались общие навыки и компетенции и специальные навыки и компетенции в области экономики и инженерных наук. Проект имел целью разработку комплексных методов международной оценки качества подготовки в вузах [Обмоина, Папикян 2017].

В области лингводидактического тестирования за последние годы проведен ряд актуальных исследований. Так, в качестве метода оценки лингвистической компетенции предложено использовать компьютерное тестирование (В. П. Овчаренко, 2007), описана методика оптимизации обратной связи при тестировании (Е. В. Кузнецова, 2009), осуществлено теоретико-методологическое и технологическое обоснование процесса адаптивного тестирования (В.С. Аванесов, 2005; М.Б. Челышкова, 2001, 2002), предложена концепция открытой адаптивной контрольно-обучающей системы, позволяющей снизить влияние субъективности при проведении контроля, обеспечить адаптивность и интеллектуальность обучения предложена в работах (И.Г. Жукова, М.Б. Сипливая, О.А. Шабалина, 2003), предложено решение проблем, связанных с обеспечением соответствия объекта контроля целям и содержанию обучения устному общению (А. С. Парнюгин, 2002), рассмотрено поаспектное тестирование (Т. М. Фоменко, 2006), изложены основные подходы к интерпретации результатов тестирования (А.Д. Наследов, 2004; 2011), рассмотрены основные аспекты обучения профессионально ориентированному иностранному языку (К.М. Иноземцева, Е.Н. Бондалетова, Т.Д. Борисова, 2016; Basturkmen 2010, Braine 2010, Paltridge and Starfield 2013, Choroleeva 2012, Helsvig 2010), разработан спектр программ для создания и проведения собственных тестов, таких как MiniTest-SL — программа для тестирования знаний, включающая в себя редактор тестов и модуль проведения тестирования знаний; ExeTest-SL — программа для создания ис-

полняемых тестов, использующая различные методы тестирования, RegTest-SL программа учета результатов тестирования и управление проведением тестирования знаний.

В зарубежной тестологии прослеживается тенденция, с одной стороны, глубокого теоретического осмысления конструирования тестов, сложных моделей статистической обработки, а с другой — намерение популяризировать тестологические знания и сделать их доступными для рядового преподавателя (Alderson, J.Ch., Clapham, C., Wall, D. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press, 2005; Bachman L. *Fundamental Considerations and Evaluation in Language Testing*. OUP, 1999; *Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasburg: Europarat, 2001; *Examining Speaking: Research and Practice in Assessing Second Language Speaking / Studies in Language Testing*. Eds. Milanovich & C. Weir. CUP: 2011, 386 p.; *Examining Listening: Research and Practice in Assessing Second Language Listening / Studies in Language Testing*. Eds. Milanovich & C. Weir. CUP: 2013, 454 p.; *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Reading / Studies in Language Testing*. Eds. Milanovich & C. Weir. CUP: 2009, 342 p.)

Последней крупной разработкой зарубежных исследователей, обобщенной в едином проекте, явилось издание так называемого Сопроводительного Тома к Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком (The CEFR Companion Volume 2018), в котором: обновлены принципы преподавания и обучения, принятые в CEFR; обновлены версии шкал и дескрипторов, с добавлением более точного описания уровней A1 и C1-C2; представлены новые шкалы, в частности, аналитическая шкала фонологической компетенции; представлены новые компетенции, в частности медиативная компетенция.

В области русского языка за последние 20–25 лет проведена огромная работа по становлению системы тестирования русского языка как иностранного. Так, в 2018 году в рамках проекта «Анализ действующего механизма функционирования единой системы сертификации по русскому языку как иностранному (в т.ч. градация

проблем по очередности решения)» на базе Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина путем консолидированных усилий образовательных организаций, составляющих основу Российского тестового консорциума — Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, Российский университет дружбы народов и Санкт-Петербургский государственный университет — был проведен всесторонний анализа системы государственного тестирования по русскому языку как иностранному с учётом международных стандартов и требований и разработки комплекса мер по её совершенствованию и повышению привлекательности в международном образовательном пространстве [Русецкая, Радченко и др. 2019]. В том числе был проведен сбор и анализ статистических данных, подтверждающих валидность и надёжность тестовых заданий и их результативность в зависимости от уровня, типа теста, родного языка сдающего, пола и возраста [Клечиков, Нестерова, Павловская 2019; Павловская, Нестерова, Клечиков 2019].

В отношении психо-социологических аспектов тестирования за рубежом накоплен уже достаточной большой опыт ввиду серьезного рассмотрения общественного резонанса (Frederiksen N. The real test bias. // *American Psychologist* 39 (1984): p. 193–202; Graves D. H. *Testing Is Not Teaching: What Should Count in Education*. Pearson Education Canada, 2002 — 100 p.; Haladyna, T., Haas, N. & Nolen, S. (1990). Test score pollution. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA. Harris Ph., Smith B. M., Harris J. *The Myths of Standardized Tests: Why They Don't Tell You What You Think They Do*. Rowman & Littlefield Publishers, Jan 16, 2011 — 206 p.). В России же эти вопросы остаются пока, в основном, достоянием публицистического жанра (Абрамов А. Школа стала институтом натаскивания на ЕГЭ. <http://www.pravmir.ru/aleksandr-abramov-so-svoej-glavnoj-zadachej-rossijskaya-shkola-ne-spravlyaetsya/> ; Абрамов А. М. ЕГЭ как педагогическая шизофрения. Газета «Идеи и люди», 08.04.2008. http://www.ng.ru/ideas/2008-04-08/14_ege.html ; Ашкинази Л.А., Гайнер М.Л., Чернацкий С.Г. Сложное — много простого? <http://www.pereplet.ru/text/ashkinazi05jun06.html>).

3. Исследовательские задачи

Цель исследования, обозначенная во введении к данной статье, подразумевает решение ряда задач:

1. Определить роль и значимость квалификационных тестов в российском обществе по мнению студентов, преподавателей, родителей, администраторов, чиновников в образовании; определить положительные и отрицательные качества отечественных тестовых систем, классифицировать ошибки тестологов и исследовать их последствия. Проанализировать и изучить понятие тестологической компетенции.

2. Исследовать конструкт профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции выпускника вуза, объекты контроля в ней, способы контроля, тестовые и не-тестовые методики, связь с методами обучения и учебными программами.

3. Создать модель итогового квалификационного экзамена по английскому языку для выпускника неязыкового вуза/факультета. Выбор языка очевиден: из всех языков, преподаваемых в вузах, на 1 месте стоит английский (60 % студентов) на втором — французский (30 %) и на третьем — немецкий (5%). Соответственно в перспективе модель, разработанная для английского языка, может быть использована для контроля уровня владения французским и немецким языками, а также русским языком как иностранным. Выбор профессиональной области определяется факультетами, на которых уже проведено прикладное исследование — психологический, факультет менеджмента (Высшая школа менеджмента), восточный.

4. Разработать шкалы оценивания по видам речевой деятельности и языковым навыкам. При этом прибегать не только к тестовым методикам множественного выбора и подобным технологиям, применяемым в зарубежных образцах, но включить и более прагматически-направленные творческие контрольные ситуации, учитывая отечественные традиции обучения. Так, например, разработать инновационные шкалы оценивания творческой письменной речи, куда включить критерии, которые не учитываются в международных образцах, а именно, глубина содержания, эрудированность и широта взглядов по тематике исследования и т.д..

5. Апробировать разработанную модель на представительной выборке студентов-выпускников российских вузов.

6. Провести исследование математико-статистических моделей и определить наиболее оптимальный способ статистического анализа результатов лингводидактического анализа.

7. Провести статистический анализ и валидизацию тестовых материалов.

8. Создать банк оценочных средств, калиброванных по уровню трудности в соответствии со шкалой Совета Европы (B2-C1).

В подобной парадигме тестирования и оценивания заложен вектор развития, направленный в будущее, это инструмент открытия возможностей, в противовес существующей на сегодняшний день идеологии контрольного испытания, направленного в прошлое, на пройденное, и закрывающей перспективу тем, кто это испытание не прошел. Именно поэтому итоговые квалификационные испытания не должны отделяться от учебного заведения и проводится независимыми тесторами, поскольку являются органичным результатом обучения и способом обнаружить в выпускнике то, что он в себе сам еще не открыл, а также способом определить его профессиональный потенциал в будущей работе.

Новым является и отказ в проектируемой модели экзамена от тестирования навыков и умений общего (непрофессионального) языка. Кроме того, целевой уровень владения языком для выпускника бакалавриата определяется выше, чем обычно — как C1. Это обусловлено следующими причинами. Экономика английского языка такова, что на международном рынке труда все меньше требуются люди со средним уровнем владения этим языком. По данным Д. Грэддола (ENGCО) максимум востребованности специалистов с B2 пришелся на 2009 г., сейчас востребованность по уровням выравнивается, а в будущем прогнозируется закон «zero or hero» (все или ничего): работодатели будут отдавать предпочтение работникам либо с более низким уровнем A1-A2 (сфера сервиса), либо с гораздо более высоким — C1-C2 (интеллектуальные профессии). Английский язык как таковой будет вытесняться в сфере образования на уровень средней и младшей школы, а в высшей школе на смену преподавателям ан-

глийского языка придут эффективные преподаватели-предметники билингвы. Молодежь в возрасте 14–24 лет — самый быстрорастущий демографический сектор, владеющий иностранными языками вообще и англ. языком в частности.

4. Концепция вузовского стандартизованного итогового экзамена по профессионально-ориентированному иностранному языку и оптимизация процедуры его валидации

Предлагаемая модель инвариантно-вариативного экзамена сочетает в себе общенаучную часть, единую для всех специальностей и включающую такие компетенции как владение культурой иноязычной научной речи, профессиональной коммуникации, аргументации, научным устным и письменным дискурсом, общенаучной лексикой и фразеологией, коллокационной и коллигационной компетенцией (первая ступень профессионального высшего образования); и специальная, профильная часть, где проверяются углубленные знания иноязычных концептов отдельной научной области, возможности творчески мыслить на иностранном языке и адекватно излагать свои мысли коллегам по работе, даже если их уровень владения изучаемого языка выше или ниже (медиация) говорящего/пишущего.

В состав экзамена вводятся задания на произношение и перевод, которые инкорпорированы, тем не менее, в коммуникативные интегрированные задания по говорению и аудированию; впервые вводится контроль навыков и умений медиации;

Подобная концепция неизбежно должна опираться на лингвосоциальное исследование, позволяющее заранее определить потребности, ожидания и предпочтения каждого релевантного социального и профессионального сектора, что позволит точнее определить конструкт иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции.

В рамках исследования решается фундаментальная задача определения адекватного метода статистической обработки тестовых данных, путем сопоставления результатов, полученных с помощью разных математических моделей (Спирмана, Раша, Кудера-Ричард-

сона, Кронбаха, Эбеля, Ангоффа). В классической теории языкового тестирования языковую функцию трактуют в терминах гауссовых нормальных распределений и пользуются переменными величинами (математическое ожидание и т.д.). Альтернативный подход предполагает рассмотрение языка как большого набора редких событий. Ранговая зависимость, носящая приблизительно гиперболический характер, была впервые выведена на лингвистическом материале Дж. Зипфом (Ципфом).

Необходимо не только проводить тотальную валидизация всех контрольно-измерительных инструментов, но и делать ее результаты доступными пользователю через открытие доступа к спецификациям.

Языковой материал тестов подбирается с помощью корпусно-лингвистических методик посредством отбора языковых единиц, верифицированных по уровню владения языком, в частотности, по частоте употребления в той или иной профессиональной области, степени важности для данного вида дискурса.

5. Достигнутые промежуточные результаты

Рабочей творческой группой получены следующие теоретические и практические результаты:

– поставлена задача разработки единого вузовского экзамена на проверку уровня сформированности иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции выпускника с основой на новую парадигму видов речевой деятельности: восприятие и понимание (рецепция), речепроизводство, общение (интеракция), медиация (посредничество) [Павловская 2017];

– определены и описаны общие направления, понятийный аппарат, терминосистема и методы тестологии, проанализирован отечественный и зарубежный опыт [Актуальные вопросы 2017; Павловская 2016];

– разработана модель иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции студентов направления «Психология» на основе профессиограммы, разработана модель итогового экзамена, создан банк калиброванных тестовых заданий

для студентов-психологов [Сеничкина 2015, Kitayeva, Senichkina 2017];

– разработаны критерии оценивания письменной речи на основании обобщения международных и отечественных шкал, разработана процедура модерации оценивания субъективных тестов для тестов ([Креер 2007, 2016];

– проанализирована типология ошибок при разработке и проведении языкового тестирования, экспериментально изучено влияние методических ошибок в тесте на результаты тестирования, изучено явление обратного влияния теста на обучение (положительного и отрицательного), изучен опыт проведения ЕГЭ и общественное мнение о нем, проанализирован опыт изучения общественного мнения о институте тестирования в англоязычных странах [Большакова 2013, 2017];

– создана типология тестовых заданий по аудированию для студентов-востоковедов, определены виды аудирования по уровням владения языком [Говорун 2015],

– разработаны модель экзамена и тестовые материалы для проверки уровня владения умений говорения студентов направления «Менеджмент» [Заруцкая 2012; Гребенников 2014];

– разработаны критерии оценивания медиативной компетенции студентов направления «Менеджмент» [Ланкина 2018а; 2018б; Lankina 2017; Pavlovskaya, Lankina 2019];

– сопоставлены результаты обработки тестовых данных по однопараметрическим моделям Раша/Бирнбаума [Гребенников, Сеничкина 2014];

– разработаны методы использования корпусов в определении минимального словарного запаса по уровням и тестовые задания с использованием корпусов [Горина 2013; 2014].

6. Выводы и перспективы

Исходя из перечисленных проведенных исследований авторы-разработчики определяют качественные характеристики единого профессионально-ориентированного экзамена по иностранному языку следующим образом:

1) Новая научно-обоснованная парадигма контроля иноязычной профессионально-ориентированной компетенции и ее составляющих должна учитывать данные о её социальной значимости и потребностях соответствующих слоев общества в России, а также стереотипы и традиции в обучении.

2) При создании тестов должны быть учтены психологические факторы, влияющие на успешность прохождения тестов, тестовая искусственность и тестовая резистентность испытуемых.

4) Должен быть очерчен круг тестологических навыков, необходимых и достаточных для работы современного преподавателя иностранного языка (тестологическая компетенция).

5) Обязателен статистический анализ и валидизация тестовых материалов по результатам апробации разработанной модели теста по иностранным языкам на представительной выборке студентов-выпускников российских вузов с использованием математико-статистических моделей для оценки результатов тестирования.

6) Тестовые разработки сопровождаются методическими рекомендациями по тест-дизайну и применению тестирования.

Исследования в означенных направлениях являются необходимым условием достижения поставленной цели. Каждое направление может быть рассмотрено как отдельная исследовательская задача. Можно сказать, что спектр этих направлений определяет развитие тестологии на ближайшее будущее. Исследование ждет своего продолжения как в целом, так и в отдельных своих частях, на новом языковом материале и в новых профессиональных областях.

Список использованных источников

Актуальные вопросы языкового тестирования. Вып.2. Коллективная монография Под. ред. И.Ю. Павловской — СПб: СПбГУ, 2017. — 684 с. URL: <http://hdl.handle.net/11701/7188>

Большакова И. Г. Охота на Снарка, или В поисках идеального метода оценивания языковых знаний (проблема обратного влияния). В сб. «Ахмановские чтения 2012: сборник материалов конференции» Ред. О. В. Александрова. М., МАКС Пресс, 2013. — 180 с. С. 81–88.

Большакова И.Г. Лингводидактические и психологические ошибки при составлении тестов на владение иностранным (английским) языком. Автореф. дис. к-та пед. наук /СПбГУ — СПб.,2017. — 24 с.

М. Вербицкая, А. Подлазов. Два монолога о едином госэкзамене// Наука и жизнь, март 2020. URL: <https://m.nkj.ru/archive/articles/20690/> (дата обращения 02.03.2020).

Говорун С.В. Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / [Место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т, Спб, 2015.- 29 с. <http://search.rsl.ru/ru/record/01006644996>

Горина О.Г. Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном общении на английском языке: Автореф. дис. к-та пед. наук /МГУ им. М.В.Ломоносова. — М.,2014. — 24 с. <https://elibrary.ru/item.asp?id=22385922>- — научная электронная библиотека e-library; http://www.philol.msu.ru/~ref/2014/2014_GorinaOG_avtoreferat_13.00.02_79.pdf- сайт МГУ им. М.В. Ломоносова

Горина О.Г. Определение словарного запаса обучаемых с помощью корпуса // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. — Спб., 2013. — № 2. — Т. 7. — С. 201–209. — ISBN 1818–6653. <https://elibrary.ru/item.asp?id=21003940> — научная электронная библиотека e-library

Гребенников А.О. Об использовании статистических методов при оценке качества тестов в подготовке менеджеров// Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: экономика и экологический менеджмент. 2014. № 4. С. 356–360.

Гребенников А.О., Сенечкина О.А. Использование латентно-структурного анализа для оценивания и контроля уровня сформированности англоязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов// Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 7 (85). С. 101–110.

Заруцкая Е.В. Тестовый контроль устного профессионально ориентированного общения студентов направления «Менеджмент» (английский язык)//Дис...канд. пед. наук, науч. рук. И.Ю. Павловская, СПб, 2012.

Клечиков А.В., Нестерова Т.Е., Павловская И.Ю. Электронное тестирование по русскому языку как иностранному: Опыт практического применения и статистические материалы // Тестология. Вып.12 / По материалам XLVII Международной филологической конференции (г. Санкт-Петербург, 19–28 марта 2018 г.) Казань: Издательство «Бук» 2019 — с.31–53.

Креер М.Я. Критерии оценки иноязычной письменной речи учащихся на рубеже школа-вуз: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.Я. Креер. — С-Петербург, 2007. — 23 с. <http://elibrary.ru/item.asp?id=30312099>

Креер М.Я. Критический подход преподавателя ESP при использовании аутентичных учебных пособий при обучении будущих экономистов профессиональному английскому языку как один из критериев сформированности уровня профессиональной компетенции. // Учитель, ученик, учебник: материалы VIII междунар. науч.-практ. конф. Москва 26–28 мая 2016 г.; под ред. И.Л. Лебедева. 2016. С. 496–502. <http://elibrary.ru/item.asp?id=28331602>

Ланкина О.Ю. Медиация в системе оценивания устного высказывания в форме дискуссии // Вестник Череповецкого государственного университета / 2(83) 2018, Череповец, 2018а, С. 174–180 (ВАК)

Ланкина О.Ю. Медиация как коммуникативно-ориентированная передача информации: ее стратегии и проблемы оценивания // Тестология: по матер. XLVI Межд.филолог.конф. 13–22 марта 2017г. С.-Петербург / СПбГУ, Филологический факультет:отв.ред. И.Ю. Павловская, М.Я. Креер — СПб., Фонд «Университет», 2018б. С. 77–89 (РИНЦ)

Обмоина А. В., Папикян Т. А. Важность создания единой системы оценки качества образования на примере международного проекта ANELO [Текст] // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, август 2017 г.). — Краснодар: Новация, 2017. — С. 10–13. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/269/12817/> (дата обращения: 02.03.2020).

Павловская И.Ю. Перспектива или ретроспектива? Метафоры языкового тестирования// Издательство «Грамота», Журнал ВАК «Филологические науки. Вопросы теории и практики», № 11–3 (65). С. 147–150. ISSN 1997–2911, 2016 (ВАК).<http://www.gramota.net/materials/2/2016/11-3/43.html>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=28425171>.

Павловская И.Ю. Социальная и национальная вариативность вузовского экзамена по иностранному языку в условиях мультилингвальной среды // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы / Материалы II Международного научного конгресса. Симферополь 3–28 апреля 2017 г. С. 439–449. URL: <http://congrsin.cfuv.ru/pdf/sbornik2017.pdf>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=29649209>

Павловская И.Ю., Нестерова Т.Е., Клечиков А.В. Групповые факторы результатов электронного тестирования иностранных граждан по русскому языку, знанию истории России и основ Законодательства Российской Федерации // Русистика в XXI веке: Тенденции и направления развития. Международная научная конференция 24–25 октября 2019 г. Сборник статей . — Ереван: Изд-во ЕГУ, 2019 — С. 659–665

Русецкая М.Н. О.А. Радченко, Т.Э. Корепанова, Т.Е. Нестерова. Государственное тестирование по русскому языку как иностранному: Новые вызовы и пути оптимизации//Русский язык за рубежом. Избранные труды МАПРЯЛ, специальный выпуск, Москва, 2019, стр. 22–29

Сеничкина О.А. Методы оценивания уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов-психологов (на материале английского языка). Автореф. дис. к-та пед. наук /СПбГУ — СПб., 2015. — 30 с. disser.spbu.ru/disser2/704/aftoreferat/Senichkina

Kitaeva E., Senichkina O. Teaching and Assessing Student's Language Skills in ESP; Libreria Universitaria; Italy, Florence, 2017, pp. 320–325. URL: <https://www.libreriauniversitaria.it/ebook/9788862929400/autore-nessun-autore/conference-proceedings-ict-for-language-learning-10th-edition-e-book.htm>

Lankina O.Yu. , Mediation Nowadays: an Effective Tool of Professional Communication // GSOM Emerging Markets Conference 2017, сб.тез. докл. на конф., яз.англ., СПб.: СПбГУ, ВШМ, 2017 г., С.185–187 URL: http://gsom.spbu.ru/files/emc_2017_book_of_abstracts.pdf (РИНЦ)

Pavlovskaya I. Methods of Testing Common Phonological Competence // IATEFL TEASIG (International Association of Teachers of English as a Foreign Language Testing and Evaluation Special Interest Group) Conference Proceedings, Granada 24–25 October, 2014. — P. 43–49. <http://tea.iatefl.org/wp-content/uploads/2015/10/GRANADA-PROCEEDINGS-Pavlovskaya-new.pdf>

Pavlovskaya, I.Yu, Lankina, O.Yu. How new CEFR mediation descriptors can help to assess the discussion skills of management students—Global and analytical scales. In: CEFR JOURNAL—RESEARCH AND PRACTICE, № 1, 2019 Eds: Maria Gabriela Schmidt and Morten Hunke, ISSN: 2434-849X J-STAGE, SCOPUS & Web of Science, PP. 33–41 URL: <https://cefrjapan.net/publications/journal>, 2019) (accessed 02.03.2020)

The CEFR Companion Volume: Promoting Plurilingual and Pluricultural Education. 2018. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>, (дата обращения: 01.03.2020)

References

Aktual'ny'e voprosy` yazy`kovogo testirovaniya. Vy`p.2. Kollektivnaya monografiya Pod. red. I.Yu. Pavlovskoj — SPb: SPbGU, 2017. — 684 s. URL: <http://hdl.handle.net/11701/7188>

Bol'shakova I. G. Oxota na Snarka, ili V poiskax ideal'nogo metoda ocenivaniya yazy`kovy`x znaniy (problema obratnogo vliyaniya). V sb.

«Axmanovskie chteniya 2012: sbornik materialov konferencii» Red. O. V. Aleksandrova. M., MAKS Press, 2013. — 180 s. S. 81–88.

Bol'shakova I.G. Lingvodidakticheskie i psixologicheskie oshibki pri sostavlenii testov na vladenie inostranny'm (anglijskim) yazy'kom. Avtoref. dis. k-ta ped. nauk /SPbGU — SPb., 2017. — 24 s.

Govorun S.V. Razvitiye navy'kov i umenij audirovaniya u studentov-vostokovedov, izuchayushhix anglijskij yazy'k : avtoreferat dis. ... kandidata pedagogicheskix nauk : 13.00.02 / [Mesto zashhity': S.-Peterb. gos. un-t, Spb, 2015.- 29 s. <http://search.rsl.ru/ru/record/01006644996>

Gorina O.G. Ispol'zovanie texnologij korpusnoj lingvistiki dlya razvitiya leksicheskix navy'kov studentov-regionovedov v professional'no-orientirovannom obshhenii na anglijskom yazy'ke: Avtoref. dis. k-ta ped. nauk /MGU im. M.V.Lomonosova. — M., 2014. — 24 s. <https://elibrary.ru/item.asp?id=22385922>- — nauchnaya e'lektronnaya biblioteka e-library; http://www.philol.msu.ru/~ref/2014/2014_GorinaOG_avtoreferat_13.00.02_79.pdf- sajt MGU im. M.V. Lomonosova

Gorina O.G. Opredelenie slovarnogo zapasa obuchaemy'x s pomoshh'yu korpusa // Vestn. LGU im. A.S. Pushkina. — CPb., 2013. — № 2. — T. 7. — S. 201–209. — ISBN 1818–6653. <https://elibrary.ru/item.asp?id=21003940> — nauchnaya e'lektronnaya biblioteka e-library

Grebennikov A.O. Ob ispol'zovanii statisticheskix metodov pri ocenke kachestva testov v podgotovke menedzherov// Nauchny'j zhurnal NIU ITMO. Seriya: e'konomika i e'kologicheskij menedzhment. 2014. № 4. S. 356–360.

Grebennikov A.O., Senichkina O.A. Ispol'zovanie latentno-strukturnogo analiza dlya ocenivaniya i kontrolya urovnya sformirovannosti angloyazy'chnoj professional'no-orientirovannoj kommunikativnoj kompetencii studentov neyazy'kovy'x fakul'tetov// Distancionnoe i virtual'noe obuchenie. 2014. № 7 (85). S. 101–110.

Kitaeva E., Senichkina O. Teaching and Assessing Student's Language Skills in ESP; Libreria Universitaria; Italy, Florence, 2017, pp. 320–325. URL: <https://www.libreriauniversitaria.it/ebook/9788862929400/autore-nessun-autore/conference-proceedings-ict-for-language-learning-10th-edition-e-book.htm>

Klechikov A.V., Nesterova T.E., Pavlovskaya I.YU. Elektronnoe testirovanie po russkomu yazyku kak inostrannomu: Opyt prakticheskogo primeneniya i statisticheskie materialy // Testologiya. Vyp.12 / Po materialam XLVII Mezhdunarodnoj filologicheskoy konferencii (g. Sankt-Peterburg, 19–28 marta 2018 g.) Kazan': Izdatel'stvo «Buk» 2019 — s.31–53.

Kreer M.Ya. Kriterii ocenki inoyazy`chnoj pis`mennoj rechi uchashhixsya na rubezhe shkola-vuz: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / M Ya. Kreer. — C-Peterburg, 2007. — 23 s. <http://elibrary.ru/item.asp?id=30312099>

Kreer M.Ya. Kriticheskij podxod prepodavatelya ESP pri ispol'zovanii autentichny`x uchebny`x posobij pri obuchenii budushhix e`konomistov professional`nomu anglijskomu yazy`ku kak odin iz kriteriev sformirovannosti urovnya professional`noj kompetencii. // Uchitel`, uchenik, uchebnik: materialy` VIII mezhdunar. nauch-prakt. konf. Moskva 26–28 maya 2016 g.; pod red. I.L. Lebedeva. 2016. S. 496–502. <http://elibrary.ru/item.asp?id=28331602>

Lankina O.Yu. Mediaciya v sisteme ocenivaniya ustnogo vy`skazy`vaniya v forme diskussii // Vestnik Cherepoveczkogo gosudarstvennogo universiteta / 2(83) 2018, Cherepovecz, 2018g., S. 174–180 (VAK)

Lankina O.Yu. Mediaciya kak kommunikativno-orientirovannaya peredacha informacii: ee strategii i problemy` ocenivaniya // Testologiya: po mater. XLVI Mezhd.filolog.konf. 13–22 marta 2017g. S.-Peterburg / CPbGU, Filologicheskij fakul`tet:otv.red. I.Yu.Pavlovskaya, M.Ya.Kreer — SPb., Fond «Universitet», 2018. S. 77–89 (RINCz)

Lankina O.Yu. , Mediation Nowadays: an Effective Tool of Professional Communication // GSOM Emerging Markets Conference 2017, сб.тез. докл. на конф., яз.англ., СПб.: СПбГУ, ВШМ, 2017 г., С.185–187 URL: http://gsom.spbu.ru/files/emc_2017_book_of_abstracts.pdf (РИНЦ)

Obmoina., A. V., Papikya, T. A. Vazhnost` sozdaniya edinoj sistemy` ocenki kachestva obrazovaniya na primere mezhdunarodnogo proekta AHELO [Tekst] // Obrazovanie: proshloe, nastoyashhee i budushhee: materialy` III Mezhdunar. nauch. konf. (g. Krasnodar, avgust 2017 g.). — Krasnodar: Novaciya, 2017. — S. 10–13. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/269/12817/> (data obrashheniya: 02.03.2020).

