ИЗДАТЕЛЬСТВО грамота

Педагогика. Вопросы теории и практики
Pedagogy. Theory & Practice

ISSN 2686-8725 (online)
ISSN 2500-0039 (print)

2025. Том 10. Выпуск 8 | 2025. Volume 10. Issue 8
Материалы журнала доступны на сайте (articles and issues available at): pedagogy-journal.ru

RU

Методология входного устного тестирования как инструмента внешней дифференциации студентов первого курса языковых направлений по уровням сформированности у них иноязычной коммуникативной компетенции при организации обучения английскому языку в вузе

Еременко И. О., Ерёменко А. В.

Аннотация. Цель исследования – разработка методологии входного тестирования устной речи студентов языковых направлений с целью формирования одноуровневых учебных групп для оптимизации процесса обучения (на примере английского языка). В статье рассматриваются подходы к внешней дифференциации обучающихся по уровням иноязычной коммуникативной компетенции. На основе анализа литературы определены принципы и характеристики заданий, позволяющие различать уровни A2-C1. В результате проведенного теоретического анализа общеевропейской шкалы владения иностранным языком выявлены признаки монологической и диалогической речи, обладающие диагностическим потенциалом. Сконструированы задания входного тестирования, смоделированы ответы на разных уровнях, выполнен их анализ, подтверждающий эффективность предложенных заданий. Научная новизна исследования заключается в интеграции теоретических подходов, современных нейросетевых технологий и практических методов для создания эффективной системы входного тестирования иноязычной устной речи, способной дифференцировать студентов по уровню коммуникативных компетенций с высокой точностью и объективностью, что ранее было неполно реализовано в существующих методиках. В результате исследования была разработана методология входного тестирования, охватывающая как монологическую, так и диалогическую речь, и обеспечивающая дифференциацию уровней от A2 до C1. Анализ речевых примеров подтвердил диагностическую ценность заданий для выявления особенностей структурирования высказывания, глубины аргументации и уровня интерактивных умений.

EN

A methodology for initial oral testing as a tool for external differentiation of first-year language students based on their levels of foreign language communicative competence when organizing English language instruction at the university

I. O. Eremenko, A. V. Eremenko

Abstract. The aim of the research is to develop a methodology for initial oral testing of language students in order to form homogeneous learning groups for optimizing the learning process (using English as an example). The article examines approaches to external differentiation of students by levels of foreign language communicative competence. Based on a literature review, the principles and characteristics of tasks that allow distinguishing levels A2-C1 are defined. As a result of the theoretical analysis of the Common European Framework of Reference for Languages, features of monologic and dialogic speech with diagnostic potential are identified. Initial testing tasks were constructed, responses at different levels were modeled, and their analysis was performed, confirming the effectiveness of the proposed tasks. The scientific novelty of the research lies in the integration of theoretical approaches, modern neural network technologies, and practical methods to create an effective system for initial testing of foreign language oral speech, capable of differentiating students by level of communicative competence with high accuracy and objectivity, which was previously incompletely realized in existing methods. As a result of the research, a methodology

Научная статья (original research article) | **https://doi.org/10.30853/ped20250151**

© 2025 Авторы. © 2025 ООО Издательство «Грамота» (© 2025 The Authors. © 2025 Gramota Publishing, LLC). Открытый доступ предоставляется на условиях лицензии CC BY 4.0 (open access article under the CC BY 4.0 license): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

for initial testing was developed, covering both monologic and dialogic speech, and providing differentiation of levels from A2 to C1. Analysis of speech examples confirmed the diagnostic value of the tasks for identifying features of utterance structuring, depth of argumentation, and level of interactive skills.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью создания заданий входного тестирования, нацеленных на определение уровня иноязычной коммуникативной компетенции первокурсников языковых направлений с целью последующего распределения студентов по учебным группам. В условиях ориентации высшего образования на индивидуализацию образовательных траекторий и компетентностный подход особенно значимой становится точная диагностика исходного уровня владения языком, прежде всего в устной форме, как наиболее показательном аспекте коммуникативной компетенции. Разработка инструментов, способных разграничивать смежные уровни владения речью (A2-C1), требует учета не только лексико-грамматических, но и прагматических, дискурсивных и речевых характеристик. Исследование направлено на восполнение этой методической и практической лакуны, что определяет его актуальность.

Достижение поставленной цели потребовало решения ряда взаимосвязанных задач:

1) выявить основные принципы разработки инструментов внешней дифференциации уровня иноязычной коммуникативной компетенции на основе анализа современных подходов в научной литературе;

2) определить ключевые параметры оценки устной речи на основе анализа дескрипторов общеевропейской системы уровней владения иностранным языком (The Common European Framework of Reference for Languages – CEFR), охватывающих монологическое и диалогическое высказывания;

3) определить параметры заданий входного тестирования, обеспечивающих дифференциацию уровней владения устной иноязычной речью в диапазоне A2-C1;

4) разработать систему заданий входного тестирования, включающую как монологическую, так и диалогическую формы устной речи, а также сгенерировать с использованием искусственного интеллекта репрезентативные образцы ответов, демонстрирующие типичные характеристики речевого поведения на уровнях A2-C1;

5) провести анализ сгенерированных реплик предполагаемых респондентов, имеющих разный уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, для проверки адекватности заданий и их соответствия задачам дифференциации уровней владения языком у студентов первого курса, обучающихся на языковых направлениях.

В качестве исследовательского материала использовались искусственно сгенерированные образцы устной монологической и диалогической речи, полученные с применением языковой модели ChatGPT (версии GPT-4), отражающие типичные характеристики речевого поведения обучающихся на уровнях A2-C1 в соответствии с CEFR.

Теоретическую базу исследования составляют современные представления о дифференциации обучения и о методологии оценивания языковой компетенции. Вопросы организационной и методической стороны разноуровневого обучения рассматривались как в классических трудах по индивидуализации (Унт, 1990; Митин, 1998; Скрипкин, 2016), так и в более прикладных исследованиях, посвящённых дифференцированному подходу в языковом и смежных курсах (Кныш, Кныш, 2019; Канцур, Муравьева, 2020; Босова, Самылкина, Мишин, 2024; Медведева, 2024; Чертков, 2021; Стрелец, 2021). Методологическую основу проектирования диагностических заданий составляет коммуникативный подход и задачи обучения говорению (Домбровская, 2016; Richards, Rodgers, 2014), а также концепции критериально-ориентированного тестирования и практические рекомендации по организации устного тестирования (Bachman, Palmer, 1996; Underhill, 1987; Hughes, Hughes, 2020). В качестве нормативно-методической опоры при описании уровней речевой компетенции использованы дескрипторы CEFR и его Companion Volume, которые обеспечивают теоретически обоснованную градацию параметров монологической и диалогической речи (Council of Europe, 2020). Наконец, современные исследования в области подготовки преподавателей подчеркивают необходимость сочетания педагогических принципов дифференциации с практическими инструментами оценки (Pozas, Letzel-Alt, Lindner et al., 2021; Langelaan, Gaikhorst, Smets et al., 2024; Conner, Mitra, Holquist et al., 2024; Olanrewaju, 2024), что послужило основой для выбора критериев и структуры предложенной модели входного тестирования.

