



оригинальная статья

eLibrary EDN: XUGASN

Разработка оценочных средств по дисциплине «Иностранный язык» для аспирантов

Федорова Наталия Юрьевна

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

eLibrary Author SPIN: 9822-3540

<https://orcid.org/0000-0001-7704-0199>

natajfedorova@rambler.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме разработки средств контроля и оценки результатов обучения аспирантов иностранному языку. Цель исследования заключается в разработке, теоретическом обосновании и апробации алгоритма создания фонда оценочных средств по иностранному языку для программ аспирантуры, реализация которого на практике обеспечит последовательную и системную организацию оценки достигнутого уровня компетенций, а также позволит оперативно реагировать на изменения, происходящие в профессиональной сфере общения, и интегрировать в систему обучения новые задачи и форматы коммуникации. На основе анализа сложившихся к настоящему времени требований к оценочным средствам и методам проведения контроля соответствия уровня освоения компетенций целям, определяемым федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, были сформулированы принципы создания оценочных средств для курса обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Автор предлагает пошаговый алгоритм разработки фонда оценочных средств по дисциплине «Иностранный язык» для программ аспирантуры, позволяющий реализовать эти принципы. В качестве исходных данных для создания фондов оценочных средств рассматриваются типовые профессиональные задачи, требующие от будущего выпускника владения иностранным языком. Представленные в статье рекомендации позволят преподавателям разрабатывать контрольные задания и критерии оценки их выполнения, благодаря которым обучающиеся получат четкое и ясное представление о стилистических и структурных характеристиках научного текста, а также освою эффективные коммуникативные стратегии. В работе подчеркивается, что функция критериев оценки выполнения контрольных заданий не сводится исключительно к количественному измерению результатов обучения. Критерии оценки должны служить инструментом формирования у обучающихся способности осознанно избегать отступлений от языковых норм и узуальной традиции общения в профессиональной сфере.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, иноязычная коммуникативная компетенция, иностранный язык в аспирантуре, фонд оценочных средств, критерии оценки, формирующее оценивание

Цитирование: Федорова Н. Ю. Разработка оценочных средств по дисциплине «Иностранный язык» для аспирантов. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2026. Т. 10. № 2. С. 328–336. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-2-328-336>

Поступила в редакцию 20.08.2025. Принята после рецензирования 17.10.2025. Принята в печать 20.10.2025.

original article

Developing Foreign Language Assessment Tools for Postgraduate Students

Nataliia Yu. Fedorova

Saint Petersburg State University of Economics, Russia, St. Petersburg

eLibrary Author SPIN: 9822-3540

<https://orcid.org/0000-0001-7704-0199>

natajfedorova@rambler.ru

Abstract: This article explores the current methodologies and instruments used to assess postgraduate students' achievements in foreign language learning. The author developed, theoretically substantiated, and tested an algorithm for designing a pool of foreign-language assessment tools for postgraduate programs. This framework ensures a consistent and systematic evaluation of academic achievements, providing a rapid response to changes

in professional communication while integrating new tasks and communication modes into the curriculum. Based on an analysis of the assessment requirements outlined in the Federal State Educational Standards of Higher Education, the author formulated guidelines and a step-by-step algorithm for developing effective foreign-language assessment materials. The procedure begins by identifying typical communication tasks that incorporate foreign language proficiency as an essential component of students' professional competencies. The design recommendations focus primarily on evaluation criteria that serve as a tool to stimulate the development of students' command of scientific style and facilitate effective communication strategies. This formative function serves as an essential addition to summative grading. Furthermore, the guidelines for developing assessment criteria can help students avoid errors in professional communication.

Keywords: foreign language acquisition, foreign communicative competences, foreign language for postgraduate students, pool of assessment tools, evaluation criteria, formative assessment

Citation: Fedorova N. Yu. Developing Foreign Language Assessment Tools for Postgraduate Students. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(2): 328–336. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-2-328-336>

Received 20 Aug 2025. Accepted after review 17 Oct 2025. Accepted for publication 20 Oct 2025.