Pavlovskaya I.Yu. Perspektiva ili retrospektiva? Metaforuy` yazy`kovogo testirovaniya// Izdatel`stvo «Gramota», Zhurnal VAK «Filologicheskie nauki. Voprosy` teorii i praktiki», № 11–3 (65). S. 147–150. ISSN 1997–2911, 2016 (VAK).<http://www.gramota.net/materials/2/2016/11–3/43.html>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=28425171>.

Pavlovskaya I.Yu. Social`naya i nacional`naya variativnost` vuzovskogo e`kzamena po inostrannomu yazy`ku v usloviyax mul`tilingval`noj sredy` // Inostrannaya filologiya. Social`naya i nacional`naya variativnost` yazy`ka i literatury` / Materialy` II Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa. Simferopol` 3–28 aprelya 2017 g. S. 439–449. URL: <http://congrsin.cfuv.ru/pdf/sbornik2017.pdf>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=29649209>

Pavlovskaya I.YU., Nesterova T.E., Klechikov A.V. Gruppovye faktory rezul'tatov elektronnoy testirovaniya inostrannykh grazhdan po russkomu yazyku, znaniyu istorii Rossii i osnov Zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii // Rusistika v XXI veke: Tendencii i napravleniya razvitiya. Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya 24–25 oktyabrya 2019 g. Sbornik statej . — Erevan: Izd-vo EGU, 2019 — S. 659–665

Pavlovskaya I. Methods of Testing Common Phonological Competence // IATEFL TEASIG (International Association of Teachers of English as a Foreign Language Testing and Evaluation Special Interest Group) Conference Proceedings, Granada 24–25 October, 2014. — P. 43–49. <http://tea.iatefl.org/wp-content/uploads/2015/10/GRANADA-PROCEEDINGS-Pavlovskaya-new.pdf>

Pavlovskaya, I.Yu, Lankina, O.Yu. How new CEFR mediation descriptors can help to assess the discussion skills of management students—Global and analytical scales. In: CEFR JOURNAL—RESEARCH AND PRACTICE, № 1, 2019 Eds: Maria Gabriela Schmidt and Morten Hunke, ISSN: 2434-849X J-STAGE, SCOPUS & Web of Science, PP. 33–41 URL: <https://cefrjapan.net/publications/journal>, 2019b) (accessed 02.03.2020)

Ruseckaya M.N. O.A. Radchenko, T.E. Korepanova, T.E. Nesterova. Gosudarstvennoe testirovanie po russkomu yazyku kak inostrannomu: Noveye vyzovy i puti optimizacii//Russkij yazyk za rubezhom. Izbrannyye trudy MAPRYAL, special'nyj vypusk, Moskva, 2019, str. 22–29

Senichkina O.A. Metody` ocenivaniya urovnya sformirovannosti inoyazy`chnoj kommunikativnoj kompetencii studentov-psixologov (na materiale anglijskogo yazy`ka). Avtoref. dis. k-ta ped. nauk /SPbGU — SPb.,2015. — 30 s. dissert.spbu.ru/dissert2/704/aftoreferat/Senichkina

The CEFR Companion Volume: Promoting Plurilingual and Pluricultural Education. 2018– Mode of access: URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>, (accessed: 01.03.2020)

Verbiczkaya, M., A. Podlazov. Dva monologa o edinom gose`kzamene// Nauka i zhizn`, mart 2020. URL: <https://m.nkj.ru/archive/articles/20690/> (date of access 02.03.2020).

Zarutskaya E.V. Testovyy kontrol ustnogo professionalno oriyentirovannogo obshcheniya studentov napravleniya «Menedzhment» (anglijskiy yazyk)// Dis....kand. ped. nauk. nauch. ruk. I.Yu. Pavlovskaya. SPb. 2012.

*I. Yu. Pavlovskaya,
V. B. Bozhevol'nov,
Lan' Hao,*

*Saint Petersburg State University,
Saint-Petersburg*

SPEECH BREATHING PARAMETERS AS A DIFFERENTIATING FACTOR IN LANGUAGE TESTING

Abstract. This multidisciplinary research paper deals with the idea of testing languages upon the factor of breath group (syntagm) features. The purpose of the research is to find appropriate qualities of speech breathing that differentiate linguistic groups (syllabic languages versus phonemic languages). The task is being investigated through the use of ergospirometry methods correlated with sound-recording oscillography. There are 7 subjects involved in the pilot experiment, speakers of English and Chinese. The contrastive analysis of English and Chinese patterns of speech breathing is done by analyzing phrases and words read in English. The experiment is being conducted at the Federal Medical Research Center named after V.A. Almazov, St. Petersburg, Russia. The results prove the hypothesis that languages can be differentiated on the basis of breath group functions. The practical applicability of the conclusion opens certain perspectives in changing the scheme of teaching English phonetics to Chinese speakers as well as other applied purposes.

Keywords: breathgroups, speech breathing, phonetics, speech physiology, ergospirometry, testing languages, markers of native pronunciation.

1. Introduction

The perspective aim of the study is to create a multi-factor model of breathing that reflects the features of speech production in a foreign language (in comparison with the native language), as well as with additional load factors (individual features of the speech apparatus, speech pathologies, bad habits, diseases). The hypothesis of the study is that the parameters of breathing can serve as a marker for speech recognition in a non-native language, a marker of a difference between norm and speech pathology. The purpose of the study goes beyond the Humanities,

it is multidisciplinary and requires joint efforts of linguists, phoneticians, methodologists, physiologists, physicists, and physicians. The results of the study can be used both in theoretical terms and for various applied purposes.

The task of the initial stage of the study described in this article is to collect empirical data and test the experimental method for identifying breathing parameters in different languages.

The relevance of the study is due to the close attention in the conditions of coronavirus to all manifestations of respiratory functions, since it is the lungs that are strongly affected by this virus. Meanwhile, the lungs are an important organ of speech production. Without rhythmic breathing, speech breathing pauses and normal gas exchange in the body, a person loses the power of speech. At the same time, the language structure in different groups of languages can impose its own limitations and create different models of speech breathing.

The model of the respiratory group can, according to our assumption, be a marker of a language, and in case of distortion of the model — a marker of the level of proficiency in a foreign language. It is not yet possible to prove this hypothesis as such at this stage. However, the first steps towards developing the methodology and collecting empirical material have already been made. The initial data for the hardware development of the technique have been obtained.

Historically, the first studies of temporal characteristics of speech for pedagogical purposes date back to the 80s [Nosenko 1988; Nosenko et al. 1981]. Thus, comparative analysis of the temporal organization of speech for native English speakers and oral statements of students learning English as a foreign language, with the help of the device “Registrar of temporal characteristics of speech communication”, made it possible to identify objective indicators to assess the level of proficiency in oral foreign-language speech based on temporal characteristics of speech communication, namely: a) the ratio of total duration of “pure speech” in the statement and the total duration of pauses (usually from native speakers: 60–70% “pure speech”, 40–30% — pauses; for learners of English the ratio is reverse; b) by the average duration of the speech segment, pronounced without hesitation pauses of; c) by the latent pe-

riod of the speech reaction to the remark or question of the interlocutor in dialogues.

Currently, significant progress has been made in the study of pauses in the Russian speech based on CoRuSS (Corpus of Russian Spontaneous Speech) [Krachkovskaya, Skrelin; Bondarko et al 2003; Volskaya 2009].

2. The experiment

The pilot experiment was conducted on the basis of the North-Western Federal Medical Research Center named After V. A. Almazov, Saint Petersburg, Russia, using the method of laboratory ergospirometry. The choice of the method is due to its proven effectiveness in the qualitative and quantitative assessment of both the interaction of the cardiovascular and respiratory systems, and the metabolic reaction of the body during physical exertion. Stress testing with gas analysis has been used since the 70s and is considered a reference method for evaluating human performance [Эргоспирометрия]. In the West, it is widely used in sports medicine. To date, ergospirometry in Russia is beginning to be used as a method for diagnosing pulmonary and cardiovascular pathology [Эргоспирометрия. Основы метода]. Thus, assuming that speech in a foreign language is a component of psychophysiological load, we hypothesize that the breathing parameters of native Chinese and English speakers will be different. Simultaneously with ergospirometry, an audio recording was performed, which allowed us to compare the data and evaluate the correlation of respiratory bursts with certain segments of speech.

The subjects were: 1 native speaker of English and 6 native speakers of Chinese, the Northern dialect. The speech and respiratory characteristics of a smoker and a non-smoker (physiology) were also compared. The choice of native speakers is determined by the following. In Chinese, as a language of syllabic structure, the morphophoneme [Касевич 1986] is the minimum unit of both meaning and pronunciation [Спешнев 2003 с. 8–14]. In this regard, native Chinese speakers tend to make a pause after each one or two syllables. The stop can be marked with a breathing pause or other phonetic means — a sound zero, or a

tone drop, and also be filled with a background speech meaningless sound (filler). In contrast, English intonation includes breathing groups (syntagmas) containing more syllables (words) without pauses, which are pronounced “in one breath”, despite the presence of a significant number of aspirated (strong) consonants and a strong aspiration in their coarticulation with other sounds. Biological data of speakers are presented in Tab.1.

Table 1

Biological data of the subjects

	gender	age	language	weight	height	bite	pathologies
Speaker 1 Luke	M	21	English	72	165	normal	-
Speaker 2 Zhang	F	24	Chinese	62	168	orthognathic	-
Speaker 3 Cui	M	23	Chinese	68	172	orthognathic	smoker (10 years), chronic running nose.
Speaker 4 Cheng	F	21	Chinese	55	159	orthognathic	-
Speaker 5 Li	M	22	Chinese	64	169	orthognathic	smoker (4 years), chronic running nose
Speaker 6 Qu Lei	M	26	Chinese	60	183	orthognathic	chronic running nose, bronchitis, pharyngitis
Speaker 7 Liu	F	25	Chinese	49	166	orthognathic	-

All speakers read out aloud experimental material in English, consisting of 11 phrases (tongue twisters) and 31 oppositions of words with strong and weak consonants at the beginning, middle and end of the

word, as well as oppositions of words with tense and lax vowels (minimal pairs). The material was selected taking into account the maximum speech load (the abundance of strong consonants, tense vowels), for example:

Tongue twisters:

Peter Piper picked a piece of pickled pepper.

Peter Piper picked a piece of pickled pepper.

If Peter Piper picked a piece of pickled pepper,

Where's the piece of pickled pepper that Peter Piper picked?

Minimal pairs: *peach and pitch; beat and bit.*

The rhythmical nature of the text material ensured the equivalence of the temporal characteristics of the subjects' speech.

For further analysis we have selected 3 speakers as most representative of the population — Speakers 1, 2, 3.

3. Discussion of the results obtained

In the pilot experiment, the following parameters of respiration of the subjects were obtained (see Table 2.), here: BF — respiratory rate (l/min); Ti/tot — the ratio of inhalation time to the total time of the respiratory cycle (%); t-in — inhalation time (s); V'E — lung ventilation (l/min); VTin — respiratory volume (l); t-ex — exhalation time (s).

Table 2

Average characteristics of the subjects' respiratory functions

	Total speaking time Mean						time
	BF	Ti/tot	t-in	V'E	VTin	t-ex	
Speaker 1	10.36	13.04	0.98	3.13	0.27	0.87	00:10–04:50
Speaker 2	5.14	18.38	1.19	2.77	0.18	0.67	00:10–04:50
Speaker 3	6.56	11.70	0.49	3.19	0.13	0.37	00:10–04:50
	Tonguetwisters Mean						
Speaker 1	7.12	12.80	1.20	3.77	0.25	0.96	01:20–03:00
Speaker 2	4.81	23.07	1.43	2.51	0.23	0.92	01:20–03:20
Speaker 3	6.29	10.69	0.33	2.92	0.13	0.45	01:20–03:30

	Minimal pairs Mean						
Speaker 1	7.15	11.80	0.72	1.93	0.10	0.06	03:10–04:50
Speaker 2	2.65	13.70	0.37	3.02	0.07	0.39	03:30–04:50
Speaker 3	6.10	13.37	0.66	2.07	0.15	0.31	03:40–04:50

Figure 1–3 shows the realizations of four parameters (Y-axis) as a function of time (X-axis) (corresponding to the notation in Table 2) for each of the subjects. There are also synchronized waveforms that allow us to link the processes of breathing and speech. In each of the figures, the three parts are separated by red lines: 1) preparation for speaking, 2) breathing parameters when pronouncing tongue twisters, 3) breathing parameters when pronouncing minimal pairs of words. From these figures, it can be seen that for all speakers, the utterance of tongue twisters requires more active modulation of breathing than the utterance of words. Inhales during tongue twisters period is longer and more often than during minimal pairs period.

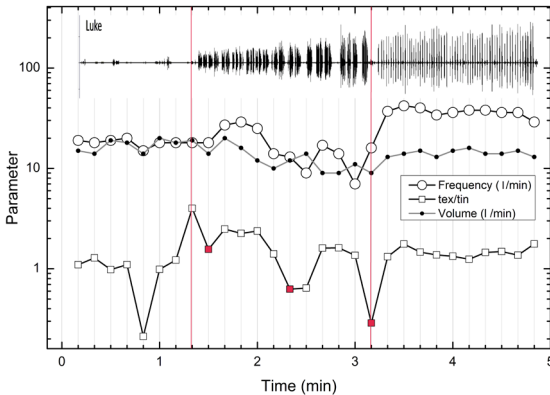


Fig. 1. Speech and respiratory parameters of Speaker 1

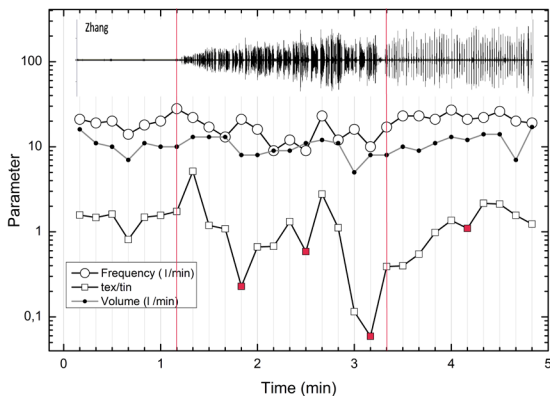


Fig. 2 Speech and respiratory parameters of Speaker 2

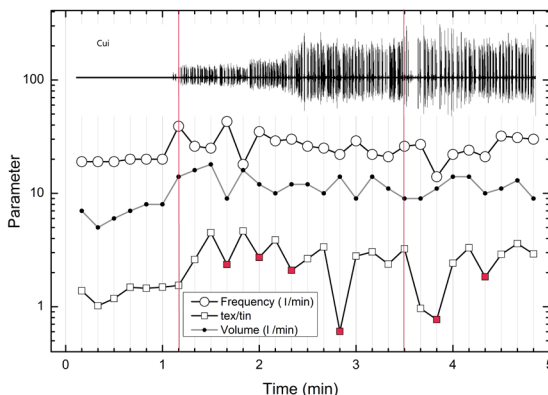


Fig. 3. Speech and respiratory parameters of Speaker 3

In the analysis four parameters have turned to be the most informative: 1) “respiratory rate” BF (; 2) “respiratory volume” VTin — the average volume of air used per minute; 3) the ratio of exhalation time to inhalation time (this parameter is more important than the standard parameters Ti/tot , $t-in$ and $t-ex$ in ergospirometry, since in the studied languages speech is associated with exhalation (sound time), while during inhalation there is no speech signal (silence time)); 4) amplitude

values of the intensity of the speech signal on a comparable scale. The last parameter is obtained from an audio recording parallel to ergospirometry, and is presented as an oscillogram superimposed on the ergospirometric data in the graphs.

The parameter “breathing rate” shows that speech does not have a significant impact on Speaker 1 (English). He does not make much effort to speak: the average value of the parameter at the beginning of the tongue-twisters section is 12 l/min, which is slightly higher than at rest (11 l/min). By the end of the section, the parameter value drops to 8 l/min and increases significantly when pronouncing individual words (14 l/min). For native Chinese speakers, on the contrary, this parameter demonstrates a significant violation of monotony (see Speaker 3), the monotony of breathing is subordinated to speech and there is practically no difference between phrases and words.

The parameter of “respiratory volume” at rest in all subjects is within the range of (1 ± 0.2) liters per minute.

To assess the intensity of speech, it is convenient to use the value of the dynamic range: $(\max - \min) / \min$. For Speaker 1, the dynamic range is on average ~ 0.5 . It is only slightly higher on phrases that require more effort than on words. For Speaker 2, the dynamic range for phrases is $\sim (12 - 6) / 6 = 1.0$, and for words $\sim (15 - 7) / 7 = 1,1$. Speech causes a break in breathing at $T = 1:50$ and $T = 3:00 - 3:10$. For Speaker 3, the dynamic range for phrases is $\sim (20 - 8) / 8 = 1.25$; for words $\sim (15 - 9) / 9 = 0.33$. Speech causes a break in breathing at $T = 2:50$ and $T = 3:40 - 3:50$. These data show that for Chinese speakers, the pronunciation of both English phrases and words causes tension, which leads to an easily recorded violation of the dynamics of breathing.

Observations of the T_i / tot ratio “inhalation time/respiratory cycle time” (not shown in the graphs) confirm the previous statement. The English speaker took one breath during the phrase section without modulations during words (we don’t count the pre-breath-exhale at the beginning and the sigh before the second section). Speaker 3 (Chinese smoker) demonstrates long and frequent breaths (6), regardless of whether he utters phrases or words. They are equally difficult for him, and he puts in a lot of effort. Speaker 2 shows the average values: two breaths on phrases and one on words.

4. Conclusions

The experiment at this stage showed that the patterns of speech breathing in Chinese and English are very different. Based on observations of ergospirometry data synchronized with audio recordings, we can assume that speech production in the native language is consistent with the physiological functions of the body, while a violation of the native “respiratory rhythm” when speaking in a foreign language leads to “physiological stress”. Chinese speakers use shorter breathgroups with longer silence intervals and frequent breathing cycles. Moreover, the peculiarities of the smoker’s breathing dynamics affect the pronunciation in a non-native language. Native English speakers have longer breathing groups consisting of many words, without pauses, and therefore the parameter of breathing volume (oxygen consumption per cycle) is higher for them.

Thus, native Chinese speakers learning English phonetics should additionally train their breathing skills to develop a new speech-breathing model. They must learn to “breathe in English.”

An insufficiently broad experimental base does not allow us to draw more evidence-based conclusions. In this article, we have merely demonstrated the fact of the existence of a multi-factor model of speech breathing, which is useful for students and teachers of foreign languages [e.g., Zhang, Yin 2009]. The breathing pattern can probably be used as a marker of speech production in native and non-native languages, as well as an evidence of speech pathology. The study is in progress.

Список использованных источников

Касевич В.Б. Морфонология.Л.: Изд-во ЛГУ, 1986.

Качковская Т.В., Скрелин П.А. Синтагмы и паузы в спонтанной речи и чтении: статистика по крупным речевым корпусам// Анализ разговорной русской речи (АРЗ–2019)/Труды восьмого междисциплинарного семинара, 2019. — СПб: Политехника-принт, 2019, С. 46–54

Носенко, Э.Л. ЭВМ в обучении иностранным языкам в вузе. — Москва: Высшая школа, 1988. — 104 с.

Носенко Э.Л., О.Н. Карпов, А.А. Чугай. Электронные речевые анализаторы и возможности их практического применения // Психологический

журнал / Ред. Б.Ф. Ломов, Л.И. Анцыферова. — 1981. — Том 2, №6 ноябрь-декабрь 1981. — С. 104–107.

Н.А. Спешнев. Введение в китайский язык. Фонетика и разговорный язык, СПб: КАРО, 2006.

Эргоспирометрия. Основы метода Практическое применение [Электронный ресурс] URL: <https://present5.com/ergospirometriya-osnovy-metoda-prakticheskoe-primenenie-ergospirometriya-cardiopulmonary/> (дата обращения 25.12.2020).

Эргоспирометрия. [Электронный ресурс] URL: <https://www.spbpmc.ru/departments/directions/ergospirometriya/> (дата обращения 25.12.2020)

Bondarko L. V., Volskaya N. B., Tananaiko S. O., Vasilieva L. A. Phonetic Properties of Russian Spontaneous Speech // Proceedings of 15th ICPHS. Barcelona, 2003. P. 2973–2976.

Volskaya N. Prosodic features of Russian spontaneous and read-aloud speech // De Silva V., Ullakonoja R. (eds.) Phonetics of Russian and Finnish. Peter Lang, 2009. P. 133–144.

F. Zhang, P. Yin, “A study of pronunciation problems of English learners in China,” Asian Social Science, 5, pp. 141–146, 2009.

References

Kasevich V.B. Morfonologiya. L: Izd-vo LGU, 1986.

Kachkovskaya T.V., Skrelin P.A. Sintagmy i pauzy v spontannoj rechi i chtenii: statistika po krupnym rechevym korpusam// Analiz razgovornoj russoj rechi (arz–2019)/Trudy vos'mogo mezhdisciplinarnogo seminaru, 2019. — SPb: Politekhniku-print, 2019, S. 46–54

Nosenko, E.L. EVM v obuchenii inostrannym yazykam v vuze. — Moskva: Vysshaya shkola, 1988. — 104 s.

Nosenko E.L., O.N. Karpov, A.A. CHugaj. Elektronnye rechevye analizatory i vozmozhnosti ih prakticheskogo primeneniya // Psihologicheskij zhurnal / Red. B.F. Lomov, L.I. Ancyferova. — 1981. — Tom 2, №6 noyabr'-dekabr' 1981. — S. 104–107.

N.A. Speshnev. Vvedenie v kitajskij yazyk. Fonetika i razgovornyj yazyk. SPb: KARO, 2006.

Ergospirometriya. Osnovy metoda Prakticheskoe primenenie.[Elektronnyj resurs] URL: <https://present5.com/ergospirometriya-osnovy-metoda-prakticheskoe-primenenie-ergospirometriya-cardiopulmonary/> (data obrashcheniya 25.12.2020).

Ergospirometriya. [Elektronnyj resurs] URL: <https://www.spbpmc.ru/departments/directions/ergospirometriya/> (data obrashcheniya 25.12.2020)

Bondarko L. V., Volskaya N. B., Tananaiko S. O., Vasilieva L. A. Phonetic Properties of Russian Spontaneous Speech // Proceedings of 15th ICPHS. Barcelona, 2003. P. 2973–2976.

Volskaya N. Prosodic features of Russian spontaneous and read-aloud speech // De Silva V., Ullakonoja R. (eds.) Phonetics of Russian and Finnish. Peter Lang, 2009. P. 133–144.

F. Zhang, P. Yin, “A study of pronunciation problems of English learners in China,” Asian Social Science, 5, pp. 141–146, 2009.

ТЕСТИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

УДК 812.1

М. Я. Креер,

*Финансовый университет при правительстве РФ,
Санкт-Петербургский филиал, Санкт-Петербург (Россия)*

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ МЕТОДА КУЛЬТУРНОГО АССИМИЛЯТОРА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования межкультурной компетенции на занятиях по иностранному языку у студентов неязыкового вуза. Предлагается метод «культурного ассимилятора» как один из перспективных методов обучения и контроля межкультурной компетенции студентов неязыкового вуза. Особое внимание уделяется критериям оценки сформированности межкультурной компетенции в рамках метода «культурного ассимилятора». На основании проведенного исследования автор делает вывод об эффективности данного метода.

Ключевые слова: «культурный ассимилятор», межкультурная компетенция, национально-культурный стереотип, обучающий метод.

THE METHOD OF “CULTURE ASSIMILATOR” AS AN INOVATIVE TOOL FOR FORMING CROSS-CULTURAL COMPETENCE IN THE COURSE OF A FOREIGN LANGUAGE FOR NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The article examines the development of cross-cultural competence at the university level, a wide range of qualitative and quantitative methods to

enhance cross-cultural competence. The method of culture assimilator is presented as one of the most innovative tools for teaching and assessing cross-cultural competence of non-linguistic university students. The author focuses on the assessment criteria of the method and draws conclusions about the effectiveness of this method based on the research conducted.

Keywords: cross-cultural competence, culture assimilator, ethnocultural, foreign language teaching, national and cultural stereotype.

1. Введение

Одной из важнейших проблем современного подхода к изучению иностранных языков в вузе является неразрывная связь между полученными в процессе обучения знаниями и реальными навыками и умениями иноязычной коммуникации. Важной задачей, на наш взгляд, является формирование межкультурной, этнокультурной компетенции студентов в рамках курса иностранного языка. С учетом ограниченности объема учебных часов в соответствии с программой преподавания иностранного языка, а также того, что отдельных занятий по межкультурной коммуникации в неязыковом вузе не ведется, речь может идти о внесении отдельных элементов формирования межкультурной компетентности в рамках решения прагматических задач основного и профессионального курсов. В содержательном плане освоение межкультурной компетенции включает комплекс задач, решаемых студентами самостоятельно и с помощью преподавателя. От преподавателя требуется свободнее ориентироваться в выборе приемов и методов обучения межкультурной компетенции, рационально их сочетать в своей работе, сознательно и творчески применять те из них, которые будут оптимально релевантны поставленной задаче. Целью преподавателя является не только обучать лексико-грамматическим особенностям иностранного языка, но и освоить жизненные ситуации с точки зрения представителей иных культур, видеть картину мира «сквозь чужие фильтры».

Технологии налаживания межэтнического диалога в настоящее время имеют довольно высокую степень разработанности в научной литературе, при относительно скромном опыте применения их в прак-

тическом курсе освоения иностранного языка на занятиях. Методы формирования межкультурной компетенции представляют собой широкий диапазон качественных и количественных методов. Известно, что на занятиях по иностранному языку метод обучения с элементами межкультурной коммуникации обозначен американским ученым Р. Альбертом «*техникой повышения межкультурной чувствительности*» (*Intercultural sencitizer*) [Albert, 1993, с. 67]. Несмотря на некоторое отставание в практическом аспекте обучения, теоретически российскими лингвистами вопрос также поднимался еще в 70-е годы XX в. — А. А. Леонтьев видел проблему в национальных особенностях коммуникации и необходимости ее изучения. Новыми в отечественной лингвистике стали такие понятия, как языковая личность (Ю. Н. Караулов, А. Вежицкая, С. Г. Тер-Минасова, В. Л. Маслова), концепт и концептосфера (Е. С. Кубрякова, Ю. С. Степанов, В. П. Нерознак). Одним из популярных в последнее время методов стала разработка и применение «культурного ассимилятора». Первый «культурный ассимилятор» был разработан в американском университете в 60-е гг. XX в. под руководством Г. Триандиса. Культурные ассимиляторы представляют собой «*конструкторы набора жизненных ситуаций, в которых взаимодействуют персонажи различных культур и происходит практическое проигрывание ситуаций в письменной или устной форме*» [Триандис, 2011, с.174]. Как правило, предлагается несколько вариантов-интерпретаций поведения участников. Подбираются такие ситуации, в которых в крайней степени выражены различия между культурами, раскрываются национально-культурные стереотипы, обычаи, особенности невербальных средств коммуникации. Как отмечал Э. Холл, одной из ключевых детерминант культурно обусловленного поведения является невидимая система культурной ориентации [там же, с.201]. Особое внимание, по мнению Т. Г. Стефаненко, в культурных ассимиляторах следует уделять ориентированности культуры на коллективизм или индивидуализм (по Г. Хофстеде) [Стефаненко, 2015, с.55]. Для исследования процессов, отрабатываемых культурным ассимилятором, нами разработана методика постановки и последующего анализа так называемого «кризисного эксперимента», вскрывающих

«видимые, но незамеченные» фоновые ожидания участников взаимодействия [там же, с.59]. Этот эксперимент представляет собой опыт разбора социальных ситуаций.