Для достижения поставленных задач использовался комплекс методов, охватывающий как теоретический, так и эмпирический уровни исследования: метод теоретического анализа применялся для изучения и обобщения научной литературы в области тестирования иноязычной коммуникативной компетенции; контент-анализ дескрипторов CEFR позволил выделить и классифицировать ключевые параметры, отражающие уровень сформированности устной иноязычной речи; метод моделирования использовался при разработке структуры тестовых заданий; прагматический и лингвистический анализ речевых ответов позволил выявить различия в степени автономии, уместности, инициировании взаимодействия, уровне спонтанности, гибкости и связности речевого поведения; метод сопоставления применялся для сравнения речевых проявлений на разных уровнях владения языком.

Практическая значимость исследования состоит в разработке диагностического инструмента для входного тестирования устной иноязычной речи, позволяющего осуществлять внешнюю дифференциацию обучающихся по уровням A2-C1. Разработанные принципы построения заданий и примеры ответов могут быть использованы для создания заданий, пригодных для применения в вузах с многоуровневыми группами. Методология тестирования может быть адаптирована под различные языковые программы и использоваться как основа для формирования однородных учебных групп.

Обсуждение и результаты

Эффективная организация обучения требует системного учета индивидуальных различий обучающихся. В научной литературе реализация принципов дифференциации признается необходимым условием повышения качества образования (Скрипкин, 2016; Босова, Самылкина, Мишин, 2024, с. 255-257; Медведева, 2024), при этом под дифференциацией понимается целенаправленное варьирование форм, методов и содержания обучения с учетом уровня подготовки, когнитивных особенностей, темпа усвоения и предпочтительных каналов восприятия информации (Langelaan, Gaikhorst, Smets et al., 2024; Conner, Mitra, Holquist et al., 2024; Pozas, Letzel-Alt, Lindner et al., 2021).

В отечественной педагогической традиции различают внешнюю и внутреннюю дифференциацию. Внутренняя дифференциация адаптирует цели, содержание и методы обучения к индивидуально-типологическим характеристикам студентов (Кныш, Кныш, 2019, с. 140; Чертков, 2021, с. 101-104), тогда как внешняя ориентирована на формирование однородных по уровню подготовки учебных групп, создающих более благоприятные условия для освоения образовательной программы (Митин, 1998; Унт, 1990).

Внутренняя дифференциация связана с индивидуальными характеристиками обучающихся, включающими особенности их когнитивного развития, специфику работы памяти и мышления, различный объем и глубину знаний, а также разнообразие интересов, учебной мотивации и других личностных факторов (Канцур, Муравьева, 2020). Таким образом внутренняя дифференциация позволяет обеспечивать учет индивидуальных особенностей студентов, обучающихся в одной учебной группе, варьировать темп и методы обучения, а также формировать персонализированные образовательные траектории. Ее эффективность подтверждается исследованиями в области развития самостоятельности (Pozas, Letzel-Alt, Lindner et al., 2021), социальной компетентности и устойчивой мотивации (Olanrewaju, 2024, p. 77). Однако практическая реализация внутренней дифференциации сталкивается с серьезными трудностями. Стандартизированная программа обучения ограничивает возможности преподавателя эффективно дифференцировать учебный процесс и адекватно оценивать индивидуальные достижения студентов, что требует тщательного подбора лексического материала и методов работы, учитывающих профессиональные интересы и уровень каждого обучающегося (Стрелец, 2021, с. 301-304). Высокая методическая нагрузка, необходимость постоянного мониторинга и разработки разноуровневых заданий, а также управление гетерогенными по уровню и мотивации группами делают данный подход ресурсоемким (Pozas, Letzel-Alt, Lindner et al., 2021). Таким образом, несмотря на преимущества, внутренняя дифференциация остается сложной для реализации в массовом вузовском обучении.

Проблему неоднородности учебных групп на языковых направлениях в вузах рационально решать посредством внешней дифференциации, то есть распределения студентов по группам в соответствии с уровнем сформированности у них иноязычной коммуникативной компетенции. Переход к формированию однородных учебных групп на основе объективных данных требует научно обоснованного инструмента, способного выявлять действительный уровень иноязычной коммуникативной компетенции учащихся с учетом специфики продуктивных видов речевой деятельности. В данном контексте обоснование принципов построения входного тестирования приобретает особую значимость.

По мнению многих зарубежных и отечественных исследователей, для эффективной внешней дифференциации при обучении иностранному языку необходимо, в первую очередь, проводить тестирование коммуникативных умений устной речи, включая такие параметры, как беглость, связность, точность, управление взаимодействием и речевая гибкость. Как отмечает N. Underhill (1987), развитие навыков говорения должно стать приоритетом в обучении. Говорение, будучи самой естественной формой общения (Домбровская, 2016, с. 8), служит основой для других видов речевой деятельности (Hughes, 2011) и отражает способность использовать язык в реальных ситуациях.

Тестирование, предназначенное для распределения студентов, должно оценивать сформированность речевых умений и коммуникативную компетенцию, а не только знание языковых элементов (Перевышко, Юшкевич, 2022).

Таким образом, ориентация входного тестирования на оценку именно коммуникативной компетенции, а не отдельных языковых элементов, предопределяет и специфику заданий, включаемых в тест. Поскольку речь идет о проверке способности использовать язык в реальной коммуникации, сами задания должны быть построены на тех же принципах, а именно, они должны моделировать подлинные ситуации общения, требовать решения конкретных коммуникативных задач и позволять оценить не только языковую, но и прагматическую сторону высказывания. Развивая идею L. F. Bachman и A. S. Palmer (1996) о необходимости оценивать прежде всего коммуникативную компетенцию, J. C. Richards и T. S. Rodgers (2014) подчеркивают, что задания должны быть ориентированы на выполнение конкретных задач – например, передать информацию или поддержать беседу.

Реализация указанных принципов при проведении входного тестирования предполагает необходимость соотнесения заданий с уровнем языковой подготовки абитуриентов, поступающих в университет. Определение целевой аудитории тестирования и диапазона диагностируемых уровней становится важным шагом при построении надежной системы оценивания.

В настоящем исследовании была разработана методология входного тестирования, ориентированная на выявление уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в устной речи студентов первого курса. Несмотря на потенциальную применимость данной системы для диагностики сформированности коммуникативной компетенции у студентов различных направлений подготовки, в фокусе настоящей работы находятся абитуриенты языковых специальностей.