Введение

Несмотря на огромное количество исследований по различным аспектам реализации компетентного подхода в высшем образовании, проблема эффективного контроля его результатов по-прежнему актуальна. Оживленная дискуссия в педагогической литературе свидетельствует о наличии ряда сложностей практического характера, возникающих при разработке оценочных средств, а также о необходимости теоретического обоснования выбора методов и инструментов проверки соответствия достигнутого уровня компетенций требованиям государственных образовательных стандартов. Экспертами Высшей школы экономики был опубликован аналитический обзор исследовательских проектов, направленных на выработку рекомендаций по формированию и оценке универсальных компетенций. Авторы этой публикации не только подвели итог достижениям в данной сфере, но и выявили ряд проблемных вопросов, на которые пока не найдено исчерпывающих ответов. Причины, по мнению исследователей, кроются прежде всего в отсутствии единой концепции описания универсальных компетенций, которое влечет за собой сложности их детализации при определении задач обучения и при формулировке индикаторов степени их проявления [1]. Эти сложности объясняются отчасти тем, что, согласно И. А. Зимней и Е. В. Земцовой, компетенции трудно поддаются анализу и измерению в силу своей многомерности, междисциплинарности и динамичности [2].

Многие программы по иностранному языку, используемые в настоящее время при подготовке аспирантов, носят инновационный характер, т. к. их авторы стремятся учесть происходящие в настоящее время изменения в контексте межкультурного общения. Появляются новые задачи, каналы и виды коммуникации, возрастают объемы передаваемой

информации [3–5]. Более разнородной становится аудитория: в получении научных сведений сегодня заинтересованы широкие круги общественности. Можно утверждать, что необходимые ученым для общения на иностранном языке компетенции – это динамично развивающаяся система, и тенденции ее развития не следует игнорировать при проектировании средств контроля результатов обучения.

Когда мы говорим об оценке результатов обучения, нужно помнить, что каждое контрольное задание, каждая оценка рассматриваются как новый этап в развитии обучающихся. Поэтому задачей преподавателя является построение системы оценки и контроля, обеспечивающей благоприятные условия для такого развития.

Теоретическая значимость работы состоит в определении и обосновании подхода к разработке фонда оценочных средств по иностранному языку для аспирантов, который позволяет решить эту проблему.

В качестве теоретической базы для определения принципов и методов организации контроля и оценивания результатов обучения аспирантов иностранному языку мы использовали концепции формирующего оценивания и контекстного обучения.

Научная новизна работы состоит в том, что в ней представлено поэтапное описание приемов разработки оценочных средств для обучения аспирантов иностранному языку, объединенных в целостный алгоритм, позволяющий целенаправленно реализовать данные концепции.

Цель исследования заключается в разработке, теоретическом обосновании и апробации алгоритма создания фонда оценочных средств по иностранному языку для программ аспирантуры, реализация которого на практике обеспечит последовательную и системную организацию оценки достигнутого

уровня компетенций, а также позволит оперативно реагировать на изменения, происходящие в профессиональной сфере общения, и интегрировать в систему обучения новые задачи и форматы коммуникации.

Основной тенденцией развития теории и практики образования в высшей школе, на которую указывают многие исследователи, является возрастание количества функций контроля и оценки и все более тесная их интеграция в учебный процесс [6–10]. Наиболее традиционная и очевидная функция контроля – это собственно оценочная, которая заключается в определении соответствия фактических достижений обучающихся планируемому результату обучения. Вместе с тем все большее внимание уделяется в настоящее время корректирующей, стимулирующей и учебно-организационной функциям контроля. Опираясь на результаты выполнения контрольных заданий, преподаватель вносит коррективы в учебный процесс, а обучающийся планирует свою дальнейшую работу, решает, каким аспектам иноязычной коммуникации необходимо уделить первоочередное внимание, выбирает наиболее успешные учебные стратегии. Обучающиеся перестают быть пассивными исполнителями инструкций преподавателя. Обсуждение с преподавателем целей обучения, критериев оценки, освоение студентами приемов самоконтроля и самооценки помогают стимулировать продвижение вперед, закладывают основу способности к самостоятельному обучению в течение всей жизни [10].

Начиная с 1980-х гг. проводятся эксперименты с целью изучения влияния тестирования на учебный процесс. Это явление в зарубежной методической литературе получило название *the washback effect*. Отмечаются как его положительные стороны, так и его недостатки. Так, С. Дж. Мессик и Дж. Браун сходятся во мнении о том, что стремление тщательно подготовить студентов к тестам обедняет учебный процесс, т. к. преподаватели уделяют излишне пристальное внимание тестовым заданиям в ущерб коммуникативным, тренировке письменных навыков в ущерб развитию устной речи [7; 8]. Другая проблема, на которую указывает Р. П. Мильруд, заключается в замене обучения речи заданиями на развитие умений установления соответствий, дифференциации верного и неверного, выстраивания логической последовательности, которые не будут востребованы в реальной коммуникации [11]. Отметим также, что нацеленность студентов на результат в виде определенного балла создает нежелательную эмоциональную напряженность, а внимание к грамматической форме отрицательно сказывается на способности обучающихся сосредотачиваться на смысле высказываний.