С точки зрения Б.С. Ерасова, при обучении межкультурной коммуникации можно выделить два основных научных подхода к проблеме: инструментальный и понимающий [Ерасов, 2007, с.188]. Инструментальный подход должен способствовать достижению практического результата (успешной адаптации личности в условиях его нахождения в среде чуждых национально-культурных стереотипов), т.е. подразумевает «шоковое погружение» в культурную среду иной культуры со всеми этапами успешной или неудачной аккультурации, понимающий подход дает возможность не только рассматривать и изучать этнокультурные варианты поведения и речи, но и тренироваться в достижении этнокультурного понимания посредством выполнения специальных задач, в том числе, и методом «культурного ассимилятора». Представляется, что именно такой подход к проблемам межкультурной коммуникации является наиболее перспективным. Динамическое взаимодействие иноязычных партнеров дает в результате как фактический опыт межкультурной коммуникации, так и позволяет разобрать на занятии действия по этнокультурной и этносоциальной категоризации с ярким атрибутивным и оценочным компонентом: шаблоны поведенческих реакций, этико-поведенческие стереотипы. Именно такую возможность предоставляет нам «культурный ассимилятор». Ситуации и их решение вырабатываются студентами на занятии с помощью непосредственного личного опыта, а не заимствуются в виде готовых формул.

2. Описание экспериментального исследования

В целях изучения динамики усвоения этнических стереотипов в повседневном и деловом общении студентами нами на кафедре «Иностранные языки», ныне кафедры «Межкультурная коммуникация и общегуманитарные науки» Санкт-Петербургского филиала при Правительстве РФ в 2015–18 гг. разработана модель исследования «культурного ассимилятора», сочетающая количественные

методы, направленные на исследование основной выборки, и качественные методы — для более глубокого понимания исследуемых феноменов в группе студентов, изучающих иностранные языки [Креер, Пилипчук, 2014, с.47–50]. Модель включает методы объяснительного подхода (тексты по теме, видеоматериалы, тексты для аналитического чтения, отрывки из научной и художественной литературы, наглядно-визуальный материал, инфографику с пояснениями преподавателя) [Пилипчук, 2014 с. 34] и элементы понимающего подхода, направленные на понимание этнокультурных проявлений (контент-анализ и социально-психологический тренинг, ролевая игра, игровые кейсы в фокус-группах). Выбрано две основные группы по 50 человек: контрольная и экспериментальная, что дает возможность получения сопоставимых результатов эффективности «культурного ассимилятора», а не только эмпирических данных по опыту межкультурного взаимодействия.

Этапы функционирования «культурного ассимилятора» как обучающего метода межкультурного взаимодействия таковы:

На первом этапе студенты были ознакомлены с технологией формирования «культурных ассимиляторов». Он состоит из множества ситуаций, в которых взаимодействуют персонажи различных культур, и четырех интерпретаций их поведения — каузальных атрибуций о наблюдаемом поведении.

2. Второй этап — подбор сначала преподавателем, а затем и студентами ситуаций, которые должны быть типичными, но при этом конфликтными с точки зрения обучаемых и значимыми в плане информации о чужой культуре.

3. Третий этап — выявление атрибутивных признаков: подбор отдельных вопросов о поведенческих и эмоциональных стереотипных реакциях представителей разных культур. Происходит интерпретация поведения действующих лиц преподавателем и студентами.

4. Четвертый этап — выявление причинно-следственных связей конфликтного межкультурного взаимодействия и их объяснение с точки зрения иной культуры.

Таким образом формируется в каждом случае комплект «культурного ассимилятора».

В ходе проведения исследования применялись следующие методы и методики исследования:

- сравнительные методы: метод сплошной выборки и фокус-групп;
- социокультурные методы: метод кросс-культурного сравнения национально-культурных стереотипов, анкетирование;
- общенаучные методы: научного анализа, наблюдения; эксперимента;
- метод тестирования;
- психологические методы: методика свободных ассоциаций;
- методы статистики и обработки данных: контент-анализ, факторный анализ

Результаты, полученные в ходе исследования, обусловлены валидностью и надежностью методик научно-практического исследования, соответствия его целям и задачам, репрезентативностью выборки, использованием методов математической статистики при обработке эмпирических результатов.

3. Примеры культурных ассимиляторов

При проведении занятий по английскому языку целесообразно применять технологию культурного ассимилятора, когда необходимо научить принимать правильные решения при деловом общении, исходя из особенностей и этики взаимоотношений между культурами. Поэтому на занятиях, моделируя различные ситуации делового общения, важно оценивать правильное решение коммуникативной ситуации, которое возможно только исходя из знаний и опыта межкультурного взаимодействия.

Так, например, такие элементы, как интонация в русском и английском языках, имеют качественные отличия. Также важным моментом, который необходимо учитывать, является *small talks*, который является необходимым этапом любых успешных переговоров.

Неверно выбранные и употребленные лексико-грамматические конструкции также могут препятствовать межкультурному взаимодействию и не способствовать разрешению коммуникативной ситуации. В случае проведения переговоров, нужно очень осторожно

выбирать модальные глаголы, выражающие оттенки «долженствования», «разрешения», «необходимости» и т.д., чтобы не быть истолкованными слишком грубо и прямолинейно.

Если далее рассматривать ситуацию переговоров, то для носителей языка важна подготовленность к переговорному процессу, когда противоположная сторона способна *state your objective with clarity* [доступно озвучить свою цель], *prepare and learn to listen* [уметь слушать], *always ask for more details* [всегда просит описать все более детально], *suggest various potential solutions* [предлагает различные варианты решения], *confirm the points of agreement and disagreement clearly* [четко фиксирует те пункты, на которых сошлись и не сошлись с партнерами].

В рамках реализации культурного ассимилятора на английском языке приводим следующую ситуацию.

Пример «культурного ассимилятора» на занятиях по основному иностранному языку (английский)

Ситуация дается на английском языке. В данной статье дается краткий перевод на русский язык:

Между российской и американской стороной должны состояться переговоры по поставкам оборудования в Россию. Г-н Смирнов, представитель российской делегации, молодой человек, лет 35, хорошо и элегантно одет, но несколько эмоционален, привык все решать достаточно быстро. Его визави, американский бизнесмен Г-н Браун, мужчина средних лет, довольно респектабельный, очень спокойный, с виду добродушный и готовый к общению.

Г-н Смирнов начал сразу обсуждать деловые вопросы, демонстративно подчеркнув, что он очень спешит. В процессе переговоров постоянно звучали такие фразы как «Я уверен», «Безусловно» и т.д. При обсуждении вопросов он постоянно использовал императивы, а также фразы «Надо сделать так. Я думаю так будет лучше». В процессе переговоров, г-н Смирнов постоянно перебивал американского коллегу, не давая ему закончить фразу, подтверждал мысль, что все очевидно, а когда г-н Браун просил пояснений, уходил от ответа. Все вопросы обсуждал только на словах и немного подтрунивал над американцем, который привык фиксировать

все опросы на бумаге. Более того г-н Смирнов, неплохо владеющий деловым английским все время говорил с русской интонацией.

В результате, позитивно настроенный американец начал сомневаться, что его однозначно понимают и вообще готовы вести с ним какой-либо конструктивный диалог и предпочел перенести переговоры на другой день, сославшись на неотложные дела.

Какие ошибки допустил г-н Смирнов? 1. Носители английского языка привыкли перед началом переговоров вести small talk, чтобы настроиться на позитивный лад. 2. Для них важно отсутствие категоричности в суждениях, что было продемонстрировано г-ном Смирновым. 3. Тот факт, что г-н Смирнов говорил с русской интонацией, воспринимался, как будто ему скучно и неинтересно и он заранее уверен в результатах переговоров. 4. Американцы всегда скрупулезно записывают все вопросы, особенно которые требуют дальнейших обсуждений и прояснений и отношение к этому сильно задело г-на Брауна.

В Санкт-Петербургском филиале огромное внимание уделяется и немецкому языку как второму иностранному и метод «культурного ассимилятора» также активно применяется на занятиях.

Примеры «культурных ассимиляторов» на занятиях по второму иностранному языку (немецкий)

Ситуация дается на немецком языке. В данной статье дается краткий перевод на русский язык:

Нина и ее российские коллеги находятся в деловой командировке в одном из университетов Германии. В числе принимающих гостей находится Герхард, который поддерживает с россиянами дружеские, неформальные взаимоотношения. После семинара Нина и ее коллеги были приглашены Герхардом в пиццерию, который заказывает на всех 26 пицц. Нина и две ее подруги справились с едой быстрее других, вышли из-за стола и пошли на улицу подышать воздухом. Герхард высказал им свое возмущение.

Далее в немецком варианте следуют вопросы по ассимилятору. Решение «культурного ассимилятора»: 1. В немецких деловых культурах не принято заканчивать трапезу в разное время и покидать

стол. Немцы, прибывшие на обед группой, должны покинуть кафе все вместе. Те, кто справился с едой раньше, должны не вставать из-за стола до того, как последний участник не закончил трапезу и не оплачен чек. 2. Об оплате совместного чека нужно было условиться заранее — неизвестно, брал ли Герхард на себя расходы по угощению коллег? 3. Немцы всегда с подчеркнутым уважением относятся к застольной беседе: прерывать ее, выходя из-за стола на улицу, выглядело невежливо и неэтично.

Пример «культурного ассимилятора» на занятии по профессиональному иностранному языку (немецкий)

Ситуация дается на немецком языке. В данной статье предлагается краткий перевод на русский язык:

Гюнтер Кестнер находится в командировке в России для подписания контракта на производство красителей. У него есть деловой партнер в России Игорь Масленников, который хочет открыть филиал красильной компании. Он рассказывает основную информацию о себе (возраст, образование, предыдущую деятельность, специальные навыки и знания), а также все подробности личной жизни, полагая что отношения между ним и Кестнером достаточно дружеские, чтобы чувствовать себя непринужденно, затрагивая не только рабочие вопросы.

Персонал, который работает в России, в основном состоит из трудовых мигрантов из Узбекистана. Кестнер не возражает. Однако, в разговоре И. Масленников демонстрирует к ним некоторое пренебрежение. В результате, контракт не был подписан.

Какие ошибки совершил Игорь Масленников? Решение ассимилятора.

Немцы достаточно консервативны. В деловом общении у немцев принято обращаться к партнеру с указанием всех званий и регалий: Herr Doktor Kestner, Herr Direktor. 2. Профессиональная и личная жизнь немцев четко разграничена. При общении с ними лучше личных и финансовых вопросов. 3. В деловом общении немцы пунктуальны — опоздание оценивается как неуважение. 4. Гендерный и религиозный вопросы, поднятые на переговорах, говорят

немецким партнерам о дискриминации по национальному и конфессиональному признаку, это недопустимо.

Таким образом, оценивая ответы студентов, при проведении успешных переговоров для эффективного решения коммуникативной задачи им необходимо учитывать данные особенности носителей языка. В критериях оценивания (см. Таблицу 1) также учитывается использование правильных лексических единиц и успешное взаимодействие с партнером.

Таблица 1

**Критерии оценивания результатов проведения переговоров
(по 20-балльной шкале). Пример оценки студентов
экспериментальной группы**

Студент №	Communi- cative task (0–6 points)	Interaction (1–4)	Range of appropriate vocabulary and structures (0–5)	Grammar accuracy (0–2)	Fluency (0–3)	Total
1.	6	4	5	2	3	20
2.	6	4	4	1	2	17
3.	6	4	5	1	3	19
4.	5	3	5	0	2	15
5.	6	4	4	0	3	17
6.	5	3	5	0	2	15

Как видно из Таблицы 1, максимальный результат был достигнут именно по критерию «решение коммуникативной задачи», который включал “*win-win negotiations*» и достижение цели за определенное время.

Оцениванию по критерию «*Communicative task*» уделялось большое внимание, который оценивался по следующим аспектам:

- Наличие *small talk*
- Выдвижение своей позиции и ее аргументация
- Выслушивание позиции партнера, не перебивая

- Реакция на предложение партнера
- Поиск и нахождение компромиссного решения
- Завершение переговоров в ключе «win-win»

Критерий «*Interaction*» включает в себя:

- Логически выстроенная аргументация высказывания
- Логически выстроенная аргументация принятия или отказа от предложения партнера
- Правильное стилистическое оформление высказывания с точки зрения межкультурной коммуникации
- Эмоциональное состояние во время переговоров

В критерии «*Range vocabulary and structures*» прежде всего проверялась адекватность использования лексических единиц.

Анализируя Таблицу 1, можно сделать вывод, что уровень навыка ведения правильной полемики с собеседником также вырос. Здесь, прежде всего, оценивалось вербально-невербальное единство, располагающее к продолжению диалога в конструктивном русле. Использование большего разнообразия лексических единиц, именно в силу погружения в «этническую среду» благодаря моделированию конфликтных ситуаций также имеет показательную динамику. Однако, как видно из Таблицы 1 данный подход не привел к улучшению грамматических навыков, из чего можно сделать вывод о необходимости применения и «традиционных методов» обучения.

Тем не менее, общее количество баллов выросло, исходя из чего можно сделать вывод об эффективности использования данного метода.

На следующем этапе исследования необходимо было проверить гипотезу, что в результате проведенного экспериментального исследования средний балл по выполнению задания «Переговоры» увеличился, благодаря применению «ассимилятора».

Всего в эксперименте в каждой группе участвовало по 50 человек, однако была сделана случайная выборка из 30 студентов.

Для оценки проведенного в двух группах исследования был использован статистический критерий t-критерий Стьюдента для независимых выборок (см. Рис. 1).

Формулы для эмпирического значения критерия *t*-Стьюдента:

$$t_3 = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}} \quad (11.3)$$

или

$$t_3 = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{(N_1 - 1)\sigma_1^2 + (N_2 - 1)\sigma_2^2}{N_1 + N_2 - 2} \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)}} \quad (11.4)$$

$$df = N_1 + N_2 - 2.$$

Формула (11.3) применяется для приближенных расчетов, для близких по численности выборок, а формула (11.4) — для точных расчетов, когда выборки заметно различаются по численности.

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	15	17	0.1	-1.2	0.01	1.44
2	16	18	1.1	-0.2	1.21	0.04
3	18	20	3.1	1.8	9.61	3.24
4	14	15	-0.9	-3.2	0.81	10.24
5	18	18	3.1	-0.2	9.61	0.04
6	12	20	-2.9	1.8	8.41	3.24
7	16	19	1.1	0.8	1.21	0.64
8	17	19	2.1	0.8	4.41	0.64
9	11	18	-3.9	-0.2	15.21	0.04
10	12	18	-2.9	-0.2	8.41	0.04
Суммы:	149	182	-0	0	58.9	19.6
Среднее:	14.9	18.2				

Результат: $t_{\text{эмп}} = 3.5$

Рис. 1. *t*-критерий Стьюдента



Рис. 2. Ось значимости

Результат: $t_{\text{эмп}} = 3.5$

Критические значения

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.1	2.88

Рис. 3. Распределение критерия t-Стьюдента

Если эмпирическое значение критерия равняется критическому значению, соответствующему $p < 0,05$ или превышает его, то H_0 отклоняется, но мы ещё не можем определенно принять H_1 . Если эмпирическое значения критерия равняется критическому значению, соответствующему $p < 0,01$ или превышает его, то H_0 отклоняется и принимается H_1 , как и показано на рис. 3.

Таким образом, отклоняется гипотеза, что результаты, демонстрируемые студентами при выполнении задания «Переговоры» не изменились, и принимаем гипотезу, что они значительно выросли.

Стоит также отметить, что при письменном тестировании, включающим в себя вопросы, касающиеся поведения сторон в процессе межкультурной коммуникации, наблюдается значительный прогресс в экспериментальной группе, что видно из Таблицы 2.

Таблица 2

Результаты студентов контрольной и экспериментальной групп

Количество правильных ответов при тестировании	Количество студентов, давших правильные ответы при тестировании			
	до начала эксперимента		в итоге эксперимента	
в контрольной и экспериментальной группах до и после эксперимента	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Количество студентов	50	50	50	50
Среднее число правильных ответов	11,2	10,8	12,6	53,8

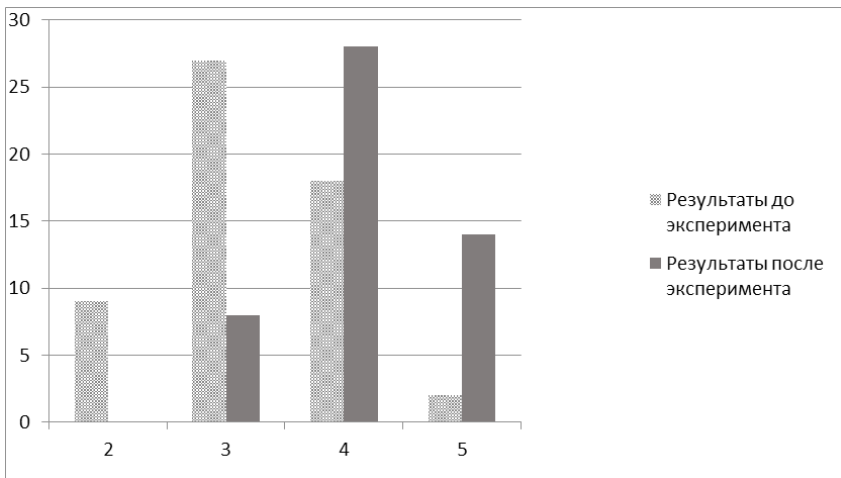


Рис 4. Количественная и качественная оценка участников контрольной и экспериментальной групп

В ходе проведенного исследования число студентов, успешно выполнивших тест, после применения «культурного ассимилятора» возросло на 43%, из них на «отлично» — 14 студентов, на «хорошо» (при одной-двух ошибках) — 28 студентов, на «удовлетворительно» ответили 8 студентов от общего числа участников, что представлено на Рис. 4.

4. Выводы

В результате исследования были получены данные, свидетельствующие об эффективности обучающего метода «культурного ассимилятора». Работа над предложенными заданиями из используемых «культурных ассимиляторов» значительно повысила у студентов не только уровень этнокультурной компетентности, но и уровень знаний по иностранному языку в целом. Студенты научились сами работать с методикой «культурного ассимилятора», более того самостоятельно составляя задания, как из предложенных преподавателем ролевых ситуаций межкультурного конфликта, так и без них (моделировали ситуации самостоятельно). Студенты смогли освоить правила конструирования «культурного ассимилятора» в обучающих целях.

В результате студенты экспериментальной группы получили более высокие баллы на промежуточной и итоговой аттестациях и более высокие баллы на экзамене.

Таким образом, метод «культурного ассимилятора» заслуживает, по нашему мнению, быть использованным в качестве инструментального и обучающего метода на занятиях в курсе первого и второго иностранного языка у студентов неязыкового вуза.

Список использованных источников

Albert R. D. The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach / Handbook, of intercultural training. 1993. Vol. 2. N 4 — 230 p.

Триандис, Гарри К. Культура и социальное поведение. Triandis Harry C. Culture and Social Behavior. / Гарри К. Триандис. Harry C. Triandis. — М. — New York et al.: McGraw — Hill, Inc. — Наука, 2011. — 487с.

Стефаненко Т. Г. Социально–психологические аспекты изучения этнической идентичности/ Т. Г. Стефаненко. — М.: Наука, 2015. — 501 с.

Ерасов Б. С. Социальная культурология: учебное пособие / Б. С. Ерасов. — М.: Аспект Пресс, 2007. — 395 с.

Пилипчук Е. Д. Метод «культурного ассимилятора» как один из перспективных методов обучения и контроля межкультурной компетенции студентов неязыкового вуза / Е. Д. Пилипчук. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. — Выпуск № 1–2, том 1, Vienna, 2014. — С.74–87.

Креер М. Я., Пилипчук Е. Д. Инфографика в обучении иностранному языку студентов вуза неязыковых специальностей / М. Я. Креер, Е. Д. Пилипчук. — Журнал EVRO 9 P10 PED IST ISK (№9 27–30.12.2014), С.47–50.

Interkulturelle Kompetenz Deutschland-Russland https://www.ihk-krefeld.de/de/media/pdf/international/interkulturelle_kompetenz/interkulturelle_kompetenz/beruflich_in_russland.pdf / Дата обращения 11.11.2018

References

Albert R. D. The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach / Handbook, of intercultural training. 1993. Vol. 2. N 4 — 230 r.

Triandis Garri K. Kul'tura i social'noe povedenie. Triandis Harry C. Culture and Social Behavior. / Garri K. Triandis. Harry C. Triandis. — М. —New York et al.: McGraw — Hill, Inc. — Nauka, 2011. — 487s.

Stefanenko T. G. Social'no-psihologicheskie aspekty izucheniya etnicheskoy identichnosti / T. G. Stefanenko. — М.: Nauka, 2015. — 501 s.

Erasov B. S. Social'naya kul'turologiya: uchebnoe posobie / B. S. Erasov. — М.: Аспект Press, 2007. — 395 s.

Pilipchuk E. D. Metod “kul'turnogo assimilyatora” kak odin iz perspektivnyh metodov obucheniya i kontrolya mezhkul'turnoj kompetencii studentov neyazykovogo vuza / E. D. Pilipchuk. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. — Vypusk № 1–2, tom 1, Vienna, 2014. — С.74–87.

Kreer M. YA., Pilipchuk E. D. Infografika v obuchenii inostrannomu yazyku studentov vuza neyazykovyh special'nostej / M. YA. Kreer, E. D. Pilipchuk. — ZHurnal EVRO 9 P10 PED IST ISK (№9 27–30.12.2014), S.47–50 .

Interkulturelle Kompetenz Deutschland-Russland https://www.ihk-krefeld.de/de/media/pdf/international/interkulturelle_kompetenz/interkulturelle_kompetenz/beruflich_in_russland.pdf / Data obrashcheniya 11.11.2018

УДК 372.881.111.1

Е. К. Тимофеева

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург*

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ИТОГОВАЯ ФОРМА КОНТРОЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные вопросы обучения и тестирования студентов из восточных стран, примеры заданий для работы над формированием и развитием произносительных навыков, а также система оценивания результатов промежуточного и итогового тестирования в контексте современных тенденций в образовании. Образовательные программы, в том числе и дистанционные, способствуют эффективности процесса обучения в целом и тестирования фонетических навыков, в частности.

Ключевые слова: тест, фонетика, оценивание, образовательная система, китайские студенты.

TESTING AS THE FINAL CONTROL METHOD FOR PRONUNCIATION SKILLS DEVELOPMENT

Abstract. The article discusses important issues of teaching and testing students from Eastern countries, examples of assignments for building up and development of pronunciation skills, as well as a system for assessing the results of intermediate and final testing in the context of modern trends in education. Educational programs, including distance learning, contribute both to the performance of the teaching process in general and to testing of phonetic skills, in particular.

Keywords: test, phonetics, assessment, educational system, Chinese students.

Актуальность предлагаемой статьи обусловлена тем, что в современном мире стремительно растет распространение и изучение английского языка. Обратим взоры на восток. На данный момент количество изучающих английский язык, например, в Китае достигает 400 миллионов, что составляет примерно четверть от обще-

го числа изучающих английский в мире. С каждым годом увеличивается число носителей китайского языка в ВУЗах разных стран, и именно Китай занимает первое место в мире по количеству студентов, обучающихся за рубежом.

Сфокусировав внимание на группах бакалавров филологического факультета СПбГУ, в состав которых входят студенты из восточных стран, заметим, что в 2019–2020 учебном году Санкт-Петербургский университет выпустил 17 бакалавров, а в 2020–2021 обучаются уже 64 первокурсника. Следует признать, однако, что в данном случае количество не означает качество, и нам еще предстоит пройти долгий путь до того, чтобы китайские студенты стали по-настоящему «англоговорящими» [Тихонова, Корнева 2015, 705]. В связи с этим, данная статья направлена на выявление проблем и поиску путей их решения в обучении английскому языку восточных студентов. Первостепенное внимание хотелось бы уделить навыкам английского произношения и их тестированию. Фонетические трудности китайских студентов, обучающихся по программе «Английский язык и литература» определяют необходимость совершенствования методических разработок с учетом как языковых, так и культурологических вопросов обучения.

В чем кроется причина фонетических проблем китайских студентов? Прежде всего, обратим внимание на особенности преподавания иностранного языка в КНР. В этой стране существует колоссальный разрыв между письменным и разговорным языком. В Китае образованный человек — тот, кто умеет читать и писать иероглифы, причем первостепенное значение придается навыкам письма. Для школьников использование английского языка обычно ограничивается стенами школы, а основным стимулом к изучению является давление со стороны учителей и родителей. Большие классы (в некоторых случаях количество учеников может достигать 60 человек) не дают полноценно практиковать устные навыки, поэтому обучение часто сводится к выполнению письменных заданий, а контроль знаний ограничивается тестами. В большинстве случаев, сами учителя обучались иностранному языку в таких же условиях, в результате чего им зачастую бывает сложно перестроиться на бо-

лее современные методики [Тихонова, Корнева 2015, 704]. Методы преподавания иностранного (английского) языка сводятся преимущественно к обучению одному виду речевой деятельности — письму, и одному языковому аспекту — грамматике. Кроме того, основная цель изучения иностранного языка — это практическое его освоение для дальнейшего развития и перехода на следующую ступень образования. Расставленные таким образом приоритеты негативно сказываются на овладении фонетическими навыками. Несмотря на то, что интерес к изучению английского языка в Китае чрезвычайно высок, обучение посредством чтения и письма имеет отрицательное влияние на овладение таким важным аспектом, как произношение и «цементирует» произносительные ошибки [Тимофеева 2008, 230].

Кроме того, английский язык относится к языкам фонографического строя. За единицу письменного языка принят знак, отражающий не смысл, а звучание. В китайском же языке такой единицей является не отдельный звук (фонема), а тонированный слог, который обычно принято называть *силлабемой* или *слогофонемой*. Следует подчеркнуть, что для выделения звука в автономную единицу должны быть не просто фонетические, а лингвистические основания [Спешнев 2016, 11]. Поскольку английский язык — язык фонемного строя (так же как и русский), а китайский — слоговой, и нет прямого соответствия аллофонов и фонем в этих языках, обучение китайских студентов фонетической стороне речи чрезвычайно затруднено. Поэтому перспектива для совершенствования организации обучения студентов-иностранцев видится в более тесном контакте преподавателей русской и английской фонетики, равно как и других дисциплин, и более экономичном и целесообразном выстраивании содержания обучения [Павловская 2017, 320]. Наиболее экономичной и целесообразной формой оценивания усвоенных знаний является тест, поскольку позволяет осуществить контроль объективно и быстро. Здесь особенно большие возможности заключены в алгоритмическом описании учебного процесса или отдельных дидактических операций, в разработке теории тестового (формализованного и централизованного) контроля уровня сфор-

мированности знаний, умений и навыков обучающихся, в реализации принципов программированного обучения и т. п. [Штульман 2013, 19]

Тест как инструмент контроля имеет особое значение в формировании и развитии фонетических навыков у студентов-иностранцев. Под тестом мы понимаем контрольное задание (задания), проводимое в равных для всех обучающихся условиях, длительность и характер которого соотнесены с объективными факторами и результаты выполнения которого поддаются количественной оценке, являясь показателем определенных итогов учебного процесса к моменту данного теста.

Возвращаясь к системе образования в Китае, отметим, что детей тестируют, вернее, учат проходить тесты уже с двух лет. Всё школьное и дошкольное образование ориентировано на тест. Из-за направленности на результат, иностранный язык воспринимается только как что-то необходимое для сдачи китайского аналога ЕГЭ — «гаокао». От результатов экзамена Гаокао зависит не только то, в какой ВУЗ сможет поступить выпускник, но и перспективы его дальнейшей жизни в целом. Это приводит к тому, что в центре внимания образовательной системы находится лишь тот материал, которым учащиеся должны овладеть для теста. Да, конечно, такой «экзаменоцентризм» в итоге снижает роль образования и препятствует углублению знаний и развитию мышления, но мы можем почерпнуть из этого и положительные стороны и, прежде всего, психологическая готовность китайских студентов к тестированию. Частое тестирование не вызывает у обучающихся ни дискомфорта, ни чувства тревожности, более того, они воспринимают его как нечто необходимое и привычное.

Итак, мы используем постоянное взаимодействие множественного и многоуровневого контроля сформированности фонетических навыков в группах бакалавров, обучающихся по основной образовательной программе «Английский язык и литература», преследуем цель формирования и развития навыка английского произношения в китайской аудитории, формирования фонологической компетенции как составляющей межкультурной коммуникации и включаю-

щей систему контроля и тестирования фонетических навыков. Типология упражнений выстроена нами по следующей схеме: упражнения на развитие рецептивного навыка; упражнения на развитие продуктивного или репродуктивного навыка; упражнения на графо-фонемные соответствия — правила фоники.