Согласно данным приемной кампании, проходной балл для поступления на языковые специальности по результатам Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по английскому языку составляет, как правило, 75-80 баллов (Дальневосточный федеральный университет, 2025a; 2025b), что позволяет предположить, что большинство поступающих имеют уровень владения иностранным языком B1-B2 по шкале CEFR. Вместе с тем возможны отклонения как в сторону более низкого (A2), так и более высокого уровня (C1), что актуализирует необходимость точной диагностики степени сформированности иноязычной коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения.

При разработке заданий были использованы дескрипторы CEFR, отражающие характеристики устной продуктивной речи и устного взаимодействия на различных уровнях владения иностранным языком. Это позволило задать параметры заданий, обеспечивающих внешнюю дифференциацию респондентов преимущественно в диапазоне уровней B1-B2, с возможностью выявления как менее подготовленных (A2), так и более продвинутых (C1) участников. Для разработки адекватных заданий входного тестирования важно учитывать разнообразие коммуникативных умений, проявляющихся в устной речи. В связи с этим в исследовании были проанализированы характеристики двух ключевых форм устной речи – монологическое высказывание и диалогическое взаимодействие.

При описании уровней устного монолога в качестве теоретической базы использовалась шкала Overall Oral Production (общая характеристика устного высказывания), представленная в приложении (Companion Volume) к CEFR, где дана градация уровней от A1 до C2 с указанием характеристик продуктивной устной речи (Council of Europe, 2020, p. 62). Для анализа диалогической речи были отобраны следующие шкалы, представленные в приложении Companion Volume: Understanding an interlocutor (понимание собеседника), Conversation (ведение беседы), Goal-oriented co-operation (целенаправленное сотрудничество), Information exchange (обмен информацией), а также Interaction strategies (стратегии взаимодействия), включающие Turntaking (управление очередностью высказываний), Co-operating (стратегии сотрудничество) и Asking for clarification (запрос уточнений) (Council of Europe, 2020, p. 71-89). Выбор данных шкал обусловлен их направленностью на разные аспекты взаимодействия в диалоге – от понимания партнера и ведения беседы до стратегий управления коммуникацией.

Такой подход позволил выявить основные параметры, по которым различаются уровни владения иностранным языком в разных видах устной речи, и определить, какие именно компоненты коммуникативной компетенции должны оцениваться с помощью заданий для входного тестирования. Анализ этих характеристик (Таблица 1) служит методологической основой для проектирования заданий, обеспечивающих комплексную оценку речевой компетенции студентов с учетом навыков как монологической речи, так и ведения диалога.

Таблица 1. *Характеристики устной продуктивной речи и устного взаимодействия на различных уровнях владения иностранным языком*

	Уровневая характеристика монологической речи	**Уровневая характеристика диалогической речи**
A2	Обучающийся способен строить элементарные высказывания в виде простых описаний и перечислений, используя стандартные фразы, связанные друг с другом последовательно. Обучающийся может кратко рассказать о людях, местах, распорядке дня и предпочтениях.	Обучающийся способен участвовать в коротких диалогах, касающихся повседневных, заранее известных тем, таких как работа, досуг, покупки или семья. Общение возможно, если собеседник говорит медленно и готов при необходимости переформулировать или помочь. Обучающийся может задавать простые вопросы и отвечать на них, но не способен самостоятельно поддерживать беседу.
B1	Обучающийся способен более подробно высказываться на знакомые темы, опираясь на личный опыт, выражая мысли последовательно и понятно. Речь остается в целом связной, без резких переходов между идеями, однако может содержать паузы при подборе слов. Речь не включает развитие подтем или сложную аргументацию.	Обучающийся может вступать в диалог и поддерживать его, если обсуждение касается знакомых тем, таких как работа, учеба, досуг, путешествия или повседневные события. Он может инициировать разговор, поддерживать его, задавая вопросы, высказывать свое мнение и выражать базовые эмоции, например удивление, радость или интерес. Его высказывания на привычные темы остаются в целом понятными, хотя передача более точной или абстрактной информации может вызывать затруднения.
B2	Обучающийся способен последовательно развивать основные идеи, выделяя ключевые моменты и приводя соответствующие примеры и детали.	Обучающийся демонстрирует высокую степень спонтанности и гибкости в общении. Он может уверенно начинать диалог на широкий круг тем – от повседневных до абстрактных или профессионально значимых – и поддерживать разговор без затруднений и длительных пауз. Обучающийся хорошо понимает реплики собеседника и адекватно на них реагирует. Обучающийся уместно использует реплики согласия, сомнения, отказа, согласования условий, умеет вежливо выражать просьбы и несогласие. Взаимодействие строится с учетом норм речевого этикета.
C1	Высказывания строятся логично и структурированно, включают различные аспекты обсуждаемой темы, содержат аргументированное изложение точки зрения и завершаются обобщающим выводом.	Обучающийся уверенно воспринимает реплики собеседника, даже если обсуждение касается сложных, абстрактных или профессионально ориентированных тем. В ходе взаимодействия обучающийся демонстрирует высокую степень адаптивности: он эффективно использует язык для решения различных коммуникативных задач, включая выражение эмоций, иронии, культурных аллюзий и намеков. Ему свойственно уверенное и уместное использование стилистических и прагматических средств, соответствующих ситуации общения. Управление ходом взаимодействия – переход от темы к теме, поддержание фокуса, распределение инициативы – осуществляется уверенно и гибко, в соответствии с целями и динамикой общения.

Таким образом, параметры, по которым различаются уровни владения устной монологической речью, включают: структурированность и логичность высказывания, степень подробности и глубины раскрытия темы, убедительность и релевантность приводимых аргументов, а также плавность речи. Данный вывод подтверждается современными зарубежными исследованиями в области оценивания иноязычной коммуникативной компетенции, в частности, параметры, по которым различаются уровни владения интерактивной устной речью, включают: степень автономности в речевом взаимодействии, способность к адекватному и точному пониманию высказываний собеседника, спонтанность и гибкость речевого реагирования, а также умение управлять ходом диалога. На начальных этапах взаимодействие носит преимущественно реактивный характер и сопровождается затруднениями в понимании и поддержании беседы, тогда как на более высоких уровнях формируется способность к инициативному, стратегически выстроенному общению, включающему интерпретацию прагматически сложных реплик, адаптацию к собеседнику и эффективное согласование речевых ходов.

Характеристики монологической и диалогической речи на разных уровнях владения иностранным языком позволяют определить, какие аспекты речевой компетенции подлежат оценке при входном тестировании. Соответственно, следующим этапом становится формулирование параметров, на основе которых может быть выстроена система тестирования, обеспечивающая надежное различение уровней устной иноязычной речи в пределах шкалы CEFR. Таким образом, система тестирования должна иметь двухкомпонентную структуру: включать как задание на монолог, так и задание на диалог. Это обеспечивает содержательную полноту диагностики и позволяет охватить ключевые параметры устной речи, релевантные для разграничения уровней A2-C1 по шкале CEFR.