Осознание того глубинного и многостороннего влияния, которое оказывает на процесс обучения оценивание его результатов, выдвинуло на первый план проблему валидности, интерактивности и аутентичности материалов для контроля. Вслед за Л. Ф. Бахманом и А. С. Пальмером под аутентичностью контрольного задания мы будем понимать степень соответствия его характеристик параметрам задачи, для решения которой используется иностранный язык, а его интерактивность определим как степень вовлеченности обучающихся [9, с. 13].

Л. Ф. Бахман и А. С. Пальмер пишут, что в учебных условиях невозможно полностью воспроизвести ситуацию общения, и степень аутентичности задания определяется тем, насколько оно соответствует параметрам описания реальной задачи общения [9]. Данный тезис можно считать одним из основополагающих при разработке как учебных, так и контрольных заданий. Следуя ему, необходимо выбрать наиболее важные параметры, определяющие коммуникативную ситуацию – они должны быть отражены в задании. В профессионально ориентированном обучении иностранному языку эти параметры включают: цель деятельности; характеристику участников коммуникации; жанры текстов, создаваемых в процессе коммуникации.

Усилия исследователей в последние десятилетия были направлены на построение модели коммуникативной компетенции. Согласно существующим взглядам на природу речевой коммуникации, решение любой задачи общения требует привлечения комплекса знаний, умений и стратегий [12]. Важным компонентом коммуникативной компетенции в профессиональной сфере является стратегическая компетенция. Вслед за Д. Дугласом мы будем рассматривать стратегическую компетенцию как систему, состоящую из двух взаимодействующих компонентов. Первый компонент – это собственно коммуникативные компетенции, второй объединяет когнитивные и метакогнитивные компетенции. Для решения коммуникативной задачи необходимо оценить ее сложность и имеющиеся ресурсы, выработать план содержания текста, выбрать наиболее эффективные способы воплощения этого плана. Самоконтроль и самооценка на всех этапах выполнения задачи относятся к метакогнитивным стратегиям [12, с. 76]. Кроме того, важную роль играет способность опираться на знания из профессиональной сферы для раскодирования смысла текстов. В этом отношении мы абсолютно согласны с Н. И. Алмазовой, Н. В. Поповой и Т. Г. Евтушенко, которые полагают, что обучение студентов неязыковых специальностей должно опираться на тексты, имеющие узкую профессиональную направленность [13].

В 1990-х гг. А. А. Вербицкий сформулировал принципы контекстного обучения, которые в дальнейшем оказали существенное влияние на подходы к формированию программ высшего образования, а также на методику обучения иностранному языку в целом и на методы оценки результатов обучения в частности. Главной чертой контекстного обучения является переход деятельности обучающегося от учебной через квазипрофессиональную к профессиональной деятельности [14]. Роль преподавателя состоит в создании условий для развития практических умений, опыта, качеств личности обучающихся, что возможно только в процессе квазипрофессиональной деятельности. Таким образом, первостепенное значение приобретает контекст деятельности, моделирующий предметные, целевые, социальные, психологические и мотивационные признаки реальной деятельности [15].

При обучении иностранному языку в аспирантуре моделирование контекста реального общения в профессиональной сфере приобретает исключительную важность. В процессе выполнения контрольных заданий обучающиеся используют все освоенные ими компетенции, задействуют различные стратегии организации работы с информацией и приемы подготовки выступления или письменного текста, ориентируясь на ожидания потенциальной аудитории и конвенции общения в научной сфере. Это своего рода подготовка к реальной ситуации коммуникации, когда впечатление, которое производит доклад или статья, может влиять на суждение коллег о качестве научной работы.

Создание фондов оценочных средств подразумевает определение подхода к формулировке критериев оценки выполнения контрольных заданий и описания методов интеграции контроля оценочных процедур в учебный процесс. В качестве теоретической базы для решения этой задачи целесообразно использовать концепцию формирующего оценивания. Формирующее оценивание – это такая организация контроля и оценки результатов обучения, которая приводит к переосмыслению обучающимися своей роли в оценочной деятельности и формированию у них способности использовать обратную связь в дальнейшей работе [16]. М. А. Юрченко отмечает, что «обратная связь подчеркивает пробелы в понимании и конкретно информирует обучающихся о том, как они могут улучшить свои результаты» [17, с. 42], а также позволяет преподавателю гибко реагировать на запросы обучающихся. Важным условием успешного воплощения принципов формирующего оценивания является понимание обучающимися критериев оценки, т. к. им необходимо научиться самостоятельно оценивать свои работы с точки зрения их соответствия требуемым характеристикам текста [18].