Рецептивные упражнения выполняются вместе с заданиями на усвоение правил графо-фонемных соответствий. После демонстрации звукового образа английских фонем и формирования основ рецептивно-произносительного навыка, студенты имитируют их, записывают в транскрипции и графически. Уже на уровне слова и коротких фраз мы предлагаем обучающимся прослушивать определенные речевые отрезки не только с целью восприятия. Мы предлагаем студентам задания с критериями оценки: составить общее впечатление, ясность, (легко или трудно слышать), скорость (быстро, медленно), произношение гласных и согласных звуков, необходимость различать фонемы, словесное ударение и т.п. Преподаватель делает выводы об успешности распознавания деталей произношения в прослушанных отрезках речи. Задания на восприятие на слух занимают особое место в процессе обучения, поскольку характер изучения иностранного языка подразумевает слушание речи на иностранном языке и общение. Аудирование, особенно на начальном этапе обучения произношению, является основой для изучения иностранного языка. И. Ю. Павловская подчеркивает важность аудирования и взаимосвязи аудирования и говорения. По ее мнению, обучение данному виду речевой деятельности 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 [Павловская 2001, 69]. Для нашей фокусной китайской аудитории применение множественных заданий на слуховое восприятие восполняет пробел, образовавшийся в результате излишнего концентрирования на грамматических заданиях в КНР. Повсеместно используемый в Китае тест на знания английского языка примерно на 80 % состоит из письменных заданий, и на 20 % из заданий на аудирование.

В программе курса обучения произношению английского языка в СПбГУ аудиоматериал подобран таким образом, чтобы вводить тестовые задания «от простого — к сложному». Опираясь на результаты диагностического теста, мы начинаем с фонологических единиц английского языка, в которых китайские студенты допускают наименьшее количество ошибок: с распознавания гласных монофтонгов. Затем следуют короткие тестовые задания на идентификацию дифтонгов, произношение которых более затруднено, потом распознавание согласных и групп согласных (в первую очередь сонантов и щелевых), и только следующим этапом вводятся фонетические задания на воспроизведение. Фонетические тесты отражают динамику изменения уровня навыков и умений восприятия и произношения.

Приведем типологию упражнений на усвоение правил фонетики вместе с рецептивными заданиями:

- восприятие с целью написания;
- распознавание фонемы или слова;
- сопоставление;
- распознавание слова в предложении;
- задания на минимальные пары.

После каждого блока изучения фонетических явлений, мы тестируем студентов на предмет усвоения учебного материала. Наряду с традиционными тестами, мы используем и инновационные, невербальные тесты после каждого раздела «Гласные. Монофтонги», «Гласные. Дифтонги», «Гласные. Трифтонги» и после каждого подраздела раздела «Согласные».

В настоящее время целесообразно осуществлять тестирование с помощью мобильных приложений и различных платформ для работы не только «офлайн», но и «онлайн». Положительная сторона применения таких тестов заключается в их доступности, гибкости и возможности использования в условиях дистанционного обучения, являющегося приметой настоящего времени.

Мы привели частичный обзор фонетических заданий, которые включены в процесс обучения в виде проведения промежуточного тестирования, а также текущего и итогового контроля, что является

ся показателем достигнутого результата в обучении английскому произношению носителей китайского языка.

Важность фонетических тестов определяется тем, что в процессе усвоения иностранного языка, полученные знания преобразуются и функционируют в языковых навыках и умениях. Следовательно, для того чтобы проследить динамику успешности обучения китайских студентов, целесообразно использовать постоянное взаимодействие множественного и многоуровневого контроля как одного из основополагающих принципов функционирования индивидуального знания.

Список использованных источников

Павловская И. Ю. Методика преподавания иностранных языков (курс лекций на английском языке). СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. 140 с.

Павловская И. Ю. Актуальные вопросы языкового тестирования. Вып. 2 / под общ. ред. И. Ю. Павловской. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. 684 с.

Спешнев Н. А. Введение в китайский язык. Фонетика и разговорный язык. СПб., 2016. 257 с.

Тихонова Е. В., Корнева Е. Д. Распространение английского языка в Китае // Молодой ученый. — 2015. — №19. — С. 702–705. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/99/22231/> (дата обращения: 02.10.2020)

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.

Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. Воронеж: Изд-во Воронежского университета. 2013. 144 с.

Pavlovskaya I. Yu. Testing and teaching English intonation to Chinese students. TEASIG Newsletter. 2016 № 60. С. 13–16.

References

Pavlovskaya I. Yu. Metodika predpodavaniya inostrannyh yazykov [Language Teaching Methodology: Modern History of Language Teaching Methods]. St. Petersburg: St. Petersburg University, 2001. 140 p.

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.

Speshnev N.A. Vvedenie v kitajskij yazyk. Fonetika i razgovornyj yazyk. [Introduction to the Chinese language. Phonetics and spoken language.] SPb., 2016. 257 p.

Tihonova E. V., Corneva E. D. Rasprostranenie anglijskogo yazyka v Kitae [The spread of English in China] // *Molodoj uchenyj* — 2015. — № 19. — С. 702–705. Available at: <https://moluch.ru/archive/99/22231/> (accessed: 02.10.2020)

Timofeeva E.K. Trexstoronyaya interferenciya: lingvokul'turologicheskij i foneticheskij aspekty obucheniya kitajskix studentov anglijskomu yazyku v Rossii. [Three-lingual 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.

Shtulman E. A. Osnovy eksperimenta v metodike obucheniya inostranny'm yazykam. [Basics of experiment in methods of teaching foreign languages]. Voronezh: Izd-vo Voronezhskogo universiteta-ta. 2013. 144 p.

Pavlovskaya I. Yu. Testing and teaching English intonation to Chinese students. *Teasig Newsletter*. 2016 № 60. pp. 13–16.

ТЕСТИРОВАНИЕ И ОЦЕНИВАНИЕ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ

УДК 811.161.1

М. И. Всемиров,

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург*

ВЫРАЖЕНИЕ НЕСОГЛАСИЯ В ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЯХ ТРКИ-2 — ТРКИ-3

Аннотация. Статья посвящена анализу сложностей, с которыми сталкиваются студенты при выполнении тестовых заданий по русскому языку как иностранному на втором (ТРКИ-2) и третьем (ТРКИ-3) сертификационных уровнях, в которых проверяются умения говорения, а именно, выражение несогласия. Анализируются теоретические подходы, интерпретирующие средства выражения несогласия в русском языке. Предлагается система упражнений, обучающих выражению несогласия.

Ключевые слова: выражение несогласия, тест, русский язык как иностранный, говорение.

EXPRESSING DISAGREEMENT IN TORFL SPEAKING PAPER TASKS, LEVELS 2 AND 3

Abstract. The article discusses difficulties which students deal with in tasks of Russian as a Foreign Language Test (Levels 2 and 3) aimed at checking speaking skills, namely disagreement expressions. Theoretical approaches, examining the ways of expressing disagreement in the Russian language, are analysed. The system of exercises targeting to teach ways of expressing disagreement properly are proposed.

Keywords: expressing disagreement, test, Russian as a Foreign Language, Speaking Paper.

1. Введение. Обучение говорению на высших уровнях владения русским языком

Обучение говорению в практике подготовки к тестированию по русскому языку как иностранному закономерно ориентируется на современные исследования когнитивных наук и постулаты когнитивно-коммуникативной парадигмы, в логике которой обучение русскому языку рассматривает общение в качестве цели и одновременно в качестве средства. Говорение как продуктивная речевая деятельность предполагает порождение высказываний в соответствии с моделями русского дискурса, соответствующими типичным ситуациям общения. На высшем уровне владения языком обучающийся должен продемонстрировать умение не только продуцировать грамматически правильные высказывания, но реализовать роли, соответствующие интенциям, предписанным тестовыми заданиями. Начиная со второго сертификационного уровня задания субтеста «Говорение» проверяют выражение интенций несогласия, возражения, переубеждения, т.е. предполагают участие тестируемого в так называемом «негармоничном» общении. Тестируемые должны при проверке умений говорения принять участие не только в унисонных формах диалога, но и продуцировать диалоги-диссонансы [Колокольцева 2001, с. 43]. В связи с этим представляет интерес обобщение теоретических подходов, осмысливающих выражение несогласия в русском языке, а также анализ опыта обучения языковым средствам, реализующим выражение несогласия.

Практика тестирования по русскому языку как иностранному показывает, что субтест «Говорение» оказывается одним из самых сложных заданий теста по РКИ на высших уровнях, начиная со второго. Анализ возникающих у тестируемых трудностей демонстрирует проблемы с освоением форм негармоничного общения. По свидетельствам тестируемых, для них представляет психологическую сложность вступить в диалог (на третьем уровне — инициировать диалог) с тестором, которого им психологически сложно рассматривать в качестве неравного партнера по диалогу, в социальной роли подчиненного. Тестируемые испытывают опасение оказаться «не на высоте» в этом испытании, нарушить правила

русского речевого этикета, который содержит неочевидные для них конвенции. Одновременно тактика поведения тестора в проверке умений говорения состоит в намеренном переключении диалога в режим диссонанса. Рейтерские таблицы также наибольшими баллами оценивают правильное распознавание и осуществление интенции, предполагаемой данной речевой ситуацией.

2. Выражение несогласия и его особенности в русском языке

Выражение несогласия в русском дискурсе принято трактовать как отрицание сообщаемой информации, несогласие с мнением собеседника, а также как отказ совершить действие, к которому призывает партнер по диалогу, как сопротивление или протест. Языковое оформление несогласия может быть, таким образом, соотнесено с ситуацией общения, в которой: а) даётся отрицательный ответ на побуждение что-либо сделать, а также б) выражается разногласие с мнением собеседника [Формановская 2014, с.384]. Н.И.Формановская отмечает, что отказ и несогласие «относится к неблагоприятным для адресата речевым действиям, поэтому этикетная составляющая речевого поведения здесь велика: выражения сожаления, извинения, ссылки на объективные трудности в выполнении просьбы и т.д., т.е. смягчение негативного впечатления от отказа» [Формановская 2014, с.384]. Принятые в современной лингвистической теории классификации ориентируются на широкий спектр междисциплинарных исследований, представленных в том числе социологическими и философскими подходами к трактовке феномена несогласия. Зарубежная традиция, главным образом под влиянием приоритетов аналитической философии, как правило делает акцент на эпистемическом анализе феномена несогласия. В этом смысле прежде всего оценивается динамический аспект убеждений вступающего в диалог субъекта: выражение собеседником согласия способствует тому, что субъект укрепляется в своих убеждениях; наоборот, несогласие собеседника может заставить субъекта потерять уверенность в своих убеждениях [Aumann 1976; Bergmann 2009; Rattan 2014]. В сходном смысле — как динамический аспект убеждений собеседников — трактовка несогласия рас-

считается в связи с теорией пресуппозиции, а именно — понятия о ситуативных, или прагматических пресуппозициях высказывания. Как отмечает Арутюнова, это позволяет указать на различие логического (в узком смысле эпистемического) и прагматического смысла несогласия: «если при нарушении правил логического следования адресат протестует против содержания высказывания (пропозиции), то при несоблюдении пресуппозитивных условий собеседник возражает против самого речевого акта» [Арутюнова 1973, с.88].

Выражение своей личностной позиции и несогласия с оппонентом с точки зрения теории речевых жанров может быть рассмотрено как разновидность доказательного дискурса, аргументации и обоснования.

Несогласие как одна из стратегем в диссонансном диалоге может быть определено как ролевая стратегия, реализующаяся в определенной последовательности тактических шагов.

Таким образом, в самом общем виде можно охарактеризовать несогласие как распадающееся на две основные разновидности — несогласие с представленной собеседником информацией и несогласие с предлагаемым / осуществляемым собеседником действием. В первом случае несогласие приближается в речевой реализации к логической форме суждения, и несогласие трактует реплику собеседника как ложное суждение. Разновидностями высказываний, выражающих несогласие в этом смысле оказываются частно-отрицательные и общеотрицательные модусы (такую же классификацию имеют отрицательные суждения в логике). Языковое оформление такой интенции, как правило, связано с тем, что в диалогическом единстве выражение несогласия является второй репликой диалога. Поэтому «выбор уместного выражения диктуется не только социальными признаками и ролями собеседников, но и характером первой реплики:

– Сходи за хлебом! — Мне *некогда*, извини;

– Могу ли я пригласить вас в театр? — К сожалению, я вынуждена *отказаться*, я бы с радостью, но. . .» [Формановская 2014, с.399].

Однако вторая форма и реализующие ее имплицитные выражения несогласия существенно осложняют знакомство инофонов

с этим феноменом и формирования умения пользоваться соответствующими речевыми моделями в практике.

Обратим внимание на следующий пример учебного диалога:

Диалог. Начальник — подчиненный (пару составляют студент и преподаватель)

— Здравствуйте! Вы меня вызывали?

— Здравствуйте. Сначала я хочу спросить / когда Вы вчера вышли из работы.

— Вы знаете, я много раз выходила

— И последний раз?

— Последний раз? Когда я домой уходила с работы.

— Это когда?

— В 6 часов вечера.

— И тогда Вы проверили все?

— Зачем?

— Это Ваше дело. Вы сделали Вашу обязанность?

— *Это не входит в мои обязанности. Это обязанности уборщицы. Это то, что она должна выполнять.*

— Только уборщица? А Вы? Потому что Вы последний человек, который вышел из фирмы / и Вы не проверили / включал ли / включил ли / или нет / сигнализацию / поэтому компьютер украден.

— Это ужасно, что у нас украли компьютер. Я понимаю. Да, я, наверное, виновата, что не проверила сигнализацию.

— Проверять входит в обязанности / не только уборщица. Теперь Вам надо пожаловаться с директором.

— *Кому я должна пожаловаться? Директору? На что я буду жаловаться директору?*

— ...

— На уборщицу? Вы знаете, я вообще не люблю жаловаться. Ни на кого.

— ...

— *Ну почему Вы молчите? Я понимаю, что Вы сердиты, но поймите меня — я не хочу жаловаться, говорить, что виноват кто-то другой, а не я. Может быть, Вы сами объясните директору?*

— Да / жаловаться / это плохо / Но я тоже не хочу / Нет / потому что я только слышала от кого-то. Это не точно. А Вы — это лучше.

- Хорошо. Я пойду к директору и все ему объясню. До свидания.
- До свидания» [Ерофеева, Беликова 2017, с.478–480].

Можно заметить, что первое встречающееся в данном диалоге нарушение коммуникативной нормы вызывает у собеседника (в этой роли выступает преподаватель) реплику, нарушающую унисонность диалогового взаимодействия:

Сначала я хочу спросить / когда Вы вчера *вышли из работы*.

- Вы знаете, *я много раз выходила*

При этом несогласие выражается без использования отрицательных частиц и глаголов, типичных для выражения несогласия.

Такой же характер носит второй эпизод сбой унисонности:

– Проверять входит в обязанности / не только уборщица. Теперь ***Вам надо пожаловаться с директором.***

– ***Кому я должна пожаловаться? Директору? На что я буду жаловаться директору?***

Можно видеть, что ответная реплика представляет собой несогласие с императивным требованием «нужно пожаловаться», и также не содержит языковых маркеров несогласия.

3. Обучение формам несогласия

Первым этапом обучения выражению несогласия могло бы стать знакомство обучающихся с классификацией его форм и связанных с этими формами речевых ситуаций, поскольку в нашем случае речь идет о студенческой аудитории, владеющей русским языком на достаточно высоком уровне, чтобы не требовалось возвращаться к азам, к простейшим диалоговым единствам со значением несогласия. Однако, как отмечают исследователи, общепринятой классификации на настоящий момент не существует, и вопрос такой классификации остается острополемиической темой [Колокольцева 2001, с.43].

Одним из возможных способов знакомства студенческой аудитории с многообразием проявления феномена несогласия может послужить теоретическое положение, высказываемое рядом исследователей, что несогласие зависимо от «семантики согласия» [Апресян 2015, с.13]: «Для отрицательного высказывания точкой

отсчета становится определенная посылка и некое утверждение» [Милованова 2007, с.136].

Поскольку, как отмечалось ранее, для русского речевого этикета не свойственно прямое выражение несогласия и отказа, поскольку «в диалогической речи прямое выражение запрета обычно не приветствуется» [Милованова 2007, с.136], можно познакомить студентов с возможностью выразить несогласие повтором инициативной реплики или ее редуцированным повтором. В связи с этим можно предложить студентам освоить технику «коммуникативного бумеранга» [Арутюнова 1990, с.182]:

Мужчина верен и постоянен в любви! — Мужчина верен и постоянен в любви? Скажите какая новость!

4. Несогласие в научной коммуникации

Следующей ступенью освоения способов выражения несогласия может быть знакомство с формулами с частицей *не-* и глаголами, выражающими согласие / несогласие (Я *(не)* согласен с Вами; я *(не)* могу согласиться с тем, что).

Обучение использованию этих формул в соответствии с этикетными нормами должно содержать упражнения на употребление выражений уверенности / неуверенности: *конечно, наверно, мне кажется*; конструкций, выражающих несогласие: *как раз наоборот, напротив, вовсе нет*).

Вариант задания: «Представьте себе, что Вы принимаете участие в работе конференции «Проблемы ограничения рождаемости». Вы прослушали доклад. Выступите в прениях по докладу. Поддержите или опровергните следующие положения доклада, используя книжные конструкции:

– В последнее время, как известно, снизилась рождаемость. С нашей точки зрения, главная причина — разрешение аборт.

– Позвольте с Вами не согласиться...» [Попова, Юрков 1999, с.39].

Освоение специальной лексики, позволяющей выразить несогласие, диктует следующим шагом сделать знакомство с формулами частичного согласия / несогласия с выдвижением условия согласия (например, *если и + инфинитив, то (когда, что, где и т.д.)*).

Вслед за тем можно освоить варианты ответных реплик: «*Почему Вы так решили? С чего Вы это взяли?*»

Вариант задания: «Работаем в парах. Узнайте мнение собеседника о советах путешественникам, приведенных в рекламе отеля. Поддержите диалог, выразив свое согласие или несогласие с мнением Вашего партнера по диалогу [Попова Юрков 1999, с.62].

Вариант задания: «Выразите сомнение с оттенком несогласия (используя выражения «*Почему Вы так решили?*», «*С чего Вы это взяли?*»).

– На следующих выборах в парламент победят социал-демократы.

– ...» [Попова, Юрков 1999, с.103].

Завершающим этапом в обучении выражению несогласия может быть отработка тактических ходов в ведении научной дискуссии. В этом смысле сформулированные выше теоретические положения, касающиеся особенностей выражения несогласия в русском языке, следует дополнить обращением к еще одной важной составляющей вопроса — риторическим измерением проблемы выражения несогласия.

Несогласие, понятое в этом смысле как конфликтное общение, оказывается в центре внимания разных методических подходов. Для разработки системы обучающих и корректирующих упражнений представляется продуктивной трактовка конфликтного общения как речевого жанра. Потребности подготовки к субтесту «Говорение» ТРКИ–3, а отчасти уже и ТРКИ–2 коррелируют с данным подходом, поскольку в известном смысле конфликтное общение представляет нечто максимально далекое от жанра информационного сообщения, поскольку демонстрирует «соединение лингвистических, психологических и социальных проявлений в общении [Беликова, Ерофеева 2017, с.304].

Для целей обучения формам конфликтного речевого взаимодействия представляется полезным отработать у студентов умение сознательно выбирать подходящие для целей общения речевые жанры и с этой целью познакомить их с принятыми в лингводидактике классификациями этих последних. Наиболее употребительны-

ми в практике обучения русскому языку как иностранному являются классификации, предложенные Т.В. Шмелевой и Н.Д. Арутюновой, для которых существенными элементами являются коммуникативная цель, а наряду с ней — степень ожидаемости ответных реакций, распределение ролей и коммуникативных интересов, «правовой кодекс», протяженность, структура, связность, интенциональное состояние собеседников, условия успешности развития диалогических тактик [Беликова, Ерофеева 2017, с.306].

Следуя этой логике, мы можем предложить следующий репертуар сценариев, наиболее значимых для подготовки к субтесту «Говорение» ТРКИ–3: кооперация, противодействие, переубеждение.

Однако разговор о типологии сценариев следует предварить некоторыми замечаниями частного характера. Существенно отметить, что сценарий применительно к интересующей нас речевой ситуации (сдаче субтеста) структурно будет состоять из вопросов и ответов. Представляется полезным ознакомить обучающихся с общепринятой типологией этих речевых форм. Для правильного ведения диалога важно понимать смысл разделения вопросов на открытые и закрытые. Последние, как правило, относятся ко всему высказыванию и предполагают краткий ответ «да» или «нет». В определенных ситуациях с помощью закрытых вопросов можно оказать влияние не только на собеседника, но и на его точку зрения в целом, то есть реализовать тем самым сценарий максимально экономным способом.

Динамическая составляющая сценарного взаимодействия (возможность развертывания сценария и одновременно нацеленность на его завершение) позволяет уделить внимание своеобразной двойственности в реализации сценария. Мы имеем дело не только с имплицитной целью кратчайшим путем достигнуть результата воздействия (например, переубеждения собеседника), но и со свободой участника коммуникации положить конец общению, если оно по каким-то причинам для него нежелательно. В этом смысле сценарность взаимодействия коррелирует со стратегическим целеполаганием в рамках предложенной ситуации и реализующими его тактическими ходами.

Подготовка учащихся к выполнению тестового задания «ролевая игра», основанная на теории сценарности, как правило, связана с обучением стратегиям кооперации (сотрудничества) и персуазивности (доминирования). Однако набор речевых стратегий нельзя считать полным без еще одной стратегии — резистенции (противостояния или противодействия) словесному воздействию.

Обучение учащихся стратегии резистенции, на наш взгляд, необходимо начинать со знакомства их с конструктивными приемами ведения дискуссии, например, с правилом КПД, предложенным К. Бредемайером [Бредемайер 2015, с.15–16].

Правило КПД (К — «коснуться какой-либо темы», П — «вернуть разговор в нужное русло», Д — «договорить») целесообразно использовать в случае, если разговор, до сих пор «протекавший по-деловому, внезапно и почти незаметно превращается в обсуждение посторонних тем». В таком случае, чтобы вернуть собеседника к цели разговора, предлагается К — дать оценку разговора с точки зрения цели дискуссии, П — вернуться к главной теме, Д — углубиться в главную тему, чтобы она стала опять основным предметом обсуждения [Бредемайер 2015, с.16].

Пример:

К — Оценка: «Пожалуйста, не переходите на посторонние темы. Давайте останемся в рамках главной темы нашей дискуссии и не будем отклоняться от нее».

П — Возврат: «Наша тема сегодня — подготовка к обсуждению первого раздела коллективной монографии на заседании кафедры».

Д — Углубление: «Я как раз хотел обратить Ваше внимание на необходимость включить монографию в текущий годовой отчет кафедры. Итак, каким образом в приемлемые сроки мы сможем обеспечить доработку первой главы монографии? Один из способов состоит в том, чтобы...».

Учащимся необходимо объяснить, что в условиях нарастающей конфронтации применение приема КПД обеспечивает следующие преимущества: даёт возможность занять позицию лидера в разговоре, не позволяет другим отклониться от темы разговора, активно исключать из разговора посторонние темы и не вдаваться в обсуж-

дение настроения присутствующих, строго придерживаться главной темы, пресекать перебранки и остроты по поводу компетентности присутствующих, оставаться в рамках вежливости и здравого смысла, быстро и настойчиво пресекать бестактное поведение участников дискуссии, не только отвечать на вопросы, но и акцентировать внимание собеседников на четких формулировках, отвечать только на те вопросы, которые помогают продолжать дискуссию.

Объясняя учащимся специфику использования стратегии резистенции, необходимо обратить их внимание на необходимость соблюдения следующих принципов [Бредемайер 2015, с.18–19]:

1) формулировать позитивные высказывания:

Неправильно: «Душевный настрой — не тема нашей сегодняшней встречи!».

Правильно: «Наша тема сегодня — новые программы обучения. Разъясните, пожалуйста, Вашу позицию по этому вопросу!».

2) подчеркивать сказанное однозначной оценкой:

Неправильно: «Таким способом мы быстрее достигли бы поставленной цели».

Правильно: «Только так мы сможем быстро достичь цели нашего разговора!».

3) ставить негативные формулировки в начало фразы, а позитивные — в конец:

Неправильно: «Сейчас речь идет о Вашем дипломе, а не о сдаче конкретного экзамена».

Правильно: «Сейчас речь идет не о сдаче конкретного экзамена, а о Вашей дипломной работе».

4) формулировать свои высказывания кратко и четко:

Неправильно: «Ну вот, так сложилось, что мы уже неоднократно безуспешно пытались вернуться к началу обсуждения первой главы. Конечно, при других, более благоприятных обстоятельствах...».

Правильно: «Вернемся к обсуждению первой главы исследования. Мы все разделяем мнение относительно того, что...».

5) использовать в дискуссии вместо вопросов призывы в повелительном наклонении:

Неправильно: «Не могли ли бы мы вернуться к основной теме разговора?».

Правильно: «Пожалуйста, расскажите подробнее о Вашем решении проблемы!».

б) отказаться от использования повторов чужих негативных высказываний: это усиливает ошибочное представление и закладывает основу для упреков в Ваш адрес:

Неправильно: «Слабая аргументация? Почему Вы так решили?».

Правильно: «Я подтверждаю свою мысль целым рядом цитат из первоисточника!».

Учащимся предлагается запомнить перечень типичных возможных фраз, используемых для оценки темы разговора: «Это не главная тема», «Речь сейчас не об этом», «Это другой аспект» и т.д.

Вариант задания: «Работаем в парах. Представьте себе, что Вы участвуете в научной конференции по своей специальности и собираетесь задать вопрос только что закончившему выступление докладчику.

Постарайтесь задать несколько «трудных вопросов». Продолжите фразу:

– Скажите, пожалуйста, как Вы относитесь к

Вы — второй студент в паре, и Ваша задача — избежать «трудных вопросов». Используйте следующие выражения: *трудно сказать, видите ли, как Вам сказать, я бы не хотел +инф.*»

5. Заключение

Таким образом, предлагаемая модель подготовки к субтесту «Говорение» в аспекте обучения выражению несогласия решает, по нашему мнению, ряд задач: способствует устранению психологических трудностей, которые испытывают обучающиеся с выполнением соответствующий заданий теста; формируют коммуникативные навыки, необходимые для успешного прохождения тестового испытания второго и третьего уровня.

Список использованных источников

Апресян В.Ю. Уступительность: механизмы образования и взаимодействия сложных значений в языке, — М.: Языки славянской культуры, 2015. — 288 с.

Арутюнова Н.Д. Понятие пресуппозиции в лингвистике // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. 1973. Т. 32. №1. С. 84–89.

Арутюнова, Н.Д. Феномен второй реплики, или о пользе спора / Н.Д. Арутюнова // Сб. науч. тр. / МГУ. — М., 1990. — Вып. 3: Логический анализ языка: Противоречивость и аномальность текста. — С. 175–189.

Беликова Л.Г., Ерофеева И.Н. Особенности русского речевого поведения в конфликтном диалоге (на материале современной художественной прозы // Язык, культура, этнос Сборник статей: к 65-летию юбилею профессора Замиры Касымбековны Дербишевой. Сер. «Концептуальный и лингвальный миры» 2017, С.304–310.

Бредемайер К. Искусство словесной атаки: Практическое руководство / Карстен Бредемайер ; Пер. с нем. — 9-е изд. — М.: Альпина Паблишер, 2015. — 160 с.

Ерофеева И.Н., Беликова Л.Г. Тестор и преподаватель: трансформация компетенции // Актуальные вопросы языкового тестирования / С.Ахола, А.А.Башарин, Н.И.Башмакова [и др.]; под ред.И.Ю.Павловской. — Вып.2. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. — 470–484.

Колокольцева Т.Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.01. — Саратов, 2001. — 363 с.

Милованова М. В. Лингвокультурологические характеристики категории посессивности в русском и немецком языках: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.20. — Саратов, 2007. — 431 с.

Попова Т. И., Юрков Е. Е. Поговорим? Пособие по разговорной практике. Продвинутый этап. — СПб., 1999. Изд. 2-е, испр. — 160 с.

Формановская Н. И. Отказ, или несогласие / Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник [Электронный ресурс] / под ред. А.П. Сковородникова. Члены редколлегии: Г.А. Копнина, Л.В. Куликова, О.В. Фельде, Б.Я. Шарифуллин, М.А. Южанникова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Электрон. дан. — Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2014 — 383–384.