Исходя из ключевых параметров, по которым различаются уровни владения устной речью в целом, задания для входного тестирования следует строить таким образом, чтобы они позволяли оценить:

- структурированность и логичность высказывания, стимулируя студента выстраивать свое выступление последовательно и с ясной организацией мыслей;
- глубину и подробность раскрытия темы, предлагая темы, требующие развернутого объяснения, детализации и примеров;
- умение аргументировать, побуждая высказывать личную позицию и подкреплять ее убедительными доводами.

Исходя из параметров, характеризующих уровень сформированности умений диалогической речи, задания следует конструировать таким образом, чтобы они позволяли выявить степень сформированности умений, критически важных для эффективного взаимодействия:

- степень речевой автономии – способность обучающегося самостоятельно инициировать диалог, развивать и поддерживать его без постоянной помощи со стороны партнера;
- понимание реплик собеседника – умение воспринимать и интерпретировать как основное содержание, так и прагматические цели, эмоциональные оттенки и имплицитные смыслы высказываний;
- гибкость речевого реагирования – способность адекватно и своевременно реагировать на неожиданные реплики, менять речевую стратегию в зависимости от развития ситуации;
- управление взаимодействием – умение координировать ход общения: инициировать и завершать темы, переключаться между аспектами обсуждения, распределять инициативу между участниками;
- функциональное владение языковыми средствами – достаточный объем и разнообразие лексико-грамматических структур для точного выражения смысла, эмоций, мнений, отказов, сомнений и согласия.

Далее представлены задания, позволяющие тестировать уровень сформированности компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Эти задания предназначены для студентов первого курса языковых направлений и отражают подход, ориентированный на оценку продуктивных видов устной речи – индивидуального монолога и интерактивного диалога.

Для каждого задания представлены образцы ответов, сгенерированные с использованием инструментов на основе технологий искусственного интеллекта (ChatGPT). При генерации учитывались основные параметры шкал CEFR, применяемые в настоящем исследовании, а также специфика самих заданий. Это позволило получить типовые примеры высказываний, моделирующих различные уровни сформированности речевой компетенции.

Задание 1. «Развернутое устное высказывание»

Формат: индивидуальный устный монолог.

Imagine that you are planning to spend the weekend. You have several options:

- go hiking in the mountains;
- visit a museum;
- watch a movie at home.

Choose one of these options and explain why you think it is the best. Try to describe your choice in detail and give your reasons. You have to speak for not more than 2 minutes. /

Представьте, что вы планируете провести выходные. У вас есть несколько вариантов:

- пойти в поход в горы;
- посетить музей;
- посмотреть фильм дома.

Выберите один из вариантов и объясните, почему считаете его лучшим. Постарайтесь рассказать подробно, приведите свои доводы. Время на выступление – не более 2 минут.

Примеры ответов по уровням:

A2: I like mountains. I go hiking. It is fun. I see trees and birds. I like it. / Мне нравятся горы. Я хожу в походы. Это весело. Я вижу деревья и птиц. Мне это нравится.

Характеристика ответа:

– Структурированность и логичность высказывания. Высказывание имеет простую, структуру: отсутствует четкое вступление, развитие и завершение, связи между предложениями нет, речь построена из очень коротких, простых предложений. Логика изложения слабо выражена: фразы следуют друг за другом без явных переходов или причинно-следственных связей, плавности и естественного потока речи нет.

– Степень подробности и глубины раскрытия темы. Тема затронута на самом поверхностном уровне. Упомянуты лишь отдельные аспекты (поход, деревья, птицы) без каких-либо деталей, описаний, пояснений или расширения. Рассуждения отсутствуют.

– Убедительность и релевантность приводимых аргументов. Аргументация отсутствует. Высказывание содержит личную оценку (фразы: “It is fun” / «это весело», “I like it” / «мне это нравится»), но не сопровождается примерами, пояснениями или логическим обоснованием.

B1: I want to go hiking because I like nature and fresh air. Also, it is good exercise. Going to the museum is interesting too, but I prefer being outside. Watching a movie is easy but boring for me. / Я хочу пойти в поход, потому что люблю природу и свежий воздух. Это еще и хорошая физическая нагрузка. В музей тоже интересно сходить, но я предпочитаю быть на улице. Смотреть фильм – это просто, но для меня скучно.

Характеристика ответа:

– Структурированность и логичность высказывания. Высказывание обладает минимальной структурой: есть вступительное суждение (о походе), далее следуют две противопоставленные альтернативы (музей и фильм), которые сравниваются с предпочитаемым вариантом. Используются логические связки: “because” / «потому что», “also” / «также», “but” / «но», что придает высказыванию некоторую связность. Логика изложения не нарушается, скачков между фразами нет, каждое предложение тематически продолжает предыдущее. Однако стоит отметить, что используемые связки достаточно примитивны, а синтаксическая организация остается простой, отсутствуют сложноподчиненные предложения.

– Степень подробности и глубины раскрытия темы. Тема раскрыта поверхностно. Приведены причины предпочтения (природа, свежий воздух, физическая активность), но без детализации (аргументы названы, но не раскрыты). Фраза “I like nature” / «я люблю природу» – это утверждение, но нет объяснения, что именно в природе нравится (пейзажи, тишина, виды животных, ощущение уединения и т. п.). “Fresh air” / «свежий воздух» – это лишь указание на фактор, но не описано, почему он важен или как влияет на самочувствие. “It is good exercise” / «хорошая физическая нагрузка» – потенциально содержательный аргумент, но в высказывании не раскрывается, почему это важно лично для говорящего (например, он заботится о здоровье, любит активность, это помогает ему снять стресс и т. д.). Упоминаются альтернативные виды досуга (музей, фильм), что указывает на элементарную сравнительную оценку, направленную на обоснование собственного выбора, однако объяснение причин остается очень общим: используются обобщенные формулировки без конкретизации (например, “good” / «хорошо», “interesting” / «интересно», “boring” / «скучно»).

– Убедительность и релевантность приводимых аргументов. Аргументы в целом релевантны теме выбора, поскольку говорящий объясняет, почему предпочитает один вариант досуга (поход) другим (музей, фильм).

B2: I would opt for hiking, as it allows me not only to relax but also to connect with nature on a deeper level. In addition, physical activity contributes significantly to reducing stress, and the natural scenery is consistently inspiring. Although visiting a museum can certainly be educational and enriching, I personally find outdoor activities far more fulfilling. As for watching a movie at home, while it may be convenient, it generally lacks the sense of engagement and excitement that I value in my free time. / Я бы предпочел поход, так как он позволяет мне не только расслабиться, но и глубже почувствовать связь с природой. Кроме того, физическая активность существенно помогает снять стресс, а природные пейзажи неизменно вдохновляют. Хотя посещение музея, безусловно, может быть познавательным и обогащающим опытом, лично мне занятия на свежем воздухе приносят гораздо больше удовлетворения. Что касается просмотра фильма дома, то, хотя это и удобно, в целом просмотр фильма, как правило, не является таким уж увлекательным и мне не хватает ярких впечатлений, которыми особенно хочется наслаждаться в свободное время.

