

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Филологический факультет

КОНТРОЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УСТНО-РЕЧЕВОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ
СТУДЕНТОВ ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ НА УРОВНЯХ А2-В1

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание степени магистра по специальности 031201
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»

Научный руководитель
Д.ф.н., проф.
Павловская И. Ю.

Работа студента 2 курса магистратуры
Кафедра иностранных языков
и лингводидактики
Рагаццони М. Г.

СОДЕРЖАНИЕ

Содержание	2
Введение	4
Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕСТИРОВАНИЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ	
1.1. Доцимология и история систем сертификации владения итальянским языком как иностранным	11
1.2. Модель «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком»	19
1.3. От модели к критериям оценки	27
1.4. Функции и институты сертификации владения итальянским языком как иностранным	36
Выводы по первой главе	41
Глава 2. ТЕСТИРОВАНИЕ ВЛАДЕНИЯ ИТАЛЬЯНСКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ	
2.1. Практические разработки владения итальянским языком как иностранном	43
2.1.1. Обзор систем тестирования владения итальянским языком как иностранном	43
2.1.2. Принципы и форматы устного тестирования владения итальянским языком как иностранном	58
2.1.3. Критерии оценки в сертификации владения итальянским языком как иностранном	76
2.1.4. Требования к характеристикам эффективного теста	81

2.1.5. Этапы составления теста	89
2.2. Составление авторского теста владения устной речью для начинающих переводчиков	100
2.2.1. Проект и спецификации теста для начинающих переводчиков	102
2.2.2. Тест для начинающих переводчиков и приложенные документы .	112
Выводы по второй главе	118
Заключение	119
Список использованной литературы	121

ВВЕДЕНИЕ

Диссертационная работа посвящена изучению способов контроля уровня сформированности медиативной коммуникативной компетенции при обучении русскоязычных студентов итальянскому языку на уровнях А2-В1.

Выбор темы исследования связан с тем фактом, что «проблема определения и оценки качества обучения, степени сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, уровня владения видами речевой деятельности — одна из центральных в методике преподавания иностранных языков» [Колесникова, Долгина, 2001: 185].

Контроль может осуществляться разными способами в зависимости от его цели. В случае, проанализированном в квалификационной работе, речь идёт об итоговой проверке достижения определенного уровня компетентности по окончании образовательной программы, предусматривающей обучение итальянскому языку как второму иностранному. Самым распространенным видом контроля является тест, который при случае его правильного проектирования, разработки и администрирования позволяет оценить объективно и эффективно компетенции, являющиеся объектом оценивания. В исследовании предлагается алгоритм тестирования, обеспечивающий высокое качество теста.

Теоретической и методической основой служит теория коммуникативно-деятельностного подхода, на принципах которого в 2001 г. Европейский Совет создал документ *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком:

изучение, обучение, оценка», далее – CEFR), четко определяющий понятие и компоненты коммуникативной компетенции (лингвистической, социолингвистической и прагматической компетенций).

Уровень сформированности устно-речевой компетенции измеряется шкалами, описанными в модели CEFR. Выбор уровня A2 и B1 как степени подготовки, которую студент вузов должен достичь при окончании образовательной программы, определяется тем фактом, что в большинстве случаев итальянский язык изучается в вузах как второй иностранный язык, и количество времени, в итоге выделенного к его изучению, не превышает 300 академических часов.

В контексте настоящего исследования итальянский язык изучается как второй иностранный язык для обеспечения студентов владением лингвокультурологической компетенцией и профессиональной компетентностью во всех областях специальности, требующих употребления иностранного языка. В практической части диссертации материалом для исследования и для разработки теста послужили студенты, обучающиеся по специальности «Перевод и межкультурная коммуникация».

По этому поводу важно заметить, что в модель CEFR заложено понятие медиации (языковое посредничество) как компонента коммуникативной компетенции и отдельного вида речевой деятельности, которая «осуществляется как в *устной*, так и в письменной форме» [Council of Europe, 2001: 14].

Термин медиации толкуется в исследовании в широком и в узком смысле. В первом случае речь идет о культурной медиации, что происходит, когда иностранный язык изучается и употребляется с целью интегрирования представителей разных стран и культур. В более узком значении медиация понимается как языковое посредничество, которое

«призвано обеспечить обмен информацией между людьми, которые, по той или иной причине, не могут общаться напрямую» [Council of Europe, 2001: 14].

АКТУАЛЬНОСТЬ темы исследования обусловлена двумя факторами. Первый заключается в отсутствии научных работ, касающихся общего описания в настоящее время систем сертификаций устно-речевой коммуникативной компетенции на итальянском языке. Во-первых, наблюдается значительный интерес к изучению итальянского языка в России как средству языкового и культурного посредничества. Общение на данном языке часто является единственным способом коммуникации с представителями этой страны, исторически выделяющейся своим уважением к русской культуре и народу и имеющей тесные культурные, экономические (туризм, торговля, промышленность) и политические связи с Россией. Отношения между представителями этих народов довольно часто проходят в устно-речевой форме. В качестве примера, можно привести многочисленные случаи общения итальянских и русских рабочих при установлении или обслуживании оборудования.

ЦЕЛЬЮ исследования является теоретическое обоснование и описание способов контроля уровня сформированности устно-речевой медиативной компетенции на итальянском языке как иностранном.

ОБЪЕКТОМ исследования служат средства контроля сформированности данной компетенции у русскоязычных студентов итальянскому языку как второму иностранному.

ПРЕДМЕТ научной работы состоит из теоретических и практических вопросов разработки и проведения теста в соответствии с целью и объектом настоящего исследования.

Цель, объект и предмет выпускной работы определили постановку ряда конкретных ЗАДАЧ:

- рассмотреть процесс исторического возникновения потребности в оценке образовательных достижений в Италии;
- составить обзор принципов и способов современного тестирования итальянского языка как иностранного;
- описать форматы тестирования устно-речевой коммуникативной компетенции и критерии оценки;
- определить значение коммуникативной компетенции и её компонентов в соответствии с теоретической моделью CEFR для того, чтобы выделить главные критерии оценки, использованные в практике тестирования итальянского языка как иностранного;
- исследовать методические вопросы, касающиеся достижения высокого уровня эффективности теста;
- разработать алгоритм для составления теста, позволяющий преподавателям вузов создать эффективные тесты для оценки уровня устно-речевой коммуникативной компетенции студентов по окончании образовательной программы;
- разработать конкретный пример теста, включающего документацию, необходимую для его проведения.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА касается двух основных уровней научного познания: на эмпирическом уровне использовались приемы

накопления и отбора исторических и практических информации об объекте и о предмете изучения, их сопоставления и последовательного установления связей между ними; на теоретическом уровне применялись методы абстрагирования, анализа и синтеза полученных данных, индукции и дедукции.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА диссертации полагается на научные исследования ведущих отечественных и зарубежных ученых в области тестирования коммуникативной компетенции в устной речи (В.С. Аванесов, С.Р. Балуйн, И.Ю. Павловская, В.А. Коккота, А.Н. Майоров, И.А. Рапопорт, Р. Сельг, И. Соттер, И.А. Цатурова, М.Б. Чельшкова, J.Ch. Alderson, L.F. Bachman, M. Canale, J.A. van Ek, S. Luoma, J.L. Trim).

НАУЧНОЙ НОВИЗНОЙ диссертационной работы является описание истории итальянской доцимологии (науки оценки) и описание состояние тестирования итальянского языка в настоящее время, в связи с разработкой эффективного способа контроля уровня сформированности коммуникативной компетенции на итальянском языке.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ исследования заключается в историческом описании и сопоставительном анализе методики тестирования устно-речевой медиативной компетенции на итальянском языке.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ состоит в представлении методики проектирования, разработки и проведения тестов для контроля вышесказанной компетенции.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ исследования заключаются в представлении метода проектирования, разработки и проведения теста для оценки итогового уровня сформированности коммуникативной компетенции, а также, для выявления достоинств и недостатков образовательной программы, установления взаимосвязей между планируемым и достигнутым уровнями компетенций. Результаты диссертационной работы не касаются исключительно итальянского языка, но могут относиться и к другим языкам.

ОБЪЕМ И СТРУКТУРА РАБОТЫ. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и список использованной литературы. Объем работы – 125 машинописных страниц. Исследование содержит 5 схем, 8 таблиц, 46 библиографических источников.

Во введении дается обоснование выбора и актуальности темы исследования, формируются его цели, объект, предмет, задачи, методы исследования, определяется его научная новизна, теоретическое и практическое значение.

В первой главе «Методологические основы тестирования владения иностранным языком» раскрывается тестирование итальянского языка в историческом контексте, а именно, начиная с изучения французской и итальянской доцимологии (наука экзаменов). Дальше, описываются современные тесты итальянского языка как иностранного для того, чтобы выделить их различия и общие характеристики. Особенно внимание выделяется к формату устного экзамена и к критериям оценки коммуникативной компетенции. В конце главы представляется теоретическая модель коммуникативной компетенции, разработанная Европейским Советом и представленная в документе CEFR. Определение

компонентов коммуникативной компетенции позволяет установить некоторые критерии для оценки уровня формирования данной компетенции.

Вторая глава «Тестирование владения итальянским языком как иностранным» посвящается представлению методических вопросов: предлагается методика разработки теста, начиная с определения главных характеристик его эффективности и критерий для повышения его качества. В последствие описываются главные фазы составления теста, в том числе вопрос установления конструкта. Рассматривается методика разработки тестовых заданий и их спецификаций, разрабатываются критерии оценивания тестов. Во второй половине главы представляются проект теста и спецификации тестовых заданий: разрабатывается тест для начинающих переводчиков, кончающих курс обучения по специальности «Перевод и межкультурной коммуникации». Профессиональная ориентированность теста выделяется из характера переводческих задач с русского на итальянский: устный последовательный перевод, синхронный перевод, устный перевод письменного текста.

В заключении обобщаются результаты проведенного исследования, формулируются основные выводы и методические рекомендации.

Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕСТИРОВАНИЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

1.1. Доцимология и история систем сертификации владения итальянским языком как иностранным

СОДЕРЖАНИЕ ОЦЕНКИ – Любая оценка учебной способности или достижений учащегося является сложным процессом, соединяющим множество элементов, редко отделяемых друг от друга. Бенедетто Вертекки, профессор экспериментальной педагогики в университете Рома Тре, предлагает группировать факторы, влияющие на формирование школьных оценок, в трех категориях: элементы, касающиеся обучения, эмоционально-реляционные факторы, и социо-психологические особенности учащихся, не связанные со школой (какие). Вышеуказанное деление позволяет, с одной стороны, способствовать связи между оценкой и остальными характеристиками дидактической деятельности, с другой, улавливать некоторые важные следствия, касающиеся особенно социального и культурного аспекта оценки и характерные для процесса ее формирования.

Среди элементов, относящихся к обучению, Вертекки включает качество и количество приобретённых знаний, умение выразить с точностью изученный материал и умение применять свои компетенции в знакомых и в новых коммуникативных ситуациях. К эмоционально-реляционным факторам, влияющим на формирование оценки, относятся желание учащегося активно участвовать в учебной деятельности, соответствие его поведения к ожиданиям учителей и его отношения к

учебной обстановке. Большую роль в оценки играют также элементы, отражающие интеллектуальные, эмоциональные и социальные особенности учащегося, не связанные с образовательной средой. Чаще всего, данная категория особенностей имплицитно осознается учителем, например, благодаря наблюдению внешних признаков учащегося, в частности, его поведение в классе, неряшливость или опрятность в одежде и другие элементы, свидетельствующие о качестве его жизни.

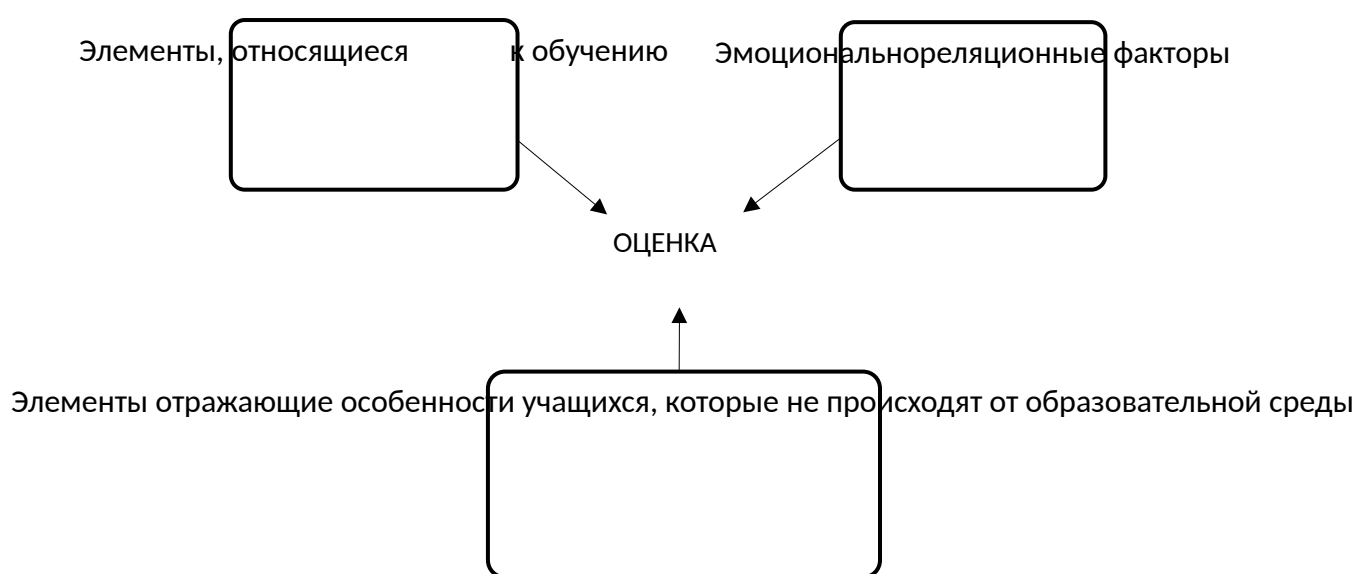


Схема 1. Содержание оценки [Vertecchi, 1984:13]

При составлении оценки эти факторы могут по-разному сочетаться, способствуя неоднородности и непостоянству качества оценки. Помимо этого, Вертекки подчеркивает, что преобладание одной группы факторов над другими является ключевым моментом для выявления основных направлений образовательного процесса.

ДОЦИМОЛОГИЯ – Дисциплина, впервые поднявшая вопросы оценки на научный уровень в Италии, была доцимология, корни которой –

в философских исследованиях позитивизма, во французской прикладной психологии конца XIX века (Фрэнсис Гальтон, Альфред Бине) и в структурной лингвистике. Первоначально вопросы, поднятые доцимологией, касались недостатка объективности и нецелесообразности школьных оценок. Впоследствии, однако, в рамках политических и социальных дебатов об осуществлении «идеального общества», где каждый человек мог бы реализовать свои способности в выбранной профессии, тема профессиональной ориентации войдёт в центр французской и итальянской политической дискуссии первой половины XX века.

Стремление к достижению более справедливого общества, в том числе, посредством признания права каждого гражданина выбирать самую подходящую профессию, делает крайне актуальными вопросы, озвученные доцимологией. Её вклад в развитие психологии, социологии, статистики, методики и тестологии заслуживает больше внимания. Таким образом, целесообразно начать исследование с описания истории сертификации в Италии и Франции, поскольку они похожи во многих характеристиках, которые их отделяют от остальных (англоязычных, русскоязычных), начиная уже с самого названия дисциплины, *доцимология*. Разница между доцимологией и тестологией имеет не только формальный характер. За термином «доцимология» стоят независимые школы, гордящиеся своими корнями и не желающие смешиваться с другими, в настоящий момент господствующими, течениями, известными под термином «тестология». Что касается возникновения доцимологии в Италии, её основные принципы очень долго не отличались от озвученных французскими учеными.

Этимология термина и область его применения – Согласно Гвидо Бенвенуто, профессор экспериментальной педагогики в университете Рома

Сапиенца, исходное значение термина «доцимология» обнаруживается в связи с греческими словами «докимасия» (δοκιμασία, тест или экзамен) и «логия» (λογία от λόγος, речь, но также научной рефлексии). В подтверждение данной гипотезы Бенвенуто утверждает, что в древней Греции называли «докимасией» тот экзамен, который обязан был пройти гражданин, избранный голосованием или по жребию, с целью проверки, владел ли он компетенциями, необходимыми для занятия местной магистратуры.