Aumann, Robert J., “Agreeing to Disagree,” *The Annals of Statistics*, 1976, 4: 1236–1239.

Bergmann, Michael, “Rational Disagreement after Full Disclosure,” *Episteme: A Journal of Social Epistemology*, 2009, 6 (3): 336–353.

Rattan, Gurpreet, “Disagreement and the First-Person Perspective,” *Analytic Philosophy*, 2014, 55 (1): 31–53.

Referenses

Apresyan V.Yu. Ustupitel'nos'st': mekhanizmy obrazovaniya i vzaimodeystviya slozhnykh znacheniy v yazyke, M.: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2015. — 288 p.

Arutyunova N.D. Ponyatie presuppozitsii v lingvistike // Izvestiya AN SSSR. Seriya literatury i yazuka. 1973. T. 32. №1. pp. 84–89.

Arutyunova N.D. Fenomen vtoroy repliki, ili o pol'ze spora / N.D. Arutyunova // Sb. Nauch. Tr. / MGU.- M., 1990.- Vyp. 3: Logichesky analiz yazyka: Protevorechivost'i anomal'nost' teksta — pp. 175–189.

Belikova L.G., Erofeeva I.N. Osobennosti russkogo rechevogo povedeniya v konfliktnov dialoge (na material sovremennoi khudozhestvennoi prozy // Yazyk, kul'tura, etnos Sbornik statei: k 65-letnemu yubileyu professor Zamity Kasymbekovny Derbishevoy. Ser. “Kontseptual'niy i lingval'niy miry” 2017, S.304–310

Bredemayer K. Iskusstvo slovesnoy ataki: Prakticheskoe rukovodstvo / Karsten Bredemayer : Per. s nem. — 9-e izd. — M.: Al'pina Pabliher, 2015— 160 p.

Erofeeva I.N., Belikova L.G. Testor i prepodavatel': transformacija kinoetenzii // Aktual'nyie voprosy yazykovogo testirovaniya / S. Achola, A.A. Basharin, N.I. Bashmakova [i dr.]; pod red. I.Yu. Pavlovskoy. — Vyp. 2. — SPb.: Izd-vo SPbGU. 2017. — 470–484.

Kolokol'tseva T.N. Spetsificheskie kommunikativnye edinitsy dialogicheskoy rechi: dissertatsiya ...doktora filologicheskikh nauk: 10.02.01. — Saratov, 2001. — 363 p.

Milovanova M.V. Lingvokul'turologicheskie karakteristiki kategorii posessivnosti v russkom i nemetskom yazykach dissertatsiya ...doktora filologicheskikh nauk: 10.02.20. — Saratov, 2007. — 431 p.

Popova T.I., Yurkov E.E. Pogovorim? Posobie po razgovornoy praktike. Prodvynuty etap. —SPb., 1999. 160 p.

Formanovskaya N.I. Otkaz ili nesoglasie / effektivnoe rechevoe obschenie (bazovye kompetentsii): slovar'-spravochnik [Elektronnyy resurs] / pod. Red. A.P. Skovorodnikova. Chleny redkollegii: G.A. Kopnina, L.V. Kulikova, O.V. Fel'de, B.Ya. Sharifullin, M.A. Yuzhannikova,- 2-e izd., pererab. i dop. — Elektron. Dan. — Krasnoyarsk: Sib. Feder. Un-t 2014 — 383–384.

Aumann, Robert J., “Agreeing to Disagree,” *The Annals of Statistics*, 1976, 4: 1236–1239.

Bergmann, Michael, “Rational Disagreement after Full Disclosure,” *Episteme: A Journal of Social Epistemology*, 2009, 6 (3): 336–353.

Rattan, Gurpreet, “Disagreement and the First-Person Perspective,” *Analytic Philosophy*, 2014, 55 (1): 31–53.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И ПСИХОЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ

УДК 372.881.1

В. А. Милютина,

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург*

СТРЕСС НА ЭКЗАМЕНЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ЕГО РЕЗУЛЬТАТЫ

Аннотация. Исследование экзаменационного стресса и стрессоустойчивости являются важными направлениями современной педагогики. Поскольку любая форма контроля должна быть максимально объективной, то такие факторы, влияющие на результат, как стресс, должны быть исследованы, а также учитываться при подготовке процесса оценивания. Цель данного исследования — анализ стрессогенности различных форм экзамена по иностранному языку. В ходе исследования был проведен опрос 77 респондентов, имеющих опыт сдачи международных экзаменов по иностранному языку. Опрос показал, что устный ответ и аудирование являются наиболее стрессогенными формами экзамена по мнению экзаменуемых, а чтение и письменный тест — наименее. Большинство экзаменуемых ощущают негативное влияние дистресса на результаты экзамена, однако студенты не владеют техниками снижения стресса. Представляется важным разработка психолого-педагогической программы повышения стрессоустойчивости обучающихся, которая позволила бы нивелировать негативные последствия экзаменационного стресса.

Ключевые слова: экзаменационный стресс, оценивание, экзамен, формы контроля

STRESS ON THE FOREIGN LANGUAGE EXAM AS A FACTOR INFLUENCING THE RESULT

Abstract. The study of exam stress and stress resistance are important areas of modern pedagogy. Since any form of control should be as objective as possible, factors such as stress affecting the result should be investigated and taken into account when preparing the assessment process. The purpose of this study is to analyze the stressfulness of various forms of exam in a foreign language. In the course of the study, a survey was conducted of 77 respondents with experience in passing international exams in a foreign language. The survey showed that oral response and listening are the most stressful forms of the exam in the opinion of the students, while reading and writing tests are the least stressful. Most students feel the negative impact of distress on their exam results, but they are not experienced in stress reduction techniques. It seems important to develop a psychological and pedagogical program for increasing students' stress resistance, which will make it possible to minimize the negative consequences of exam stress.

Keywords: exam stress, assessment, exam, forms of control.

1. Введение

Исследование экзаменационного стресса как фактора, влияющего на результаты оценивания, является одним из актуальных направлений педагогики. Оценивание в различных формах (экзамен, формирующее оценивание, промежуточный контроль) считается неотъемлемой частью любого образовательного процесса [Зимняя 1997.с.97]. Безусловно, целью любого контроля можно назвать объективное оценивание знаний или навыков обучающегося. Однако большое количество различных факторов, как внутренних, так и внешних, влияют на результаты, которые демонстрирует экзаменуемый, а также на работу экзаменатора.

Одним из таких факторов является экзаменационный стресс. На данный момент исследование экзаменационного стресса набирает популярность среди отечественных и зарубежных исследователей. В.С. Ротенберг определял стресс как реакцию на неспособность удовлетворить какую-либо актуальную потребность [Ротенберг 1989. с.3]. Впрочем, отмечается, что термин «экзамена-

ционный стресс» на сегодняшний день остается несколько размытым, поскольку часто сливается с понятием «экзаменационной тревожности». С.Н. Костромина, А.Е. Писарев отмечают важность разграничения этих понятий [Костромина 2020. с.81]. Экзаменационный стресс является непосредственной реакцией организма на ситуацию проверки знаний и контроля учебных результатов, тогда как экзаменационная тревожность — это пролонгированная реакция, которая может длиться гораздо дольше самого экзамена (например, в течение всей сессии).

Ю. В. Щербатых, исследующий психологию стресса, обращает внимание на факторы стресса, которые возникают в период подготовки и на самом экзамене: интенсивная умственная деятельность, повышенная статическая нагрузка, ограничение двигательной деятельности, нарушение режима сна, эмоциональные переживания [Щербатых 2006. с.85]. Кроме того, стиль подготовки к экзаменам и навыки тайм-менеджмента также влияют на возникновение экзаменационного стресса [Sansgiry 2006. с.2]. Среди причин возникновения экзаменационного стресса также выделяют прокрастинацию, самокритику, плохую организацию учебного процесса, негативное мышление, нездоровый стиль жизни (плохой сон и питание, недостаточная физическая нагрузка) [Păduraru 2019. с.3]. Как следствие в условиях стресса снижается умственная работоспособность обучающихся, что негативно сказывается на их результатах [Грошева 2019. с.530].

Однако важно заметить, что экзаменационный стресс не является абсолютно негативным фактором. Ещё в 50-х гг. прошлого века Г. Селье ввел два термина: дистресс (отрицательно влияющий) и эустресс (позитивно влияющий). Таким образом, в некоторых ситуациях стресс, напротив, помогает активизировать знания и личностные ресурсы для успешного прохождения экзамена. Стресс может иметь позитивное влияние на подготовку к экзамену и его результаты, поскольку обучающийся действительно оценивает важность результатов и прилагает большие усилия [Jagrati 2014. с.32].

Влияние дистресса может проявляться на самом экзамене и до его начала [Кучина 2009. с.227]. Умственное напряжение в этот

момент требует больших ресурсов от организма. Если ситуация стресса не меняется, наступает стадия истощения, и человек теряет внимательность, уверенность, спокойствие [Петрова 2010. с.154]. Реакция может проявляться в виде затруднения выполнения привычной функции или формы деятельности (речь, чтение, письмо), чувство тревожного ожидания неудачи, потеря концентрации.

Данные реакции могут зависеть от личностных характеристик экзаменуемого (таких как эмоциональный интеллект) и от форм контроля [Trigueros 2020. с.2]. Даже в рамках одного типа заданий уровень стресса может варьироваться из-за различных условий его прохождения, например, устного ответа экзаменатору или записи ответа на компьютере [Sayin 2005. с.113]. Поэтому целью данного исследования был анализ стрессогенности разных форм экзаменов по иностранному языку с точки зрения обучающегося.

2. Материалы и методы

В целях изучения данного вопроса была разработана онлайн-анкета «Опрос об экзаменационном стрессе». В опросе приняли участие 77 респондентов, имеющих опыт сдачи международного экзамена по иностранному языку (DELF, DALF, IELTS, DELE, TOEFL, TCF, DSD, CPE, CAE, JLPT) разного уровня.

Анкета носила анонимный характер, никакие личные сведения респондента не фиксировались. При проведении опроса фиксировался только вид и уровень сданного экзамена. Анкета состояла из 6 вопросов закрытого типа с вариантами ответа и 2 вопросов открытого типа. Целью анкеты было выявить, как обучающиеся оценивают уровень стресса на разных этапах экзамена, его влияние на их результативность, а также изучение практик, применяемых экзаменуемыми для стабилизации своего состояния. Результаты опроса были обработаны методом контент-анализа.

3. Результаты

Первый вопрос анкеты имел целью определить опыт сдачи экзаменов у респондентов. Среди опрошенных большинство (около 80%) сдавали экзамены уровня B2 и выше.

Второй вопрос анкеты касался уровня удовлетворенности результатами экзамена. Были получены следующие результаты: 3 респондента (3,9%) ответили, что совсем не довольны своими результатами, 8 чел. (10,4%) — скорее недовольны, 35 чел. (45,5%) — скорее довольны, 31 чел. (40,3%) — абсолютно довольны.

На третий вопрос анкеты: «Как Вы оцениваете уровень стресса, который испытывали при сдаче экзамена?», — респонденты выделили: что у них совсем не было стресса — 2 чел. (2,6%), небольшой уровень стресса — 36 чел. (46,8%), довольно большой уровень стресса — 33 чел. (42,9%) и очень большой уровень стресса — 6 чел. (7,8%).

Отвечая на вопрос «Какая форма заданий вызывает наименьший стресс для Вас?» респонденты могли выбрать один или несколько ответов из предложенных (тест, понимание письменного текста, аудирование, письменный ответ, устный ответ) или вписать свой вариант. Были получены следующие результаты: 43 респондента (55,8%) отметили, что устный ответ является самым стрессогенным аспектом экзамена. Второй по популярности ответ — аудирование, которое отметили 40 респондентов (51,9%). Далее идут письменный ответ — 18 чел. (23,4%), понимание письменного текста — 16 чел. (20,8%), тест — 7 чел. (9,1%) и ролевая игра — 1 человек (1,3%). Кроме того ряд участников отметили, что стресс вызывает не конкретное испытание, а атмосфера экзамена в целом — 3 чел. (3,9%).

На вопрос «Какая форма задания вызывает наименьший стресс для Вас? (одна или несколько)» — респонденты ответили следующим образом: понимание письменного текста — 44 чел. (57,1%), тест — 30 чел. (39%), аудирование — 20 чел. (26%), письменный ответ — 20 чел. (26%), устный ответ — 19 чел. (24,7%), 1 респондент (1,3%) отметил, что ни одна из частей экзамена не является для него стрессогенной.

На вопрос «Как Вам кажется, как стресс на экзамене влияет на Вас? (один или несколько вариантов)» мы получили следующие результаты: 28 чел. (36,4%) ответили, что теряют концентрацию и не могут сосредоточиться на задании, 25 чел. (32,5%) — становятся более сосредоточенными, у 23 чел. (29,9%) появляются трудности

с говорением (паузы, заикание, повторение), 21 чел. (27,3%) — ухудшается память, 19 чел. (24,7%) больше отвлекаются на внешние факторы, 13 чел. (16,9%) отметили, что справляются с заданиями быстрее, чем при подготовке, 11 чел. (14,3%) — справляются медленнее, чем при подготовке, 5 чел. (6,5%) — легко вспоминают нужные слова. Далее по 1 респонденту на каждый ответ: появляется чувство нехватки времени, ускоряется речь, память активизируется.

Шестой вопрос касался влияния стресса на результат экзамена. 1 респондент (1,3%) отметил крайне негативное влияние, 3 респондента (3,9%) считают, что стресс повлиял позитивно, 26 чел. (33,8%) — стресс абсолютно не повлиял на результат, 47 чел. (61%) — стресс незначительно (негативно) повлиял на результат.

Последний вопрос открытого типа касался техник работы со стрессом на экзамене. Было получено 63 ответа, которые можно разбить на следующие группы:

Респондент не владеет никакими техниками и во время экзамена не пытался уменьшить свой стресс — 15 чел.

Применение дыхательных техник — 13 чел.

Стимулы пищей (вода, шоколад и т.п.) — 8 чел.

Концентрация на задании — 11 чел.

Самовнушение (представление успешного результата или конца экзамена, похвала и т.п.) — 13 чел.

Лекарства (успокоительные средства) — 3 чел.

4. Обсуждение полученных данных

Участвующие в опросе респонденты в большинстве своем сдавали экзамены высокого уровня (от В2 и выше). Именно на этих уровнях студенты обычно замечают большую тревожность и стресс, поскольку результат экзамена имеет большую силу: поступление в ВУЗ, прием на работу или стажировку, тогда как экзамены низших уровней служат скорее для получения опыта.

Несмотря на то, что исследователи выделяют два типа стресса (дистресс и эустресс), почти никто из респондентов не заметил позитивного влияния стресса на экзамене. Возможно, это связано с тем, что осознание такого влияния требует большей рефлексии

от студента. С другой стороны, опрос не учитывал тип личности респондентов, что, безусловно, влияет на реакцию на стресс.

Также опрос показал, что самыми стрессогенными формами экзамена для респондентов являются устный ответ и аудирование. Исследователи часто отмечают влияние стресса на устную речь, особенно спонтанную: ухудшается память, и экзаменуемому становится сложно подобрать нужные слова, возникают паузы, возможно заикание, частое повторение слов и т.п. Что же касается аудирования, вероятно, такую оценку можно объяснить следующим: аудирование — это единственный этап, контроля над которым у экзаменуемого нет. Невозможно поставить запись на паузу и отвлечься на технику по снижению стресса (как на чтении или письме), нельзя остановиться самому как на устном ответе. Скорость аудирования, а также его «непрерывность» может стать большим стрессовым фактором, если ученик теряет концентрацию даже на небольшой промежуток времени, то становится очень сложно вернуться в нужный ритм. Обратную ситуацию мы видим в процессе чтения текста и выполнения тестовых заданий, когда ученик может посвятить одному заданию большее количество времени, делать упражнения не по порядку, перечитывать текст неограниченное количество раз во временных рамках испытания. Кажется важным проанализировать связь стрессогенности заданий и их порядка на экзамене. Например, в международном экзамене по французскому языку DELF/DALF порядок субтестов всегда следующий: аудирование, чтение, письмо и говорение. Интересным кажется вопрос о том, влияет ли стресс на аудировании только на результат аудирования или на последующие задания тоже? Может ли быть продуктивным иной порядок?

Целью заключительной части опроса было узнать, используют ли респонденты конкретные техники по снижению экзаменационного стресса. Опрос показал, что большинство респондентов стараются использовать различные методы: глубоко дышать, концентрироваться на задании, делают небольшие паузы в работе («Стараюсь управлять дыханием, сосредоточиться на нем», «Концентрация на задании, полное погружение в задание с целью «от-

ключиться» от внешнего мира»). Эти методы также рекомендуют исследователи [Мельников 2007. с.56]. Однако респонденты также отмечали, что во время сдачи экзамена они не были знакомы с техниками, помогающими снизить экзаменационный стресс («Когда я сдавала эти экзамены, я ещё толком не умела справляться с подобным стрессом», «...дыхательные техники очень хорошая практика для меня. Однако я не понимала, как это работает в то время, когда сдавала экзамен»).

5. Заключение

С экзаменационным стрессом сталкивается едва ли не каждый, кто хоть раз сдавал какой-либо экзамен. И хотя этот феномен так распространен, в момент экзамена обучающиеся оказываются неподготовленными к преодолению негативных эффектов дистресса. Психолого-педагогическая подготовка к экзаменам для повышения уровня стрессоустойчивости и эмоционального контроля представляется важной задачей образовательного процесса [Яруллина 2013. с.358]. Обучающиеся должны овладевать необходимыми техниками, которые можно использовать во время экзамена, на также понимать, как они могут подготовить себя к сдаче экзамена заранее: планировать режим работы, отдыха и сна, обратить внимание на физическую подготовку (поскольку одним из факторов стресса является именно статичное положение) и питания для обеспечения правильного функционирования организма [Степанова 2011. с.209]. В таком случае обучающийся не войдет в стадию истощения, которая чревата негативными последствиями. Решением этой проблемы представляется разработка специализированных профилактических психолого-педагогических программ по улучшению экзаменационной стрессоустойчивости.

Список литературы

Грошева Е. С., Соколова Н.В., Губина О.И. Изучение влияния экзаменационного стресса на показатели умственной работоспособности студентов вуза // Гигиена и санитария. 2019. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/>

article/n/izuchenie-vliyaniya-ekzamenatsionnogo-stressa-na-pokazateli-umstvennoy-rabotosposobnosti-studentov-vuza (дата обращения: 13.11.2020)

Зимняя, И. А.. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / И. А. Зимняя. — Ростов н/Д. : Феникс, 1997. — 480 с

Костромина С. Н., Писарев А. Е. Экзаменационный стресс на ЕГЭ: дестабилизация учащихся или фактор успеха? // Статистика и экономика. 2017. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzamenatsionnyy-stress-na-ege-destabilizatsiya-uchaschihsya-ili-faktor-uspeha> (дата обращения: 13.11.2020).

Кучина З. Б. Совладание с экзаменационным стрессом у студентов вуза (на примере Интернет-экзамена) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovladanie-s-ekzamenatsionnym-stressom-u-studentov-vuza-na-primere-internet-ekzamena> (дата обращения: 13.11.2020)

Мельников, В.И. Экзаменационный стресс студентов и основные методы его оптимизации // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. — 2007. — №18. — С. 295–304.

Петрова, Е. Г. Исследование тревожности студентов в условиях экзаменационного стресса // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-trevozhnosti-studentov-v-usloviyah-ekzamenatsionnogo-stressa> (дата обращения: 13.11.2020)

Ротенберг, В.С. Мозг. Обучение. Здоровье. — Москва: Просвещение, 1989. — 289 с.

Степанова, М. И. Экзамен: как преодолеть стресс // Народное образование. 2011. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzamen-kak-preodolet-stress> (дата обращения: 13.11.2020).

Щербатых, Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. — СПб.: Питер, 2006. — 256 с

Яруллина Л. Р., Корчагин Е. А., Нигматулина Д. С. Учебные стресс-факторы студентов вуза и пути их предупреждения и преодоления // Известия КазГАСУ. 2013. №2 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnye-stress-factory-studentov-vuza-i-puti-ih-preduprezhdeniya-i-preodoleniya> (дата обращения: 13.11.2020).

Jagrati, J. (2014). Examination Stress And Anxiety: A Study of College Students. Global Journal of Multidisciplinary Studies, vol. 4, issue 01. https://www.academia.edu/29065710/EXAMINATION_STRESS_AND_ANXIETY_A_STUDY_OF_COLLEGE_STUDENTS

Păduraru, M. E. (2019). Coping strategies for exam stress. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 1(1), 64–66. <https://doi.org/10.32437/mhgcj.v1i1.26>

Sansgiry, S. S., & Sail, K. (2006). Effect of students' perceptions of course load on test anxiety. *American journal of pharmaceutical education*, 70(2), 26. <https://doi.org/10.5688/aj700226>

Sayin, B.A. Exploring anxiety in speaking exams and how it affects students' performance. *Int. J. Educ. Soc. Sci.* 2015, 12, 112–118

Trigueros, R.; Padilla, A.M.; Aguilar-Parra, J.M.; Rocamora, P.; Morales-Gázquez, M.J.; López-Liria, R. The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet. A Study with University Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2020, 17, 2071

References

Grosheva E. S., Sokolova N.V., Gubina O.I. Izuchenie vlijaniya jekzamenacionnogo stressa na pokazateli umstvennoj rabotosposobnosti stedntov vuza [The study of the impact of examination stress on the indicators of mental performance of university students] // *Gigiena i sanitarija*. 2019. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-vliyaniya-ekzamenatsionnogo-stressa-na-pokazateli-umstvennoj-rabotosposobnosti-studentov-vuza> (data obrashhenija: 13.11.2020)

Zimnjaja, I. A.. Pedagogicheskaja psihologija [Pedagogical psychology] [Tekst] : ucheb. posobie dlja stud. vuzov / I. A. Zimnjaja. — Rostov n/D. : Feniks, 1997. — 480 s

Kostromina S. N., Pisarev A. E. Jekzamenacionnyj stress na egje: destabilizacija uchashhihsja ili faktor uspeha? [Exam stress on the exam: destabilizing students or a factor of success?] // *Statistika i jekonomika*. 2017. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzamenatsionnyj-stress-na-egje-destabilizatsiya-uchashhihsya-ili-faktor-uspeha> (data obrashhenija: 13.11.2020).

Kuchina Z. B. Sovladanie s jekzamenacionnym stressom u studentov vuza (na primere Internet-jekzamena) [Coping with exam stress among university students (on the example of an Internet exam)] // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika*. 2009. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovladanie-s-ekzamenatsionnym-stressom-u-studentov-vuza-na-primere-internet-ekzamena> (data obrashhenija: 13.11.2020).

Mel'nikov, V.I. Jekzamenacionnyj stress studentov i osnovnye metody ego optimizacii [Exam stress of students and the main methods of its optimization] [Tekst] / V.I. Mel'nikov // *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta putej soobshhenija*. — 2007. — №18. — S. 295–304.

Petrova, E. G. Issledovanie trevozhnosti studentov v usloviyah jekzamenacionnogo stressa [Research of students' anxiety under conditions of exam stress] // Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chehova. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-trevozhnosti-studentov-v-usloviyah-ekzamenatsionnogo-stressa> (data obrashhenija: 13.11.2020).

Rotenberg, V.S. Mozg. Obuchenie. Zdorov'e. [Brain. Training. Health.] — Moskva: Prosveshhenie, 1989. — 289 s.

Stepanova, M. I. Jekzamen: kak preodolet' stress [Exam: how to overcome stress] // Narodnoe obrazovanie. 2011. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzamen-kak-preodolet-stress> (data obrashhenija: 13.11.2020).

Shherbatyh, Ju. V. Psihologija stressa i metody korrekcii. [Psychology of stress and methods of correction] — SPb.: Piter, 2006. — 256 s.

Jarullina L. R., Korchagin E. A., Nigmatulina D. S. Uchebnye stress-factory studentov vuza i puti ih preduprezhdenija i preodolenija [Educational stress factors of university students and ways to prevent and overcome them] // Izvestija KazGASU. 2013. №2 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnye-stress-factory-studentov-vuza-i-puti-ih-preduprezhdeniya-i-preodoleniya> (data obrashhenija: 13.11.2020).

Jagrati, J. (2014). Examination Stress And Anxiety: A Study of College Students. *Global Journal of Multidisciplinary Studies*, vol. 4, issue 01. https://www.academia.edu/29065710/EXAMINATION_STRESS_AND_ANXIETY_A_STUDY_OF_COLLEGE_STUDENT.

Păduraru, M. E. (2019). Coping strategies for exam stress. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 1(1), 64–66. <https://doi.org/10.32437/mhgcj.v1i1.26>

Sansgiry, S. S., & Sail, K. (2006). Effect of students' perceptions of course load on test anxiety. *American journal of pharmaceutical education*, 70(2), 26. <https://doi.org/10.5688/aj700226>.

Sayin, B.A. Exploring anxiety in speaking exams and how it affects students' performance. *Int. J. Educ. Soc. Sci.* 2015, 12, 112–118.

Trigueros, R.; Padilla, A.M.; Aguilar-Parra, J.M.; Rocamora, P.; Morales-Gázquez, M.J.; López-Liria, R. The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet. A Study with University Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2020, 17, 2071.

**РАЗРАБОТКА И РЕЗУЛЬТАТЫ
ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ
С УЧЕТОМ ИХ ГЕНДЕРНЫХ РАЛИЧИЙ**

Аннотация. Целью данной статьи является анализ и оценка результатов опытно-экспериментального обучения английскому языку учащихся средней общеобразовательной школы с учетом их гендерных различий. В ходе работы были использованы такие методы научного исследования как: обобщение и систематизация теоретического материала по проблеме исследования, эксперимент, наблюдение за участниками опытно-экспериментальной проверки, интерпретация полученных результатов. В результате определено, что преподавание английского языка будет более эффективным и результативным, если учитывать гендерные характеристики и особенности учеников. Материалы статьи представляют практическую ценность для педагогов английского языка и тестологов, так как результаты данной работы можно использовать для разработки практического курса по английскому языку и тестовых заданий с учетом гендерных различий школьников.

Ключевые слова: гендерный подход, интерактивный подход, раздельное обучение, мотивация.

THE DEVELOPMENT AND THE RESULTS OF THE ENGLISH LANGUAGE TRAINING COURSE FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH REFERENCE TO THEIR GENDER DIFFERENCES

Abstract. The main objective of the article is to analyze and evaluate the results of the English language experimental teaching for secondary school students with reference to their gender differences. In the paper, the following methods of scientific research were used: generalization and systematization of theoretical material, experiment, observation of the participants in the experimental test, interpretation of the results. As a result, it was determined that teaching English is more effective and efficient if gender characteristics are taken into account. The materials of the article are of practical value for the English language teachers, since the results of this work can be used to design a practical gender-oriented course and test tasks in English.

Keywords: gender approach, interactive approach, separate education, motivation.

1. Введение

Вопрос о гендерном подходе в образовании в последнее время стал все более популярным. В то время как некоторые исследователи считают, что гендерный подход — это пережиток прошлого, и выступают за совместное обучение [Клецина, 2009; Кон, 2005], другие настаивают на раздельном обучении мальчиков и девочек [Базарный, 2016; Еремеева, Хризман, 1998].

Несмотря на то, что проблеме гендерного подхода в образовании посвящено немало работ как в России [Еремеева, Хризман, 1998; Хасан, 1996; и другие], так и за рубежом [Bitan, Burman, 2008; Gurian, 2010 и другие], комплексные исследования, посвященные влиянию гендерного фактора на успешность овладения иностранным языком (в данном случае английским) проводились лишь немногими исследователями. Безусловно, в данной области существуют отдельные разработки, которые требуют детального изучения и систематизации, однако на данный момент не разработано определенной методики по английскому языку, который учитывал бы гендерные различия учащихся. Данный факт и обуславливает актуальность данной научной работы.

2. Цели, методы, гипотеза исследования

В рамках данного исследования была проведена опытно-экспериментальная работа, которую мы понимали как технологию интерактивного обучения, предполагающую организацию на занятиях среды, в которой обучающиеся посредством выполнения системы целенаправленных заданий формируют и развивают свои компетенции. Согласно ФГОС основная цель урока английского языка — формирование коммуникативной компетенции, которая, по мнению О.М. Казарцевой, является знаниями, умениями и навыками, необходимыми для порождения своих и понимания чужих программ речевого поведения [Казарцева, 2003]. Практическую составляющую коммуникативной компетенции составляют речевые умения в рецептивных (слушание и чтение) и продуктивных (говорение и письмо) видах речевой деятельности [Литвинко, 2009].