Характеристика ответа:

– Структурированность и логичность высказывания. Высказывание хорошо организовано: оно включает вступление с выражением предпочтения, далее следуют обоснования, сравнение с другими вариантами и завершение. Идеи выстроены логично и связаны между собой при помощи разнообразных средств связи (“as it allows” / «так как это позволяет», “in addition” / «кроме того», “although” / «хотя», “as for” / «что касается», “while” / «хотя и»). Переходы между частями последовательны и обеспечивают целостность высказывания.

– Степень подробности и глубины раскрытия темы. Высказывание демонстрирует уверенное владение темой: говорящий формулирует собственную позицию и подкрепляет ее объяснениями, отражающими как эмоциональные, так и физические аспекты предпочитаемого досуга. Сравнение с альтернативными вариантами (музей, фильм) расширяет контекст, однако аргументы подаются в обобщенной форме и не развиваются в нескольких направлениях. Личный опыт не конкретизируется, и глубина анализа остается ограниченной – тема раскрыта последовательно, но без многоаспектности.

– Убедительность и релевантность приводимых аргументов. Аргументы релевантны и ясно обосновывают позицию говорящего. Обобщенные суждения, с помощью которых респондент объясняет свой выбор (например, “physical activity contributes significantly to reducing stress” / «физическая активность помогает

снять стресс»), делают выбор понятным и логичным. Однако аргументация остается в рамках общих рассуждений, без глубокой проработки причин. Пояснения присутствуют, но отсутствие углубленного анализа причин и конкретизации (через примеры, причинно-следственные связи или оценку последствий) ограничивает убедительность высказывания

C1: I prefer spending my weekends hiking in the mountains because it combines physical exercise with mental relaxation. Being immersed in nature helps me recharge and gain new perspectives. While museums offer valuable cultural insights, they don't provide the same refreshing break from routine. Watching films at home is convenient but passive, and I find that active engagement with the environment contributes more to my well-being. / Я предпочитаю проводить выходные, ходя в походы в горы, потому что это позволяет сочетать физическую нагрузку с умственным расслаблением. Погружение в природу помогает мне восстановить силы и по-новому взглянуть на существующие проблемы. Хотя в музеях можно обрести ценные культурные знания, они не обеспечивают такого же освежающего перерыва от рутины. Просмотр фильмов дома удобен, но я считаю, что более активное взаимодействие с окружающей средой приносит больше пользы.

Характеристика ответа:

– Структурированность и логичность высказывания. Высказывание демонстрирует не только ясную композиционную организацию, но и умение развивать аргументацию через тематически связанные подтемы. Каждая идея логично проистекает из предыдущей и развивается за счет аргументов, уточнений и сопоставлений: основная мысль получает развитие через причинно-следственные связи ("because it combines…" / «потому что это сочетает…»), иллюстрации личного восприятия ("helps me recharge and gain new perspectives" / «помогает мне восстановить силы и по-новому взглянуть на…»), противопоставление и сопоставление ("while museums offer… they don't provide…" / «хотя музеи предлагают… они не обеспечивают…»). Используются более гибкие и выразительные синтаксические структуры. Сравнение альтернатив включено в структуру высказывания не отдельно, а как естественная часть рассуждения. Оно помогает лучше обосновать выбор, усиливает аргументацию и делает рассуждение более глубоким и логически завершенным.

– Степень подробности и глубины раскрытия темы. Автор не только излагает позицию, но и развивает ее в нескольких плоскостях – эмоциональной, ментальной и социальной. Упоминаются такие элементы, как восстановление ресурсов, расширение перспектив, влияние на общее благополучие. Подтемы логично встроены в общее высказывание и взаимосвязаны. Аргументация насыщена смыслом, выражена через точные формулировки и демонстрирует глубину осмысления темы.

– Убедительность и релевантность приводимых аргументов. Аргументы логично связаны с высказываемой позицией. Утверждения, такие как "hiking combines physical exercise with mental relaxation" / «походы сочетают физическую нагрузку с умственным расслаблением» и "active engagement with the environment contributes more to my well-being" / «активное взаимодействие с окружающей средой приносит больше пользы», демонстрируют причинно-следственные связи, поясняют выбор и звучат обоснованно. Аргументация выглядит развернутой и убедительной благодаря тому, что каждая идея поясняется, разворачивается и логически связана с общей позицией.

Таким образом, переход от уровня к уровню сопровождается усложнением структуры, углублением содержания высказывания и усилением убедительности приводимых аргументов – именно эти параметры наиболее чувствительно отражают степень сформированности речевой компетенции.

Задание 2. «Диалог: обсуждение и аргументация»

Формат: интерактивный диалог с экзаменатором или другим участником тестирования.

You and your conversation partner (a friend or classmate) are planning to rent an apartment. The real estate agent has offered you two options:

- Option 1: The apartment is close to the university, but it is more expensive and smaller in size.
- Option 2: The apartment is cheaper and more spacious but located farther away from the campus.

Discuss both options with your partner. Share your opinion, provide arguments, ask questions, clarify your partner's viewpoint, and come to a joint decision.

Duration: 5-7 minutes. /

Вы и ваш собеседник (друг/одногруппник) собираетесь снимать квартиру. Агент по недвижимости предложил вам два варианта:

- Вариант 1: квартира находится рядом с университетом, но стоит дороже и меньше по площади.
- Вариант 2: квартира дешевле и просторнее, но расположена далеко от кампуса.

Обсудите оба варианта со своим собеседником. Выразите свою точку зрения, приведите аргументы, задавайте вопросы, уточняйте мнение собеседника и придите к совместному решению.

Продолжительность: 5-7 минут.

Для иллюстрации различий между уровнями владения языком при ведении диалога были разработаны примеры диалогов, построенные по единой коммуникативной схеме. Начальная реплика экзаменатора была сделана инвариантной (статичной) – она не меняется от уровня к уровню и задает коммуникативную ситуацию выбора жилья. Такая стратегия позволяет исключить влияние внешних факторов и сфокусироваться на анализе интерактивных умений самих участников, а именно: степени речевой автономии, гибкости реагирования, способности понимать реплики и управлять взаимодействием. Ключевым при составлении примеров было не различие в объеме лексики или грамматике, а качество участия в диалоге: умение задавать вопросы, интерпретировать чужие реплики, предлагать компромиссы, планировать совместные действия и логически развивать тему. Именно это позволяет продемонстрировать нарастание интерактивной коммуникативной компетенции от уровня A2 к C1. Приведем примеры взаимодействия по уровням.