По мнению итальянского педагога Марио Гаттулло авторство термина «доцимологии» признаётся за Анри Пьерон (1881-1964), французский психолог и один из основоположников французской экспериментальной психологии. Название доцимологии «фактически принимается учёными ряда европейских стран (например, Франция, Бельгия, Италия) для того, чтобы указать область педагогических исследований, которая занимается проблемами школьной оценки». [Gattullo, 1978: 315-316]. С целью предоставления недвусмысленного определения термина Гаттулло считает целесообразным уточнить два важных вопроса. Во-первых, подчеркнуть, что в англосаксонских странах для обозначения того же сектора исследований учеными принято использовать выражения *Educational Measurement and Evaluation*. Во-вторых, уточнить, что цели науки доцимологии в области школьной проверки классифицируются, главным образом, как технико-дидактические (касающиеся, например, объективности и других характеристик приёмов оценки) и как политико-педагогические (здесь речь идёт, например, о содержании и целях применения оценки). По мнению Гаттулло, доцимология в собственном смысле занимается только технико-дидактическими целями.

Луиза Сантелли Беччегато, профессор истории педагогики в университете г. Бари, также придерживается мнения Гаттулло, когда утверждает, что в англо-американской научной литературе не находим термин, аналогичный доцимологии, а скорее широкий спектр указаний, используемых для определения ее предметов или функций. Среди английских терминов, Сантелли Беччегато озвучивает *educational evaluation* для сопоставительных национальных или международных исследований по школьной успеваемости, и *educational testing* со ссылкой на применение инструментов оценки.

Другая интерпретация термина «доцимология» представлена французским педагогом Марином Джеромом, который, ссылаясь на исследование Анри Пьерона, определяет её как «науку об экзаменах» [Martin, 2002:177]. Цель доцимологии заключается в изучении «организации экзаменов, их педагогическое содержание и цели, методы корректировки экзаменов и поведение экзаменаторов и экзаменуемых» [Martin, 2002:177]. Таким образом, Джером считает, что уже сначала в определении Пьерона соединяются цели технико-дидактические и политико-педагогические.

ЭТАПЫ УСТАНОВЛЕНИЯ ДОЦИМОЛОГИИ – Большинство ученых сходится во мнении, что история доцимологии делится на разные этапы и развивается в направлении расширения его поля действия.

Гвидо Бенвенуто указывает на присутствии трёх этапов в эволюции доцимологии. Первый этап (1929, 1934), главным образом вытекающий из работ Пьерона, это – критика системы школьных оценок. Со временем в сферу интересов доцимологии входят естественным образом и другие элементы, определяющие ход и значение экзаменов. На втором этапе эволюции в поле деятельности дисциплины включается «анализ поведения

экзаменаторов, в большинстве случаев учителей, и экзаменуемых, в основном, учеников» [Benvenuto, 2008:1]. Третий этап состоит в изучении экзаменов и систем оценки в образовании. Таким образом, доцимология ставит перед собой цель изучать не только экзамены и школьные проверки, но также имеет политико-педагогические цели в исследовании систем оценки в образовании.

Жильбер Де Лэндшир, знаменитый специалист по методологии обучения, определил доцимологию следующим образом: «наука, имеющая в качестве предмета систематическое изучение экзаменов, в частности, систем оценки, и поведение экзаменаторов и экзаменуемых» [De Landsheere, 1973: 3]. Указывая на изначальный критический и *отрицательный* характер данной дисциплины, бельгийский педагог определяет главные заслуги доцимологии в экспериментальном доказательстве отсутствия надежности и валидности экзаменов. Дальнейшим этапом эволюции доцимологии является её превращение в «доксологию», науку, систематично изучающую роль оценки в школьном образовании. Это считается *конструктивной* фазой, охарактеризованной обработкой «более объективных методов и приёмов оценки и стремлением к созданию сопоставительных классификаций для того, чтобы обеспечивать справедливость школьных оценок» [De Landsheere, 1973: 3].

Педагогическая доксология, как более зрелая специальность доцимологии, занимается вопросами, касающимися не только интеллектуальных, но также эмоциональных сторон экзаменов, их стимулирующего или задерживающего влияния и воздействия мнения учителя на своих учеников.

ДОЦИМОЛОГИЯ, ДОЦИМАСТИКА, ДОКСОЛОГИЯ – В итоге, можно утверждать, что в конце периода своего окончательного

установления, «наука экзаменов» состоит из трёх дисциплин, которые распределили свои цели таким образом, чтобы через всестороннее исследование попытаться решить главные вопросы, касающиеся образовательной оценки (техничко-дидактические и политико-педагогические). Согласно терминологической классификации Де Лэндшира речь идёт о *доцимологии* («наука, имеющая в качестве предмета систематическое изучение экзаменов, в частности, систем оценки, и поведение экзаменаторов и экзаменуемых»), о *доцимастике* («техника экзаменов») и о *доксологии* («систематическое изучение роли оценки в образовании»).

В продолжение данного исследования, если не указано иначе, термин «доцимология» будет применяться в самом широком значении, объединяющем под одним понятием предметы и цели доцимологии, доцимастики и доксологии.

ДОЦИМОЛОГИЯ И ТЕСТОЛОГИЯ – По мнению А.В. Матиенко эти науки принципиально не отличаются между собой; наоборот, они ставят себе одну и ту же цель. «Потребность усовершенствования педагогических измерений и приближения их к приоритетам современного общества привела к возникновению науки, фигурирующей пока под разными названиями – квалиметрия, доцимология, тестология и др.» [Матиенко, 2012].

Таким образом, под понятием доцимологии более или менее имплицитно понимается исторически и географически локализованная наука, соответствующая тестологии в целом. Это мнение подтверждается тем, что в странах, где доцимология завоевала популярность, процесс оценки в школах и в высших образовательных учреждениях осуществляется согласно теоретическим основам и практическим

критериям, установленным учеными доцимологии; однако, после второй мировой войны, науки, занимающиеся изучением образовательной оценки, пришли к единому мнению по главным вопросам. В настоящее время для всех сертификационных органов в Европе руководящим документом является CEFR.

В настоящее время, с увеличением внимания к роли профессиональных компетенций, вновь становится актуальным тот аспект, который уже в начале девятнадцатого века выделил Пьерон во Франции, а именно необходимость выявления и формирования профессиональных способностей учащихся во время их образовательного пути. Этот акцент на индивидуальные способности и вместе с тем на необходимость обеспечения эффективной профессиональной ориентации, является одним из самых актуальных вопросов, поднятых доцимологией.

1.2. Модель «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком»

Теоретической и методической основой для составления тестов, измеряющих уровень формирования и совершенствования устно-речевой коммуникативной компетенции на итальянском языке как иностранном, служит модель, разработанная Европейским Советом в документе CEFR по принципам коммуникативно-деятельностного подхода. Согласно данному подходу «для выполнения конкретных задач и осуществления различных видов речевой деятельности в ситуациях общения человек использует целый ряд компетенций, являющихся результатом его предыдущего жизненного опыта» [Council of Europe, 2001: 101].

Хотя все виды компетенций, помогающих человеку развить у себя умение общаться, могут рассматриваться как составляющие коммуникативной компетенции, в модели «Общеввропейских компетенций» они разделяются 1. на *общие* (или неязыковые) компетенции и 2. на *собственно языковые* компетенции.

ОБЩИЕ КОМПЕТЕНЦИИ включают декларативные знания, практические и межкультурные умения и навыки, экзистенциальную компетенцию и познавательные способности.

Декларативные знания состоят из знаний о мире, социокультурных знаний и межкультурных знаний.

Под термином *знания о мире* подразумеваются знания, полученные благодаря жизненному опыту, образованию или из других источников. Особое значение имеют страноведческие знания (географическое положение, демографическая обстановка, экономика и политика стран

изучаемого языка). В картине мира другой страны заключены еще мыслительные категории как основные понятия и отношения.

Коммуникативные компетенции

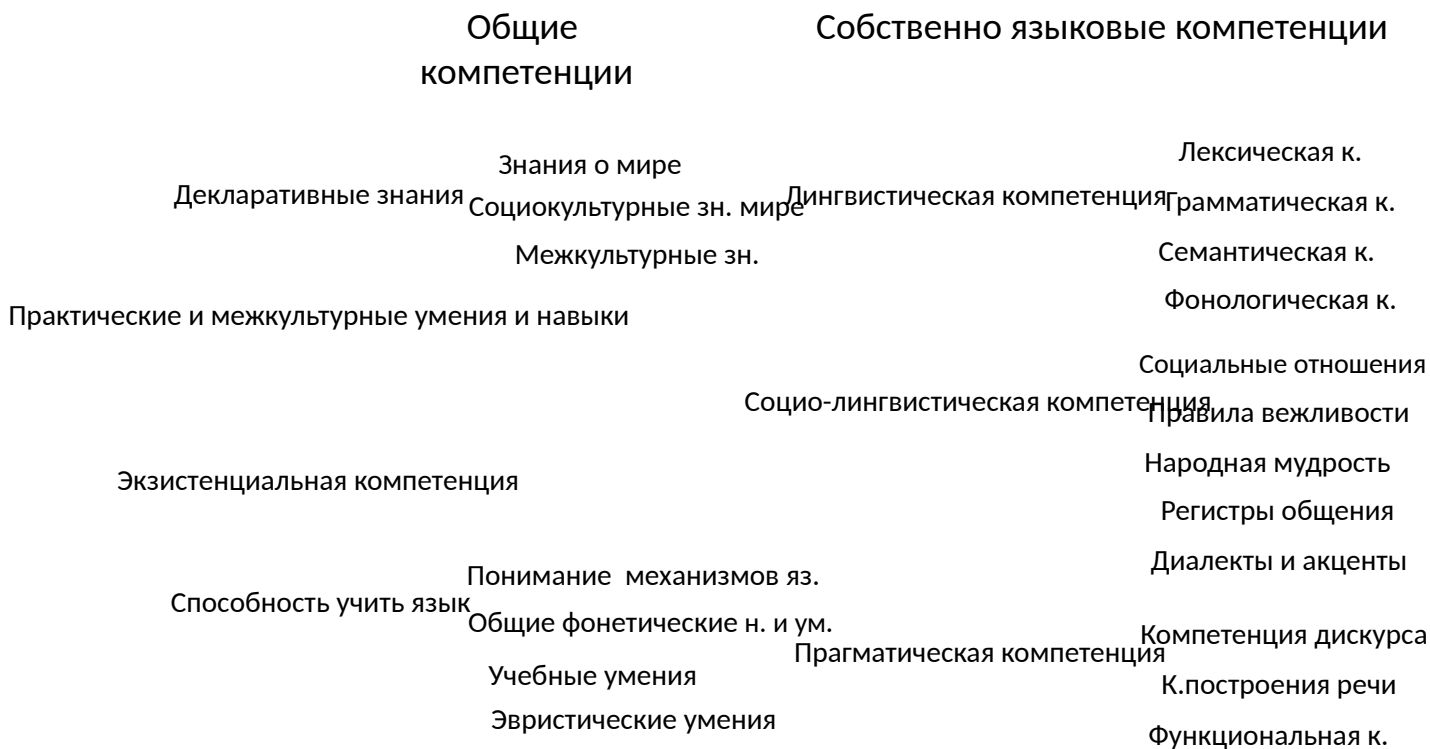


Схема 2. Коммуникативные компетенции в соответствии с моделью CEFR

Социокультурные знания, по сути, являются частью общих знаний о мире. Они касаются областей повседневной жизни, межличностных отношений, системы ценностей, убеждений и отношений, языка жестов, правил этикета и выполнения ритуалов.

Под *межкультурным знанием* понимается «знание и понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка, а также знание и понимание регионального и социального

разнообразия обеих стран» [Council of Europe, 2001: 103]. Помимо объективных знаний, межкультурные знания включают и представления друг о друге, традиционно существующие у носителей обеих культур, и часто проявляющиеся в форме национальных стереотипов.

Второй компонент общих компетенций состоит из практических и межкультурных умений и навыков.

Практические умения и навыки охватывают широкий спектр областей, таких как общественная жизнь (умения действовать в соответствии с традициями культурного контекста), повседневное поведение, ситуации, связанные с проведением досуга и занятием спортом или искусством. Практические умения и навыки касаются также профессиональной деятельности, например, когда речь идет об умениях «осуществлять мыслительные и физические действия, необходимые для выполнения своих профессиональных обязанностей» [Council of Europe, 2001: 104].

Межкультурные умения и навыки основываются на восприимчивости к различным культурам, на умении преодолевать стереотипы для установления контакта с представителями иных культур. Для переводчиков межкультурные умения и навыки играют исключительно важную роль, позволяющую выступать посредником между представителями разных культур и устранять недопонимание и конфликтные ситуации, вызванные межкультурными различиями.

Экзистенциальная компетенция касается личностных факторов, влияющих на коммуникативную деятельность студента, включая взгляды и отношения, мотивацию его поступков, ценностей, убеждений.

Способность учить язык позволяет индивиду «преодолевать трудности, возникающие в процессе обучения» [Council of Europe, 2001: 106]. Познавательная способность включает следующие навыки и умения:

1. общие фонетические, касающиеся различения и воспроизведения незнакомых звуков или последовательности звуков и расчленения непрерывного потока звуков на значимые фонологические элементы,
2. учебные,
3. эвристические, обозначающие способность находить, понимать и передавать новую информацию и умение пользоваться информационными технологиями.

СОБСТВЕННО ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ складывается из лингвистической, социолингвистической и прагматической компетенций.

Лингвистическая компетенция включает грамматическую, лексическую, семантическую и фонологическую компетенции. Она опирается на понятие языка как систему знаков (Ф. де Соссюр, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба), являясь наименее речевой компетенцией из трех выше указанных. Вопрос об учете разницы между языковой системой и речью в целях оценки коммуникативной компетенции достигает своего минимального значения в случае лингвистической компетенции. Действительно, как утверждает академик Л.В. Щерба, «индивидуальная речевая система является лишь конкретным проявлением языковой системы» [Щерба, 2004: 34].

На основе знаний грамматических элементов и правил и на умении их использовать в речи образуется *грамматическая компетенция*, которая позволяет понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде предложений. В грамматической компетенции выделяются два главных компонента: морфология, изучающая внутреннюю организацию слов, и

синтаксис, изучающий сочетаемость и порядок следования слов внутри предложения. Согласно CEFR грамматическая компетенция играет фундаментальную роль в коммуникативной компетенции, способствуя оформлению и передаче значения путем составления предложений в соответствии с правилами данного языка.

Под *лексической компетенцией* понимается знание словарного состава языка, «включающего лексические и грамматические элементы и способность их использования в речи» [Council of Europe, 2001: 110]. Лексические элементы включают, главным образом, отдельные слова и фразеологические единицы. Последней категорией обозначаются фразеологизмы-предложения, как пословицы, поговорки и речевые штампы, выполняющие определенную функцию (приветствие, просьба, извинение и т.д.), и устойчивые сочетания, как идиомы или усилительные конструкции. Грамматические элементы, в свою очередь, относятся к служебным словам (вспомогательным глаголам, артиклям, местоимениям, предлогам, союзам и частицам).

Семантическая компетенция заключается в знании способов выражения определенного значения и в умении их использовать. В состав семантической компетенции входят 1. *лексическая семантика*, занимающаяся вопросами референции, коннотации, синонимии и переводческими соответствиями, 2. *грамматическая семантика*, изучающая значение грамматических элементов, и 3. *прагматическая семантика*, касающаяся логических отношений как индукции, пресуппозицией, импликации и т.д.

Фонологическая компетенция состоит из знания и умения воспринимать и воспроизводить звуковые единицы языка (фонемы и аллофоны), фонетическую организацию слов, просодику (ударение, ритм, интонацию) и другие фонетические особенности языка, как редукцию или

ассимиляцию. В работах *Waystage* (Предпороговой) и *Threshold* (Пороговой), служивших обоснованием для составления дескрипторов CEFR, Дж. ван Эк и Дж.Л. Трим описывают фонологическую компетенцию на уровнях A2 и B1 как способность произвести разговорный язык, который «легко понятен и для носителей и для не носителей языка, владеющих языком на уровне, приближающемся к общепринятым нормам» [Ek, Trim, 1991a: 116; Ek, Trim, 1991b: 69].

В *социолингвистическую компетенцию* входят знания и умения, «необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте» [Council of Europe, 2001: 118]. Среди ее компонентов выделяются: 1. лингвистические маркеры социальных отношений, 2. правила вежливости («позитивная» и «негативная» вежливость), 3. выражения народной мудрости, 4. регистры общения, 5. диалекты и акценты.

Маркеры социальных отношений выражают статус общающихся и их отношения. Они встречаются в формулах приветствия (при встрече, знакомстве или прощании), в использовании официальных или дружеских форм общения, в восклицаниях.