Оценка продуктивных видов речевой деятельности включает в себе трудность, т. к. «она всегда субъективна, и основная задача – это достижение максимальной объективности при субъективном оценивании» [6, с. 152]. При разработке критериев оценки письменной речи обычно используют обобщенные показатели, которые в дальнейшем детализируются с учетом особенностей конкретного задания. В результате учитываются структура работы; логичность и последовательность изложения материала; уместное использование средств передачи логической связи между отдельными частями текста; отсутствие орфографических, пунктуационных и грамматических ошибок; соответствие используемых речевых средств уровню обучения; выполнение стилистических правил жанра; соответствие содержания текста поставленной задаче [6].

Еще более сложно оценить устную речь из-за большого количества показателей, которые необходимо зафиксировать в течение короткого промежутка времени. Объектами оценки при выполнении устных заданий являются не только содержательные, стилистические, риторические и языковые аспекты речи, но и особенности произношения и интонация, а также общее впечатление от выступления [19]. Следует отметить, что на качество выполнения устных заданий ощутимо влияют психологические факторы. Если обучающиеся сталкиваются с абсолютно новой ситуацией, темп речи, вариативность лексики, уровень синтаксических конструкций и языковая корректность речи снижаются [20].

Текст как продукт коммуникации в контексте заданной ситуации общения рассматривается в единстве лингвистических, прагматических, социолингвистических, социокультурных и когнитивных факторов. Для современных исследователей проблем оценивания в курсе иностранного языка отправной точкой является понимание коммуникации как ситуативно обусловленного процесса достижения понимания смысла передаваемого сообщения. Поэтому при определении факторов, влияющих на эффективность коммуникации, важно учитывать особенности восприятия устной или письменной речи аудиторией [21]. Необходимо знать, какую информацию, в какой форме и с какой целью они ожидают получить в процессе коммуникации. Таким образом, важно, чтобы критерии были сформулированы с учетом всех основных требований, предъявляемых к тексту того или иного жанра, и в целом описывали, как выглядит эталонный текст. Критерии должны отражать коммуникативную эффективность текста, т. е. учитывать содержательные, структурные и риторические факторы.

Подведем итог вышеизложенному и сформулируем принципы разработки средств и методов

контроля и оценки результатов профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Во-первых, мы рассматриваем контроль как инструмент, способствующий повышению мотивации обучающихся, развитию их способности к самоконтролю и к самостоятельному планированию своей учебной деятельности. Каждый этап процесса оценивания должен наглядно демонстрировать, какие практические задачи могут выполняться с помощью уже освоенных компетенций и какие существуют возможности для дальнейшего развития. Во-вторых, чтобы использовать потенциал контроля как средства управления учебным процессом, необходимо обеспечить обратную связь и тесную интеграцию контроля и оценивания в учебный процесс. Важно обеспечить плавный переход от самооценки обучающимися своих результатов к оценке их работ преподавателем и к планированию дальнейшей совместной деятельности преподавателя и обучающихся. Следующий принцип предполагает создание контекста учебной деятельности, моделирующего условия и задачи реальной профессиональной деятельности. Это позволит выполнить требование комплексности оценки компетенций как многоаспектного конструкта. Не менее важно учитывать принцип поэтапного формирования компетенций, которое требует детальной проработки задач обучения и использования различных методов контроля их достижения.

Методы и материалы

Материалами исследования послужили публикации российских и зарубежных ученых по проблемам методики обучения иностранному языку и по вопросам проектирования учебно-методического обеспечения учебного процесса в высшей школе, труды по стилистике научного текста. Для отбора текстового материала использовались научные статьи, отрывки монографий по экологии и гидрометеорологии, а также презентации с сайтов некоммерческих экологических организаций. Кроме того, использовались работы, выполненные обучающимися: аннотации статей и устные доклады, сопровождающиеся электронной презентацией.

Методы исследования включали общенаучные методы (изучение теоретических трудов, анализ основных понятий и терминов исследования) и педагогические методы. К числу педагогических методов, использованных в данной работе, относятся: анализ письменных работ и презентаций аспирантов, а также аннотаций к научным статьям, авторы которых не обучались по данной программе; беседы с обучающимися экспериментальных групп.

В ходе обсуждения с аспирантами контрольных заданий и критериев их оценивания мы стремились выяснить, понятны ли им формулировки критериев и помогают ли им эти формулировки составить грамотный текст в соответствии с поставленной задачей. Эксперимент по определению эффективности применения контрольных заданий проводился среди аспирантов первого курса, обучавшихся в Российском государственном гидрометеорологическом университете. В нем приняли участие 16 человек.