A2: Экзаменатор: So, we need to choose a flat together. I've found a few options. What's important for you when choosing a place to live? / Нам нужно выбрать квартиру вместе. Я нашёл несколько вариантов. Что для тебя важно при выборе жилья?

Студент (A2): I want… cheap flat. Not far from shop. And bus stop. / Я хочу… дешевую квартиру. Недалеко от магазина. И от автобусной остановки.

Экзаменатор: OK. What do you think about a small flat near the city center? It's a bit noisy, but it's close to everything. / Хорошо. Что ты думаешь о небольшой квартире рядом с центром города? Там немного шумно, но все рядом.

Студент (A2): Hmm… No like noise. Maybe other flat? / Хмм… Не люблю шум. Может, другая квартира?

Характеристика речи:

1. Речевая автономия и управление взаимодействием

Минимальная речевая автономия: инициатива ограничена редкими репликами, развитие диалога полностью зависит от интервьюера. Отсутствует управление ходом общения – студент не инициирует и не завершает темы, не переключает обсуждение и не координирует взаимодействие.

2. Понимание реплик собеседника

Понимает простые и прямые вопросы, а также описания. Не распознает скрытые смыслы и прагматические нюансы, не запрашивает уточнения.

3. Адекватность и гибкость речевого реагирования

Реакции простые, однотипные, без адаптации к меняющейся ситуации. Не демонстрирует гибкости в выборе стратегий общения или реагирования на неожиданные реплики. Вместо того чтобы полноценно участвовать в диалоге (например, задавать вопросы, выражать свое мнение или вежливо отвечать), говорящий чаще просто перечисляет факты или отдельные мысли.

4. Функциональное владение языковыми средствами

Используется ограниченный набор языковых средств, преимущественно простые конструкции и базовая лексика. Отсутствуют выражения мнения, сомнения, уточнения и вежливые формы, что снижает коммуникативную полноту высказываний.

B1: Экзаменатор: So, we need to choose a flat together. I've found a few options. What's important for you when choosing a place to live? / Нам нужно выбрать квартиру вместе. Я нашел несколько вариантов. Что для тебя важно при выборе жилья?

Студент (B1): For me, it's important to live in a quiet place. And not too far from the university. Also, the price should be OK. / Для меня важно жить в тихом месте. И чтобы недалеко от университета. Также цена должна быть приемлемой.

Экзаменатор: One flat is near the center, but it's a bit noisy. / Одна квартира рядом с центром, но она немного шумная.

Студент (B1): Is there a supermarket nearby? / Рядом есть супермаркет?

Экзаменатор: Yes, it's just across the street. / Да, он прямо через дорогу.

Студент (B1): That's good. And what about the other flat? / Это хорошо. А что насчёт другой квартиры?

Характеристика речи

1. Речевая автономия и управление взаимодействием

Участник способен выразить собственные предпочтения и кратко реагировать на реплики собеседника. Однако инициативу в разговоре не берет: не вводит новых тем, не завершает обсуждение, не предлагает решений. Диалог поддерживается, но не направляется, что указывает на низкий уровень автономии и отсутствие навыков управления взаимодействием.

2. Понимание реплик собеседника

Студент демонстрирует общее понимание реплик и реагирует на них адекватно. Однако интерпретация ограничивается буквальным смыслом – скрытые значения, компромиссы или оценочные комментарии не обрабатываются. Например, фраза экзаменатора "One flat is near the center, but it's a bit noisy" / «Квартира рядом с центром, но она немного шумная» не вызывает ответа, отражающего оценку или обсуждение компромисса – студент вместо этого переключается на вопрос о наличии супермаркета, не отреагировав на важный прагматический нюанс. Это указывает на ограниченное понимание имплицитных значений и контекста.

3. Адекватность и гибкость речевого реагирования

Реплики студента уместны по смыслу, но однотипны и прагматически ограничены: высказывания носят информативный характер, без попытки установить или поддержать коммуникативный контакт. Ответы короткие, формулируются без вводных конструкций, вежливых форм или стратегий уточнения.

4. Функциональное владение языковыми средствами

Используются элементарные структуры и базовая лексика. Отсутствуют сложные синтаксические конструкции, модальность, уточняющие или оценочные выражения.

B2: Экзаменатор: So, we need to choose a flat together. I've found a few options. What's important for you when choosing a place to live? / Нам нужно выбрать квартиру вместе. Я нашел несколько вариантов. Что для тебя важно при выборе жилья?

Студент (B2): I think the most important thing is location. I'd rather spend a bit more money than waste time commuting every day. How about you? / Я думаю, самое главное – это расположение. Я бы лучше заплатил немного больше, чем тратить время на дорогу каждый день. А ты как считаешь?

Экзаменатор: I agree, but I also need a quiet place to study. One option is close to the city center, but it's a bit noisy. / Согласен, но мне также нужно тихое место для учебы. Один вариант – рядом с центром, но немного шумный.

Студент (B2): That could be a problem. Do you know if it's on a busy street or just a lively neighborhood? Is public transport nearby? / Это может быть проблемой. Ты знаешь, она на оживленной улице или просто в активном районе? Общественный транспорт рядом?

Экзаменатор: It's on a main street, but the windows are new and block out some of the noise. And there's a bus stop just two minutes away. / Она на главной улице, но окна новые и частично блокируют шум. В двух минутах ходьбы автобусная остановка.

Студент (B2): Then maybe it's worth seeing. If the noise isn't too bad, I think it could work. What do you think about visiting it first? / Тогда, может, стоит ее посмотреть. Если шум не слишком сильный, думаю, подойдет. Как насчет того, чтобы начать с нее?

Характеристика речи

1. Речевая автономия и управление взаимодействием

Участник демонстрирует уверенную автономию: сам инициирует обсуждение (вводит приоритет – "I think the most important thing is location" / «Я думаю, самое главное – это расположение»), задает встречный вопрос ("How about you?" / «А ты как считаешь?»), предлагает возможный план действий ("What do you think about visiting it first?" / «Как насчет того, чтобы начать с нее?»), координирует и направляет ход общения. Переход инициативы между собеседниками осуществляется плавно. Обучающийся не только поддерживает, но и развивает диалог.

2. Понимание реплик собеседника

Студент не просто понимает основную мысль, но улавливает важные прагматические нюансы. Например, на реплику экзаменатора "It's a bit noisy" / «Там немного шумно» участник не ограничивается согласием или простым комментарием, а уточняет характер проблемы, задавая конкретные вопросы: "Do you know if it's on a busy street or just a lively neighborhood?" / «Ты знаешь, она на оживленной улице или просто в активном районе?», "Is public transport nearby?" / «Общественный транспорт рядом?». Это указывает на умение не только воспринимать информацию, но и интерпретировать ее с учетом контекста и скрытых смыслов.