Соблюдение правил вежливости играет важнейшую роль для успешного общения между представителями разных стран. Данные правила включают адекватное использование формул речевого этикета, позитивную и негативную вежливость. Позитивная вежливость касается проявления интереса к собеседнику, обмена мнениями и впечатлениями, выражения восхищения или благодарности, проявления гостеприимства и так далее. Примерами негативной вежливости являются отсутствие догматизма и приказания, выражение сожаления, извинение за некорректное поведение (несогласие, запрет), использование выражений, смягчающих категоричность или прямолинейность.

Другим языковым компонентом социокультурной компетенции считаются выражения, обобщающие опыт и традиции народа изучаемого языка. Являются примерами *выражений народной мудрости* пословицы, идиомы, крылатые выражения, поверья, приметы. В этой категории документ CEFR включает также «граффити, надписи на футболках, запоминающиеся фразы из телепередач, различные плакаты» [Council of Europe, 2001: 120].

Использование определенного *регистра общения* зависит от речевой ситуации, которая в свою очередь вытекает из норм и традиций общества и культуры. В документе CEFR рекомендуется использовать нейтральный регистр на этапах обучения до уровня B1. Другие регистры общения – торжественный, ритуальный, официальный, неформальный, разговорный, интимный. Выбор нейтрального регистра обосновывается на соображениях, что именно в этом регистре обычно проходит общение между носителями языка и иностранцами или незнакомыми людьми.

Осознание, что все регионы Европы обладают своими языковыми и культурными особенностями, заставляет студента принимать во внимание *диалект и акцент* как социолингвистическое явление. Умение распознавать диалектные особенности говорящего позволяет больше узнать о собеседнике, с точки зрения его социальной принадлежности, места проживания и происхождения, этнической принадлежности и рода занятий. При этом очень важно уметь преодолевать стереотипы, связанные с тем или иным акцентом или диалектом.

Под термином *прагматической компетенции* подразумевается употребление языковых средств, для достижения определенных функциональных целей в соответствии со схемами взаимодействия, принятыми в социальной и культурной среде, которое собеседники определяют как общее пространство общения. Составляющими прагматической компетенции являются компетенция дискурса,

функциональная компетенция, компетенция схематического построения речи.

Компетенция дискурса определяется Л.Е. Алексеевой как «способность понимать и достигать связность в восприятии и порождении высказываний» [Алексеева, 2007: 4]. Данный вид компетенции состоит из большого количества факторов, среди которых: фокус предложения и новизна информации (тема – рема); учет временных или причинно-следственных отношений; логическая и тематическая связность высказывания; функциональный стиль и регистр общения; воздействие на собеседника и соблюдение принципов сотрудничества Грайса (сообщать истинную, ясную, релевантную относительно темы и не избыточную информацию).

Компетенция схематического построения речи соответствует компетенции дискурса на уровне текста. В нее включается умение располагать информацию в текстах согласно цели его составления (описание, повествование, воздействие, аргументация и так далее).

Функциональная компетенция, то есть умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций, касается трех уровней структуры. *Микрофункции* предполагают использование коротких высказываний в ходе взаимодействия, касаясь поиска и сообщения фактической информации, выражения мнения, убеждения и других. *Макрофункции* относятся к категориям функционального использования текстов, состоящих из последовательности предложений, как описания, повествования, рассуждения, объяснения, доказательства и так далее. *Схемы взаимодействия* являются результатом умелого использования моделей социального взаимодействия, лежащих в основе коммуникации (например, модели вербальных реплик в диалоге).

1.3. От модели к критериям оценки

Составление теоретической модели коммуникативных компетенций является основным шагом для осуществления контроля речевых навыков и умений. Однако для выявления уровня сформированности речевых навыков и умений необходимо определить и учитывать «критерии, позволяющие судить о практическом владении различными видами речевой деятельности» [Павловская, Башмакова, 2003: 55].

По мнению И.Ю. Павловской и Н.И. Башмаковой эти критерии «варьируются в зависимости от уровня владения иностранным языком» [Павловская, Башмакова, 2003: 55]. Данное утверждение считается убедительным в той мере, как в разных уровнях те же критерии получают различные количественные значения, без необходимости определить разные критерии для контроля одинаковых компетенций.

В своем исследовании И.Ю. Павловская и Н.И. Башмакова с четкостью установили главные критерии оценки, принятые в отечественном тестировании иностранных языков. Они распределяются на качественные (беглость и связность речи, грамматическая корректность, широта словарного запаса и структур, корректное произношение, соответствие высказывания теме и коммуникативной задаче, способность к коммуникации) и на количественные (объем высказывания).

В большинстве теоретических моделей указываются различные способы привязать оценку коммуникативной компетенции и общие принципы к ограниченному количеству критериев оценки. Во всех моделях оценки наблюдается прагматическое стремление к компромиссным решениям. Главная сложность заключается в низкой степени совместимости холистических и аналитических подходов к оцениванию. Чрезмерное внимание и детализация оценки расплывается во множестве отдельных оценок, не позволяющих в конечном итоге формулировать

синтетическую оценку коммуникативной компетенции студента. С другой стороны, холистические шкалы оценки оставляют пространство для выражения субъективной оценки, лишенной обоснования на конкретных компонентах коммуникативной компетенции. Как утверждается в диссертационной работе С.Р. Балуюян, отражающей теоретические взгляды американского исследователя Л.Ф. Бахмана, «наиболее рациональным методом оценивания устных тестов общего владения языком является сочетание холистических и аналитических критериальных шкал» [Балуюян, 1999: 9].

Документ CEFR принимает взгляды тех ученых, которые склоняются к применению смешанного подхода. Г. Фульхер определяет подход в CEFR как классический пример методики измерительного характера, которая опирается на «шкалировании дескрипторов, с использованием модели Раша, для составления шкал, имеющих predetermined количество уровней» [Fulcher, Davidson, 2010: 7]. Один из вопросов, поднятых Г. Фульхером, касается низкой степени надежности дескрипторов, лежащих на основе шкалирования, так как некоторые уровни описываются, употребляя специфические дескрипторы, в то время, как для других оказывается предпочтение дескрипторам общего характера. Например, говорится о выполнении операций, касающихся товаров и услуг, с уровня А2 до уровня В2, но не уточняются, какие именно операции принадлежат каждому уровню. Таким образом, нельзя установить точную границу между уровнями.

На самом деле, целью документа не является разработка конкретного теста владения иностранным языком. Наоборот, он предоставляет руководящие принципы и описывает компоненты коммуникативной компетенции в виде знаний, навыков и умений, которыми студент должен владеть на определенном уровне. Изначально предоставляется общая

шкала владения языком, которую можно применить при образовании холистической оценки (см. таб.1).

Таблица 1. Общая шкала владения языком согласно модели CEFR

A2	Владеет базовым словарным запасом, достаточным для общения в простейших повседневных ситуациях, однако испытывает затруднения в выборе слов, что существенно ограничивает возможность общения.
B1	Имеющийся запас языковых средств позволяет дать без подготовки описание нетипичной ситуации, достаточно четко изложить суть проблемы или вопроса, выразить свои мысли на абстрактную тему (например, связанную с культурой, наукой, кино и т.д.).

В дальнейшем, документ CEFR указывает, каким образом необходимо поступить для создания эффективной системы оценки коммуникативной компетенции. В модели принимаются во внимание **Собственно языковые компетенции**

только собственно языковые компетенции, так как общие компетенции не являются прямым результатом образовательской деятельности вуза или другого образовательного учреждения.

Лингвистическая компетенция

Для каждого основного компонента лингвистической компетенции и для его главных составляющих разработана шкала, определяющая уровень формирования знаний, навыков и умений, типичных для данной компетенции.	Лексическая к.	Словарный запас Употребление словаря
	Грамматическая к.	

Основными компонентами лингвистической компетенции являются:

Семантическая к.	Знание значений слов и словосочетаний
Фонологическая к.	

Социо-лингвистическая компетенция

Социальные отношения. Этикет (правила вежливости) Народная мудрость Регистры общения Диалекты и акценты	Социалингвистическая правильность
---	-----------------------------------

Прагматическая компетенция

Компетенция дискурса К. построения речи	Степень адаптации Введение диалога Развитие темы Целостность и связность

Схема 3. Собственно языковые компетенции и шкалы оценки модели CEFR

Касательно *лингвистической компетенции*, в модели CEFR предлагаются четыре шкалы оценки, относящихся к словарному запасу, к его употреблению, к грамматической правильности речи и к владению фонологией.

На уровне A2 от кандидата требуется владение достаточным словарным запасом «для удовлетворения основных коммуникативных потребностей или для участия в знакомых ситуациях повседневного общения», должным образом употребляя ограниченное количество слов [Council of Europe, 2001: 112]. Правильно использует простые грамматические конструкции, однако систематически допускает типичные

ошибки (например, путает времена, неправильно оформляет согласование), тем не менее, общий смысл высказывания обычно ясен. Несмотря на заметный акцент, произношение довольно понятное, однако собеседники бывают вынуждены просить повторить отдельные слова и фразы.

На уровне В1 словарный запас кандидата «достаточен, чтобы высказаться на большинство повседневных тем: семья, увлечения, работа, путешествия, последние события. Базовая лексика употребляется правильно, однако допускаются серьезные ошибки при выражении более сложных мыслей, при общении на незнакомые темы, в нетипичных ситуациях» [Council of Europe, 2001: 112]. Речь в знакомых ситуациях общения является достаточно грамотной, несмотря на заметное влияние родного языка и на ошибки, которые не мешают передаче общего смысла высказывания. «Достаточно четкое произношение, хотя иногда ощущается иностранный акцент, допускается неправильное произношение отдельных слов» [Council of Europe, 2001: 117].

Шкала оценки *социолингвистической компетенции* носит название социолингвистической правильности. Для удовлетворения ее требований на уровне А2 студент должен уметь участвовать в простейших ситуациях общения и владеть основными видами функционального использования языка (обмен информацией, мнениями и взглядами) и умение использовать повседневные вежливые формы приветствия и прощания, обращения, приглашения, извинения и т.д.

Для того, чтобы говорить о владении социолингвистической компетенцией на уровне В1 от студента ожидается не только умение выполнять широкий спектр языковых функций и знание наиболее распространенных средств их выражения, но также знание наиболее распространенных норм вежливости и их соблюдение. Кандидат должен знать наиболее существенные традиции, системы ценностей и убеждения,

принятые в стране изучаемого языка, распознавая языковые сигналы этих различий.

В качестве показателей уровня *прагматической компетенции* принимаются во внимание степень адаптации, ведение диалога, развитие темы, целостность и связность внутри компетенция дискурса, беглость (умение четко излагать свои мысли, справляться с затруднительными и тупиковыми ситуациями) и точность (умение четко и ясно донести свои мысли до собеседников).

Для присвоения уровня A2 студент должен уметь «пользоваться хорошо заученными простыми фразами, заменяя в них некоторые лексические элементы в зависимости от обстоятельств» [Council of Europe, 2001: 124]. Ведение диалога трактуется как владение простейшими способами начала, поддержания и завершения короткого разговора. Развитие темы означает умение «изложить содержание истории, дать описание чего-либо в виде простой последовательности предложений» [Council of Europe, 2001: 125]. Требования целостности и связности на уровне A2 ограничиваются умением «изложить содержание истории, дать описание чего-либо в виде последовательности простых предложений, используя в качестве связей наиболее часто встречающиеся союзы или союзные слова. Относительно двух основных показателей функциональной компетенции, беглости и точности, в документе CEFR утверждается следующее. Речь кандидата на уровне A2 считается беглой, несмотря на наличие пауз, и на частую необходимость перефразировать свое высказывание, если он умеет ясно излагать свои мысли в коротких репликах. Равным образом его речь является точной, если он «может понятно объясняться при простом обмене информацией на знакомые и повседневные темы и в других ситуациях может сказать только то, что

позволяют ограниченные языковые ресурсы» [Council of Europe, 2001: 129].

На уровне В1 степень адаптации оценивается, как умение выбрать наиболее адекватное из имеющихся в распоряжении средств языка для общения в нетипичных, трудных ситуациях. Кандидат с уверенностью вступает в диалог и в дискуссию на известную тему. С точки зрения развития темы разговора бегло и последовательно излагаются основные пункты простого описательного или повествовательного текста. Целостность и связность состоят из логического и последовательного расположения нескольких простых элементов высказывания. Степень беглости на уровне В1 считается средней. Студент достаточно свободно излагает свои мысли и в целом может общаться без посторонней помощи, даже если он вынужден делать паузы при поиске слов и конструкций и не всегда находит нужное выражение. Кандидат может довольно точно изложить суть вопроса, выделяя наиболее важные элементы.

В CEFR осознается два важных момента, связывающих шкалы оценки с реальной обстановкой во время оценки кандидатов. Во-первых, принимается во внимание, что количество разработанных шкал оценки слишком большое для реального употребления. Во-вторых, понимается, что некоторые аспекты лингвистической, прагматической и социолингвистической компетенций, для которых были разработаны данные дескрипторы, проявляются в сходных явлениях речевой деятельности. Таким образом, разработалась схема оценки, которая опирается на меньшее количество дескрипторов (пять вместо одиннадцати), и которая считается приемлемой для употребления в контексте экзамена.

Там же подчеркивается ряд факторов, обеспечивающих *надёжность, объективность и эффективность* данных дескрипторов. Во-первых, они формулировались с учетом опыта различных организаций, занимающихся разработкой уровней владения языком, и параллельно с разработкой модели, выше описанной. Во-вторых, они отвечают критериям оценки эффективности дескрипторов, установленным в приложении А документа CEFR, поскольку характеризуются краткостью и ясностью формулировок, позитивны по форме, описывают конкретные условия и обладают самостоятельной ценностью – восприятие и понимание дескриптора не требует обращения к другим дескрипторам. В-третьих, дескрипторы *градуированы объективно* в рамках единой шкалы. Это означает, что местоположение большинства дескрипторов определялось в соответствии с их интерпретацией при оценке достижений учащихся, а не на основании субъективного мнения разработчиков.

В заключение, указывается на пригодность дескрипторов служить критериями оценки уровня владения иностранным языком. При этом критерии сформулированы таким образом, «что их легко привести в соответствии с уже существующими местными системами оценки достижений учащегося, разработанными эмпирически и/или создать на основе данных критериев новые комплексы задач» [Совет Европы, 2001: 31].

Таблица 2. Дескрипторы для оценки коммуникативной компетенции в документе CEFR [Council of Europe, 2001: 28-29].

	A2	B1
Диапазон	Использует элементарные синтаксические структуры с заученными конструкциями, словосочетания и стандартные обороты для того, чтобы передать ограниченную информацию в простых каждодневных ситуациях.	Обладает достаточными языковыми знаниями, чтобы принять участие в беседе; словарный запас позволяет объясниться с некоторым количеством пауз и описательных выражений по таким темам, как семья, хобби, увлечения, работа, путешествия и текущие события.
Точность	Правильно употребляет некоторые простые структуры, но по-прежнему систематически делает элементарные ошибки.	Достаточно аккуратно использует набор конструкций, ассоциируемых со знакомыми, регулярно происходящими ситуациями.
Беглость	Может понятно выразить свою мысль очень короткими предложениями, хотя паузы, самоисправления и переформулирование предложения непосредственно бросаются в глаза.	Может высказаться понятно, несмотря на то, что паузы для поиска грамматических и лексических средств заметны, особенно в высказываниях значительной протяженности.
Взаимодействие	Может отвечать на вопросы и реагировать на простые высказывания. Может показать, когда он/она еще следит за мыслью собеседника, но очень редко понимает достаточно, чтобы поддерживать беседу самостоятельно.	Может начинать, поддерживать и завершать беседу один на один, если темы обсуждения знакомы или индивидуально значимы. Может повторить предыдущие реплики, демонстрируя тем самым свое понимание.
Связность	Может соединять группы слов при помощи таких простых союзов как «и», «но», «потому что».	Может связать несколько достаточно коротких простых предложений в линейный текст, состоящий из нескольких пунктов.

1.4. Функции и институты сертификации владения итальянским языком как иностранным

ФУНКЦИИ СЕРТИФИКАЦИИ – Перед тем, как анализировать различные виды сертификации итальянского языка как иностранного, необходимо остановиться на общих вопросах, касающихся функций сертификации. Итальянский лингвист ректор Университета для иностранцев г. Сиены, Массимо Ведовелли, считает, что в настоящее время главными функциями сертификации являются 1. гарантия, 2. посредничество, 3. этическая ответственность.

Гарантия – В таких странах, как Италия, где особенно остро стоит вопрос интеграции иммигрантов из Восточной Европы, Азии или Африки, сертификация лингвистической компетенции гарантирует обществу, принимающему иностранца, не только то, что он умеет свободно общаться в рамках определенных контекстов и доменов, но также, что ему были представлены лингвокультурологические аспекты обычаев принимающей страны, и что он способен и потенциально готов интегрироваться в новой социальной и культурной среде. Владение иностранным языком и его сертификация, с другой стороны, являются гарантией и для иностранца, который уже с первых моментов пребывания в Италии имеет возможность понимать местную культуру и «установить коммуникативные, и поэтому социальные отношения» [Vedovelli, Barni, 2009: 12].