Результаты

В ходе исследования был разработан алгоритм создания фонда оценочных средств по иностранному языку для программ аспирантуры. Практическим результатом стали создание и апробация фондов оценочных средств по дисциплине «Иностранный язык» для нескольких профилей обучения по направлению 05.06.01 – Науки о Земле.

Первым и наиболее ответственным этапом разработки оценочных средств, на результатах которого базируются все дальнейшие решения их авторов, следует считать этап целеполагания. В основе предлагаемого нами алгоритма лежит сложившийся к настоящему времени в педагогике высшей школы подход к разработке рабочих программ дисциплин, который предполагает детализацию компетенций и описание отдельных их компонентов: знаний, умений, способностей, необходимых для решения практических задач в профессиональной сфере деятельности [22]. На этом этапе отбираются типовые профессиональные задачи, выполнение которых станет объектом контроля. Определяются планируемые результаты обучения в терминах *знать – уметь – владеть*. В методической литературе их называют индикаторами достижения целей обучения [10].

Например, в соответствии с ФГОС ВО для программ подготовки научно-педагогических кадров выпускники должны обладать способностью самостоятельно осуществлять научно-исследовательскую деятельность с использованием современных методов исследования и информационно-коммуникационных технологий (компетенция ОПК-1), быть готовыми участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов (компетенция УК-3), осуществлять научную коммуникацию на государственном и иностранном языках (компетенция УК-4)¹.

В результате проведения консультаций с представителями выпускающих кафедр нами были выбраны профессиональные задачи, на основе которых предстояло разработать контрольные задания. В их число вошли: прохождение собеседования при приеме

¹ Федеральные государственные стандарты высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/95/91/7> (дата обращения: 25.04.2025).

на работу; получение профессиональной информации из иноязычных источников; подготовка аннотации научной статьи на иностранном языке; подготовка доклада с презентацией по теме научной работы.

Следует отметить, что при выполнении каждой из перечисленных задач задействуются несколько компетенций. Например, для того чтобы подготовить презентацию в мультимедийной форме, с которой обучающийся будет выступать на конференции, он должен:

1) знать способы, технологии и методы получения, хранения, переработки информации из иноязычных источников (компетенция ОПК-1), структурные особенности научного доклада, стилистические особенности научного текста, правила составления слайдов презентации и закономерности восприятия модульного текста аудиторией (компетенции УК-3, УК-4);

2) уметь эффективно использовать технологии и методы получения, хранения, переработки информации из иноязычных источников (компетенция ОПК-1), гибко применять цифровые инструменты подготовки слайдов презентации, придерживаясь общепринятой стилистики научного модульного текста, планировать и структурировать текст выступления (компетенции ОПК-1, УК-3, УК-4), эффективно иллюстрировать основные положения доклада слайдами электронной презентации (компетенции УК-3, УК-4);

3) владеть способностью к отбору, критической оценке и целесообразному использованию информации из иноязычных источников (компетенция ОПК-1), стратегиями планирования презентаций, способностью создавать стилистически приемлемый научный текст, а также модульный текст с учетом особенностей его восприятия аудиторией, способностью оценивать текст слайдов с точки зрения наглядности, краткости, ясности формулировок, эффективности использования визуальных способов представления информации (компетенции УК-3, УК-4).

Таким образом, итогом первого этапа разработки фонда оценочных средств стали: список типовых коммуникативных задач, к выполнению которых необходимо подготовить аспирантов, и реестр планируемых результатов обучения в терминах *знать – уметь – владеть*, представляющий собой результат детализации целевых компетенций в приложении к конкретным профессиональным задачам.

На втором этапе планируются виды заданий и отбираются аутентичные тексты, формирующие содержательную составляющую процесса обучения и контроля его результатов. Система заданий включает традиционные способы контроля, направленные на проверку знаний и навыков, и инновационные задания, позволяющие оценить способность

обучающихся использовать освоенные компетенции при решении задач творческого характера. В фонде оценочных средств по иностранному языку относительно простые методы, например тестирование, будут использоваться для проверки знаний и навыков. Для оценки проявления компетенций в деятельности обучающимся предлагаются задания творческого характера, которые предполагают достаточно сложную организацию работы и, следовательно, требуют тщательно разработанной системы оценивания. Результатом второго этапа работы над фондом оценочных средств является документ, который содержит список контрольных заданий для каждого раздела курса с описанием жанров текстов, с которыми предстоит работать обучающимся. Кроме того, на данном этапе определяются основные требования к создаваемым текстам.