3. Адекватность и гибкость речевого реагирования

Ответы участника логично развиваются и соответствуют репликам собеседника. Например, он сначала выражает сомнение ("That could be a problem" / «Это может быть проблемой»), а затем, получив дополнительную информацию, пересматривает свое мнение ("Then maybe it's worth seeing. If the noise isn't too bad, I think it could work" / «Тогда, может, стоит ее посмотреть. Если шум не слишком сильный, думаю, подойдет»).

4. Функциональное владение языковыми средствами

Языковые средства разнообразны и функциональны: участник использует разнообразные грамматические и лексические средства: модальные глаголы ("could be a problem", "it could work" / «может быть проблемой», «может подойти»), условные конструкции ("If the noise isn't too bad…" / «Если шум не слишком сильный…»), уточняющие выражения ("Do you know if…", "What do you think about…" / «Ты знаешь, если…», «Что ты думаешь о…»). Это свидетельствует о высоком уровне функционального владения языком и способности использовать средства выразительности в соответствии с коммуникативной задачей.

C1: Экзаменатор: So, we need to choose a flat together. I've found a few options. What's important for you when choosing a place to live? / Нам нужно выбрать квартиру вместе. Я нашел несколько вариантов. Что для тебя важно при выборе жилья?

Студент (C1): I'd say the key for me is finding a place that feels like a good compromise between convenience and atmosphere. I don't mind living somewhere central, even if it's a bit lively, as long as we both feel comfortable there. What matters most to you? / Скажем так, для меня главное – найти компромисс между удобством и атмосферой. Я не против жить в центре, даже если там шумно, если нам обоим будет комфортно. А для тебя что важнее всего?

Экзаменатор: I'd probably prioritise a quiet space. I need somewhere peaceful to study and focus. / Я бы, наверное, выбрал тихое место. Мне нужно спокойствие, чтобы учиться и сосредоточиться.

Студент (C1): Right, that's totally fair. Maybe we should look for something a bit further from the center, but still well-connected? Or – if we go with a central option – we could ask about the sound insulation or check the noise levels during the viewing. / Да, это вполне разумно. Может, стоит поискать что-то подальше от центра, но с хорошим транспортом? Или, если решим выбрать вариант в центре, можно узнать про шумоизоляцию или проверить уровень шума на просмотре.

Экзаменатор: Good idea. One of the flats is in a busy area, but the ad says the windows are soundproof. It's also quite spacious. / Хорошая идея. Одна из квартир в шумном районе, но в объявлении указано, что окна звукоизолированы. И она довольно просторная.

Студент (C1): That sounds like something we should explore. Spaciousness would definitely help make it feel more livable. Why don't we visit that one first and, if it feels too noisy, we keep it as a backup? Meanwhile, I can shortlist a couple of quieter options too. / Звучит как вариант, который стоит рассмотреть. Просторная квартира точно будет ощущаться комфортнее. Давай посмотрим ее в первую очередь, а если окажется слишком шумно – оставим как запасной вариант. А я пока подберу пару более тихих вариантов.

Характеристика речи

1. Речевая автономия и управление взаимодействием

Участник демонстрирует высокую степень автономии: вводит тему компромисса ("the key for me is finding a place that feels like a good compromise…" / «для меня главное – найти компромисс»), предлагает

стратегии выбора (“Why don’t we visit that one first…” / «Давай посмотрим ее в первую очередь»), распределяет действия между участниками (“Meanwhile, I can shortlist a couple of quieter options too” / «А я пока подберу пару более тихих вариантов»). Ключевое отличие уровня С1 заключается именно в том, что участник сам организует ход диалога, предлагает структуру и последовательность действий, берет на себя ответственность за следующий шаг и предлагает резервный сценарий (вариант «на запас»).

2. Понимание реплик собеседника

Участник точно интерпретирует прагматический смысл высказываний собеседника и проявляет эмпатию:

– “Right, that’s totally fair” / «Да, это вполне разумно» – подтверждение и признание приоритета собеседника;

– “Maybe we should look for something a bit further from the center, but still well-connected?” / «Может, стоит поискать что-то подальше от центра, но с хорошим транспортом?» – демонстрирует учет позиции партнера и готовность к компромиссу.

3. Адекватность и гибкость речевого реагирования

Реакции гибкие, адаптированы к развивающемуся контексту: участник демонстрирует готовность переключиться между стратегиями в зависимости от условий, предлагается проверка в будущем (“viewing”) как вариант оценки.

4. Функциональное владение языковыми средствами

Уровень владения языком позволяет выразить тонкие смыслы, компромиссы, сомнения и инициативу, причем они используются стратегически, для смягчения, уточнения, переходов, прояснения позиций и эффективной кооперации:

- модальные конструкции: “that sounds like something we should explore” / «звучит как вариант, который стоит рассмотреть»;
- сложные условные: “if it feels too noisy, we keep it as a backup” / «если окажется слишком шумно – оставим как запасной вариант»;
- переформулировки и вводные конструкции: “I’d say…” / «Я бы сказал/сказала…», “Right, that’s totally fair” / «Да, это вполне справедливо», “Meanwhile…” / «Тем временем / между тем…».

Таким образом, повышение уровня владения языком у обучающихся иностранному языку сопровождается развитием автономии, глубины понимания, гибкости речевого поведения и способности выстраивать диалог как совместную деятельность, ориентированную на достижение коммуникативной цели.

Итак, проведенный обзор теоретических источников подтверждает важность внешней дифференциации как эффективного инструмента формирования однородных учебных групп по уровню сформированности у обучающихся коммуникативной компетенции с целью повышения качества обучения. Ключевым средством для объективного распределения студентов является входное тестирование, ориентированное на оценку речевых коммуникативных умений.

Анализ дескрипторов CEFR для характеристик монологической и диалогической речи позволил выделить следующие ключевые параметры, необходимые для дифференциации уровней сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся: структурированность и логичность высказывания, глубина раскрытия темы, умение аргументировать свою позицию, речевая автономия, понимание собеседника, гибкость реагирования и управление взаимодействием.

Для тестирования выделенных параметров иноязычной коммуникативной компетенции были разработаны задания, выполнение которых позволяет респондентам продемонстрировать уровень их сформированности.

Использование искусственно сгенерированных ответов на разработанные задания позволило получить репрезентативные примеры речевых проявлений, характерных для уровней А2-С1, что обеспечило единую методологическую основу для анализа

Анализ образцов показал, что продвижение по шкале уровней владения иностранным языком сопровождается системным усложнением структуры монологического высказывания, усилением логичности и связности текста, а также увеличением глубины раскрытия темы и многоаспектности аргументации. Анализ сгенерированных диалоговых образцов показал, что ключевые параметры, отражающие уровень владения языком, эволюционируют от элементарного поддержания беседы на низких уровнях до стратегического и эмпатического ведения диалога на высоких.

Таким образом, разработанная авторами методология входного тестирования устной речи студентов языковых направлений может быть использована с целью формирования одноуровневых учебных групп для оптимизации процесса обучения английскому языку в вузах.