Медиация – Владение языком, достигнутое в процессе подготовки для получения сертификата, делает возможным установление связей между «различными лингвистическими, семиотическими и личностными мировоззрениями, вступающими в контакт в нашем глобальном мире» [Vedovelli, Barni, 2009: 12]. В толковании итальянских тестологов медиация понимается как лингвокультурное явление, направленное на облегчение понимания и интеграции представителей разных стран и культур в иную

языковую и культурную среду. Однако, медиация в более узком смысле, а именно, в качестве языкового посредничества, считается ценным компонентом коммуникативной и социокультурной компетенций, особенно, когда работодатель и иностранец встречаются на рынке труда. Например, сертификат о владении итальянским языком содействует решению языковых проблем, присутствующих при принятии на работу иностранного сотрудника, удостоверяя, что с языковой точки зрения, иностранец способен успешно выполнять свои профессиональные обязанности.

Этическая ответственность – Эта функция связана, с одной стороны с возможностью стимулировать языковое и культурное развитие общества, с другой, с возможностью гражданина увеличивать свой культурный багаж, зная, что его компетенции будут объективно оценены. Таким образом, не исключая достижения других конкретных целей, как например поступление в средние и высшие образовательные учреждения или получение лучшего места работы.

СИСТЕМЫ СЕРТИФИКАЦИИ И ИХ КООРДИНАЦИЯ – В мировой панораме сертификации иностранных языков наблюдается распространение широкого спектра решений, касающихся теоретических моделей и способов проведения тестирования. Относительно Европе в 2001 году по заказу Совета Европы был разработан документ, служивший концептуальной и практической основой для регулирования изучения, обучения и оценки всех языков Европейского Союза. Речь идёт о системе CEFR. Так как, в резолюции Совета Европы 2001 года, для создания национальных систем оценки языковой компетенции рекомендовался использование системы CEFR, становится ясно, почему в Европе данный

документ считается исходным пунктом для создания любой системы сертификации владения иностранными языками.

В документе CEFR наличие множества органов сертификации того или иного языка рассматривается как ценность и поощряется. Выбор между «концентрацией» органов сертификации, как в случае испанского языка, имеющего только один вид сертификации, или «распыление» как бывает с английским языком, где имеются больше тридцати аттестующий органов, зависит от типа лингвистической политики, применяемой каждым государством для распространения своего языка. В случае Италии, сертификационные органы соединились в ассоциацию для того, чтобы наилучшим образом скоординировать свою деятельность, одновременно предлагая большое разнообразие тестов.

По мнению Ведовелли ассоциация сертификационных институтов позволяет достичь несколько целей, среди которых главной является приспособление к «глобальному рынку языков». Действительно, несмотря на то, что итальянский является четвертым-пятым среди наиболее изучаемых языков в мире, в основе его изучения лежат очень разные причины. Помимо этого, географическое расположение его потенциальных учащихся является очень фрагментированным. Подчёркивая специфичность каждого аттестационного органа, итальянская система сертификации «способствует капиллярному достижению потенциальных потребителей и вниманию к их различным потребностям и особенностям» [Vedovelli, Barni, 2009: 20].

Присутствие единой теоретической модели для всех видов сертификации с его утвержденными принципами, понятиями, нормами и терминами позволяет разработать тесты, соответствующие правилам Европейского Союза и признаваемые во всех его странах.

АССОЦИАЦИЯ CLIQ – Касательно сертификации владения итальянским языком как иностранным существенный прогресс был достигнут в 2011 году путём создания Ассоциации CLIQ (*Certificazione Lingua Italiana di Qualità* – Сертификация качества итальянского языка). В её состав входят четыре аттестационных института: Университет для иностранцев города Перуджа, Университет для иностранцев города Сиена, Университет Рома Тре и Общество Данте Алигьери. На следующий год плодотворное сотрудничество с государственными учреждениями формализовалось в соглашении с Министерством иностранных дел Италии. В 2013 году это привело к запуску единой системы сертификации, позволяющей Италии иметь в своём распоряжении знак качества лингвистических компетенций легкоузнаваемый иностранцами, желающими изучать итальянский язык.

Совместная работа различных институтов сертификации под эгидой Ассоциации CLIQ позволяет достичь следующие цели. Во-первых, создание высококачественных систем сертификации и соответствие всех этапов тестирования с научными теориями и методиками. Во-вторых, предоставление каждому сертификационному институту способности выбрать формат тестирования среди указанных в CEFR. Это придает гласность со стороны институтов, предоставляющих сертификацию, и «сопоставимость различных систем сертификации» [CVCL, 2013: 1].

Помимо CLIQ существуют другие институты, сертифицирующие владение итальянским языком как иностранным. Напоминаем сертификации, предложенные AIL (*Accademia Italiana di Lingua* – Итальянская лингвистическая академия) и TELC, выданные немецкой организацией WBT (*Weiterbildungs Testsysteme* – Последипломная система тестирования).

Эффективность и системность различных сертификаций обеспечены не только приверженностью принципам CEFR, но также и участием в специализированных ассоциациях тестеров. Например, Университет для иностранцев г. Перуджа, предлагающий сертификацию CELI (*Certificato di conoscenza della Lingua Italiana* — Сертификат общего знания итальянского языка) является членом ALTE (*Association of Language Testers in Europe* - Ассоциация языкового тестирования в Европе); Университет для иностранцев г. Сиена, предлагающий сертификацию CILS (*Certificazione dell'Italiano come Lingua Straniera* – Сертификат итальянского языка как иностранного) присоединился к ассоциации EALTA (*European Association for Language Testing and Assessment* – Европейская ассоциация языкового тестирования и оценки). Данные ассоциации, помимо содействия в продвижении сертификатов, предложенных своими членами, являются площадкой для обсуждения научных, методологических и прикладных вопросов, касающихся тестирования и качества оценки, в том числе с этической точки зрения.

Выводы по первой главе

Теоретический анализ, проведенный в данной выпускной работе, обосновался на диахроническом (историческом) и синхроническом исследовании способов контроля формирования коммуникативных компетенций в иностранном языке. В ходе решения поставленных задач кратко была изложена история доцимологии и других наук, занимающихся изучением вопросов, касающихся оценивания образовательных достижения студентов.

Изучение исторического развития доцимологии и тестологии, первоначально двух независимых друг от друга наук, показало, что в периоде после второй мировой войны образовался некий консенсус в главных вопросах, касающихся тестирования, способствуя, таким образом, образованию гомогенной системы тестирования знаний, навыков, умений и компетенций.

В результате проведенного в диссертации сопоставительного анализа можно предполагать, что в области тестирования и сертификации формирования коммуникативной компетенции на итальянском языке как иностранном существуют очень похожие системы. Единой теоретической основой этих систем сертификации является модель CEFR, разработанная Европейским Советом в соответствии с принципами деятельностного подхода. В подтверждении сходности различных систем сертификации имеется еще и тот факт, что первые по значимости четыре сертификационных института создали ассоциацию по тестированию владения итальянским языком как иностранным, признавая общность своих принципов и критериев оценки.

Сопоставительное исследование, фокусируя предмет на устно-речевую коммуникативную компетенцию, выявило различные форматы и

критерии оценки, применяемые в тестировании итальянского языка. С точки зрения формата, во всех тестах предусмотрена комбинация монологической и диалогической речи, с назначением коммуникативных задач для высоких уровней. С точки зрения критериев оценки их количество (с 4 до 6) и сбалансированность гарантирует выделение достаточного внимания ко всем компонентам коммуникативной компетенции.

Для полного теоретического и методического обоснования процедуры создания теста для контроля формирования коммуникативной компетенции проводилось изучение модели CEFR, в которой определяется состав коммуникативной компетенции и устанавливаются критерии ее оценки.

Глава 2. ТЕСТИРОВАНИЕ ВЛАДЕНИЯ ИТАЛЬЯНСКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ

2.1. Практические разработки владения итальянским языком как иностранным

2.1.1. Обзор систем тестирования владения итальянским языком как иностранным

ОБЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ – Тестирование и сертификация владения итальянским языком как иностранным проводятся всеми аттестационными органами в соответствии с шестиуровневой моделью, описанной в документе CEFR. Итальянская система сертификаций отличается богатым предложением тестируемых уровней (сертификации CILS, CELI, PLIDA и AIL предлагают тесты на все уровни (с A1 до C2); только CERT.IT не разработал тесты для уровней A1 и C1). Также представлены специальные тесты для определенных категорий граждан (детей, подростков, иммигрантов) или разных родов деятельности (торговля, преподавание итальянского языка как иностранного).

1. CILS (*Certificazione dell'Italiano come Lingua Straniera* – Сертификат итальянского языка как иностранного) – Сертификаты CILS выданы Университетом для иностранцев города Перуджа. Данная сертификация вместе с CELI считается главной сертификацией владения итальянским языком как иностранным. Предметом оценки являются «языковая и коммуникативная компетенция в их развитии» [Vedovelli, Barni, 2009: 41]. Речь идёт о различных уровнях формирования данных компетенций и о контекстах их применения. Тестирование CILS направлено на продвижение итальянского языка в мире, на возможность применения сертификационных компетенций для конкретных целей (получение итальянского гражданства, поиск работы, поступление в

университет) и на воздействие оценки в отношении образования и интеграции иностранца в итальянское общество в целом.

2. CELI (*Certificato di conoscenza della Lingua Italiana* – Сертификат общего знания итальянского языка) – Сертификаты CELI выдаются Университетом для иностранцев города Сиена.

3. PLIDA (*Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri* – Проект итальянского языка Данте Алигьери) – Сертификаты PLIDA выдаются Университетом Рома Тре г. Рима.

4. CERT.IT – Сертификаты CERT.IT выдаются Обществом «Данте Алигьери» (*Società Dante Alighieri*) для четырех уровней (A2, B1, B2, C2).

5. AIL (*Accademia Italiana di Lingua* – Итальянская лингвистическая академия) – Сертификаты AIL Итальянской лингвистической академии города Флоренция, предлагаются для всех шести уровней CEFR.

Таблица 3. Уровни итальянских сертификатов в соответствии с уровнями CEFR

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
CILS	A1 взрослые (в Италии / за рубежом)	A2 взрослые (в Италии / за рубежом)	Uno B1	Due B2	Tre C1	Quattro C2
CELI	Impatto	1	2	3	4	5
PLIDA	A1	A2	B1	B2	C1	C2
CERT.IT		Ele.IT A2	Base.IT B1	Int.IT B2		IT C2
AIL	Deli A1	Deli A2	Dili B1	Dili B2	Dali C1	Dali C2

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ СЕРТИФИКАЦИИ – В настоящее время все аттестационные органы, за исключением CERT.IT, предлагают дополнительные виды сертификации, которые для удобства экспозиции

были представлены по категориям кандидатов (в таблице 4) и по профессиональной деятельности (в таблице 5). Цель данных сертификаций заключается в первом случае, в упрощении теста для поддержания определенных категорий людей, нуждающихся в сертификации итальянского языка (дети, юноши, иммигранты); во втором случае, тесты, удостоверяющие наличие языковых и коммуникативных компетенций, необходимых для выполнения трудовой деятельности в сфере торговли или преподавания итальянского языка.

Таблица 4. Дополнительные сертификации – по категории кандидатов.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
CILS	Дети, подростки, иммигранты	Дети, подростки, иммигранты	Подростки			
CELI	Иммигранты	Подростки, иммигранты	Подростки, иммигранты	Подростк и		
PLIDA	Подростки	Подростки	Подростки	Подростк и		
CERT.IT						
AIL						

Таблица 5. Дополнительные сертификации – по виду профессиональной деятельности.

	A 1	A 2	B1	B2	C1	C2
CILS				Торговля, преподавание	Преподавание	Преподавание
CELI			Торговля		Торговля, преподавание	Преподавание
PLIDA						
CERT.IT						
AIL			Торговля		Торговля	
CEDILS					Преподавание	

УРОВНИ CEFR – Система, выработанная в документе CEFR, включает шесть уровней, разделенных в трёх категориях владения иностранным языком.

	A1 – Уровень выживания (Breakthrough)
A – Элементарное	A2 – Предпороговый (Waystage)
	B1 – Пороговый (Threshold)
B – Самостоятельное	B2 – Пороговый-продвинутый (Vantage)
	C1 – Уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency)
C – Свободное	C2 – Уровень владения в совершенстве (Mastery)

Схема 4. Система уровней владения языком [Council of Europe, 2001: 23]

УРОВЕНЬ A1 – Данный уровень заключается в умении понимать и использовать обиходные выражения и простые фразы для удовлетворения

конкретных потребностей, как то, представить себя или других, задавать или отвечать на вопросы, касающиеся личных деталей, таких, как место жительства, знакомые люди, имущества. Говорящий может принимать участие в простых разговорах, при условии, что собеседник говорит медленно и понятно и готов содействовать, когда у говорящего возникают сложности.

В сертификации CILS, уровень A1 представляется как «начальный уровень в процессе обучения итальянского языка» [Vedovelli, Barni, 2009: 42]. Описание знаний и умений, необходимых для сдачи теста, полностью соответствует требованиям, указанным в CEFR.

В сертификации CELI подчеркивается вводный и мнемонический характер данного уровня, которой считается «точкой отправления для дальнейшего достижения коммуникативной самостоятельности в ежедневных ситуациях» [Vedovelli, Barni, 2009: 50].

УРОВЕНЬ A2 – Требования данного уровня уже соответствуют приближению к реальным ситуациям общения. Подразумевается формирование компетенций таких, как умение «понимать предложения и часто используемые выражения, связанные с областями, имеющими наиболее непосредственное отношение к говорящему (личная и семейная информация, покупки, местная география, работа)» [Council of Europe, 2001: 24]. Кандидат на уровне A2 способен общаться при выполнении простых и рутинных задач, требующих прямого обмена информацией о знакомых и повседневных делах, рассказать о себе и о своих родных и близких, описать основные аспекты повседневной жизни и непосредственного окружения.

Уровень A 2 является для CILS исходным моментом формирования коммуникативной компетенции, несмотря на недостаточную степень

самостоятельности. Согласно сертификации PLIDA и CELI владение уровнем А2 «гарантирует автономность в элементарных коммуникативных контекстах» [Vedovelli, Barni, 2009: 58]. Это ключевой момент во владении любым иностранным языком, так как в соответствии с принципами деятельностного подхода, мышление, а в случае языка, коммуникативная компетенция, формируется в социальной и трудовой деятельности. Среди сертификационных институтов только CILS утверждает, что коммуникативные способности в данных сферах появляются с уровня А1.

УРОВЕНЬ В1 – В CEFR на уровне В1 кандидат умеет понимать «основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учебе, досуге и т.д.» [Council of Europe, 2001: 24]. От него требуется способность общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка, составить связные сообщения на известные или интересующие темы, описать свои впечатления, надежды и стремления, изложить и обосновать свое мнение. Главное достижение уровня В1 заключается в умении самостоятельно употреблять иностранный язык.

В сертификации CILS подчеркивается достижение почти полной автономности в ежедневной ситуации. В CELI переход с уровня А2 до В1 представляется постепенным, как последовательное формирование умения самостоятельно «справиться в легко предсказуемых ситуациях в общественной и трудовой сфере» [Vedovelli, Barni, 2009: 51].

УРОВЕНЬ В2 – Достижение этого уровня подразумевает умение понимать общее содержание сложных текстов на абстрактные и

конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты. Касательно устной речи, умение говорить достаточно быстро и спонтанно позволяет общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон, «делать четкие, подробные сообщения на различные темы и излагать свой взгляд на основную проблему, показать преимущество и недостатки разных мнений» [Council of Europe, 2001: 24].

Согласно CILS уровень B2 «свидетельствует о полной самостоятельности коммуникативной компетенции» [Vedovelli, Barni, 2009: 44]. Впервые говорится о достижении такой степени владения языком, позволяющей поступать в итальянские образовательные учреждения в качестве студента. Помимо сертификации CILS, возможность учиться подчеркивается всеми другими аттестационными органами, как например CELI или PLIDA. Владение данным уровнем позволяет кандидату выполнять любую трудовую деятельность, предполагающую активный контакт с публикой.

УРОВЕНЬ C1 – На данном уровне подразумевается свободная тематика разговора и отсутствие ограничений, связанных с несовершенством владения лингвистическими средствами, характерных для более низких уровней. Кандидаты понимают объемные и сложные тексты на различные темы, распознавая их скрытое значение. Говорение происходит спонтанно и в быстром темпе, без затруднений с подбором слов и выражений. Говорящий умеет гибко и эффективно использовать язык для общения в научной и профессиональной деятельности, может «создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов» [Council of Europe, 2001: 24].