После того как сформировано представление об эталонном тексте как о результате выполнения коммуникативной задачи, можно приступить к разработке текстов контрольных заданий и критериев оценки. Прежде всего следует определить, по каким параметрам будет проводиться оценка. Например, доклад на конференции мы предлагаем оценивать по следующим показателям: структура доклада, соответствующая международным стандартам представления результатов научной деятельности; эффективное использование слайдов презентаций для иллюстрации основных положений представляемого исследования; оптимальная для слушателя координация информации на слайдах и текста речи; деление доклада на смысловые блоки и уместное использование сигнальных средств при переходе от одного аспекта содержания доклада к другому [23; 24]. Формулировки критериев оценки должны быть подробными и понятными для обучающихся, чтобы, ориентируясь на эти формулировки, они могли избежать ошибок и стилистических недочетов.

Таким образом, результатом выполнения всех этапов предлагаемого алгоритма является фонд оценочных средств, состоящий из трех основных компонентов:

1. Реестр индикаторов достижения целей обучения, конкретизирующих целевые компетенции и содержащих обобщенную формулировку типов задач, которые будет выполнять обучающийся, когда овладеет целевыми компетенциями.

2. Паспорт фонда оценочных средств, в котором определены типы контрольных заданий для каждого раздела учебного курса.

3. Оценочные средства, включающие формулировку заданий, критерии оценки, методические рекомендации и методические материалы с необходимой для выполнения заданий информацией.

Фонд оценочных средств по дисциплине «Иностранный язык» для программ аспирантуры, разработанный в соответствии с данным алгоритмом, был апробирован в Российском государственном гидрометеорологическом университете. Была проведена оценка результатов выполнения двух типов заданий: устный доклад с презентацией по теме исследования и подготовка аннотации статьи. Тексты аннотаций и доклады, подготовленные обучающимися группы основного эксперимента, сравнивались с работами аспирантов, проходивших обучение в более ранний период, когда проводился разведывательный эксперимент (табл.).

Кроме того, был проведен анализ аннотаций статей, представленных в редакцию журнала «Ученые записки Российского государственного гидрометеорологического университета» авторами, не принадлежащими к экспериментальной группе. Из 56 рассмотренных образцов аннотаций 38 содержали языковые ошибки и стилистические недочеты. 12 образцов из этих 38 было сложно читать из-за многочисленных лексико-грамматических ошибок, структурных и стилистических погрешностей (табл.). Эти данные близки к результатам, полученным Л. А. Шимановской. Она пишет, что из 127 аннотаций 77 аннотаций на английском языке неграмотны с точки зрения синтаксиса, лексики и стилистики [25].

Работы аспирантов, входящих в экспериментальную группу, заметно отличались от работ их предшественников (разведывательный эксперимент) и от работ ученых, не обучавшихся по данной программе. В числе написанных ими аннотаций не было таких, которые нуждались бы в существенной переработке. В целом аннотации и доклады обучающихся экспериментальной группы обладали более четкой структурой и связностью, в них

использовались эффективные способы акцентирования актуальности рассматриваемых вопросов и значимости полученных результатов.

Заключение

Необходимость компонентного описания компетенций в сочетании с их интеграцией в моделируемую профессиональную реальность составляет наивысшую трудность для преподавателей. В соответствии с предлагаемым в данной работе алгоритмом первый этап создания оценочных средств заключается в детализации компонентов компетенций. Их необходимо сформулировать так, чтобы их освоение можно было проверить с высокой степенью достоверности. Поэтому работу над материалами для контроля и оценки результатов обучения необходимо начинать с выявления задач, которые выполняет ученый в процессе научного познания и при обмене научными знаниями и опытом. Описание результатов выполнения этих задач лежит в основе определения индикаторов достижения целей обучения. Следующий шаг – отбор аутентичных текстов, демонстрирующих характеристики жанров речевых произведений, созданных в ходе выполнения коммуникативных задач. Образцы текстов служат для достижения двух целей. Преподаватель, во-первых, определяет, с текстами какого жанра, объема и содержания будут работать обучающиеся, и, во-вторых, формулирует критерии оценки работ обучающихся таким образом, чтобы отразить в них основные характеристики текстов-образцов. Критерии оценки разрабатываются для каждого конкретного задания и представляют собой детальное описание требований к создаваемому тексту. Обучающиеся используют их, чтобы научиться выбирать подходящие к ситуации общения коммуникативные стратегии и речевые средства оформления высказываний.