Опытно-экспериментальная работа была организована на основных методических принципах интерактивного обучения:

- всесторонний анализ практических примеров;
- постоянное поддержание преподавателем активного внутригруппового взаимодействия;
- интенсивное использование индивидуальных заданий (домашние задания творческого характера);
- организация «игрового поля», которое способствует раскрепощению учащихся.

Целью исследования является разработка и апробация контрольных заданий и упражнений по английскому языку для учащихся средней общеобразовательной школы с учетом их гендерных различий. Уровень владения коммуникативной компетенцией испытуемых соответствовал А2-В1, что подтверждено тестом Cambridge Key (A2). Определяются педагогические условия, способствующие эффективной организации процесса такого обучения, а именно: деление учащихся на группы — мальчики отдельно от девочек, а также предоставление каждой группе учащихся упражнений и контрольных заданий, разработанных специально для отдельной группы. Например, группе мальчиков для развития навыков аудирования было предложено упражнение, в ходе которого необходимо было

прослушать описание сна с визуальной опорой на видеоклип, описывающий данный сон. В то время как девочки данное упражнение выполняли без визуальной опоры.

Гипотеза исследования предполагает, что обучение английскому языку в средней общеобразовательной школе будет более эффективным при соблюдении следующих условий: 1. Учащихся необходимо разделить по гендерным группам. 2. Для каждой гендерной группы необходимо разработать свою серию заданий и упражнений. Составление тестовых заданий также должно учитывать по возможности этот фактор.

В ходе работы использовались следующие методы исследования: обобщение и систематизация теоретического материала по проблеме исследования; наблюдение за участниками опытно-экспериментальной проверки в процессе применения заданий и упражнений на практике; сравнение и анализ продуктов учебной деятельности учащихся и интерпретация полученных результатов.

3. Теоретическая база исследования

В настоящее время в основной школе введен федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения, основной целью которого является раскрытие личности учащегося, а также формирование мотивации к самообучению и коллективной работе. В основе стандарта лежат системно-деятельностный, компетентностный и личностно-ориентированные подходы [Приказ Минобрнауки от 17 декабря 2010 г. № 1897]. Особый интерес представляет последний — личностно — ориентированный. Согласно данному подходу в центре обучения стоит учащийся и учет его личностных особенностей. Говоря о личностных особенностях, необходимо отметить и гендерные различия, о которых не упомянуто в образовательном стандарте, что по нашему мнению, неверно. Невозможно говорить о личности ребенка, не упомянув его гендерные характеристики. Именно гендерные характеристики и особенности учитывает гендерный подход.

Стоит ли вводить раздельное обучение в учебных заведениях — вопрос до сих пор спорный. Вплоть до 1918 года, когда было из-

дано постановление о совместном обучении детей, обучение в школах было раздельным. В 1930-х годах И.В. Сталин заметил негативные последствия такого совместного обучения [Базарный, 2009], поэтому было решено вернуться к раздельному обучению. Однако такой порядок обучения просуществовал лишь до смерти И.В. Сталина.

Вновь вопрос о раздельном обучении был поднят отечественными педагогами около двадцати лет назад. Одним из них является В.Ф. Базарный, который считает, что школа в таком виде, в котором она существует сейчас — враг здоровья ребенка. Известно, что девочки в начале обучения опережают мальчиков по развитию, что, в свою очередь, приводит к тому, что у мальчиков формируется комплекс неполноценности рядом с девочками [Базарный, 2009].

Мы полагаем, что обучение английскому необходимо проводить в гендерных группах, и на это есть несколько причин. Во-первых, чередование маскулинно-ориентированных и фемининно-ориентированных средств, методов и приемов не приводит к таким результатам, к которым приводит обучение в раздельных группах. В настоящее время уроки и предполагают чередование методов и приемов, однако не все преподаватели это осознают. Тем не менее, результаты остаются прежними — девочки лучше мальчиков преуспевают в изучении английского языка. Во-вторых, с возрастом, когда у мальчиков и девочек гормональный фон нестабилен, они зачастую отвлекаются на уроках на противоположный пол, поэтому мы считаем, что, если на уроке отсутствует противоположный пол, то внимание можно посвятить исключительно уроку.

Изучив работы отечественных и зарубежных исследователей, а также результаты собственного исследования мы пришли к выводу, что девочки лучше преуспевают в изучении иностранного языка, чем мальчики. Кроме того, согласно данным Рособрнадзора, девочки сдают ЕГЭ лучше, чем мальчики по всем предметам, кроме математики. Также указано, что девочки чаще выбирают английский язык для сдачи ЕГЭ, чем мальчики (на 35 %) [Рособрнадзор: девочки сдают ЕГЭ лучше мальчиков по всем предметам, кроме математики, 2019].

Как мы считаем, этому способствует несколько причин. Во-первых, современное образование ориентировано, в основном, на левополушарных детей. А.Л. Сиротюк в своей работе заявила, что школьные методики развивают в основном левое полушарие, игнорируя при этом правое, которое развивает творческое мышление учащегося. К сожалению, спустя столько лет ситуация в школах остается прежней — методы обучения не соответствуют функциональной активности мозга правополушарных детей (в основном мальчиков). По мнению А.Л. Сиротюк, чтобы процесс обучения был успешен, необходимо: организовать раздельное обучение мальчиков и девочек, определить стили обучения учащихся, определить стиль преподавания педагога и выяснить подходит ли данный стиль к стилю учебной деятельности учащихся [Сиротюк, 2003].

Во-вторых, согласно исследованиям, проведенным за рубежом, мальчики меньше замотивированы на изучение иностранных языков, чем девочки [Kissau, 2013]. С целью выявления причин было проведено несколько экспериментов. Так, мальчикам не нравится, что они не могут контролировать процесс обучения, который контролирует педагог, как правило, женщина. Вторая причина связана с общественным восприятием мужского поведения. Довольно долгие годы считалось, что изучение языков — исключительно женское занятие, поэтому многие мальчики бросают изучение языка [Kissau, 2006].

В-третьих, известно, что у мальчиков более развито правое полушарие, которое ответственно за образное мышление, а у девочек — левое, которое отвечает за логическое мышление, или сразу оба [Gurian, 2010]. Девочки хорошо организованы, ориентированы на достижение цели, обладают острым мышлением, хорошо структурируют свою работу, им комфортней работать в одиночестве. Мальчики имеют философский склад ума, непредсказуемы и эмоциональны. Видят картину в целом, в отличие от девочек, предпочитают работать в группах [Ядрова, 2016]. О данных выводах говорится и в исследовании, проведенном американскими учеными в 2008 году. Было установлено, что при изучении языка мозг девочек показывал большую активность в области, связанной с распознаванием языка, а у мальчиков — в области визуальных и слуховых функций [Burman, 2008].

В-четвертых, многие исследователи на протяжении долгих лет утверждают, что девочки и мальчики по-разному относятся к общению. Существует стереотип, что девочки более общительны, чем мальчики. Сказать, так ли это на самом деле, сложно, так как результаты многих исследований касаясь данного вопроса противоречат. Как полагают нейропсихологи, девочки разговаривают больше, чем мальчики из-за присутствия гена речи — белка FOXP2. Было обнаружено, что у девочек этого белка на 30 % больше, чем у мальчиков, следовательно, девочки разговаривают больше [Bowers, 2013].

4. Методика проведения эксперимента

В начале работы путем анкетирования было выяснено, что мальчики не против раздельного обучения, так как они чувствуют себя некомфортно, когда не могут что-то понять в присутствии девочек. Так же было отмечено, что многие задания, такие как чтение с последующим переводом, пересказом, кажутся мальчикам скучными и однообразными. Девочек также устраивает совместное обучение. Было выяснено, что среди 20 опрошенных у 10 как ведущее было выявлено правое полушарие (все мальчики), у 6 — левое, а у 4 — развиты оба полушария (девочки). Таким образом, особый интерес для нас представляет разработка заданий и упражнений для мальчиков, для которых изучение английского языка вызывает определенные трудности.

При обучении мальчиков наиболее результативным является интерактивный подход, который является одной из разновидностей коммуникативного подхода. Методика интерактивного обучения соответствует личностно-ориентированному подходу, так как она предполагает со-обучение, причем и учащийся и педагог являются субъектами учебного процесса. Педагог выступает лишь в роли создателя условий для инициативы учащихся [Маслова, 2017].

5. Результаты исследования

В исследовании основное внимание было направлено на разработку контрольных заданий и упражнений по английскому языку для мальчиков, чей уровень владения коммуникативной компетенци-

ей соответствовал А2-В1. В ходе систематизации и обобщения теоретического материала по данной проблеме, а также в ходе наблюдения за участниками опытно — экспериментальной проверки, во время которой учащиеся выполняли серию разработанных упражнений, направленных на развитие памяти, логики, а также перцептивных и рецептивных навыков, мы пришли к следующим выводам.

1. Раздельное обучение в школах имеет место, так как оно служит средством интесификации учебного процесса, способствуя повышению мотивации у учащихся, рациональному усвоению материала. Говоря о раздельном обучении, мы не имеем в виду то, что все предметы должны преподаваться в гендерных классах. Однако, что касается английского языка, то тут подача материала мальчикам и девочкам отличается по ряду причин. Во-первых, у мальчиков и девочек разные ведущие полушария головного мозга, поэтому они по-разному воспринимают информацию. У мальчиков целостное восприятие информации, они воспринимают новую информацию через схемы, таблицы, ментальные карты, у девочек — дискретное, новую информацию им необходимо предоставлять порционно. У них разные модальности. Мальчики, как правило, являются визуалами и кинестетиками. Они лучше усваивают новую информацию через фильмы, фотографии и картинки, а также практику, поэтому лекционная подача материала для них не подходит.

2. Мальчикам комфортней работать, когда в обучении применяется интерактивный подход, где каждый ученик взаимодействует с другим учеником, а не с учителем. Работая в парах или малых группах, мальчикам нравится момент конкуренции. Стоит отметить, что данная конкуренция положительно влияет на учащихся, она приводит к большей мотивации к изучению предложенного материала. Также прекрасным стимулом к изучению является подготовка учащихся к урокам, когда сами ученики являются на 10–15 минут учителями. В ходе таких занятий, оценка ученика складывается из того, насколько понятным было его объяснения нового материала товарищам. Если его товарищи поняли данный материал и смогли выполнить упражнение по новой теме, значит, ученик справился с поставленной задачей. Кроме того, при под-

готовке к данным урокам необходимо подходить творчески и креативно, что является несомненным плюсом для учеников мужского пола, которые в основном являются натурами творческими.

3. Память, логика и внимание играют огромную роль при изучении иностранного языка. В ходе опытно-экспериментальной работы было отмечено, что когда каждое занятие начинается с 5–7-минутного упражнения, направленного на развитие логики, мальчики становятся более внимательными, концентрированными и настроенными на урок, у них повышается стремление к саморазвитию.

4. Лишь чтение тех текстов, которые нравятся ученикам (комиксы, комедийные рассказы, инструкции), приводит к положительному результату. Говоря о комиксах, многие ошибочно полагают, что их использование на уроках не приведет к положительным результатам. Однако мы пришли к тому, что рисованные истории мотивируют учеников к чтению. Кроме того, иллюстрации предоставляют контекстуальные подсказки к самому тексту, поэтому многие незнакомые слова можно понять из иллюстрации. Чтение комиксов помогало ученикам развить критические навыки, необходимые для чтения более сложных работ.

5. Выполняя аудиовизуальные задания и упражнения, учащиеся оказались внимательней, чем когда им предлагалась прослушать текст и выполнить упражнения, что позволило учащимся допустить меньше ошибок, чем, когда у них не было визуальной опоры. Помимо повышения внимания было отмечено, что с опорой на визуальный образ, учащиеся лучше запоминают услышанное и могут подробно пересказать услышанный монолог или диалог, что, как мы считаем, является необходимым условием для выполнения заданий по аудированию.

7. Многие учащиеся мужского пола стесняются разговаривать, они боятся совершить ошибки и быть непонятыми. С целью преодоления стеснения полезным является использование платформы интерактивной коммуникации *Voice thread* [<https://voicethread.com>], с помощью которой ученики самостоятельно создают любые проекты и комментируют созданное на английском языке. Также учащихся необходимо вовлекать в разговор, поднимая и обсуждая те

темы, которые им особо интересны, с этой целью каждое занятие ученики готовят и рассказывают любую новость, которая, как они считают, будет интересна другим.

8. Говоря об обучении новой лексике и знакомстве с новыми грамматическими структурами, можно сказать, что упражнения и задания не сильно отличаются от тех, к которым мальчики привыкли на уроках английского языка в смешанных классах. В ходе работы они выполняли упражнения на словообразование, задания с множественным выбором, на постановку глагола в правильную временную форму и тому подобное. Однако приемы и методы запоминания новой лексики и грамматических структур оказались для мальчиков новыми. Так, эффективным оказалось использование ментальных карт при изучении не только лексики, но и грамматики. Мальчики намного быстрее и эффективнее запоминают ту информацию и те выводы, к которым они приходят самостоятельно, поэтому традиционная лекционная подача нового материала тут не срабатывает.

9. Поскольку в тестировании форма задания должна соответствовать форме обучающих заданий, тесты для мальчиков и девочек, по крайней мере на промежуточном этапе, должны составляться дифференцированно.

6. Заключение

Хотелось бы отметить, что данное исследование является лишь пилотной апробацией выдвинутой гипотезы, поэтому ввиду малого числа испытуемых (20 человек) выводы можно считать предварительными. В процессе обучения мальчиков необходимо применять интерактивные методики, такие как: дискуссия, мозговой штурм и т.д. Кроме того, необходимо, чтобы преподаватель не рассматривался учащимися как единственный непререкаемый авторитет, а был для них наставником, консультантом. В задачах у такого педагога создать для учащихся такую образовательную среду, в которой каждый может высказать свою позицию и аргументированно ее обосновать. В подобной среде повышается мотивация учащегося к самообразованию и рефлексии.

Мы полагаем, что помимо регулярного выполнения упражнений, направленных на развитие памяти, логики и внимания учащихся

необходимо ознакомить с существующими методами запоминания новой информации. Ментальные карты, к примеру, являются прекрасным методом запоминания не только новой лексики, но и новых грамматических правил и структур. Мальчики лучше учатся и запоминают новую информацию, если к выводам и заключениям они приходят самостоятельно, а не всю новую информацию им подает учитель. Для развития логики эффективными являются головоломки и математические задачи на английском языке.

При изучении новых грамматических структур и лексических тем необходимо, чтобы учащиеся самостоятельно изучали новую тему, смотря видео уроки, к примеру, а затем представляли изученный материал товарищам так, как они его поняли. Учитель здесь должен выступать как наставник, и дополнять то, к чему ученик пришел самостоятельно. Кроме того, мы полагаем, что уже на данном уровне обучения, учащихся необходимо познакомить и научить работать с этимологическим словарем английского языка, который является помощником в изучении и запоминании слов.

В завершение хотелось бы отметить, что в перспективе было бы интересно изучить данную проблему более детально и с большим числом испытуемых. Кроме того, хотелось бы выяснить, влияет ли пол учителя на успеваемость мальчиков. Существует мнение, что мальчикам комфортней работать с педагогом — мужчиной, однако комплексных исследований, посвященной данной проблеме нет. Помимо этого, следует отметить, что, несмотря на положительную динамику в изучении английского языка у мальчиков, существуют некоторые сложности с введением гендерного подхода на уроках английского языка в средней школе. Основная причина заключается в отсутствии специальных учебных пособий, по которым необходимо преподавать английский для мальчиков и девочек.

Список использованных источников

Базарный В.Ф. Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса. — М., 2009. — 328 с. — ISBN 978-5-904539-04-7

Базарный В.Ф. Школа или конвейер биороботов? Концептуал, 2016 г. — 40 с.

Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Е70 Мальчики и девочки — два разных мира. Нейропсихологии — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. — 184 с.

Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учебное пособие, 5-е. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2003. 496 с.

Клецина И.С. Гендерная психология: практикум— 2-е изд., перераб. и доп. — С.-Пб: Питер, 2009. — 496 с.

Кон И.С. Совместное и раздельное обучение: научно-теоретические основы/ И. Кон. [Электронный ресурс] URL: <http://www.pseudology.org/kon/Zametki/SovmestnoeObuchenie.htm> (дата обращения: 19.05.2019)

Литвинко Ф.М. Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. / Белорус.гос.ун-т; . — Мн., — Вып. 9. 2009. — 102 с.

Маслова Л.В. Активные и интерактивные методы преподавания на уроках истории и обществознания / Маслова Л. В. [Электронный ресурс] URL <http://festival.1september.ru>. (дата обращения: 30. 05.2019)

Приказ Минобрнауки от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/prikaz-ot-17-dekabrya-2010-g-1897.html> (дата обращения: 26.06.2019)

Рособрнадзор: девочки сдают ЕГЭ лучше мальчиков по всем предметам, кроме математики. [Электронный ресурс] URL: <https://tass.ru/obschestvo/1811191> (дата обращения: 20.05.2019)

Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. Творческий х Центр. Москва 2003.- 284 с.

Хасан Б.И. Пол и образование. Анализ конфликтов половозрастной идентификации: Красноярский гос. ун-т. / Б.И. Хасан, Г.М. Бреслав. — Красноярск, 1996. — 174 с.

Ядрова Н.А. Влияние латеральных различий на развитие полиязычной личности учащихся вузов. — Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2016. — С. 150–158.

Bowers, J.M., Perez-Pouchoulen, M., Edwards, N.S., & McCarthy, M.M. Foxp2 mediates sex differences in ultrasonic vocalization by rat pups and directs order of maternal retrieval. *The Journal of Neuroscience*, 33, 2013. — pp. 3276–3283.

Burman D, Bitan T., Booth J. Sex Differences in Neural Processing of Language Among Children. Published in final edited form as: *Neuropsychologia*. 2008. — pp.1349–1362.

Gurian M. Boys and girls learn differently: A Guide for Teachers and Parents. Jossey-Bass; Revised 10th Anniversary edition. 2010. — 400p.

Kissau S. Gender differences in motivation to learn French. *Canadian Modern Language Review*, 2006. — pp. 401- 422.

Kissau S., Salas S. Motivating Male Language Learners: The Need for “More Than Just Good Teaching” *The Canadian Journal of Applied Linguistics*: 16, 2013. pp. 88–111. [Электронный ресурс] URL: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/viewFile/21055/2430> (дата обращения: 20.05.2019)

References

Bazarnyj V.F. Ditya chelovecheskoe. Psihofiziologiya razvitiya i regressa. — M., 2009. — 328 p. — ISBN 978–5–904539–04–7

Bazarnyj V.F. SHkola ili konvejer biorobotov? *Konceptual*, 2016 g. — 40 p.

Eremeeva V. D., Hrizman T. P. E70 Mal'chiki i devochki — dva raznyh mira. *Nejropsihologii — uchitelyam, vospitatelyam, roditelyam, shkol'nym psihologam*. — M.: LINKA-PRESS, 1998. — 184 p.

Kazarceva O.M. Kul'tura rechevogo obshcheniya: teoriya i praktika obucheniya: Uchebnoe posobie, 5-e. — M.: FLINTA: Nauka, 2003. 496 s.

Klecina I.S. Gendernaya psihologiya: praktikum– 2-e izd., pererab. i dop. — S.-Pb: Piter, 2009. — 496 s.

Kon I.S. Sovmestnoe i razdel'noe obuchenie: nauchno-teoreticheskie osnovy/ I. Kon. Available at: <http://www.pseudology.org/kon/Zametki/SovmestnoeObuchenie.htm> (accessed: 19.05.2019)

Litvinko F.M. Kommunikativnaya kompetenciya: principy, metody, priemy formirovaniya: sb. nauch. st. / Belarus.gos.un-t; . — Mn., — Vyp. 9. 2009. — 102 s.

Maslova, L.V. Aktivnye i interaktivnye metody prepodavaniya na urokah istorii i obshchestvoznaniya / Maslova L. V. Available at <http://festival.1september.ru>. (accessed: 30. 05.2019)

Prikaz Minobrnauki ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» Available at: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/prikaz-ot-17-dekabrya-2010-g-1897.html> (accessed: 26.06.2019)

Rosobrnadzor: devochki sdayut EGE luchshe mal'chikov po vsem predmetam, krome matematiki. Available at: <https://tass.ru/obschestvo/1811191> (accessed: 20.05.2019)

Sirotyuk A.L. *Nejropsihologicheskoe i psihofiziologicheskoe soprovozhdenie obucheniya*. Tvorcheskij h Centr. Moskva, 2003. — 284 p.

Hasan B.I. Pol i obrazovanie. Analiz konfliktov polovozrastnoj identifikacii: Krasnoyarskij gos. un-t. / B.I. Hasan, G.M. Breslav. — Krasnoyarsk, 1996. — 174 s.

Yadrova N. A. Vliyanie lateral'nyh razlichij na razvitie poliyazychnoj lichnosti uchashchihsya vuzov— Yekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2016. — pp. 150–158.

Bowers J.M., Perez-Pouchoulen, M., Edwards, N. S., & McCarthy, M.M. Foxp2 mediates sex differences in ultrasonic vocalization by rat pups and directs order of maternal retrieval. *The Journal of Neuroscience* 33, 2013. — pp. 3276–3283.

Burman D., Bitan T., Booth J. Sex Differences in Neural Processing of Language Among Children. Published in final edited form as: *Neuropsychologia*. 2008 — pp. 1349–1362.

Gurian M. Boys and girls learn differently: A Guide for Teachers and Parents. Jossey-Bass; Revised 10th Anniversary edition. 2010. — 400 p.

Kissau, S. Gender differences in motivation to learn French. *Canadian Modern Language Review*, 2006. — pp. 401–422.

Kissau S, Salas S. Motivating Male Language Learners: The Need for “More Than Just Good Teaching” *The Canadian Journal of Applied Linguistics*: 16, 2013. pp. 88–111 Available at: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/viewFile/21055/2430> (accessed: 20.05.2019).

ТЕСТИРОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

УДК 372.881.111.1

*Н. А. Бесядовская
О. Н. Трубицина*

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

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ НА ПОНИМАНИЕ УСТНОГО И ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ И ГЕРЦЕНОВСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. В статье проведен обзор форм заданий Конкурса на понимание устного и письменного текста регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников и заключительного этапа Герценовской олимпиады школьников по английскому языку за последние пять лет. Также в статье представлены результаты анализа выполнения учащимися заданий рассматриваемого Конкурса заключительного этапа Герценовской олимпиады школьников в 2019, сформулированы рекомендации для сокращения количества ошибочных ответов и представлен разработанный лист самопроверки для учащихся. Рекомендации и лист самопроверки являются универсальным инструментом, повышающим эффективность выполнения заданий на понимание устного и письменного текстов, как в рамках интеллектуальных испытаний, так и в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: Герценовская олимпиада школьников, Всероссийская олимпиада школьников, Аудирование, Чтение, тестовые задания, рекомендации.

COMPARISON AND ANALYSIS OF READING AND LISTENING TASKS OF THE FINAL STAGE OF THE WHOLE RUSSIA OLYMPIADE AND HERTZEN FOREIGN LANGUAGES OLYMPIADE (IN ENGLISH)

Abstract. This article presents a survey on the range of tasks in the Listening and Reading Section of the semi-final and final stages of the Whole-Russia English language Olympiad for schools and the final stage of Hertzen Foreign Language Olympiad for schools over the last five years. In addition, the article contains the results of an analysis of the mistakes made by the students at the final stage of Hertzen Foreign Language Olympiad for schools in 2019, recommendations on how to reduce the number of incorrect answers, which are based on the aforementioned analysis and a check-list for the students to help them succeed in doing Listening and Reading tasks. The developed recommendations and the check-list are universal tools which will help to improve the students' performance of doing listening and reading tasks of every kind of exam, test, Olympiad and learning language process in general.

Keywords: Hertzen Foreign Language Olympiad for schools, Whole-Russia English language Olympiad for schools, Listening, Reading, tests, recommendations.

1. Введение

Конкурс на понимание устной и письменной речи традиционно является первым в олимпиадах по иностранному языку. На региональном и заключительном этапах Всероссийской олимпиады школьников (далее — ВсОШ) учащиеся выполняют задания блоками — Конкурсами, — между которыми есть перерыв. Конкурс на понимание устного и письменного текста — это первый блок. В других олимпиадах учащиеся выполняют задания без перерыва. Здесь первым также всегда предложен Конкурс на понимание устного текста, а вторым — Конкурс на понимание письменного текста.

Выполнение заданий на проверку рецептивных умений связано с целым рядом экстралингвистических особенностей. Во-первых, задания на понимание устной речи — единственный блок заданий, который зависит от технического оснащения и особенности помещений (размер, акустика и т.д.). Во-вторых, восприятие устной речи

подразумевает использование комплекса психологических механизмов, необходимость учитывать акценты и особенности артикуляции, что дополнительно усложняет данный процесс. Выполнение заданий на понимание письменного текста предполагает работу с большим объемом информации, выполнение заданий с разными объектами контроля, для которых требуется разный уровень понимания текста. Учитывая все перечисленные трудности, расположение Конкурса на понимание устной и письменной речи в олимпиадах по иностранному языку в начале теста, когда уровень усталости минимален, а концентрации, наоборот, близок к максимуму, является обоснованным.

2. Результаты выполнения конкурсных заданий

Несмотря на перечисленные трудности, участники олимпиад справляются с заданиями этого конкурса достаточно успешно. Средний балл за Конкурс Аудирование и Чтение участников заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку составлял 33 из 40 (82,5 %) в 2015 году, 38,9 из 40 (97%) в 2018 году и 32,2 (81%) в 2019 году (см. Рисунок 1). На представленных ниже диаграммах видно, что средний балл за выполнение заданий Конкурса Аудирование и Чтение на Заключительном этапе ВсОШ отличается в диапазоне от 12,5% (заключительный этап 2015) до 25% (заключительный этап 2018) по сравнению с Конкурсом Лексика и Грамматика.

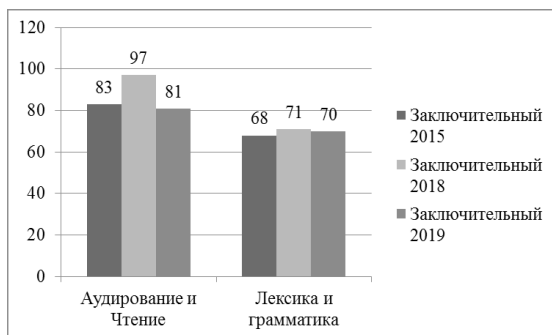


Рис. 1. Результаты конкурсов Всероссийской олимпиады школьников

Схожая тенденция наблюдается в Герценовской олимпиаде школьников по английскому языку (далее — ГОШ) (см. Рис. 2). В 2018/2019 учебном году на заключительном этапе средний балл за Конкурс Аудирование и Чтение был на 6% и 5% выше, чем средний балл за Конкурс на знание Грамматики и Конкурс на знание Лексики соответственно.

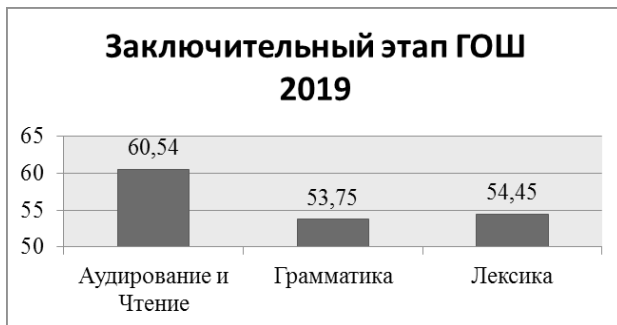


Рис. 2. Результаты конкурсов Герценовской олимпиады школьников

Наблюдаемая тенденция может быть объяснена рядом причин. Мы сравнили перечень форматов заданий, которые встречались в Конкурсах Аудирование и Чтение и Лексика и Грамматика на региональном и заключительном этапах ВсОШ за последние пять лет [Курасовская Ю.Б., Портал Olimpiada.ru]. Раздел на понимание устного текста состоял из одного или двух заданий. Первое — задание на альтернативный выбор, второе — на множественный выбор. Могло варьироваться количество прослушиваний, одно или два, а также формат текста, монолог или диалог. Далее следовало интегрированное задание на понимание устного и письменного текста. Раздел на понимание письменного текста за рассматриваемый период содержал более широкий, и все же достаточно ограниченный спектр заданий:

- множественный выбор;
- множественное соответствие (заголовки или утверждения с частями текста);

- классификация утверждений как «верное», «неверное» или «информации нет»;
- заполнение пропусков словами — задание открытого или закрытого типа;
- соотнесение персоналий с фактами;
- соотнесение выражений с их значениями.