Уровень C1 считается наиболее подходящим для учёбы в высшем образовательном учреждении.

УРОВЕНЬ C2 – Степень владения языком на данном уровне определяется как полное мастерство, даже если от иностранного гражданина не требуется такого уровня как у носителя языка. Речь течет спонтанно, с высоким темпом и степенью точности, подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях.

Согласно CILS разница между уровнями C1 и C2 состоит в степени сформированности умения расширить контексты и ситуации, в которых употребляется язык. Для CELI языковые компетенции уровня C2 позволяют кандидату «успешно войти в любой итальянский контекст» [Vedovelli, Barni, 2009: 52]. PLIDA, в свою очередь, подчёркивает, что уровень C2 дает возможность поступить на образовательные программы высокого уровня и заниматься научным исследованием.

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ СЕРТИФИКАЦИИ – В широком предложении сертификаций владения итальянским языком как иностранным находятся тесты, составленные для определенных категорий потребителей (детей, юношей, иммигрантов) или профессиональной деятельности (торговли, преподавания итальянского языка). Благодаря целенаправленности теста, не только повышается его эффективность, но также увеличивается его значимость. Во-первых, специальные тестирования для детей или для иммигрантов являются превосходной возможностью для передачи культурных и социальных ценностей общества, путем формирования коммуникативной компетенции на иностранном языке. Во-вторых, на рынке труда, в качестве инструмента оценки профессионально-ориентированной подготовки специалиста.

ТЕСТЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ – Предлагаются только CILS для уровней A1 и A2. Возраст детей, допущенных к тестированию, с 8 до 11 лет. Путём составления специальных модулей принимаются во внимание такие внутренние и внешние факторы как возраст, контекст и мотивация. Модули для детей характеризуются сходностью структуры и формата с модулями для взрослых, но отличаются по коммуникативным контекстам, по видам и жанрам текстов, и по их содержанию. Тестирование для детей считается полезным инструментом для поддержки и укрепления мотивации обучаемых, для управления и контроля, особенно со стороны учителя, степени формирования лингвистической и коммуникативной компетенций. Кроме того, выдача документа, удостоверяющего достижения определенного уровня владения языком, является целью и стимулом для ребенка, который по окончании определенного курса обучения видит, что его усилия признаются и вознаграждаются взрослыми.

ТЕСТЫ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ – Предложение тестов для подростков чуть шире, чем для детей. Имеются три группы сертификации (CILS, CELI, PLIDA). Для подростков, учащихся в школе, сертификация CILS предлагает три модуля для уровней A1 и A2 (с 12 до 15 лет) и B1 (с 14 до 18 лет). В принципе, тестирование для подростков имеет те же цели, как и для детей. В одном из замечаний в «Руководящие принципы к экзаменам CILS» указывается, что уровень B1 подходит для подростков, которые посещали первые два года средней школы за границей. Данная сертификация служит инструментом формирования лингвокультурной и социолингвистической компетенций, являющихся, в свою очередь, основами для полной интеграции гражданина иностранного происхождения в итальянское общество.

Сертификация для подростков CELI направлена на публику возраста от 13 до 17 лет, на год старше кандидатов на соответствующий сертификат CILS. Данный выбор, вероятно, мотивирован тем, что тесты предлагаются на один уровень выше (A2, B1, B2) соответствующих тестов CILS (A1, A2, B1). Структура тестов и их задачи не отличаются от экзаменов CELI для взрослых. В тесте для подростков проверяется умение использовать итальянский язык в часто встречающихся ситуациях общения, обращая особенное внимание на оценку степени формирования социолингвистической и прагматической компетенций. Учитывая возраст кандидатов, данные тесты уклоняются от тем, требующих наличие взрослого мировоззрения. Тесты для взрослых и для подростков на определенном уровне не отличаются степенью трудности, поэтому оба варианта тестов пригодны для использования в учебных и в рабочих контекстах.

Последняя группа тестов для подростков PLIDA *Juniores* обращается к юношам возраста с 13 до 18 лет и включает тесты для уровней с A1 до B2. Сертификация PLIDA для подростков не отличается по сложности от соответствующей сертификации для взрослых, хотя логично предполагать, что ее функции относятся к учебному контексту а не к трудовому.

ТЕСТЫ ДЛЯ ИММИГРАНТОВ – Согласно декрет-закону Правительства Италии от 4-го июня 2010 года для того, чтобы получить долгосрочный вид на жительство на территории Италии, иммигрантам необходимо продемонстрировать владение итальянским языком на уровне не меньше A 2 . Поэтому, сертификация итальянского языка как иностранного приобрела дополнительные функции, значение, и источники финансирования. Специализированные тесты для переселенцев были разработаны CILS (на уровнях A1 и A2) и CELI (на уровнях A1, A2 и B1).

Отсутствие интереса к составлению дополнительных тестов со стороны других сертификационных органов вызывает, по меньшей мере, удивление. Действительно, иммигранты выделяются своими разными мировоззрениями, культурами, политическими и религиозными убеждениями и другими особенностями, которые заслуживают внимания. По этому поводу, необходимо вспомнить Советский Союз в качестве наилучшего примера толерантности и уважения к культурам различных народов, входящих в его состав. Советский психолог и академик С.Л. Рубинштейн считал, что «психологически в значительной мере именно посредством оценки осуществляется социальное воздействие на деятельность личности» [Рубинштейн, 1999: 626]. Так как любая оценка воспринимается «аффективно, если она в силу тех или иных обстоятельств, представляется как оценка личности в целом» [Рубинштейн, 1999: 626], уместно воспользоваться случаем сертификации владения итальянским языком для оказания положительного влияния на отношение иммигранта к обществу принимающей страны.

Все сертификации для иммигрантов нацелены на взрослых зарубежного происхождения, которые живут и работают в Италии. Данные тесты отличаются от стандартных тестов для взрослых тем, что первые «ориентируются на взрослых иммигрантов с низким уровнем образования, для которых сертификация А1 становится ощутимым признаком, что они достигли функциональной грамотности» [Vedovelli, Barni, 2009: 50]. В случае уровней А2 и В1, главной целью сдачи теста является удовлетворение требований закона, связанных с получением вида на жительство. Однако, не стоит игнорировать желания иммигрантов наилучшим способом интегрироваться в итальянском обществе, изучая его язык и постепенно принимая местные традиции, обычаи и нравы. На

практике, помимо этого, получение сертификата упрощает устройство иммигранта на работу.

ТЕСТЫ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ В ИТАЛИИ И ЗА РУБЕЖОМ – Сертификация CILS предлагает два модуля внутри категории тестов для взрослых на уровнях A1 и A2: для взрослых, проживающих в Италии, и для взрослых, проживающих за рубежом.

ТЕСТЫ В ОБЛАСТИ ТОРГОВЛИ И ЭКОНОМИКИ – Данные сертификации были разработаны тремя аттестационными институтами и предлагаются на уровень B2 (CILS) и на уровнях B1 и C1 (CELI и PLIDA).

Они направлены на разные категории потребителей. С одной стороны, на специалистов различных секторов экономики (торговли, финансов, производства и бизнеса), которые занимаются своей профессиональной деятельностью в Италии или за рубежом; с другой стороны, тесты нацелены на иностранных абитуриентов, желающих поступить на экономические факультеты в Италии, требующие, в свою очередь, уровень владения итальянским языком не меньше B2.

Сертификации на уровень B1 (CELI CIC *Intermedio* и PLIDA DILC (*Diploma Intermedio di Lingua Commerciale* – Диплом делового языка среднего уровня)) подходят для профессионалов, умеющих самостоятельно выполнять трудовые задачи, входящие в сферу ежедневной профессиональной деятельности. Получив этот сертификат, можно работать в своей стране, выполняя работу, требующую телефонного или рутинного общения с итальянскими партнерами или клиентами.

Сертификации на уровень C1 (CELI *Avanzato* и PLIDA DALC (*Diploma Avanzato di Lingua Commerciale* – Диплом делового языка высокого уровня)) удостоверяют достижение высокого уровня владения

деловым итальянским языком, который «позволяет работать в деловом или организационном контексте, в том числе занимать ответственные должности» [Vedovelli, Barni, 2009: 54]. Кандидат должен уметь выполнять задачи, связанные с постоянным и длительным контактом с клиентами, поставщиками или итальянскими партнерами, умело взаимодействовать в любой ситуации и решать любой вопрос.

Все тесты делового итальянского языка состоят из задач, зачастую встречающихся в реальных деловых и организационных ситуациях. Предложенные задачи, опирающиеся на аутентичные тексты, требуют от кандидата не только владения языковой, но также коммуникативной компетенцией. Хотя тематика и содержание всегда тяготеют к области экономического и коммерческого интереса, предшествующие знания в области экономики и бизнеса не являются необходимыми.

ТЕСТЫ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА –
Данная сертификация отличается высоким уровнем требований к кандидатам и предлагается для уровней с B2 до C2 (CILS) и с C1 до C2 (CELI). В области обучения итальянскому языку существует еще третья сертификация, CEDILS VENEZIA (*CErtificazione della competenza in Didattica dell'Italiano Lingua Straniera* – Сертификация компетентности в преподавании итальянского языка как иностранного) , предложенная Университетом Ка Фоскари (Ca' Foscari) города Венеция. Тест составили под руководством Паоло Валбони, ответственного лица в организации DITALS (*Docente di ITALiano a Stranieri*). В свою очередь, центр DITALS, основанный под эгидой CILS в 2005 году в Университете для иностранцев города Сиена, занимается исследованием в области проектирования, разработки и администрирования сертификации компетентности в области преподавания итальянского языка как иностранного.

CILS предлагает три уровня сертификации теоретических и практических компетенций для обучения итальянскому языку: B2: DITALS *di base* (базовый); C1: DITALS *di I livello* (первый уровень); C2: DITALS *di II livello* (второй уровень) и CILS DIT-2. Сертификация на уровень C2, «предназначенная для учителей, не являющихся носителями итальянского языка, которые собираются преподавать в итальянской образовательной системе» [Vedovelli, Barni, 2009: 46]. Сертификат DIT-2, официально признанный итальянским министерством образования, дает право поступить в государственный рейтинг для распределения мест преподавателей в итальянских школах. Поэтому, цели и структура теста DIT-2 отличаются как от общих сертификаций CILS, тестирующих языковую и коммуникативную компетенции в итальянском языке, так от сертификаций DITALS, тестирующих компетентность преподавания итальянского языка иностранцам, но не итальянцам.

Вторая группа тестов для преподавателей была разработана CELI с помощью центра CVCL (*Centro Valutazione Certificazioni Linguistiche* – Центр оценки лингвистических сертификаций). В них удостоверяется наличие лингводидактической компетентности итальянского как иностранного языка на два уровня: C1 в DILS-PG *di base livello I (Didattica dell’Italiano Lingua Straniera, Perugia* – Дидактика итальянского как иностранного языка, города Перуджа; базовый, первый уровень) и C2 в DILS-PG *di II livello* (второй уровень). Обе сертификации «предназначены для преподавателей итальянского языка, которые должны оперировать в полной автономии в школьном контексте» [Vedovelli, Barni, 2009: 52].

Сертификация CEDILS является наиболее привлекательной для тех, кто хочет удостоверить свою компетентность в преподавании итальянского языка для иностранного, так как она выдаётся после сдачи только одного

экзамена, а не двух, как требуется для получения сертификатов CILS и CELI.

Углубленное исследование вопросов, касающихся сертификации компетентности в преподавании иностранного языка, не входит в задачи диссертационной работы, однако необходимо напомнить присутствие документа, послужившего теоретической и методологической основой для составления соответствующих тестов. Речь идет о документе «Сетка европейского профилирования» (EPG - The European Profiling Grid) [North, 2015], созданном с целью схематически отображать и оценивать компетенции преподавателей иностранного языка на международном уровне. В сетке EPG принимаются во внимание факторы, касающиеся четырех групп профессиональной характеристики преподавателя: 1. обучение и квалификация (уровень практического владения языком, образование и квалификация, опыт преподавания и наличие документов, удостоверяющих уровень профессиональной квалификации); 2. базовые преподавательские компетенции (методические знания и умения, умение проводить оценивание студентов, способность создать план уроков и курса обучения, умения управлять и взаимодействовать со студентами в классе); 3. компоненты преподавательской компетентности (межкультурная, лингвистическая и дидактическая компетенции); 4. профессионализм (профессиональное поведение, административные умения).

2.1.2. Принципы и форматы устного тестирования владения итальянским языком как иностранным

Устное тестирование определяется И.Ю. Павловской как «процедура проверки устно-речевой коммуникативной компетенции, в которой умение говорения оценивается на основе устного высказывания испытуемого» [Павловская, 2008: 131].

Принимая теоретические принципы и практические указания CEFR, все аттестационные институты разработали модули для устного тестирования, ставя перед собой задачу оценить степень сформированности коммуникативной компетенции, состоящей из лингвистической, социолингвистической и прагматической компетенций, и способность выполнять представленные задачи в соответствии с деятельностным подходом. При этом в большинстве случаев лингвистическая компетенция оценивается в дополнительной пятой части теста (обычно их четыре в соответствие с количеством продуктивных и рецептивных умений). Реальное воплощение оценивания различных компетенций и их составляющих отличается в каждой сертификации, в зависимости от критериев оценки и от других факторов, связанных с разработкой теста, с условиями его администрирования, корректировки и т.д. Однако, при соблюдении принципов и норм CEFR наличие разнообразных моделей считается положительным фактором.

Их эксплицитное признание можно найти в руководящих принципах сертификации CILS, касающихся устного тестирования. Во-первых, «для оценки продуктивных умений сертификация CILS использует тесты, требующие выполнения задачи, подходящей соответствующему уровню компетенции» [Barni, 2009: 16]. Во-вторых, для того, чтобы тестировать умение кандидата взаимодействовать в конкретных ситуациях и порождать настоящие речевые акты, предоставляются лично значимые стимулы,

которые имеют целью обеспечить субъективную реакцию и индивидуальный выбор, наилучшую коммуникативную стратегию для выполнения данной задачи.

В документе «Руководящие принципы сертификации CILS» полностью осознается, что, помимо языковой и коммуникативной компетенций, на результат экзамена также влияют индивидуальные характеристики кандидата и другие факторы. Речь идет об условиях администрирования теста (обеспечение подходящего помещения и оборудования, подготовленного персонала, наличие чётких инструкций к задачам) и выполнения задач (время для их решения, количество и качество вспомогательной информации).

ФОРМАТЫ УСТНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ – В качестве примера форматов устного тестирования документ CEFR приводит беседу, неформальное обсуждение и целенаправленное взаимодействие. Равным образом, все тесты для оценки говорения на итальянском языке предлагают диалог (беседу) и монолог. В принципе, создается впечатление, что зарубежные создатели тестов разделяют позицию С.Ф. Шатилова о том, что «устное общение может протекать в диалогической или монологической форме» [Шатилов, 1986: 69].

Таблица 6. Форматы устного тестирования

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
--	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

CILS (с экзаменатором)	Диалог; монолог			Ролевая игра; монолог	Диалог; монолог	
CELI (с экзаменатором)	Монолог; беседа	Представление; описание и обсуждение картины	Представление; описание и обсуждение картины; краткое изложение и обсуждение текста		Краткое изложение и обсуждение текста; описание и обсуждение фотографии; комментирование устойчивых выражений	
			Убедить экзаменатора	Комментирование таблицы		
CERT.IT (в парах или с экзаменатором)	Представление; беседа; описание картины		Диалог или интервью; монолог	Представление; решение задачи; монолог по заданной теме		
CELI (с экзаменатором и с маркером)		Ролевая игра с опором на картине		Монолог о себе с опором на картине	Монолог о тексте; защита своей точки зрения	
A1L (в парах и с экзаменатором)	Представление; описание картины; ролевая игра 3-х	Представление; обсуждение темы; описание картины; ролевая игра в 3-х	Представление; обсуждение текста; совместное обсуждение темы	Представление; совместное обсуждение темы; ролевая игра	Краткое Изложение и обсуждение текста; ролевая игра	Ролевая игра по теме; комментирование текста; беседа по теме

Глубина психологического исследования С.Ф. Шатилова заставляет ученого признать, что главное место занято диалогической речью. Если признавать, что любая речь произносится, учитывая существование какого-то адресата, независимо от его физического присутствия, то уместно считать именно диалог истинным выражением устной речи. Монолог, в свою очередь, принимающий формальные и существенные характеристики

письменной речи, выполняет функции тестирования, более удаленные от оценки умения говорения.

Сопоставительный анализ способов тестирования говорения, в действительности показал, что в сфере сертификации итальянского языка как иностранного не наблюдается большого разнообразия.