Табл. Данные вычисления средних значений оценок за доклад и аннотацию научной статьи
Tab. Average grades for presentations and abstracts

Показатель	Основной эксперимент		Разведывательный эксперимент		Аннотации статей «внешних» авторов
	Доклад	Аннотация	Доклад	Аннотация	
Общее количество работ	16	16	12	12	56
Количество оценок «отлично»	2	4	2	2	–
Количество оценок «хорошо»	14	12	5	7	–
Количество оценок «удовлетворительно»	0	0	4	3	12
Количество оценок «неудовлетворительно»	0	0	1	0	–
Средняя оценка	4,16	4,25	3,67	3,92	–
Доля аннотаций, требующих значительной доработки (%)	–	0	–	25	21

Таким образом, представленные в работе рекомендации позволят преподавателям разрабатывать контрольные задания и критерии оценки их выполнения, благодаря которым обучающиеся получают четкое и ясное представление о стилистических и структурных характеристиках научного текста, а также осваивают эффективные коммуникативные стратегии.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Авдеева С. М., Гасс П. В., Карданова Е. Ю., Корешникова Ю. Н., Куликова А. А., Орел Е. А., Пашченко Т. В., Сорокин П. С. Оценка универсальных компетентностей как результатов высшего образования. *Аналитический доклад к XXII Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества*, Москва, 13–30 апреля 2021 г. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 52 с. [Avdeeva S. M., Gass P. V., Kardanova E. Yu., Koreshnikova Yu. N., Kulikova A. A., Orel E. A., Pashchenko T. V., Sorokin P. S. Assessment of universal competences as learning outcomes of higher education. *Analytical report to XXII April International Academic Conference on Economic and Social Development*, Moscow, 13–30 Apr, 2021. Moscow: NRU HSE, 2021, 52. (In Russ.)]
2. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности как целостного результата образования. In: Зимняя И. А., Земцова Е. В. *Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке*. М., 2008. С. 35–45. [Zimnyaya I. A., Zemtsova E. V. An integrative approach to assessing the unified social and professional competence as a holistic educational outcome. In: Zimnyaya I. A., Zemtsova E. V. *Unified socio-professional competence of a university graduate: Concept and approaches to formation and assessment*. Moscow, 2008, 35–45. (In Russ.)]
3. Дектерев С. Б., Осокина Н. Ю. Роль английского языка в формировании профессиональной коммуникативной компетенции. *Современные проблемы гидрометеорологии и мониторинга окружающей среды на пространстве СНГ: Междунар. науч.-практ. конф.* (Санкт-Петербург, 22–24 октября 2020 г.) СПб.: РГГМУ, 2020. С. 703–704. [Dektarev S. B., Osokina N. Yu. The role of English in the formation of professional communicative competence. *Modern problems of hydrometeorology and environmental monitoring in the CIS: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf.*, St. Petersburg, 22–24 Oct 2020. St. Petersburg: RSHU, 2020, 703–704. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qrsdnr>
4. Мирзоева Ф. Р. Формирование умений в системе универсальных компетенций в процессе изучения иностранного языка в аспирантуре. *Мир науки, культуры, образования*. 2021. № 1. С. 49–51. [Mirzoeva F. R. Skills formation in the system of universal competences in the process of studying a foreign language in graduate school. *The World of Science, Culture and Education*, 2021, (1): 49–51. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-192-49-51>
5. Полубиченко Л. В. Иностранный язык в подготовке современного российского ученого (новая программа по иностранному языку для аспирантов неязыковых факультетов МГУ). *Профессиональное лингвообразование: XVI Междунар. науч.-практ. конф.* (Нижегород, 5 октября 2022 г.) Н. Новгород: Нижегородский институт управления – филиал РАНХиГС, 2022. С. 260–266. [Polubichenko L. V. Foreign language for modern Russian researchers (a new postgraduate foreign language programme for non-linguistic faculties of MSU). *Professional linguistic education: Proc. XVI Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Nizhny Novgorod, 5 Oct 2022. Nizhny Novgorod: Nizhegorodsky institute of management – branch RANEPА, 2022, 260–266. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/enyryq>
6. Башмакова Н. И., Вороновская И. А., Всемиров М. И. и др. Актуальные вопросы языкового тестирования. СПб.: СПбГУ, 2008. 357 с. [Bashmakova N. I., Voronovskaya I. A., Mironov M. I. et al. *Current issues in language testing*. St. Petersburg: SPbSU, 2008, 357. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/quofvx>
7. Messick S. Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 1996, 13(3): 241–256. <https://doi.org/10.1177/026553229601300302>
8. Brown J. D. The washback effects of English tests. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 1997, 16(1): 27–45.
9. Bachman L. F., Palmer A. S. *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996, 377.
10. Минин М. Г., Муратова Е. А., Михайлова Н. С. Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ. *Высшее образование в России*. 2011. № 5. С. 112–118. [Minin M. G., Muratova E. A., Mikhailova N. S. Development of assessment tools bank within education program structure. *Higher Education in Russia*, 2011, (5): 112–118. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/nuppin>