Количество форм заданий Конкурса на знание лексики и грамматики, совмещенного с Конкурсом страноведческих знаний, за рассматриваемый период приближается к двадцати.

В отличие от ВсОШ, формат заданий ГОШ варьируется незначительно или не изменяется. Это облегчает задачу участникам, которые могут заранее ознакомиться с форматом и спрогнозировать возможные сложности, но не исключает появления ошибочных ответов.

3. Анализ и рекомендации по выполнению олимпиадных заданий школьниками

Проведенный нами анализ работ учащихся Заключительного этапа ГОШ 2019 [Фролова 2019] позволил нам сделать ряд наблюдений и сформулировать рекомендации, которые помогут учащимся избежать ошибочных ответов.

Конкурс «Понимание устной и письменной речи» заключительного этапа ГОШ по английскому языку состоит из четырех заданий: № 1 — выбрать из трех вариантов основную тему прослушанного текста; № 2 — выбрать из трех вариантов жанр радиопередачи, к которому относится данный текст; № 3 — выбрать пять из восьми ключевых понятий, которые выражают основной смысл звучащего текста; № 4–7 — определить, выражена или не выражена идея, сформулированная в вопросе, в аудиотексте и/или в письменном тексте (интегрированное задание на понимание устного и письменного текста).

Задания Конкурса «Понимание устной речи» ГОШ по английскому языку вызывают трудности по ряду причин. Во-первых, по формату задания отличаются от заданий формата ЕГЭ, ОГЭ, Кембриджских экзаменов и других олимпиад. Во-вторых, текст

звучит всего два раза, необходимо выполнить четыре задания с разным объектом контроля.: № 1, 2 — аудирование с пониманием основного содержания; № 3 — аудирование с полным пониманием; № 4–7 — аудирование с выборочным извлечением информации.

Конкурс «Понимание звучащего текста»

Можно предположить, что участники, допустившие ошибку в задании № 1, опирались на частотность употребления ключевых слов из приведенного в аудиотексте утверждения. Мы приведем в скобках, сколько раз ключевые понятия, использованные в вариантах ответа, встречаются в звучащем тексте.

What is the main topic of the text?

Plans(1) for the future(0) of ancient(1) monuments(1). — **верный ответ**

Benefits(0) of tourism(tourist — 8) and publicity(1) for the heritage(1) sites(10).

A plan(1) to close(1) visitor(13) facilities(3) at the heritage(1) sites(10).

Частота совпадения лексем, использованных в неверных ответах и звучащем тексте, многократно превышает аналогичный показатель в верном варианте ответа. Мы допускаем, что это исключительный случай, однако стратегия поиска синонимов, а не совпадающих лексических единиц в утверждении и тексте, является универсальной для заданий не только на базе устных, но и письменных текстов.

Исходя из вышесказанного, можно дать следующие рекомендации: В процессе подготовки учащимся необходимо познакомиться с заданиями предыдущих лет, чтобы быть готовыми работать с непривычными форматами заданий. Необходимо максимально эффективно использовать время, которое дано для ознакомления с заданиями, чтобы точно понимать, какую информацию необходимо выделить в тексте, так как на четыре задания дано только два прослушивания. Важно искать в тексте синонимы, а не понятия, которые употреблены в утверждении.

Задание № 2

Define the category of radio programmes that this recording best represents.

Technology and design
 History and archaeology
 Architecture and culture

каждый ответ состоит из двух компонентов. В варианте «А» второй компонент жанрового определения программы мог бы быть верным ответом, а в варианте «В» — первый. Однако другой компонент вариантов «А» и «В» никак не связан с содержанием текста.

Рекомендации: *обращать внимание на все компоненты, из которых состоит вариант ответа, ни один из них не должен противоречить содержанию текста.*

Задание № 3

В формулировке задания № 3 содержится «ловушка»:

*“Choose 5 out of 8 words and phrases that can be used as hashtags to search for this recording. Arrange your answers **in alphabetical order**”.*

Участники, не дочитавшие задание до конца или прочитавшие его невнимательно, не получают баллы, даже если они выбрали один или несколько правильных вариантов ответа.

В задании № 3 трудности вызвали два вопроса.

Choose 5 out of 8 words and phrases that can be used as hashtags to search for this recording. Arrange your answers in alphabetical order.

Tourist centres

Protection and preservation

Heritage sites

Finding the right design

Financial backing

Conservation practice

Admission charges

Accessibility of visitor centres

Ответ на один из них содержался во вступлении перед интервью, где ведущий представляет своих гостей и объявляет тему беседы. В другом (вариант «D»), выбирая между двумя вариантами, оба из которых упоминаются в тексте и близки по значению, ошибку допустили учащиеся, выбравшие вариант, который упоминается как компонент перечисления (Вариант «E»), а не аргумент, который в дальнейшем разворачивается и поясняется. Об идее, выраженной в варианте «D», речь идет дважды, применительно к Стоунхэнджу

и Петре, оба раза в ракурсе поиска архитектурных решений, соответствующих определенным требованиям. В обоих случаях это предмет обсуждения, а не пример. Варианты «Е» и «G» упоминаются один и два раза соответственно как один из компонентов перечисления, которому в первом случае противопоставлена одна из ключевых идей текста.

Рекомендации: внимательно слушать не только беседу участников программы (основную часть текста), но и вступительное и заключительное слово ведущего (вступление и заключение). Выбрать «очевидные» ответы, в которых нет сомнения. **ВНИМАТЕЛЬНО** перечитать оставшиеся варианты. Зачеркнуть те, которые противоречат смыслу текста. Из оставшихся выбрать те идеи, развитию которых уделяется больше внимания в тексте. Обращать внимание на интонацию и логическое ударение, так как компоненты перечисления, вводные предложения, как правило, не содержат ключевых понятий содержания текста.

4. Интегрированные задания

В традиционной терминологии олимпиад интегрированным (в более узком смысле — интегративным) называется задание, включающее в себя разные виды речевой деятельности.

Задания № 4–7 составляют блок интегративных вопросов на понимание устного и письменного текстов. Интегрированные задания всегда являются заданиями повышенной трудности. Помимо этого, формат заданий непривычен для участников. Чтобы выбрать правильный вариант, прежде всего, необходимо точно интерпретировать формулировку вариантов ответа:

“Now you will hear the recording again and then read a passage on the same topic. For questions 4–7 choose the best answer (A, B, C or D).

means that the idea is expressed both in the listening and the reading passage.

means that the idea is expressed in the reading passage only.

means that the idea is expressed in the listening passage only.

means that the idea is expressed neither in the listening nor in the reading passage”.

Идея, сформулированная в утверждении, должна быть **ВЫРАЖЕНА** в тексте. Если вернуться к заданию №3, то варианты ответа «F» и «G», от которых мы отказались, в данном случае были бы верными. Идеи, связанные с финансовым обеспечением и входной платой, присутствуют в тексте. Не важно, что они не являются ключевыми. Важно, выражены они или не выражены в письменном или устном тексте.

В интегративном блоке олимпиады всего четыре вопроса (№ 4–7). В задании представлены четыре варианта ответа. Однако это не значит, что каждая буква обязательно будет использована. Какая-то буква может быть использована дважды, а другая — ни одного раза.

Таблица 1

**Процент успешности выполнения интегрированного задания
(вопросы № 4–7)**

	A	B	C	D	Верный ответ
Вопрос № 4	50.00%	20.00%	20.00%	10.00%	A
Вопрос № 5	10.00%	2 участника	75.00%	15.00%	C
Вопрос № 6	10.00%	10.00%	40.00%	40.00%	C
Вопрос № 7	2 участника	10.00%	15.00%	75.00%	D

Из приведенных в Таб. 1 данных можно сделать вывод, что второй и четвертый вопросы показались участникам значительно легче, чем первый и третий. Обратимся к тестам.

Visitor centres at heritage sites should be designed both to blend in with the landscape and to be educational.

Heritage sites should be allowed to keep their air of mystery.

Finding the right design for tourist centres near ancient monuments is problematic.

Building visitor centres at historic sites may result in a huge loss of income.

Первый вопрос (№ 4) состоит из двух смысловых компонентов, а третий (№ 6) из трех. В **вопросе № 4** в тексте для чтения вся необходимая информация содержится в одном предложении. В аудиотексте обе идеи также сформулированы в одной части фрагмента.

Идея может считаться выраженной в тексте, если все смысловые компоненты, которые входят в состав утверждения, присутствуют в тексте. Они могут встретиться вместе или по отдельности в разных частях текста, но обязательно наличие каждого из них. Причина ошибочных ответов, вероятнее всего, в неверной интерпретации формулировки задания, о которой мы говорили выше. Еще одной причиной допущенных ошибок может быть модальность, на которую обратили внимание учащиеся, выбравшие ответ «С» («идея выражена только в тексте для аудирования»). В вопросе использован модальный глагол “should”, в звучащем тексте выражение “is important” имеет значение рекомендации, в отличие от письменного текста, где эта коннотация отсутствует: *A site may also have a visitor centre with more modern architecture and facilities, which serves as a gateway between the outside world and the historic site, and allows visitors to learn some of the historical aspects of the site without excessively exposing locations that may require delicate treatment.*

В вопросе № 5 необходимо было обратить внимание на модальные глаголы. Модальность, указанная в вопросе, должна совпадать с модальностью в аудио и/или письменном тексте. В данном примере один и тот же модальный глагол (should) использован в аудиотексте «sites like these should reveal their secrets slowly» и в вопросе. Учитывая тот факт, что 75% учащихся верно ответили на данный вопрос, можно сделать вывод, что они обратили внимание на модальный глагол. Из чего следует, что формулировку вопроса № 4, где модальность не учитывается, возможно, стоило уточнить.

Вопрос № 6 оказался самым трудным в этом разделе. Большинство участников верно определили, что в письменном тексте отсутствует информация о том, сложно ли спроектировать туристический центр, поэтому ответы «А» и «В» выбрали по 10% участников. В аудиотексте идея выражена в начале беседы в достаточно неявном виде, однако она сформулирована.

В вопросе № 7, кроме уже упомянутых модальных глаголов, важно обратить внимание на прилагательное «huge». Степень выраженности того или иного признака, наличие сравнения и слов, ограничивающих область применения того или иного понятия,

например, «only», «nearly», «over», «about», могут играть решающую роль при выборе ответа.

***Рекомендации:** внимательно прочитать формулировку задания и вопросов; выделить ключевые понятия и слова, которые меняют значение утверждения (модальные глаголы, степени сравнения, количественные слова), следует иметь в виду, что отдельные компоненты одного утверждения могут быть упомянуты в разных частях текста.*

5. Конкурс «Понимание письменного текста»

Конкурс «Понимание письменного текста» состоит из семи заданий. №8 — выбрать из трех вариантов наиболее подходящий к тексту заголовок. №9 — выбрать из трех вариантов рубрику газеты/журнала, где данный текст мог бы быть опубликован. № 10 — выбрать пять из восьми ключевых понятий, которые выражают основной смысл текста. №№11–12 состоят из двух компонентов: альтернативный выбор и указание номера предложения в тексте, которое поясняет сформулированное в вопросе утверждение. № 13 — вопрос открытого типа — пояснить утверждения, используя предложение/предложения из текста. № 14–17 — найти в тексте синонимы или понятия, соответствующие данным определениям. № 18–21 — найти примеры грамматических терминов в тексте. Кроме вопросов на альтернативный выбор № 11–12 (True/False) и подбора синонимов №№14–17, остальные формы заданий непривычны для учащихся. Однако вопросы с некоторыми вариациями повторяют задания предыдущего конкурса, что значительно облегчает задачу. Восприятие письменного текста также значительно проще, чем восприятие устного. С первым вопросом № 8 (выбор заголовка) и вторым вопросом №9 (выбор рубрики в журнале/газете) справились 100 % и 90 % участников соответственно.

В задании № 10 учащимся необходимо выбрать ключевые слова из списка.

Choose FIVE key words or expressions, which could be used as hashtags while searching for the article online. Arrange your answers in alphabetical order.

Это задание совпадает по форме с заданием на понимание устного текста, но мы предложим здесь иную стратегию, которую достаточно сложно применить к аудиотекстам. Тексты строятся по определенным законам. В данном случае мы говорим о логике построения публицистических текстов, которые часто выбираются составителями заданий. Первое предложение в абзаце, как правило, вводит тему, рассматриваемую в абзаце (topic sentence). Следующее предложение констатирует некоторое положение (argument). Далее — предложение поясняет положение или иллюстрирует его примером (justification/example). Аргументов в одном абзаце может быть несколько. Аргумент может быть раскрыт одним или несколькими пояснениями и/или примером/примерами. Проанализируем, какую функцию в тексте выполняет предложение, где встречаются ключевые понятия из вариантов ответа.

A. Rap and hip-hop (пример — предложение № 12).

B. Study more effectively (предложение, вводящее тему — предложение № 5).

C. Feel bored by studying (предложение, вводящее тему — предложение № 1).

D. Type of music (предложение, вводящее тему — предложение № 11).

E. Attention-grabbing nature (аргумент — предложение № 13)

F. Vocal content in music (аргумент — предложение № 13)

G. Listening to music (рассматриваемая проблема — обычно последнее предложение первого абзаца — предложение № 3)

H. Remember details (пример — предложение № 17)

Ключевое слово, которое встречается в предложении, где сформулирована проблема, обязательно будет включено в список ключевых слов («G»). Следующая категория по значимости с точки зрения смысла текста — предложение, вводящее тему, поэтому ответы «B», «D», «C» верны. Понятия, которые приведены в качестве примеров, с наименьшей вероятностью будут ключевыми словами, поэтому варианты «A» и «H» неверные. Остаются два понятия, которые встречаются в качестве аргументов: «E» и «F». Однако если посмотреть внимательнее, вариант «E» поясняет по-

нятие «F». Поэтому мы выбираем ключевые слова BCDFG. Если обратиться к статистике, варианты «B», «C», «G» выбрали 90 % участников, «D» — 70 %, «E» — 50 %, «F» — 60 %, «H» — 40 %, «A» — 10 %.

Рекомендации: проанализировать текст с точки зрения логики его построения, распределить предложения и понятия, которые с ними связаны, по степени важности в структуре текста.

Задания на альтернативный выбор № 11 и 12 также не вызвали затруднений. С первым из них справились 93 % участников, а со вторым — 100% участников. Однако выбор предложения, содержащего пояснение данного утверждения, вызвал некоторые сложности.

True or false? Choose the correct variant and enter the sentence(s) which confirm(s) your choice. Songs attract more attention than music without words.

A. True B. False Justification: sentence(s) №

True or false? Choose the correct variant and enter the sentence(s) which confirm(s) your choice. Some types of music are harmful for studying.

A. True B. False Justification: sentence(s) №

В вопросе № 11 пять человек вообще не указали номер предложения, двое указали предложения, которые содержат дополнительную информацию, но не являются ответом на вопрос (№ 11, 12). В вопросе № 12 пять человек (7 %) также не указали номер предложения, и 20% выбрали неверный ответ (Предложение № 11)

Music psychology researchers point out that music affects studies, and its influence depends on the type of music and sound volume. (Предложение № 11)

It was noticed that rap and hip-hop negatively affected GPA (Grade Point Average) while classical and easy listening positively affected GPA. (Предложение № 12) — **верный ответ**

Важно отметить, что в предложении № 11 идея о том, что есть жанры музыки, которые пагубно сказываются на учебе, не выражена напрямую. Необходимо сделать логическое умозаключение, чтобы признать, что утверждение, сформулированное в задании, правдиво. В предложении № 12 идеи, выраженные в предложении, совпадают с идеями, выраженными в задании.

Рекомендации: не делать умозаключений, не домысливать, искать синонимы к ключевым понятиям и идеям, сформулированным в задании.

В задании № 13 необходимо пояснить данное утверждение, **используя фразу(ы) из текста**. 60 % процентов участников получили полный балл за этот вопрос, 20 % получили четыре балла из пяти, 10 % — 3 балла, 1 участник — 2 балла, 3 участника — 1 балл, 3 участника — 0 баллов. Формулировка задания не предполагает необходимости использовать в ответе предложение из текста полностью, если по смыслу подходит его фрагмент, но предложение должно иметь грамматическую структуру, должно быть завершенным по смыслу. В большинстве случаев баллы были снижены за лексические, грамматические и орфографические ошибки и неточности, допущенные учащимися. Если ответ на вопрос может быть сформулирован в одном предложении, нет необходимости писать целый абзац.

Рекомендации: выбрать из текста предложения/части предложения, сформулировать ответ на вопрос максимально близко к тексту, обращая внимание на корректность грамматического, лексического и пунктуационного оформления.

В заданиях № 14–17 учащимся необходимо найти в тексте синонимы слов или подобрать слово, подходящее под данное определение. Задания данного формата знакомы учащимся, это распространенный вариант упражнения на формирование навыков чтения. Вопрос № 14 вызвал у учащихся затруднения. Правильно ответили лишь 53 % участников.

Find equivalents from the text you have read to the words below:

14 To find out, to learn = **верный ответ** discover

Неверный ответ «to study» является синонимом только второму компоненту определения, противоречит первому, так как означает процесс, а не результат. Ответ «to notice», наоборот, не соответствует второму компоненту определения. Ответ «point out» предполагает наличие другого лица, а не самостоятельное действие. «To consider» также имеет процессуальное значение, описывает незавершенное действие. Прилагательное/причастие «supposed» нару-

шает условия задания, так как требуется выбрать глагол в начальной форме.

Остальные вопросы затруднения не вызвали. На вопрос № 15 было дано 94 % верных ответов, № 16–17 — 86 % верных ответов.

15 Most of the people or things in a group

Неверные варианты «many», «students» имеют значение, отличное от определения, сформулированного в вопросе.

16 Harmful

Ответы «negatively» и «negative» являются неверными. Первый вариант является наречием, а не прилагательным, второй нарушает условия задания, так как в тексте употреблено наречие, а участники изменяют его на прилагательное. Существительное «distractor» не является синонимом слова «harmful».

17 Complicated, not easy to understand or explain

Прилагательное «difficult» отсутствует в тексте. «Effectively» — наречие, не прилагательное/причастие. Значение других предложенных участниками вариантов «consistent», «detrimental», «surprising», «distracted» не соответствует определению в вопросе.

Рекомендации: правильно определить часть речи, выбрать слова из текста, оставляя их без изменений.

Чтобы успешно справиться с заданиями № 18–21, необходимо владеть основными терминами английской грамматики, с которыми учащиеся встречаются в процессе изучения языка, но, как правило, не акцентируют на них внимание, не запоминают. Задания на соотношение терминов и примеров практически не встречаются в учебных пособиях. Список таких терминов можно найти, например, в Приложении № 1 книги Т. Ю. Дроздовой *English grammar: Referenca and practice* [Дроздова 1998]. Основные трудности у учащихся вызвал вопрос № 20 Compound Adjective formed with Participle I.

На вопрос № 18 правильно ответили 80 % участников; вопрос № 19 — 90; № 20 — 40; № 21 — 70.

18 Adjective in Comparative Degree

Неверные ответы «should not be surprised», «detrimental», «non-vocal» говорят о незнании термина «Comparative Degree», так как

участники выбрали прилагательное не в сравнительной степени. Участник, выбравший наречие «more effectively», либо не знает термина «Adjective», либо не учел, что сравнительная степень является признаком не только прилагательного, но и наречия.

19 Modal Verb

Ответы «study», «point out», «depends on», «remember» говорят либо о незнании терминов, либо о непонимании, какие глаголы относятся к группе модальных глаголов.

20 Compound Adjective formed with Participle I

Многие участники выбирали причастия Participle I или Participle II, которые совпадают по форме с прилагательными: «trying», «worrying», «confusing», «surprising», «worried», «bored (by studying)», «relaxed», «(more) interested». Однако эти слова не являются составными прилагательными. Другие участники останавливались на прилагательных: «non-vocal» или причастиях Participle I или Participle II: «was noticed», «noticed» «(Are supposed) (to be) studying», или существительных: «hip-hop». Вариант ответа «easy listening» наиболее приближен к правильному — он состоит из двух компонентов, прилагательного и причастия, в тексте он выполняет функцию определения, но не является составным прилагательным.

“It was noticed that rap and hip-hop negatively affected GPA (Grade Point Average) while classical and easy listening positively affected GPA”.

21 Indefinite Pronoun

В качестве неверных ответов участники указывали личные местоимения «you», «they», «it», «we»; относительное местоимение «who»; указательное местоимение «this». Другими вариантами неверных ответов были глаголы «depends», «find», «listen», «to discover», «listening to», а также наречие «effectively», прилагательное «surprised», существительное «students»

Процент участников, успешно ответивших на вопрос, напрямую зависит от степени распространенности грамматического термина. Порядок по возрастанию уровня сложности: Modal Verb — Adjective in Comparative Degree — Indefinite Pronoun — Compound Adjective formed with Participle I является предсказуемым.

Рекомендации: в процессе подготовки познакомиться с основными терминами английской грамматики. Внимательно относиться к грамматическим категориям, которые могут характеризовать несколько частей речи.

6. Разработка листа самопроверки

По итогам проведенного анализа нами был разработан лист самопроверки для Конкурсов «Понимание устного и письменного текстов», который поможет учащимся обратить внимание на нюансы, вызывающие сложности и как следствие ведущие к ошибкам.

Курсивом выделена информация, релевантная только для Конкурса понимания устной речи.

До начала олимпиады	
	Мне знаком формат заданий данного Конкурса (на материале предыдущих лет)
	Я знаком с основными терминами английской грамматики
До начала выполнения заданий	
	Я просмотрел, сколько заданий входит в состав данного Конкурса
	Я обратил внимание, сколько раз будет звучать текст для каждого задания
	Я обратил внимание, к какому количеству заданий будет относиться (<i>звучащий</i>) текст
	Я внимательно и до конца прочитал задание/я
	Я посмотрел на вопросы в задании/ях, спрогнозировал, какого рода информация может там появиться
	Я обратил внимание на количество смысловых единиц в каждом вопросе
	Я обратил внимание на слова, которые могут значительно изменить смысл фразы (модальные глаголы, степени сравнения, количественные слова)
	Я определил часть речи, которая мне необходима для заполнения пропуска
	Я проверил, нужно ли мне изменять данное слово, которым необходимо заполнить пропуск

В процессе выполнения заданий		
	Я внимательно прослушал первую фразу текста / обратил внимание на вступление (и заключение) к тексту	
	Я вычленил в тексте (выписал/подчеркнул) синонимы и/или синонимичные выражения для каждой смысловой единицы вопроса	
После первого прослушивания/беглого прочтения		
	Я выбрал очевидные ответы	
	Я внимательно перечитал оставшиеся варианты	
	Я вычеркнул варианты, противоречащие смыслу текста/вопроса или точно не упомянутые в тексте	
	Я обратил внимание на структуру текста (предложение, вводящее тему, аргумент, пример) и оценил важность (<i>прозвучавшей</i>) информации с точки зрения логики его построения	
После второго прослушивания (внимательного прочтения)		
	При написании ответа я обратил внимание на корректность грамматического, лексического и пунктуационного оформления.	
	Я просмотрел требования к заполнению листа ответов.	
	Я заполнил ВСЕ пункты в листе ответов.	
	Я внес необходимые исправления методом, описанным в инструкции.	

7. Заключение

Подводя итог, в нашей статье были решены следующие задачи:

Составлен перечень заданий Конкурса на понимание устного и письменного текста регионального и заключительного этапа ВсОШ по английскому языку.

Проведен статистический анализ успешности выполнения заданий Конкурса «Понимание устного и письменного текстов» и Конкурса «Лексика и Грамматика» регионального и заключительного этапа ВсОШ и заключительного этапа ГОШ по английскому языку.

Выполнен анализ результатов решения тестовых заданий на понимание устного и письменного текстов заключительного этапа ГОШ за 2019 год.

Сформулированы рекомендации для учащихся и педагогов, которые могут быть использованы в процессе подготовки, как к ГОШ, так и другим олимпиадам и тестовым испытаниям.

Разработан лист самопроверки для учащихся, который структурирует их работу в процессе выполнения олимпиадных заданий.

Выполненное исследование позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, при подготовке к олимпиаде необходимо (но недостаточно) просто познакомиться с форматами заданий. Необходимо структурировать процесс выполнения заданий. Данный процесс можно разделить на четыре этапа — до начала олимпиады, до начала выполнения заданий, в процессе и после завершения. На первом этапе требуется не только познакомиться с форматом заданий, но и заполнить пробелы в теоретической базе (термины грамматики, транскрипционные значки). Перед началом выполнения заданий необходимо уделить пристальное внимание формулировке заданий, чтобы избежать ошибок в оформлении (напр., не поставить буквы в алфавитном порядке) и точно выполнить инструкции (напр., не изменять требуемое слово). Также важно познакомиться с вопросами, выделить слова, которые могут изменить смысл вопроса (напр., модальные глаголы), определить части речи, которые необходимы для заполнения пропусков и количество допустимых единиц. На третьем этапе необходимо внимательно работать со всеми частями текста, устного или письменного, включая вступление и заголовок; обращать внимание на логическую структуру текста, интонацию и ударение; не делать умозаключений, а искать синонимы лексем в формулировке вопросов и тексте. Четвертый этап подразумевает проверку лексического, грамматического и пунктуационного оформления текста; заполнение листа ответов, проверку точности и корректности заполнения листа ответов, внесение необходимых изменений.

Данная технология подготовки и самопроверки имеет широкий спектр применения, который не ограничивается Конкурсами на понимание устного и письменного текста, может быть применен с некоторыми оговорками при выполнении заданий тестового корпуса олимпиад. Описанная технология применима не только к ГОШ,

но и к любой другой олимпиаде не только по английскому, но и по другим иностранным языкам. Таким образом, ее универсальный характер делает ее ценным и эффективным инструментом, который может быть использован как в классе, так и при самостоятельной подготовке.

Список использованных источников

Т. Ю. Дроздова, В. Г. Маилова .English grammar [Текст]: Ref. a. practice : учеб. пособие для старшеклассников и студентов неяз. вузов с углубл. изучением англ. яз. / Т. Ю. Дроздова, В. Г. Маилова. — 3-е изд., испр. и доп. — Санкт-Петербург: Триада, 1998. — 281 с.

Курасовская Ю. Б. Key to success [Текст] : сборник тренировочных упражнений для подготовки к всероссийской олимпиаде по английскому языку / Ю. Б. Курасовская, Т. А. Симонян, О. А. Титова. — Москва : МЦНМО, 2018. — 102, [1] с.

<https://olimpiada.ru/> Портал по подготовке к олимпиадам. Доступ 21.12.2020

Фролова И.В. Путь к успеху: практикум по подготовке к заключительному туру Герценовской олимпиады школьников по иностранным языкам: Учебно-методическое пособие/Под общ.ред. Фроловой И.В., Спб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. — 100с.

References

T. Ju. Drozdova, V. G. Mailova . English grammar [Tekst]: Ref. a. practice : ucheb. posobie dlja starsheklassnikov i studentov nejaz. vuzov s uglubl. izucheniem angl. jaz. / T. Ju. Drozdova, V. G. Mailova. — 3-e izd., ispr. i dop. — Sankt-Peterburg: Triada, 1998. — 281 s.

Kurasovskaja Julija Borisovna.Key to success [Tekst] : sbornik trenirovochnyh uprazhnenij dlja podgotovki k vserossijskoj olimpiade po anglijskomu jazyku / Ju. B. Kurasovskaja, T. A. Simonjan, O. A. Titova. — Moskva : MCNMO, 2018. — 102, [1] s.

<https://olimpiada.ru/>

Frolovoa I.V. Put' k uspehu: praktikum po podgotovke k zakljuchitel'nomu turu Gercenovskoj olimpiady shkol'nikov po inostrannym jazykam: Uchebno-metodicheskoe posobie/Pod obshh.red. Frolovoj I.V., Spb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2019. — 100s.