В большинстве случаев интервью начинается с просьбы предоставить информацию о себе. Это первое задание имеет целью создавать приятную атмосферу для кандидата, чтобы он мог приступить к более ответственным заданиям без лишних волнений.

Субтесты по оценке говорения на итальянском языке состоят чаще всего из двух заданий, которые могут быть связаны между собой или нет. Второй случай, который встречается чаще, гарантирует большее разнообразие, не только по типу задач, но также по виду стимулов. В качестве опор можно найти визуальные изображения (например, картинки, фотографии, но также таблицы, графики и диаграммы) и тексты различного жанра.

Время, выделенное для тестирования говорения, может составлять от 5 минут для уровня А1 до 40 минут для тестов, нацеленных на оценку не только говорения, но также профессиональной компетентности на уровне С2. Несмотря на иногда очень ограниченную продолжительность данного субтеста, он играет значительную роль для успешного выполнения экзамена, определяя от 20 до 30 процентов общей оценки.

УРОВЕНЬ А1

CILS – Тест по говорению состоит из двух частей и длится около 5 минут. Первая часть, продолжительность около 2-3 минут, имеет характеристики разговора лицом к лицу. Кандидат должен продемонстрировать свою способность взаимодействовать в таких

ситуациях, как позвонить в гостиницу для бронирования номера или пригласить в ресторан друга. Экзаменатор предлагает выбор между двумя ситуациями и затем начинает краткую беседу с кандидатом. Вторая часть тестирования имеет характеристики монолога. Экзаменатор просит кандидата выступить только по одной из тем, предложенных в тесте, как рассказать о работе, об учёбе или о своем досуге.

CELI – Тест состоит из двух частей и длится около 5-6 минут. В первой части кандидат выступает в кратком монологе. Во второй части, экзаменатор и кандидат проводят собеседование по очень простым темам.

PLIDA – Субтест говорения длится около 10 минут и по усмотрению кандидатов может проводиться в парах или индивидуально. Он состоит из 3-х частей (презентация, беседа и описание). Презентация имеет целью понижать напряжение, предоставляя кандидату возможность говорить о теме, не слишком субъективного характера, но ему очень хорошо известной. Обычно интервьюер, после того как он сам представился, в свою очередь просит кандидата кратко представиться. Беседа, длительностью около 4 минут, может состояться между интервьюером и кандидатом, или между кандидатами, по теме, предложенной интервьюером на основе заданных в тесте для данного уровня. Третья часть субтеста – описание, длительностью около 3 минут, требует от кандидата умение описать предметы или ситуации повседневной жизни. Как правило, темы, выбранные для последних двух частей, должны отличаться друг от друга.

A1L – Тест на данном уровне был разработан только в 2015 году для усовершенствования предложения экзаменов A1L. Устная часть экзамена проводится по желанию кандидатов либо в формате в парах плюс экзаменатор (продолжительностью около 15 минут), либо в индивидуальном порядке (продолжительностью около 10 минут). Субтест

состоит из трех задач (презентация, описание, ролевая игра). В презентации экзаменатор просит кандидата представиться. Экзаменатор сначала представляется и потом задает соответствующий вопрос кандидату («Меня зовут Марко Росси. А как тебя (Вас) зовут?»). Представление не является объектом оценки. Вторая задача, описание, имеет в качестве опоры рисунок или фотографию. При необходимости экзаменатор поддерживает кандидата во время описания, предоставляя стимулы в форме вопросов. Последняя задача проводится тремя участниками экзамена в форме ролевой игры. Два кандидата вместе с экзаменатором ведут игру в повседневной ситуации, как, например, делать заказ в ресторане или покупать путевку в туристическом агентстве. Целью данного субтеста является проверка умения кандидата понять знакомые ему выражения и взаимодействовать в простых ситуациях с поддержкой собеседника.

УРОВЕНЬ А2

CILS – Субтест устного тестирования длится около 10 минут и состоит из двух частей. В первой части проводится разговор лицом к лицу, где кандидат должен продемонстрировать умение представить себя и говорить о себе, отвечая на вопросы. Вторая часть имеет характеристики монолога. Кандидату предлагается говорить о своих вкусах, о своем городе, или описать и комментировать фотографию. На уровне А2 приветствуется проявление самостоятельности в речи, не смотря на то, что экзаменатор готов поддержать беседу в случае его прерывания.

CELI – Тест, продолжительностью около 10 минут, проводится в форме индивидуальной беседы в присутствии двух экзаменаторов для того, чтобы проверить способность кандидата «говорить о себе, описать человека или ситуацию, взаимодействовать в повседневных общих

ситуациях, таких как - представиться, задавать вопросы, выражать свои потребности» [Novello, 2009: 109]. Кандидаты должны отвечать на вопросы личного характера, используя в качестве опоры предложенный материал (краткие тексты или фотографии), который он может рассмотреть в течение 10 минут перед началом испытания. Сам экзамен делится на три части. Сначала, кандидата просят говорить о себе; затем описать и прокомментировать фотографию, и в конце взаимодействовать с экзаменатором на основе описанного изображения.

PLIDA – Субтест говорения на уровне A2 не отличается от теста на уровне A1. Его продолжительность и задачи (презентация, беседа и описание) одинаковы. Главная разница заключается в большей самостоятельности кандидата, в употреблении более широкого словарного запаса и в умении контекстуализовать свою речь.

A1L – Формат экзамена на уровне A2 аналогичен формату на уровне A1. Субтест, продолжительностью около 15 минут (в индивидуальном порядке) или 20 минут (попарно), состоит из трех частей: представление кандидатов, описание и комментирование картины, обсуждение недавнего события или другого аргумента, часто в форме ролевой игры. От кандидата ожидается владение основными структурами итальянского языка на уровне, позволяющем самостоятельно решить с лингвистической точки зрения большинство элементарных ситуаций повседневной жизни. На этом уровне включаются впервые элементы оценки аргументативной компетенции кандидата.

УРОВЕНЬ B1

CILS – Наблюдается традиционный для CILS двухчастный формат субтеста, состоящего из беседы лицом к лицу между кандидатом и экзаменатором и из монолога кандидата. Беседа касается таких тем, как,

например, посещение музея или обсуждение любимой книги кандидата. Экзаменатор поддерживает беседу, задавая вопросы, связанные с предыдущими утверждениями кандидата. Монолог имеет описательный характер, с возможностью использования в качестве опоры одной картины или выбора одной из тем, предложенных в листе экзамена.

CELI – Устный экзамен на данном уровне характеризуется большей продолжительностью (около 15 минут) в сравнении с уровнями A1 (5 минут) и A2 (10 минут). Его формат, однако, не отличается от формата предыдущих тестов CELI. Оцениваются расширение словарного запаса, владение грамматическими структурами, необходимыми для выполнения коммуникативных задач в соответствии с указаниями документа CEFR для данного уровня.

PLIDA – С точки зрения формата, тест на уровне B1 отличается от тестов PLIDA, прежде описанных, только продолжительностью, достигающей 10-15 минут. В презентации, направленной на снятие напряжения, экзаменатор просит кандидата кратко представить себя, поговорить о своих планах на будущее или рассказать один эпизод из своей жизни, или почему он решил изучать итальянский язык. Беседа на уровне B1 длится 5-7 минут и предполагает активное участие кандидата. Интервьюер представляет проблемную ситуацию и просит решить поставленную коммуникативную задачу. Например, один кандидат уже давно посещает языковой курс. Он считает, что в последнее время дела идут не так хорошо, как раньше, поэтому решил поговорить с директором школы в надежде вернуться к исходному уровню качества. Кандидатов просят создать ролевую игру для того, чтобы обсудить и решить данный вопрос. Третья часть субтеста, монолог, длится 3-5 минут и касается одной из трёх тем, выбранной из списка, предложенного интервьюером. Часто данные темы предлагаются для обсуждения вопросов, лично значимых для

кандидата и связанных с его эмоциональной сферой. Например, какое место города особенно важно для кандидата, и какие моменты из его жизни оно ему напоминает.

АПL – Формат экзамена на уровне B1 аналогичен экзаменам A1 и A2. Значительно увеличивается, однако, его продолжительность, которая достигает в формате «попарно» около 30 минут (5 минут для подготовки, 5 минут для презентации, 10 минут для представления и обсуждения текста, 10 минут для ролевой игры или для комментирования картины). В первой части кандидаты, представляя себя, говорят еще и о личных интересах, о причинах изучения итальянского языка, о своих знаниях об Италии, и т.д. Во второй части кандидатам предлагается два текста по общей теме. После прочтения текста, которое осуществляется в индивидуальном порядке, кандидаты должны излагать своими словами текст другому кандидату, а затем начать дискуссию по предложенной теме. В третьей части экзаменаторы могут выбрать между двумя вариантами (между ролевой игрой и комментированием картины). В случае ролевой игры кандидаты должны обсуждать убедительность своих противоположных аргументов для принятия какого-то решения. Выделяются 2-3 минуты для подготовки обсуждения и 7-8 минут для самого обсуждения. Во втором случае кандидатам дается несколько минут, чтобы посмотреть на картину с коротким письменным текстом, размышлять над ней и развивать свободный разговор.

Переход с уровня B1 к уровню B2 является поворотной точкой формирования устно-речевой коммуникативной компетенции: переход на следующий уровень требует сформированности основных лингвистических компетенций, владения достаточным словарным запасом и клишированной речью. Речевая индивидуальная личность студента,

однако, только в данном моменте начинает выделяться путем формирования собственных понятий в иностранном языке. Впервые у преподавателя создается впечатление, что студент начинает думать на иностранном языке. Такое положение является совместимым с положениями деятельностного подхода как формулируют его предшественники (А.А. Потебня, Л.В. Щерба, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) и сторонники (А.А. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, И.А. Зимняя), при условии, что образовательный процесс рассматривается как процесс обучения мышлению на иностранном языке. Как утверждал Л.С. Выготский, развитие речи и мышления происходит на филогенетическом уровне, то есть относительно истории человечества, и на онтогенетическом уровне, то есть, касаясь развития индивидуального человека. Аналогично высказывается А.А. Потебня, утверждая, что «в общих чертах мы верно поймем значение этого участия [образование последовательного ряда систем, включающих отношения личности к природе], если приняли основное положение, что язык есть средство не выражать уже готовую мысль, а создавать ее, что он не отражение сложившегося мирозерцания, а слагающая его деятельность» [Потебня, 1993: 157]. В итоге, задача преподавателя состоит в онтогенетическом развитии иноязычного мышления студента, но это не может произойти уже с начала процесса, когда мышление является опосредованным переводом с родного языка и нетворческим употреблением клишированной речью.

В системе тестирования итальянского языка как иностранного эта точка зрения принимается путем сохранения формата экзамена для того, чтобы значительно усложнить когнитивную нагрузку на кандидата. Согласно деятельностному подходу, ему представлены задачи, для решения которых требуется владение не только лингвистической компетенцией, но также способность действовать в контексте, требующем активного

понятийного, мыслительного, эмоционального действия и воздействия. В данном случае личность кандидата погружается в иную социальную и культурную, а не только языковую, среду. Здесь появляется сильное чувство неопределенности. Часто приходится слышать от студентов, что у них создается впечатление о том, что они не умеют говорить, что «ничего не знают».

Принятие точки зрения, что переход с уровня В1 к уровню В2 является поворотной точкой в формировании устно-речевой коммуникативной компетенции, влечет за собой следствие, что деление коммуникативной компетенции на трех уровнях (А, В, С), как происходит в модели CEFR, не совсем оправдано со стороны этапов формирования коммуникативной компетенции. В подтверждении данного мнения можно напомнить, что европейские вузы требуют для поступления владение иностранным языком на уровне не ниже В2 (для точных наук) и С1 (для гуманитарных наук).

Акцент на формирование когнитивных и эмоциональных компонентов коммуникативной компетенции стирает границу между дидактическими и тестовыми задачами как диалогом или монологом, или между внешней и внутренней речью. Мыслить и чувствовать надо в любом случае. В следствие, растет пространство, выделенное развивающим и образовательным компонентам обучения и междисциплинарному подходу к обучению иностранному языку, при составлении образовательных программ.

Учитывая ограниченное количество часов, выделенных в вузах на обучение второму иностранному языку, преодоление данной границы является очень не устойчивым, если совсем не возможным. Этот фактор объясняет выбор уровней А2 и В1 в качестве целевых для оценивания коммуникативной компетенции в данной выпускной работе.

УРОВЕНЬ B2

CILS – Не смотря на сходность формата и модальности проведения B1 и B2, в последнем случае необходимо более глубокое знание грамматических правил и структур, богаче словарный запас и владение главными приемами из области прагматической компетенции. От кандидата требуется формулировать предположения (с соответствующим употреблением гипотетического периода), выразить собственное мнение (используя сослагательное наклонение), описать воображаемую ситуацию, и т.д.

CELI – Субтест длится около 15 минут. Кандидаты, которые оцениваются в индивидуальном порядке двумя экзаменаторами, должны быть в состоянии полностью, бегло и самостоятельно выразить свои мысли на итальянском языке, взаимодействовать в симулированных ситуациях и в ролевых играх. Первая часть устного экзамена, преимущественно в форме монолога или ответов на вопросы экзаменатора, начинается с представления кандидата или с описания и комментирования фотографии. В начале второй части субтеста, чаще в форме диалога, кандидата просят кратко изложить приложенный в листе экзамена текст из газет и обсудить его с экзаменатором. Затем, вместе с экзаменатором проводится ролевая игра, имеющая внешнюю цель убедить его в целесообразности поступить, как считает лучше кандидат, который, в свою очередь, должен логически и эмоционально обосновать собственное мнение.

PLIDA – Сходство формата субтестов на уровнях B1 и B2 позволяет сконцентрировать фокус оценки на содержании задач, которые на уровне B2 значительно усложняются. В беседе кандидаты должны погружаться в конфликтную ситуацию, решение которой представляется не простым даже для носителя языка. Приводим пример из реального теста (2010 г.): Вы

приняли предложение итальянской компании для ответственной работы. В первый день вашей новой работы отсутствует руководитель, который нанял Вас, и на его месте находится сотрудник, не знакомый с Вами. Он, игнорируя Вашу профессиональную квалификацию, просит Вас начать новую работу, ксерокопируя несколько документов. Вы удивлены и немного раздражены. Просите объяснить, в чем состоит Ваша работа, и затем откажитесь от выполнения поставленных задач и предложите позвонить руководителю, с которым Вы обсуждали условия Вашей работы. В данной ролевой игре экзаменатор предлагает кандидату выполнить слишком скромные задачи для его профессиональной квалификации под предлогом, что он только начал новую работу: «Если Вы откажитесь, значит, что Вы не намерены нам помогать...». Последняя часть субтеста, монолог, требует от кандидата умение точно описать события, выделяя их основные аспекты или детали для того, чтобы поддержать аргументацию, указывая на преимущества и недостатки каждого выбора. Пример задачи: У вас есть возможность взять интервью у важной фигуры итальянской культуры. С кем бы вы хотели встретиться? Какие вопросы задали бы? Объясните, почему лицо, Вами выбранное, представляет интерес для Вас.

A1L – Формат устного экзамена A1L на уровне B2 не отличается от формата экзамена B1. Субтест продолжительностью около 20 минут (в индивидуальном порядке) или 30-40 минут (попарно) состоит из трех частей: обоюдное представление кандидатов, описание и комментирование картины, обсуждение события или другого аргумента, часто в формате ролевой игры. В случае теста A1L не наблюдаются существенные отличия даже на уровне содержания.

УРОВЕНЬ C1

C1LS – Субтест состоит из беседы лицом к лицу между кандидатом и экзаменатором и из монолога кандидата. Беседа, которая проводится в

форме ролевой игры и длится 2-3 минуты, имеет целью выявить умение кандидата выполнять сложные речевые акты, направленные на убеждение экзаменатора. Предлагаются такие задачи как, например, убедить директора торговой сети принять на работу кандидата на должность менеджера по продажам или объяснить продавцу магазина электроники, что кандидат купил у них аккумулятор, не подходящий для своего ноутбука, и просить, чтобы он его заменил другим или вернул деньги. Во второй части устного экзамена кандидата просят выражать личное и обоснованное мнение по актуальным темам, например, преимущества и недостатки общения в общественных сетях, или последствия роста безработицы на жизнь конкретного человека. Во время монолога экзаменатору категорично запрещается вмешиваться и прерывать кандидата.