11. Мильруд Р. П. Приемы и технологии обучения устной речи. *Язык и культура*. 2015. № 1. С. 104–121. [Millrood R. P. Techniques and technologies of teaching oral communication. *Language and Culture*, 2015, (1): 104–121. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/19996195/29/12>
12. Douglas D. *Assessing language for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, 311.
13. Алмазова Н. И., Попова Н. В., Евтушенко Т. Г. Организационно-методические аспекты создания профессионально-ориентированных дидактических ресурсов по иностранному языку в техническом вузе. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2020. Т. 4. № 1. С. 1–11. [Almazova N. I., Popova N. V., Evtushenko T. G. Organizational and methodological aspects of developing profession-oriented foreign language didactic resources in a technical university. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2020, 4(1): 1–11. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-1-11>
14. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с. [Verbicki A. A. *Active learning in higher education: A contextual approach*. Moscow: Vyssh. shk., 1991, 207. (In Russ.)]
15. Князькова О. И., Чивилева И. В., Романов В. В., Жебряткина И. Я. Контекстный подход в обучении иностранному языку как основа интеграционных процессов в профессиональном образовании. *Казанский педагогический журнал*. 2023. № 2. С. 118–126. [Knyazkova O. I., Chivileva I. V., Romanov V. V., Zhebratkina I. Ya. Contextual approach in teaching a foreign language as a basis for integration processes in vocational education. *Kazan Pedagogical Journal*, 2023, (2): 118–126. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ibphof>
16. Викулина М. А., Вилкова Л. В. Формирующее оценивание как технология достижения результатов обучения иностранному языку в вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2024. № 2. [Vikulina M. A., Vilkova L. V. Formative assessment as a technology for achieving educational outcomes of teaching a foreign language at a university. *Modern Problems of Science and Education*, 2024, (2). (In Russ.)] <https://doi.org/10.17513/spno.33389>
17. Юрченко М. А. Формирующее оценивание в диагностике сформированности межкультурной компетенции. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2023. № 207. С. 37–46. [Yurchenko M. A. Formative assessment in intercultural competence formation diagnostics. *Scientific Journal of Herzen University*, 2023, (207): 37–46. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qgivyg>
18. Федорова Н. Ю. Оценка умений составления аннотаций статей в курсе иностранного языка для аспирантов. *Вестник Томского государственного университета*. 2022. № 477. С. 201–208. [Fedorova N. Yu. Assessment of formation of postgraduate students' ability to write article abstracts in a foreign language. *Tomsk State University Journal*, 2022, (477): 201–208. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/15617793/477/22>
19. Заруцкая Е. В. Валидность устных тестов по иностранному языку. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика*. 2012. № 3. С. 78–82. [Zarutskaya E. V. Oral language tests validity. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Serii 9. Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika*, 2012, (3): 78–82. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pesgor>
20. Hale G. A. Student major field and text content: Interactive effects on reading comprehension in the test of English as a foreign language. *Language Testing*, 1988, 5(1): 49–61. <https://doi.org/10.1177/026553228800500104>
21. Bachman L. F. Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts. *Language Testing*, 2000, 17(1): 1–42. <https://doi.org/10.1191/026553200675041464>
22. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. М.: Логос, 2006. 256 с. [Tatur Yu. G. *Higher education: The methodology and development experience*. Moscow: Logos, 2006, 256. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/surkkj>
23. Пригожина К. В. Из опыта подготовки аспирантов к публичным выступлениям на иностранном языке. *Высшее образование в России*. 2015. № 7. С. 50–55. [Prigozhina K. V. Preparing presentations for international conferences. *Higher Education in Russia*, 2015, (7): 50–55. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ufgrub>
24. Alley M. *The craft of scientific presentations: Critical steps to succeed and critical errors to avoid*. New York: Springer, 2013, 286.
25. Шимановская Л. А. Анализ типичных ошибок в аннотациях на английском языке к научным статьям по проблемам инженерной экологии. *Вестник Казанского технологического университета*. 2013. Т. 16. № 13. С. 287–292. [Shimanovskaya L. A. Typical mistakes in scientific abstracts on engineering ecology. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2013, 16(13): 287–292. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qlqcut>