Заключение

Разработанная система заданий входного тестирования, включающая задания на монологическое и диалогическое высказывание, продемонстрировала высокую степень соответствия заявленным целям дифференциации уровней владения иностранным языком у студентов языковых направлений, что подтверждено анализом искусственно сгенерированных речевых данных. Методологической основой моделирования послужили дескрипторы CEFR, а также принципы коммуникативной направленности, прагматической релевантности и функциональной полноты речевых заданий. Это обеспечило содержательную валидность теста

и позволило сфокусироваться не столько на знании языковых элементов, сколько на способности использовать язык как средство решения реальных коммуникативных задач.

Проведенный анализ речевых продукций показал, что предложенные задания адекватно выявляют ключевые параметры различения уровней A2-C1. Задание на монологическую речь успешно дифференцирует участников по таким характеристикам, как степень структурированности высказывания, глубина аргументации и полнота раскрытия темы. В то время как на начальных уровнях речь фрагментарна и слабо мотивирована, на продвинутых она демонстрирует многоаспектность, логичность и выразительность. Задание на диалогическое взаимодействие позволило выявить динамику формирования интерактивной компетенции: от реактивных, шаблонных реплик на уровне A2 к содержательно насыщенному, гибкому и кооперативному взаимодействию на уровне C1. При этом прослеживается поступательное развитие таких компонентов, как речевая автономия, стратегическая гибкость, интерпретация реплик партнера и управление ходом взаимодействия.

Таким образом, предложенные задания обладают диагностическим потенциалом, позволяющим не только различать уровни языковой подготовки, но и выявлять качественные характеристики речевой компетенции обучающихся. Методология тестирования продемонстрировала содержательную и конструктивную валидность, а ее двухкомпонентная структура обеспечивает полноту охвата ключевых аспектов устной иноязычной речи. Все это позволяет утверждать, что задания адекватны поставленным целям и эффективно решают задачу внешней дифференциации в рамках входного контроля.

Перспективы дальнейших исследований включают расширение выборки респондентов с привлечением реальных данных, уточнение параметров оценивания интерактивной компетенции, а также разработку автоматизированных решений для интерпретации речевых продукций в массовом тестировании.

Материалы исследования | Research materials

1. Дальневосточный федеральный университет. Педагогическое образование с двумя профилями подготовки: «Английский и китайский языки». 2025a. https://postupi.dvfu.ru/education/bakalavriat-spetsialitet/pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-angliyskiy-i-kitayskiy-yazyki/
2. Дальневосточный федеральный университет. Педагогическое образование с двумя профилями подготовки: «Английский и корейский языки». 2025b. https://postupi.dvfu.ru/education/bakalavriat-spetsialitet/pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-angliyskiy-i-koreyskiy-yazyki/
3. Council of Europe.Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

Источники | References

1. Босова Л. Л., Самылкина Н. Н., Мишин В. А. О разноуровневом обучении программированию в курсе информатики основной школы в условиях дифференциации содержания обучения // Преподаватель XXI век. 2024. № 1-1.
2. Домбровская М. А. Коммуникативный подход в процессе обучения иностранному языку: коммуникативные упражнения и их роль // Бизнес и дизайн ревю. 2016. Т. 1. № 3.
3. Канцур А. Г., Муравьева А. С. Дифференцированный подход в обучении иностранным языкам в начальной школе // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2020. Вып. 16.
4. Кныш Е. В., Кныш А. А. Возможности применения уровневой дифференциации обучения в современном российском высшем образовании // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 11 (67).
5. Медведева О. Д. Применение принципа дифференциации процесса обучения иностранному языку в неязыковом институте многопрофильного вуза // Концепт. 2024. № 11.
6. Митин С. Н. Индивидуализация и дифференциация в процессе обучения: методические рекомендации. Ульяновск: Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1998.
7. Перевышко А. И., Юшкевич Е. В. Тестирование как основной метод контроля в современном языковом образовании // Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе: материалы VI Республиканской научно-практической конференции (г. Минск, 10-11 марта 2022 г.). Мн.: Белорусский государственный университет, 2022.
8. Скрипкин И. Н. Отражение в отечественной педагогической литературе проблемы влияния дифференциации обучения на качество знаний учащихся // Мир педагогики и психологии. 2016. № 1 (1).
9. Стрелец Д. Г. Проблемы организации дифференцированного подхода в обучении лексике студентов неязыковых специальностей // Актуальные проблемы педагогики и образования: сборник научных статей научно-практической конференции (г. Брянск, 22-23 апреля 2021 г.). Брянск: Брянский государственный университет; Полиграм-Плюс, 2021.
10. Унт И. Я. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990.
11. Чертков А. В. Фундаментальные принципы технологии уровневой дифференциации // Наука и образование: тенденции, проблемы и перспективы развития: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых (г. Железноводск, 12 февраля 2021 г.). М.: Знание-М, 2021.

12. Bachman L. F., Palmer A. S. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford: Oxford University Press, 1996.
13. Conner J., Mitra D. L., Holquist S. E., Rosado E., Wilson C., Wright N. The pedagogical foundations of student voice practices: The role of relationships, differentiation, and choice in supporting student voice practices in high school classrooms // Teaching and Teacher Education. 2024. Vol. 142. No. 1.
14. Hughes R. Teaching and Researching Speaking. 2nd ed. L.: Pearson Education, 2011.
15. Hughes A., Hughes J. Testing for Language Teachers. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
16. Langelaan B. N., Gaikhorst L., Smets W., Oostdam R. J. Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development // Teaching and Teacher Education. 2024. Vol. 140. No. 2.
17. Olanrewaju A. R. Equality and Diversity in Learning through Differentiated Instructions // KnE Social Sciences. 2024. Vol. 9. No. 6.
18. Pozas M., Letzel-Alt V., Lindner K.-T., Schwab S. DI (Differentiated Instruction) Does Matter! The Effects of DI on Secondary School Students' Well-Being, Social Inclusion and Academic Self-Concept // Frontiers in Education. 2021. Vol. 6.
19. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed., rev. and updated. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
20. Underhill N. Testing Spoken Language: A Handbook of Oral Testing Techniques. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Информация об авторах | Author information

RU

Еременко Ирина Олеговна[1]
Ерёменко Александра Владимировна[2], к. филол. н.
[1, 2] Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

EN

Irina Olegovna Eremenko[1]
Aleksandra Vladimirovna Eremenko[2], PhD
[1, 2] Far Eastern Federal University, Vladivostok

[1] *eremenko_io@dvfu.ru,* [2] *eremenko.av@dvfu.ru*

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 25.07.2025; опубликовано online (published online): 27.08.2025.

Ключевые слова (keywords): входное устное тестирование; иноязычная коммуникативная компетенция; внешняя дифференциация уровней; монологическое и диалогическое высказывание; initial oral testing; foreign language communicative competence; external level differentiation; monologic and dialogic utterance.