CELI – Тест для оценки говорения длится около 20 минут и проводится в форме индивидуальной беседы в присутствии двух экзаменаторов. Экзамен начинается с представления кандидата, который отвечает на вопросы о себе. Затем экзаменатор просит кандидата описать две фотографии, выделяя их различия и сходства. В третьей части кандидат должен передать содержание короткого текста из газет или новостных журналов, и, наконец, комментировать значение таблицы или графика. Несмотря на сходства в формате устных экзаменов на уровнях B2 и C1, в последнем случае от кандидата требуется не столько умение говорить самостоятельно и свободно, сколько способность активно участвовать в дискуссии, защищая свою точку зрения, формулируя гипотезы и предоставляя подробные объяснения. Он должен хорошо владеть речевыми (лексическими, грамматическими, идиоматическими, риторическими) и просодическими стратегиями.

PLIDA – Устный экзамен продолжительностью 10-15 минут состоит из трех частей (презентация, беседа и монолог) и по усмотрению кандидатов проводится в парах или индивидуально. В презентации необходимо четко рассказать о своих будущих планах. Кандидаты должны активно участвовать в беседе, которая принимает формат ролевой игры, взаимодействовать с интервьюером или с другим кандидатом, задавать вопросы, подходящие к предложенной теме и хорошо сформулированные. Ситуации содержат всегда элементы противостояния интересов, намерений и часто личностных особенностей собеседников. Например, первый кандидат играет роль наивного студента в поиске жилья, который был обманут другим кандидатом, играющим роль беспринципного арендодателя. В течение 5-7 минут они должны выражать свои точки зрения и прийти, если возможно, к компромиссному решению, удовлетворяющему всем. Экзаменатором обращается внимание на уместность речевого поведения, на умение предлагать альтернативные решения, на спонтанность действий и динамику развития беседы между кандидатами, на способность втягивать более слабого кандидата в речевое взаимодействие. Умение лингвистически правильно выражать свои эмоции также играет существенную роль. В монологе, третьей части субтеста, не наблюдаются значительные отличия от того, что требуется на уровне B2. Усложняются вопросы, которые предлагаются для обсуждения. На уровне C1 язык окончательно играет роль инструмента для подачи любого типа значения. Не обращается внимание на лингвистические стороны речевой деятельности как самоцель оценки, от кандидата ожидается умение мыслить на чужом языке. Характерной можно считать такую тему для обсуждения (экзамен PLIDA C1, 2010 г.): Сегодняшние тридцатилетние, в будущем – пожилые люди, наблюдайте за жизнью своих дедушек и подумайте о том, как преобразовывать города, в которых они живут.

Кандидат должен задуматься о современных мегаполисах и высказать свое мнение об условиях жизни пожилых людей, описать, как он представляет город будущего, сделать конкретные предложения относительно возможных проектов и мероприятий, направленных на улучшение жизни пожилых людей.

A1L – В тесте C1 кандидат должен демонстрировать владение языком на уровне, позволяющем правильно выражать свои мысли по вопросам ординарной сложности и безошибочно понимать и толковать итальянскую речь. Тест устной речи состоит из трех частей одинаковой продолжительности (10 минут). В первой части кандидаты представляются друг другу, кратко излагают небольшой письменный текст (около двухсот слов). Вторая часть предусматривает обсуждение прочитанного текста (если экзамен проводится в формате попарно, по очереди излагаются два различных текста и обсуждаются между кандидатами без вмешательства экзаменатора). В третьей части кандидатов просят решить общее задание. Тема, служащая опорой для обсуждения, предоставляется в письменной форме. По выбору экзаменатора предлагается два варианта: обсуждение данной темы или убеждение другого кандидата в уместности нашего мнения или предложения.

УРОВЕНЬ C2

CILS – Формат проведения субтеста C2 совпадает с форматом предыдущего уровня и состоит из беседы лицом к лицу между кандидатом и экзаменатором и из монолога кандидата. CILS можно считать одним из лучших экзаменов по отношению к постепенности и логичности в процессе возрастания сложности содержания и строгости общих требований к кандидатам. На первый взгляд темы, предложенные на уровне C2, могут удивить кандидата. В качестве примера приводится тема

из задания 2012 года: В Италии образование чувств не является частью учебной программы. Часто, однако, его отсутствие влияет на способность людей устанавливать положительные отношения с внешним миром. Вы считаете, желательно ли создать образовательную программу, которая обучала управлению надлежащим образом любовью, состраданием, завистью, гневом? Экзаменатор активно вмешивается в разговор с целью помочь кандидату углубить и расширить свои рассуждения. Настолько же сложными являются темы обсуждения, которые предлагаются для второй части экзамена. Они затрагивают все когнитивные и эмоциональные ресурсы кандидата. Данные вопросы, являясь не однозначно решаемыми и на родном языке, бросают серьезный вызов умственным способностям кандидата, не позволяют играть прежде подготовленную роль, придают подлинность его речевому поведению. Экзаменатору не позволено вмешаться в монологическую речь кандидата. Важно заметить, что продолжительность субтестов CILS достаточно ограниченная (15-20 минут).

CELI – Кандидаты оцениваются индивидуально двумя экзаменаторами. Они должны быть в состоянии активно участвовать в разговоре на индивидуальной, социальной, профессиональной или концептуальной сфере. Кандидаты должны говорить последовательно и с полным владением лингвистическими средствами, в формальном и неформальном регистре. Тест состоит из короткого изложения и комментирования текста, в описании фотографии или картины, объяснении пословиц или максим. В качестве гипотезы, возникающей из сопоставительного анализа тестов и от личного опыта подготовки кандидатов к сдаче различных видов экзаменов итальянского языка, тесты CELI можно считать проще, чем тесты CILS соответствующего уровня.

PLIDA – Тест устной речи на уровне C2, совпадающий по формату проведения с тестом C1, состоит из трех частей (презентация, беседа и монолог). В беседе особенно внимательно оценивается умение справиться с задачами в наличии повышенного эмоционального тона собеседника. Например, первый кандидат играет роль клиента, стоявшего очень долго в очереди; другой кандидат или экзаменатор играет роль невежливого государственного служащего. Последний обращается к клиенту очень грубо, переходя на «ты». Кандидат-клиент должен подчеркнуть невежливое поведение служащего, выразить свое возмущение и реагировать таким образом, чтобы служащий признал свою невежливость и изменил свое поведение с клиентом. В монологе представляются на выбор кандидата аргументы по сложным темам. Он должен убедительно, логически и бегло обосновать свои рассуждения, и показать умение убеждать слушателя в состоятельности своих аргументов, путём употребления богатого словарного запаса, также в областях, не входящих в собственные интересы и компетенции.

APL – Экзамен длится 30 минут и предусматривает три части в индивидуальном формате или попарно. В первой части кандидаты должны разработать диалог или играть ролевую игру по сюжету, предоставленному экзаменатором. Например, один кандидат играет роль работодателя, предлагающего второму кандидату – в роли сотрудника – согласиться на понижение в должности и снижение заработной платы. Вторая задача состоит из чтения и комментирования письменного отрывка (небольшой текст размера около 250 слов). В третьей части, продолжительностью 12 минут, кандидатам предоставляются три ситуации на выбор в виде текста, о котором они должны проводить беседу.

2.1.3. Критерии оценки в сертификации владения итальянским языком как иностранным

Общие критерии оценки говорения – Вопрос, касающийся определения критериев оценки, играет исключительно важную роль в тестировании и должен составлять одно целое с теоретической моделью, описывающей те компетенции, сформированность которых оценивается во время тестирования.

В этой главе анализ критериев проводится относительно сертификации владения итальянским языком как иностранным. Все сертификации, прежде описанные, ссылаются на теоретическую модель, представленную в CEFR. Владение языком конфигурируется как владение коммуникативной языковой компетенцией, состоящей из лингвистического, социолингвистического и прагматического компонентов, каждый из которых, в свою очередь, включает соответствующие знания, умения, навыки и способности. В лингвистической компетенции выделяются «знание лексики, фонетики и грамматики и соответствующие навыки и умения» [Council of Europe, 2001: 13]. Социолингвистическая компетенция отражает социокультурные условия использования языка, как «правила хорошего тона, нормы общения между представителями разных поколений, полов, классов и социальных групп, языковое оформление определенных ритуалов, принятых в данном обществе» [Council of Europe, 2001: 13]. Прагматическая компетенция предполагает употребление языковых средств в определенных функциональных целях (реализация коммуникативных функций, порождение речевых актов) в соответствии со схемами взаимодействия. В нее включаются овладение дискурсом, когезия и когерентность, распознавание типов и форм текстов, иронии и пародии.

Для оценки речевого поведения в документе CEFR предлагаются различные способы, в том числе разработка специфических критериев,

которые «превращая разрозненные личные впечатления в продуманные суждения» [Council of Europe, 2001: 181], помогают разработать общую систему отчета для оценки коммуникативной языковой компетенции.

Прежде чем приступить к дальнейшему изучению разработки и конкретного применения критериев оценки, считаем целесообразным сделать два уточнения, одно – терминологическое, другое – методологическое. Во-первых, необходимо уточнить разницу между дескрипторами и критериями. Дескрипторы описывают то, что кандидат должен уметь делать, чтобы доказать достижение определенного уровня. Критерии и соответствующие шкалы оценки являются не только детализацией речевой деятельности, описанной дескрипторами, но также инструментом для наилучшего практического исполнения измерительного акта. Во-вторых, важно напомнить, что о критериях говорится еще и в связи с различием между общей и аналитической оценкой. Согласно CEFR холистическая оценка является вынесением интуитивного и глобального обобщающего суждения со стороны экзаменатора. Наоборот, при аналитической оценке каждый аспект рассматривается отдельно. Так как данная часть работы имеет преимущественно описательные цели, нет смысла углубляться в теоретический анализ различных подходов к оценке. Достаточно напомнить, что часто отдается предпочтение комбинации аналитической оценки владения языком (с использованием от 3-х до 5-и критериев) и холистической оценки (путем выражения общего заключения со стороны одного или двух экзаменаторов, лично присутствующих на экзамене).

CILS – Для оценки устного экзамена CILS употребляются четыре критерия: 1. эффективность коммуникации и адекватность регистра и функционального стиля, 2. правильность морфосинтаксических

форм, 3. лексическая адекватность и богатство словарного запаса, 4. произношение и интонация.

Система сертификации CILS отличается ясностью описания критериев оценки говорения. Главным является эффективность коммуникации, означающая умение понимать собеседника, поддерживать непрерывность потока речи, взаимодействовать с собеседником, чередуя реплики, способность осуществлять коммуникативные стратегии, позволяющие эффективно выполнять те коммуникативные задачи, которые кандидат должен уметь осуществлять на определенном уровне. Критерий адекватности регистра и функционального стиля, который в практике оценки CILS включается в эффективность коммуникации, подразумевает умение выбирать регистр (формальный или неформальный) и функциональный стиль речи (научный, официально-деловой, разговорный), подходящий к речевой ситуации и роли, которую кандидату предлагается играть.

Правильность морфосинтаксических форм заключается в надлежащем использовании структур и форм, предусмотренных для уровня компетенции.

Критерий лексической адекватности и богатства словарного запаса подразумевает употребление набора лексических единиц, соответствующего требованиям определенного уровня.

Последний критерий, произношение и интонация, означает овладение фонологической системой итальянского языка.

Роль каждого критерия в общей оценке меняется в зависимости от уровня. В уровнях A1 и A2 «умение кандидата порождать понятные сообщения имеет большее значение, чем их формальная точность» [Barni, 2009: 17]. Поэтому во время оценки считаются приемлемыми все сообщения, в которых присутствие морфосинтаксических, лексических

или грамматических ошибок не является решающим препятствием для корректного толкования смысла. Также в уровнях B1 и B2, где кандидат владеет языком на достаточно высоком уровне, «критерий эффективности коммуникации имеет значительный вес и преобладает над формальными аспектами» [Barni, 2009: 17]. Значимость критерия эффективности коммуникации уменьшается только на уровнях C1 и C2, где в основном выражает когерентность (наличие в структуре семантико-прагматической и логической связанности) и когезия текста (присутствие семантико-лексических и морфосинтаксических связей между различными частями текста).

CELI

Для оценки устного экзамена CELI употребляются три группы критериев: 1. взаимодействие, социолингвистическая адекватность и социокультурная компетенция, 2. богатство словарного запаса и правильность морфосинтаксических форм, 3. произношение и интонация.

Первый и главный критерий оценивает умение понимать вопросы и утверждения собеседника, выполнять поставленные задачи и успешно взаимодействовать с партнером.

Оценка богатства словарного запаса и правильности морфосинтаксических форм проводится с учётом их роли в выполнении поставленной задачи. Ошибки, которые не мешают пониманию, не имеют значительного влияния на окончательную оценку. В оценке лексических навыков больше, чем диапазон словарного запаса, оценивается его правильное употребление.

Строгость оценки в отношении произношения и интонации зависит от уровня, но главным принципом оценки останется общая ясность речи и адекватность интонации к виду речевого акта (просьба, утверждение,

совет, приказ). Акцент, который свидетельствует о языковой принадлежности, не ущемляет результат устного экзамена.

PLIDA

Для оценки устного экзамена PLIDA употребляются пять критериев: 1. диапазон (богатство словарного запаса и морфосинтаксических форм, адекватность регистра к речевой ситуации), 2. корректность, 3. беглость, 4. взаимодействие, 5. когерентность.

Экзаменатор «оценивает результаты и принимает во внимание языковые ошибки только по отношению к уровню кандидата» [Patota, 2004: 33]. Баллы, назначенные для отдельного критерия, варьируются незначительно на разных уровнях. В частности, на самых высоких уделяется больше внимания к богатству словарного запаса и морфосинтаксических форм и адекватности регистра к речевой ситуации; на низких уровнях, наоборот, взаимодействие играет важную роль и все критерии имеют одинаковую значимость.

A1L

Для оценки устного экзамена A1L употребляются четыре критерия: 1. уместность и эффективность коммуникации, 2. правильность морфосинтаксических форм, 3. лексическая адекватность и богатство словарного запаса, 4. произношение и интонация. В третьем критерии заключена способность речевого выражения мыслительных и эмоциональных сторон коммуникации.

2.1.4. Требования к характеристикам эффективного теста.

Для контроля формирования устно-речевой коммуникативной компетенции применяются различные способы. В настоящее время, «наиболее эффективным видом контролирующих упражнений являются тесты» [Павловская, Башмакова, 2003: 61], задания которых предъявляются чаще всего в формате устного интервью (парным или с экзаменатором). Действительно, данный формат позволяет выявить наиболее значимые характеристики устно-речевого общения, но только при условии, что «формы контроля были адекватны тем видам речевой деятельности, которые они должны проверять» [Павловская, Башмакова, 2003: 59].

Существуют разные представления о принципах и требованиях, определяющих качество теста, а именно, его способность обеспечивать объективность оценки, скорость проверки, сопоставимость результатов, выполнение обучающих функций. Дж.Ч. Алдерсон и К. Клэпхэм считают валидность и надежность «общими принципами, которыми необходимо руководствоваться для составления теста» [Alderson, Clapham, 1995: 6]. Подобным образом в отечественной тестологии (М.Б. Чельшкова, Т.М. Балыхина) указывается на ведущую роль надежности и валидности, соединяя их под общим принципом *научности*, который «предписывает использование в практике контроля научно обоснованных средств оценки знаний учеников» [Чельшкова, 2002: 27]. Принцип научности, однако, является «необходимым, но не достаточным» [Чельшкова, 2002: 29]. Для достижения наивысшей степени эффективности тест должен соответствовать также другим характеристикам, таким как объективность, экономичность, и положительное воздействие на учебный процесс. Показателями эффективности коммуникативных тестов, по мнению С.Р. Балуюн, являются шесть взаимодействующих элементов: надежность, валидность, аутентичность, интерактивность, воздействие, практичность.

При разработке теста необходимо рассматривать все характеристики, позволяющие создавать эффективный тест как систему взаимосвязанных элементов.

С точки зрения его составления и внедрения в реальную учебную практику важно отметить роль, которую играет общность всех характеристик, кроме надежности и валидности, между тестированием и обучением иностранным языкам. Связывать целый образовательный процесс позволяет общность дидактических и оценочных принципов, в том числе в их конкретном осуществлении в форме задач. Она же придает когерентность, целеустремленность и направленность к ежедневной педагогической деятельности преподавателя и студента.

Оценка качества теста проводится согласно С.Р. Балуюн в три этапа. Для начала необходимо определить релевантность каждой характеристики эффективности и её минимально приемлемого уровня. Далее формулируется логическая оценка эффективности с помощью вопросов. В итоге собирается «количественная и качественная информация на стадии администрирования» [Балуюн, 1999: 77]. На практике С.Р. Балуюн советует отказаться от «нереалистического стремления достичь наивысшего уровня каждой из характеристик теста» [Балуюн, 1999: 77] и ориентироваться на достижение наиболее приемлемого баланса всех характеристик эффективности.