РАЗРАБОТКА КРИТЕРИЕВ ОЦЕНИВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И МЕДИАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ

Аннотация. Данная статья направлена на выявление ключевых компетенций в обучении иностранному языку. Особое внимание уделяется медиации, как одному из видов речевой деятельности. В статье раскрыты определения понятий «медиация», «межкультурная компетенция», представлены основные виды компетенций, структура межкультурной компетенции, классификация медиационной деятельности, формы медиации. В статье осуществляется попытка разработать критерии и предложить задания, в которых обе компетенции связаны между собой. Приведены примеры заданий в форме ролевой игры на английском языке для школьников средней ступени. Материалы статьи представляют практическую ценность для педагогов по иностранному языку, работающих в средних классах.

Ключевые слова: коммуникация, межкультурная компетенция, медиационная компетенция, оценка эффективности, знания и умения.

CRITERIA OF DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL AND MEDIATION COMPETENCE IN TEACHING ENGLISH TO MIDDLE SCHOOL LEARNERS

Abstract. The article aims to identify core competencies in teaching a foreign language. Particular attention is paid to mediation, as one of the types of speech activity. The article discloses the definitions of the concepts of “mediation”, “intercultural competence”, presents the main types of competencies, the structure of intercultural competence, the classification of mediation activities, forms of mediation. The article attempts to develop criteria and propose tasks in which both competencies are related. Examples of role-playing tasks in

English for high-scholars are given. Materials of the article may help foreign language teachers working in the middle school.

Keywords: communication, intercultural competence, mediation competence, assessment criteria, skills and knowledge.

1. Введение

Актуальность выбранной темы обусловлена тем фактом, что современное общество придает большое значение коммуникативным связям и отношениям в межличностном взаимодействии. Для того чтобы личность грамотно могла выстраивать диалог с представителем другой культуры, необходимо развивать навыки общения с ранних лет. Целью исследования является теоретическое обоснование и практическая разработка методики формирования и развития межкультурной и медиационной компетенции школьников средней ступени в обучении английскому языку на основе использования заданий в форме ролевой игры. Гипотеза исследования предполагает, что формирование и развитие межкультурной и медиационной компетенции у школьников средней ступени в процессе обучения английскому языку с помощью использования игровых упражнений будет более эффективным при соблюдении следующих условий: в основе формирования медиационной компетенции осуществляется целенаправленная работа по формированию реляционных и когнитивных навыков; в основе формирования межкультурной компетенции осуществляется целенаправленная работа по формированию когнитивного, деятельностного и личностного компонента; игровые тесты представляют собой единую основу, объединяющую этапы формирования первоначальных медиационных и межкультурных навыков и их творческого применения в условиях, моделирующих реальное общение.

2. Материал и методическая основа исследования

В целях исследования были проанализированы учебные пособия для средней школы, которые используются на уроках английского языка, на предмет наличия в них упражнений на формирование медиационной и межкультурной компетенций.

В последнее время в методике обучения иностранным языкам, ведутся споры о том, как определить уровень развития медиационной и межкультурной компетенции у школьников. На сегодняшний день главной задачей государственного образовательного стандарта ФГОС по иностранному языку является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, а также ее составляющих [Федеральный компонент государственных образовательных стандартов среднего (полного) общего образования по иностранным языкам, 2004]. Особое внимание уделяется формированию межкультурной компетенции. Т. Баумер определял межкультурную компетенцию как «способность успешно коммуницировать с другими людьми. Эта способность может проявиться уже в детстве или развиться позднее при соответствующей склонности и соответствующих волевых усилиях» [Baumer, 2002. P. 34]. Отечественные ученые имеют схожее мнение с зарубежным коллегой: «Межкультурная компетенция — способность воспринимать, понимать, интерпретировать феномены иной культуры и умение сравнивать, находить различия и общность с ценностным складом родной ментальности и национальными традициями, критически их осмысливать и встраивать в собственную картину мира. При этом нужна не только общая готовность к коммуникации и взаимодействию, но и особое культурное самосознание, реалистичная самооценка, эмпатия инокультурного индивида, толерантность, эмоциональная стабильность, уверенность в себе, умение преодолевать противоречивость и избегать конфликтов» [Губина, 2004. С. 67].

На основе данных определений, можно сделать следующий вывод о том, что владение межкультурной компетенцией позволяет коммуниканту чётко выстраивать диалог с представителями других культур, но это будет возможно только при условии того, что индивид обладает всеми необходимыми способностями, а их необходимо начинать формировать с младшего возраста, тогда общение будет происходить на должном уровне.

Кроме межкультурной компетенции в CEFR (Common European Framework of Reference) описан новый вид речевой деятельности — медиация. Медиация представляет собой письменные и/или устные

действия медиатора, которые обеспечивают коммуникацию между людьми, неспособными по каким-то причинам напрямую общаться друг с другом [Cambridge, 2001. P. 124].

В «CEFR Companion Volume with New Descriptors», который вышел в качестве дополнения к основному тому, можно заметить, что определение медиации связано с деятельностным подходом, который в отечественной методике процветал еще со времен Щербы и подходит к определению речевой деятельности. Под речевой деятельностью Л.В. Щерба подразумевал «процессы говорения и понимания» [Щерба, 1974 С. 25]. Однако Б. Норт в своем исследовании отмечает, что «из всех видов коммуникативной речевой деятельности медиация является наиболее сложным явлением, так как при передаче информации, она может выступать как на продуктивном, так и на рецептивном уровнях» [North, 1992. P. 21].

В 2018 году в документе Совета Европы «The CEFR Companion Volume with New Descriptors» была выделена классификация медиационной деятельности. Она подразделяется на: медиационную деятельность при работе с текстом; медиационную деятельность по передаче концептуальных понятий; устную коммуникативную медиационную деятельность [Language Policy Programme, Education Department, 2018. P. 79].

К формам медиации можно отнести: интеракцию, неинтерактивную медиацию и медиацию смешанного типа. Интерактивная медиация предполагает такие формы как: перевод, реферирование, обзор, пересказ, аннотирование. К интерактивной форме медиации можно отнести: последовательный перевод и текстуализацию интенций. К медиации смешанного типа относится языковое посредничество с элементами интеракции между медиатором и одним из коммуникантов [Council of Europe, 2018].

На основании форм и классификаций медиационной деятельности, можно выделить критерии: умение собирать, анализировать и продуцировать полученную информацию, точно давать разъяснения терминам, сложным для понимания общего текста, умение решать коммуникативную задачу, выражать собственное мнение [Зимняя, 2001. С. 61].

Исходя из того, что существуют различные типы медиации и её стратегий, мы считаем, что будет уместным объединить их под общим понятием медиационная компетенция.

Подробнее остановимся на рассмотрении учебных пособий по английскому языку и рассмотрим материал на предмет формирования межкультурной компетенции. Были проанализированы пособия «*Spotlight*» [Ваулина, Эванс, Дули, Подоляко, 2010] и учебник «*Starlight*» для 7 класса [Баранова, Дули, Копылова, Мильруд, Эванс, 2016]. В пособиях есть раздел — Culture Corner, в котором обучающиеся знакомятся с информацией о стране изучаемого языка.

Результатом освоения модуля считается разработка учениками своего проекта. Примером могут послужить следующие темы: «famous person», «popular landmarks/attraction», «nature reserves/beauty» [Баранова, Дули, Копылова, Мильруд, Эванс, 2016]. Составители учебника *Spotlight* предлагают учащимся такие темы как: «favorite teenage magazines», «hi-tech equipment» [Ваулина, Эванс, Дули, Подоляко, 2010].

В основном задания для проектов однотипные и предполагают поиск информации посредством интернет ресурсов. Например, в учебнике *Spotlight* это задания типа: write a short text (3), do a survey (2), write a questionnaire (1), make a bar graph (1), make a radio advert (1). В *Starlight* — find/collect information (4), create a short web page (1), compare the social etiquette of the UK with that of your country (1), compare how people celebrate holidays (1), compare the jobs university students do in the USA to those in your country (1).

3. Разработка заданий и критериев их оценивания

Учитывая малое количество заданий, предложенных в учебных пособиях, нами будет разработан комплекс тестов и упражнений, направленных на формирование межкультурной компетенции. Разработка этого комплекса упражнений основана на учебном пособии Денисова М. К., где подробно описано задание, этапы его выполнения, цель и результат [Денисов, 2008]. Комплекс упражнений включает в себя: «Блиц-опрос», «Видеопрос». Приведем примеры таких заданий:

«Видеоопрос»

Цель — обсудить правила этикета при общении с иностранцем.

Anchor (ведущий): Imagine that your friend has moved to England to study. He lives there for a week only. But he can't find it easy to talk to English people. Now he tells you about his experience in communication. What was wrong in his speech behaviour?

Friend: Yesterday was my first day in college. A pretty groupmate sat down beside me and said: «Hello!». «Hi! How are you?», — I answered to make friends. I started telling her about who I am, about my city and so on. To her it seemed strange. It looked as if she was not interested. I couldn't think why. What did I do wrong?

Implied answer: Your friend shouldn't have spoken about himself a lot. He should have responded briefly to the formal greeting.

«Блиц-опрос»

Цель: определить знания учащихся о стране изучаемого языка, ее истории, достопримечательностях, известных людях.

Игрокам предлагается вопрос на определенную тематику и 3 варианта ответа. Игрок, который отвечает за команду, должен уметь объяснять свой выбор, оперируя страноведческими знаниями.

Anchor (ведущий): Now you see a quiz. You should choose the correct answers to the questions and then explain your choice. Questions may include information about traditions, cultures, national sports, sights, famous people, historical facts about England and America. You have two minutes to discuss, then one of you will answer.

Implied answers: Robin Hood lived in Sherwood Forest, the flag of the United States of America has 50 stars, the Queen's residence is in the Buckingham Palace, Agatha Christie is the English author known as the Queen of crime, St. Valentine lived in Rome.

Для диагностики уровня сформированности межкультурной компетенции школьников средней ступени на уроках английского языка были выбраны следующие компоненты: когнитивный, деятельностный и личностный компонент [Гусейнова, 2004. С. 83]. Также выделены количественные критерии оценки уровня сформированности межкультурной компетенции: 0 баллов — низкий уровень; 1 балл — средний; 2 балла — высокий.

Таблица 1

**Качественные критерии оценки уровня сформированности
межкультурной компетенции**

Когнитивный критерий		
1 уровень	2 уровень	3 уровень
Знания изучаемого языка не соответствуют нормативным требованиям. У ученика наблюдается очень низкий уровень социокультурных знаний о своей стране и стране изучаемого языка, исходя из этого не может выявить отличительные и общие признаки культуры своей страны и страны изучаемого языка.	Знания изучаемого языка приближены к нормативным требованиям. У ученика наблюдается средний уровень социокультурных знаний, ребенок может назвать некоторые праздники, достопримечательности, самые известные произведения художественной литературы своей страны и страны изучаемого языка. Может находить общие признаки своей и чужой культуры.	Знания изучаемого языка соответствуют нормативным требованиям, ученик обладает социокультурными знаниями о своей стране и стране изучаемого языка (знает о обычаях, традициях, национальных праздниках, может назвать известные достопримечательности страны, блюда национальной кухни, главный вид спорта, знает известные художественные, литературные произведения: народный фольклор, сказки, мультфильмы). Осведомлен о тонкостях межкультурных различий. Может быть посредником между культурами.

Продолжение таблицы 1

Деятельностный компонент		
1 уровень	2 уровень	3 уровень
Учащийся замкнут в себе, не понимает и не может ответить на адресованный ему вопрос, возникает языковой барьер, в следствии этого не хочет вступать в диалог. Не может выразить свою точку зрения.	Охотно вступает в беседу, понимает обращенный к нему вопрос, но не всегда точно может на него ответить. Может оказаться в состоянии «культурного шока».	Активно вступает в беседу, может участвовать в диалоге и монологе, понимает обращенный к нему вопрос, быстро на него реагирует, обладает навыками вербального и невербального общения и уместно их применяет на практике, отстаивает свою точку зрения, речевые способности обучающегося на высоком уровне, обладает знаниями об отношении эквивалентной и безэквивалентной лексики иностранного и родного языка, умеет применить полученные межкультурные знания в различных коммуникативных ситуациях.

Окончание таблицы 1

Личностный компонент		
1 уровень	2 уровень	3 уровень
Не владеет распространенными речевыми клише. Превозносит свою культуру выше других культур, поэтому с самого начала настроен негативно по отношению к говорящему.	Имеет представление о правилах вежливого общения, но забывает или не всегда реализует их на практике. В ходе общения с представителем другой культуры руководствуется изначально заложенными стереотипами. Возникает непонимание с собеседником, в следствии этого возникают конфликты, которые учащийся не может решить.	Четко соблюдает правила культуры общения, проявляет доброжелательное отношение к народу других стран (уважительное отношение к представителю другой страны, его истории, культуры)показывает толерантное отношение к культурным различиям, способен избежать конфликтных ситуаций с иноязычным коммуникатором.

Для развития медиационной компетенции нами используется культурологический материал. Основой для заданий служат художественные и фольклорные источники. Сказка — это материал, в котором представлена культура другой страны, а интерпритация этой сказки поможет учащимся развивать свои медиационные умения. Поэтому для определения уровня медиационной компетенции было разработано задание на основе народной сказки «*The three heads of the well*».

Цель: выявить сформированность навыка интерпритации прочитанного текста, способность пересказать важную информацию.

После прочтения сказки обучающемуся необходимо вообразить себя мачехой, потерявшей свою дочь. Обращаясь к одноклассникам, необходимо наиболее точно описать ее внешность, характерные черты для того, чтобы одноклассники ее вспомнили.

Anchor (ведущий): You have read the fairy tale. Imagine that you are the stepmother. You have lost your daughter. You ask street walkers about her and describe your daughter. You should describe her appearance, her features exactly so that people who have seen her begin to remember.

Еще одним вариантом упражнения на основе этой сказки может послужить задание, где обучающимся необходимо объяснить слова, которые затрудняют понимание общего смысла текста. Целью этого задания будет выявление переводческих (медиационных) навыков.

Anchor (ведущий): After reading the fairy tale, find new words that you have never come across earlier. Try to pass the content to your classmate.

Implied answers:

tomorrow — (ст. англ. «утро») лексический архаизм — morning. It means the early part of the day from the time when people wake up until 12 o'clock in the middle of the day or before lunch;

ye — устаревшая форма личного местоимения you. Used as the subject or object of a verb or after a preposition to refer to the person or people being spoken or written to;

eat and welcome — used when the speaker invites somebody to somebody else's house or to take a meal;

a sweet voice as shall far exceed the nightingale — a beautiful voice like a bird has;

small beer — beer without alcohol;

yellow dowdy — a person who isn't a judge of clothes [Oxford Learner's Dictionaries].

Для диагностики уровня сформированности медиационной компетенции школьников средней ступени на уроках английского языка важным будет являться наличие и развитость у обучающихся когнитивных и реляционных умений.

Количественные критерии оценки уровня сформированности медиационной компетенции: 0 баллов — низкий уровень; 1 балл — средний; 2 балла — высокий.

Таблица 2

**Качественные критерии оценки уровня сформированности
медиационной компетенции**

Реляционный критерий		
1 уровень	2 уровень	3 уровень
<p>Не может сфокусировать внимание на предмете обсуждения, слушает других и соглашается, не способен выразить свое мнение, выразить идею. Не проявляет интереса к участию в дискуссии, боится конфликтов.</p>	<p>Внимательно слушает говорящего и уважительно к нему относится. Охотно вступает в беседу и отвечает на вопросы, если они адресованы к нему. В большинстве своем случаев солидарен с мнением других, но может выразить свое несогласие, если уверен в своей правоте. Участвует в дискуссии, но не создает ее, в конфликте не заинтересован.</p>	<p>Активно вступает в беседу, уважает точки зрения говорящих, однако при возникновении сомнений в правильности их суждения, корректно высказывая свое мнение, формулирует несогласие в приемлемой форме, фокусирует внимание на предмете обсуждения, задает вопросы. Умеет сам начинать и заканчивать обсуждение, формирует задачу, создает дискуссию и способен при возникновении конфликта разрешить его по средствам нахождения общих интересов и целей.</p>

Окончание таблицы 2

Когнитивный критерий		
1 уровень	2 уровень	3 уровень
Не умеет выделять главную мысль в тексте, либо выделяет несущественную информацию, в речи совершает множество грамматических и лексических ошибок, что способствует затруднению понимания текста, не может своими словами дать толкование слова, или перефразировать предложение/отрывок, в полной мере не умеет работать с источниками СМИ.	Обладает навыками анализа и обработки информации, выделение основной мысли, но может включить и несущественно важную информацию. Может дать свое толкование слова, но иногда возникают затруднения в выборе лексических единиц и грамматических структур, ошибки не существенные и у слушающего не возникает трудностей в восприятии текста. Умеет делать выводы и давать резюмирование. Разбирается в вычленении нужной информации из СМИ.	Умеет выделять ключевую информацию при восприятии текста, умеет быстро переключаться с одного языка на другой, выбирает грамматически правильные структуры и лексику в речи, владеет навыками перефразирования, может давать разъяснения, используя примеры, обобщения, изъяснение деталей, умеет работать с дополнительными источниками информации (книгами, интернет-сайтами, средствами СМИ).

4. Выводы

На основании всего выше изложенного, можно предположить, что разработанные задания будут способствовать формированию и развитию межкультурной и медиационной компетенции. Ролевая игра как форма выполнения заданий будет способствовать большей вовлеченности школьников в этот процесс.

В нашем проекте развитие межкультурной компетенции предполагает развитие медиационной компетенции и наоборот. Без владения медиационными и межкультурными умениями невозможно выстроить диалог с представителями других культур. Представ-

ленный материал позволяет свести обе компетенции в единое целое. Задания, основанные на культурологическом материале, способствуют развитию медиационных умений, например таких как: переказ, аннотирование, перевод.

Предложенные задания предполагают оценивание обучающегося по определенным критериям. Были выделены умения и навыки, которыми должен обладать обучающийся на определенных уровнях владения межкультурной и медиационной компетенций. В результате выполнения упражнений обучающиеся получают баллы, посредством которых и определяется этот уровень. Систематическое использование такого рода заданий будет способствовать, на наш взгляд, развитию медиационной и межкультурной компетенции и общего владения иностранным языком.

Список использованных источников

Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В., Мильруд Р. П., Эванс В. УМК «Звёздный английский» для 7 класса. — М.: Express Publishing «Просвещение», 2016.

Ваулина Ю.Е., Эванс В., Дули Дж., Подоляко О.Е. учебник «Английский в фокусе» для 7 класса. — М.: Express Publishing: Просвещение, 2010.

Губина Н.М. Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку в элективном спецкурсе (продвинутый уровень, специальность «Мировая экономика»). Дис. канд. пед. наук. М., 2004. 226 с.

Гусейнова Л.А. Межкультурный подход к преподаванию иностранного языка: — М., 2004. — 145 с.

Денисов М.К. Zeit für Zeitung: Material — und Übungsbuch zum Referieren: учеб. пособие / М.К. Денисов, Н.И. Рыбарева ; РГУ им. С.А. Есенина. — Рязань, 2008. — 220 с.

Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. — М: Моск. психол. — социальный ин-т, Воронеж: МОДЭК, 2001. — 432 с.

Федеральный компонент государственных образовательных стандартов среднего (полного) общего образования по иностранным языкам (приложение к Приказу Министерства Образования РФ от 05.03.2004 №1089

Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба; ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич. — М.: Наука, 1974. — 428 с.

Baumer, Thomas Handbuch interkulturelle Kompetenz. Zürich: Orell Füssli, 2002. 223 S.

Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. — Council of Europe, Cambridge, 2001.

The CEFR Companion Volume with New Descriptors Communicative language. Strausbough: Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, 2018. Council of Europe. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2> (дата обращения: 16 марта 2020 года).

North B. Panthier J. Updating the CEFR descriptors: The context. Cambridge English: research notes: issue 63. March 2016. 40 p.

Oxford Learner's Dictionaries. [Электронный ресурс]. URL:<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 25 июня 2020 года).

References

Baranova K.M., Duli D., Kopylova V.V., Milrud R.P., Evans V. Teaching materials “Starlight” for the 7th grade. — Moscow, Express Publ.. 2016.

Vaulina Yu.E., Evans V., Duli J., Podolyako O.E. textbook “English in focus” for grade 7. — Moscow, Express Publ., 2010.

Gubina N.M. Formation of intercultural competence of students in teaching business English in an elective special course (advanced level, specialty “World Economy”). PhD in Pedagogy thesis. Moscow, 2004, 222 p.

Huseynova L.A. [Intercultural approach to the teaching of a foreign language]. Moscow, 2004, 145 p.

Denisov, M.K. Zeit für Zeitung: Material- und Übungsbuch zum Referieren: study guide. M.K. Denisov, N.I. Rybareva. Ryazan, Yesenin Russian State University, 2008, 220 p.

Zimnya I.A. Linguopsychology of speech activity. Moscow, Moskovskii psychological — social Institute, Voronezh: MODEK, 200, 432 p.

State Standard of secondary (complete) general education in foreign languages (Appendix to the Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 05.03.2004 No. 1089

Shcherba L.V. Language system and speech activity / L.V. Shcherba; ed. L.R. Zinder, M.I. Matusevich. — M.: Nauka, 1974. — 428 p.

Baumer, Thomas Handbuch interkulturelle Kompetenz. Zürich: Orell Füssli, 2002. 223 p.

Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. — Cambridge, 2001. Council of Europe.

The CEFR Companion Volume with New Descriptors . Communicative language. Strausbough: Language Policy Programme, Education Policy Division,

Education Department, 2018. Available at: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>. Council of Europe. (accessed 16 March 2020).

North B. Panthier J. Updating the CEFR descriptors: The context. Cambridge English: research notes: issue 63. March 2016. 40 p.

Oxford Learner's Dictionaries. Available at: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (accessed 25 June 2020).

НАШИ АВТОРЫ, РЕДАКТОРЫ И ГОСТИ



Слева направо первый ряд: Н.В. Поморцева, второй ряд: Т.Е. Нестерова, И.Н. Ерофеева, Л.Г. Беликова, третий ряд: О.А. Сеничкина, С.Г. Говорун, О.В. Ланкина, С.М. Зенкевич



О.А. Сеничкина, И.Ю. Павловская, Т.В. Сказочкина



М.И. Всемирнов



И.Ю. Ильичева, И.Ю. Павловская

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бесядовская Надежда Александровна — аспирант кафедры методики обучения иностранным языкам Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена». Учитель английского языка и педагог дополнительного образования ГБОУ «Академическая гимназия № 56»; nadezda.besyadovskaya@gmail.com.

Божевольнов Владислав Борисович — кандидат физико-математических наук, преподаватель Академической гимназии им. Д.К. Фаддеева СПбГУ; vladislav.bogevolnov@gmail.com.

Всемирнов Михаил Иванович — старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного для гуманитарных и естественных факультетов Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; m.vsemirov@spbu.ru.

Гребенников Александр Олегович — кандидат филологических наук, доцент кафедры математической лингвистики Санкт-Петербургского государственного университета; agrebennikov@mail.ru.

Креер Михаил Яковлевич — кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой «Межкультурные коммуникации и общегуманитарные науки», Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Санкт-Петербургский филиал, Санкт-Петербург (Россия); mkreer@mail.ru.

Лань Хао — магистрант, СПбГУ; lanzunhao@qq.com.

Милутина Валерия Андреевна — аспирантка по программе «Теория и методика обучения иностранным языкам», СПбГУ, кафедра иностранных языков и лингводидактики; Milutina.val@gmail.com.

Нестерова Татьяна Евгеньевна — старший преподаватель кафедры интенсивного обучения русского языку как иностранному РГПУ им. А.И. Герцена, эксперт в области тестологии. Является одним из авторов «Типовых тестов по русскому языку как иностранному. Общее владение» (уровни II, III, IV), а также «Типового теста для приёма в гражданство РФ», входит в состав соавторов коллективной монографии «Актуальные вопросы языкового тести-

рования». (Вып. 1, 2). В течение многих лет представляет российскую систему тестирования в ALTE (Ассоциации лингвистических тесторов Европы). Область научных интересов — тестирование по русскому языку как иностранному, статистический/психометрический анализ результатов тестирования, фонетические особенности спонтанной речи, методика обучения «Аудированию», язык средств массовой.

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; pavlovskayairina2@gmail.com.

Тимофеева Елена Константиновна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков и лингводидактики Санкт-Петербургского государственного университета. Закончила филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета, аспирантуру Санкт-Петербургского государственного университета. Сфера научных интересов: методика преподавания языков, тестология, фонетика, фоносемантика; tim-helen@mail.ru.

Трубицина Ольга Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедры методики обучения иностранным языкам Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена». Автор учебника по методике обучения иностранному языку и значительного корпуса статей; truwat@bk.ru.

Шумейко Екатерина Игоревна — аспирантка, Санкт-Петербургский государственный университет, филологический факультет; st081026@student.spbu.ru.

Щербатых Анастасия Александровна — учитель английского языка, Школа № 332, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, филологический факультет;
nastyia-sherbatyh@mail.ru.

BIODATA

Besyadovskaya Nadezhda Alexandrovna — post-graduate student of the Federal State Budget Educational Enterprise Herzen State Pedagogical University of Russia, St.Petersburg. A teacher and an extra-curricular classes teacher at “Academic gymnasium N56”; nadezda.besyadovskaya@gmail.com.

Bozhevol’nov Vladislav Borisovich — candidate of physics and mathematics, teacher, Academic Gymnasium named after D.K. Faddeev, St.Petersburg State University, vladislav.bogevolnov@gmail.com.

Grebennikov Alexander Olegovich — Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematical Linguistics of St. Petersburg State University; agrebennikov@mail.ru.

Kreer Mikhail Yakovlevich — Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department “Intercultural Communications and General Humanitarian Sciences”, Financial University under the Government of the Russian Federation, St. Petersburg Branch, St. Petersburg (Russia); mkreer@mail.ru.

Lan’ Hao — M.A. student, Department of Phonetics, St. Petersburg State University, lanzunhao@qq.com.

Milyutina Valeria Valerievna — postgraduate student in the program “Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages”, St. Petersburg State University, Department of Foreign Languages and Linguodidactics; Milutina.val@gmail.com.

Nesterova Tatiana Evgenievna — Senior teacher at Herzen State Pedagogical University (Saint-Petersburg, Russia), expert in the field of testology. She is one of the authors of “Standard Tests in Russian as a Foreign Language (B2–C1)”, as well as “A Model Test for Admission to Russian Citizenship. Author of numerous publications on methods of teaching Russian as a foreign language; Russian language testing; one of the co-authors of the collective monograph: “Current Issues of Language Testing” (Vol. 1, 2). For many years she has represented the Russian testing system in ALTE (Association of Language Testers in Europe). Sphere of research — Testing in Russian as a foreign language; statistical/psychometric analysis of test results; phonetic features of

spontaneous speech; teaching Listening Comprehension; second language acquisition.

Pavlovskaya Irina Yurievna — 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); pavlovskayairina2@gmail.com.

Shcherbatykh Anastasiya Aleksandrovna — English teacher, School № 332, Post-graduate student, St. Petersburg State University, Russia Philology Department; nastya-scherbatyh@mail.ru.

Shumejko Ekaterina Igorevna — Post-graduate student, St. Petersburg State University, Russia, Philology Department; st081026@student.spbu.ru.

Timofeeva Elena Konstantinovna — candidate of Pedagogical Science, Senior Lecturer, Department of foreign languages and linguodidactics, St. Petersburg State University. Graduated from the Faculty of Philology of St. Petersburg State University, postgraduate studies at St. Petersburg State University. Research interests: Methodology of Language Teaching, Testing and Assessment, Phonetics, Phonosemantics; tim-helen@mail.ru.

Trubicina Ol'ga Ivanovna — PhD in teaching, assistant professor, the head of the department of Foreign language teaching methods at the Federal State Budget Educational Enterprise Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg. The author of the textbook on Foreign language teaching methods and a substantial number of publications; truwat@bk.ru.

Vsemironov Mikhail Ivanovich — senior lecturer, Department of Russian as a Foreign Language for the Humanities and Natural Sciences, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia; m.vsemirov@spbu.ru.

ТЕСТОЛОГИЯ
Научно-методический журнал
№ 3 (15)

Подписано в печать
Формат 60 × 84/16. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 8,4.
Тираж

Отпечатано в ООО «Издательство «Лема»
В.О., 1-я линия, д. 28.
Тел.: 323 67 74 323 30 50
izd_lemma@mail.ru