НАДЕЖНОСТЬ – Это «важный количественный показатель качества и эффективности теста, свидетельствующий о том, насколько последовательны и устойчивы его результаты» [Колесникова, Долгина, 2001: 205].

В субъективных тестах, таких, как устные собеседования, «главным источником нестабильности результатов выступают оценки рейтеоров» [Балуян, 1999: 31]. Для измерения надежности используются межрейтерский и внутрирейтерский коэффициенты стабильности. Первый измеряет корреляцию между результатами оценивания нескольких рейтеоров одного и того же контингента тестируемых; второй измеряет корреляцию между результатами оценивания одним и тем же рейтеором двух последовательных тестирований одного и того же контингента кандидатов параллельной формы того же теста. Общее прикладное правило состоит в том, что «с уменьшением количества компонентов коммуникативной компетенции, установленных тестологом в качестве объекта тестирования, повышается надежность теста» [Балуян, 1999: 77].

Минимально приемлемый уровень надежности зависит от важности решений, принимаемых в результате теста, и устанавливается в виде соответствующей статистической оценки надежности. Вопрос о возможности и о пределах внедрения статистических методов измерения в оценки коммуникативной компетенции поднимается рядом исследователей. М. Кэннел и М. Свейн считают, что еще не определена «надежная процедура оценки правильности высказываний в различных социокультурных и дискурсивных контекстах» [Canale, Swain, 1980, 35]. В большинстве случаев достижение минимального приемлемого уровня надежности обосновывается почти полностью на чутье и опыте преподавателей-экзаменаторов.

ВАЛИДНОСТЬ – Она показывает, «что измеряет тест и насколько хорошо он это делает. Другими словами, валидность указывает на большую или меньшую степень пригодности теста для его использования с определенной целью» [Колесникова, Долгина, 2001: 203].

Существуют различные виды валидности, определяющие разные объекты тестирования. Для оценки владения языком к окончанию учебного курса в ситуации, которая требует самостоятельной разработки различных видов теста со стороны учителей, самым подходящим видом валидности является *конструктивная*, отражающая, насколько объекты тестирования и характер заданий учитывают данную модель коммуникативной компетенции. С.Р. Балуюн напоминает, что для определения конструктивной валидности необходимо установить, из каких компетенций состоит конструкт и проверить соответствие заданий целям тестирования.

Существуют разные точки зрения о способах повышения уровня валидности. По И.Л. Колесниковой и О.А. Долгине валидность тестов усиливается за счет использования аутентичных материалов и создания речевых ситуаций, приближенных к реальной жизни. В соответствие с принципами коммуникативного и деятельностного подходов, приветствуется назначение коммуникативных заданий, «отличающихся целевой направленностью, завершенностью и ориентированных на достижение результата» [Колесникова, Долгина, 2001: 204]. Помимо этого, они утверждают, что повышению валидности способствует использование групповых или парных форм контроля. Дж.Ч. Алдерсон и К. Клэпхэм указывают также на роль тестовых спецификаций (см. гл. 2.1.2.), которые не только «служат шаблоном, которым необходимо руководствоваться при составлении теста и тестовых заданий, но также являются основным фактором, способствующим повышению конструктивной валидности» [Alderson, Clapham, 1995: 9].

АУТЕНТИЧНОСТЬ – Выражает сходство и «степень соответствия характеристик заданий теста к характеристикам задач в области применения языка» [Балуюн, 1999: 37]. Л.Е. Алексеева считает

аутентичность важнейшей характеристикой тестовых материалов и заданий при контроле компетенции студента в профессиональной области обучения. Создание аутентичной коммуникативной ситуации позволяет «учитывать комплексное взаимодействие языковых умений тестируемого как с его профессиональными знаниями, так и непосредственно с самими тестовыми заданиями» [Алексеева, 2007: 89]. Соответствие тестовых заданий реальной области применения языка повышает значимость теста, приближая его к естественной профессиональной ситуации и вскрывая связь между реальным применением языка, обучением и тестированием. Тесная связь между аутентичностью и значимостью коммуникативных задач подчеркивается также у М. Кэнела и М. Свейн: «коммуникативные задачи должны быть значимыми и характеризоваться (по возрастающей сложности) аспектами подлинного общения, таких как основа на социальном взаимодействии, творчество и непредсказуемость высказываний, целенаправленность и аутентичность» [Canale, Swain, 1980: 33].

ИНТЕРАКТИВНОСТЬ – С.Р. Балуюн определяет её как «степень и характер вовлечения индивидуальных характеристик тестируемого в выполнение тестовых заданий» [Балуюн, 1999: 38]. Согласно Л.Ф. Бахману и А.С. Пальмеру, интерактивность является «функцией характеристик тестируемых – личные особенности, уровень владения языком, знание темы, эмоциональное восприятие» [Bachman, Palmer, 1996: 136]

Вопрос об интерактивности был принят к рассмотрению Л.Ф. Бахманом в двух моделях. В первой (1990 г.) акцентировалась роль интерактивности как важной составляющей аутентичности, степень которой зависит главным образом «от динамического взаимодействия между говорящим, дискурсом и контекстом» [Bachman, 1990: 316]. Следовательно, аутентичность конкретного тестового задания «оценивается в терминах его потенциала породить реальное взаимодействие знаний, навыков и умений данной группы тестирующихся» [Bachman, 1990: 317]. Во второй модели, созданной в сотрудничестве с А.С. Пальмером в 1996 г., обращается внимание на дополнительный фактор, влияющий на качество выполнения тестовых заданий. Действительно, эмоциональное состояние и отношение тестируемого к заданиям играют значительную роль в повышении качества его выполнения и отражаются в окончательном результате теста. Необходимость установления связи между тестовыми задачами, знаниями и профессиональными интересами кандидата, как подчеркивает Л.Е. Алексеева, особенно важна, когда речь идет о вузовском тестировании профессионально-ориентированных компетенций будущих специалистов.

Однако, мнения по этому вопросу расходятся. Можно считать, что, либо эмоциональное состояние кандидата не является объектом тестирования, либо, наоборот, обработать эмоциональный фон студента во время беседы для того, чтобы проверять его устойчивость к стрессовой ситуации и/или, с другой стороны, включить в формат теста приемы, направленные на снятие волнения.

ВОЗДЕЙСТВИЕ – Оно встречается на уровне индивида, использующего тест, и на уровне системы образования или общества в целом. С одной стороны, воздействие связано с целями,

преследуемыми студентами; с другой, оно влияет на процесс обучения и на преподавателей путём так называемого «обратного эффекта». Речь идет об изменениях, которые происходят во время обучения для того, чтобы подготовить студента к успешной сдаче экзамена. Воздействие является положительным фактором, когда мотивирует студента, стимулируя его к плодотворному труду; однако, страх перед тестом может фокусировать все усилия студента и преподавателя на сдачу экзамена, являющегося в свою очередь не целью сам по себе, а моментом оценки общей подготовки и развития личности, культуры и профессиональной компетентности студента. Минимально приемлемый уровень воздействия, естественно, зависит от важности данного теста для студента и для преподавателей.

ПРАКТИЧНОСТЬ – Она толкуется как «отношение между ресурсами, требуемыми для проектирования, разработки и применения тестов, к имеющимся в наличии ресурсам» [Балуян, 1999: 41]. Минимально приемлемый уровень практичности – это пороговой уровень, при котором имеющиеся ресурсы равны или превышают требуемые ресурсы. В толковании Т.М. Балыхиной характеристика практичности связана с понятиями технологичности и экономичности. *Технологичность* определяется как свойство тестов, позволяющее «полностью автоматизировать процесс обучения по строго индивидуальным программам» [Олейник, 1991: 9]. Касательно устных тестов её уровень зависит от доступности содержания теста и инструкций для кандидатов и от относительной простоты организации тестирования. Под *экономичностью* теста понимается «возможность конкретного теста дать максимум достоверной информации о тестируемом при минимальных

затратах времени и усилий на составление, проведение, проверку и обработку теста» [Балыхина, 2004: 38]. Устное интервью считается одним из форматов, требующих наибольшего расхода времени. Если к этому добавить соображение С.Р. Балуюн, что длительное тестирование оказывает отрицательное воздействие на студентов и на остальных участников тестирования, нельзя не согласиться с заключением, что «в поисках оптимального времени тестирования лучше скорректировать тест в сторону его сокращения» [Балуюн, 1999: 91].

2.1.5. Этапы составления теста

ЭТАПЫ СОСТАВЛЕНИЯ ТЕСТА – Разработка теста является сложным процессом, состоящим, по мнению ведущих тестологов, из нескольких этапов, которые, в свою очередь, включают промежуточные. Дж.Ч. Алдерсон и К. Клэпхэм резюмировали двенадцать этапов, которые

соединили под термином *тестовых спецификаций*. Л.Ф. Бахман, и вслед за ней И.А. Цатурова и С.Р. Балуюян, указывают на присутствие трех этапов: *проектирования теста, разработки тестовых заданий и администрирования теста*. В общих чертах можно утверждать, что спецификациям теста соответствуют этапы проектирования теста и разработки тестовых заданий.

Первый этап, *проектирование теста или спецификация теста*, включает определение цели теста, описание области применения языка и соответствующих типов коммуникативных задач, составление характеристики кандидатов, определение конструкта, установление способности оценки эффективности теста и, в конце, расчет и план для распределения ресурсов.

Второй этап, *разработка тестовых заданий и соответствующих спецификаций*, охватывает **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕСТА** и включает: **Цель теста**, **Описание области применения языка и типов задач**, **Характеристика кандидатов**, **Определение конструкта**, **План для оценки эффективности теста** и **Расчет и план распределения ресурсов**. На этом этапе решаются также вопросы, касающиеся структуры теста в целом (количество и последовательность частей и заданий, их относительная важность и количество заданий в каждой части).

Третий этап, *администрирование теста*, относится к подготовке среды тестирования и персонала, **РАЗРАБОТКА ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ** и к сбору информации об эффективности и ее анализу, и в итоге, к основному тестированию.

Цель
Определение конструкта
Обстановка
Распределение времени
Инструкции
Характеристика стимула и ожидаемого ответа
Метод оценивания
асчет и план распределения ресурсов

АДМИНИСТРИРОВАНИЕ ТЕСТА
89
Подготовка среды тестирования и персонала
Пилотное тестирование
Сбор информации об эффективности и ее анализ
Основное тестирование

Схема 5. Этапы составления теста [Балуян, 1999: 194]

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЦЕЛИ ТЕСТА – Несмотря на то, что трудно переоценить значимость правильного определения цели тестирования, как на эффективности теста, так и на разработке образовательной программы, все-таки бывают случаи, когда тест разрабатывается на основе предшествующего опыта или как вариант из уже присутствующих и применяемых тестов. Это происходит по разным причинам, обсуждение которых не входит в задачи диссертационной работы, и которые являются часто политическими или связанными с недостатком ресурсов,

выделенных для тестирования. В случае данного исследования целью разработки теста является обеспечение средства для контроля формирования устно-речевой коммуникативной компетенции при обучении русскоязычных студентов итальянскому языку на уровнях А2-В1.

Установление уровня владения коммуникативной компетенцией позволяет принимать те решения, которые связаны с результатом теста и которые различаются по своей важности и воздействию на участников тестирования. Помимо этого, результаты теста могут непосредственно влиять на программу обучения и помогают сделать выводы о ней, отражая, насколько уровень коммуникативной компетенции кандидатов соответствует целям программы.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБЛАСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЯЗЫКА И ТЕСТОВЫХ ЗАДАЧ – Согласно Л.Е. Алексеевой, отличительная черта обучения студентов профессионально ориентированному иностранному языку состоит в том, что «предполагаемый курс строится на основе конкретных профессионально значимых целей и задач студентов, что выражается в соответствующей методике подбора и организации тематического материала, а также в развитии определенных навыков и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности» [Алексеева, 2014, 5]. Если принимается положение, что тест является заключительным этапом курса обучения, а вузовское образование должно быть профессионально-ориентированным, следует, что тестовые задания также должны соответствовать тем, которые будущий специалист будет выполнять в профессиональной деятельности.

Установление области применения языка и последующее выявление профессиональных потребностей требует знание теоретических и

прикладных аспектов профессиональной деятельности. Если составитель теста не владеет данными знаниями, ему необходимо обратиться к специалистам с целью выявления подробных знаний, навыков и умений в составе профессиональной компетенции. В последствие, можно приступить к анализу полученной информации, выявить профессиональные задачи, сгруппировать их по категориям со сходными характеристиками, их включить в образовательную программу и в окончательное тестирование.

ХАРАКТЕРИСТИКА КАНДИДАТОВ – Разработка качественного теста требует от составителя рассмотрения вопросов, касающихся индивидуальных особенностей студентов, для того чтобы обеспечить тест важнейшими характеристиками эффективности такими, как надежность, интерактивность и воздействие.

Согласно С.Р. Балуюн, свойства кандидатов включают персональные характеристики, эмпирические и академические знания, уровень коммуникативной компетенции и предполагаемую эмоциональную реакцию на тест.

Персональные характеристики студентов касаются возраста, пола, родного языка, уровня образования, продолжительности изучения иностранного языка и так далее. Учет персональных характеристик при разработке теста поможет повысить его эффективность в целом.

В зависимости от уровня *эмпирических и академических знаний* студенты делятся на группы с однородными знаниями и на группы с большим разбросом знаний. Обычно, во время тестирования контролируется уровень сформированности знаний, необходимых для выполнения профессиональной деятельности будущих специалистов. Эти знания должны присутствовать на определенном уровне у всех студентов,

поэтому чаще всего по окончании вузов встречаются группы студентов с однородными знаниями.

Принятие в учет *уровня коммуникативной компетенции* необходимо в течение всего курса обучения до заключительного экзамена. Задания, стимулы к ним и требования к студентам должны оказаться на определенном уровне, в случае обучения иностранному языку в неязыковых вузах, соответствующем уровням А2 и В1.

Необходимо принимать во внимание, что качественное выполнение тестовых заданий зависит также от психологического состояния студента и от атмосферы вокруг него во время администрирования теста. Заранее преподаватели должны делать все возможное для создания наилучшей *эмоциональной обстановки*. По этому поводу С.Р. Балуюн обращает особенное внимание на необходимость своевременного ознакомления студента с форматом и с обстановкой экзамена. Однако, помимо эмоционального восприятия экзамена, следует обеспечить когнитивное и смысловое восприятие всего процесса тестирования и мотивацию к экзамену. Сильно мотивирующим тестом является тест с высоким уровнем аутентичности, воздействия и интерактивности.

К спецификациям, касающимся характеристик кандидатов, можно подойти еще и с целью индивидуализации теста. Е.И. Пассов перечисляет компоненты личностной структуры, которые «служат источником для использования приемов личностной индивидуализации» [Пассов, 1991: 55]. Среди них только некоторые подходят для перехода от обучающей среды к тестовой. Контекст деятельности студента, мировоззрение, жизненный опыт и сфера интересов не сложно принимать в учет при окончании курса обучения. Труднее, однако, включить в процесс индивидуализации такие компоненты как эмоционально-чувственную сферу и статус личности в коллективе. Для того, чтобы

учитывать последние два компонента, важно обеспечить наилучшие организационные и психологические условия при администрировании тестирования.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОНСТРУКТА – Для создания эффективного теста необходимо определить компетенции, являющиеся объектом контроля, и знания, навыки и умения, в них включенные. Теоретическая модель коммуникативных компетенций предоставляет общую картину компетенции, среди которых выделяются наиболее значимые компетенции для выполнения профессиональной деятельности будущего специалиста. И тут сталкиваются две точки зрения. Первая защищает необходимость «условно разграничивать коммуникативные умения и навыки, хотя в реальном общении они чаще всего взаимодействуют» [Балуян, 0049: 62]. Другая, опирающаяся на принципы деятельностного подхода, считает искусственным и не оправданным деление коммуникативных компетенций на отдельные компоненты. Напротив, для успешного выполнения экзаменационных задач, студенту необходимо действовать, руководствуясь холистическими принципами. В этом состоит одно из отличий между коммуникативным подходом, свойственным Л.Ф. Бахману и С.Р. Балуян, и деятельностным, на принципах которого основывается модель CEFR.

В вузах владение языком является не самоцелью, но средством для выполнения профессиональной деятельности. Следовательно, конструктом теста должны стать профессиональные компетенции, связанные с владением коммуникативной компетенцией на иностранном языке.

РАЗРАБОТКА ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ – Для того чтобы придавать тесту высокий уровень эффективности, согласно Л.Ф. Бахману,

И.А. Цатуровой и С.Р. Балуюн, важно придерживаться двух общих стратегий. Во-первых, необходимо извлекать коммуникативные задачи из области профессиональной деятельности будущего специалиста, перерабатывая их для переноса в тест в качестве тестовых заданий. Во-вторых, желательно составлять оригинальные тестовые задания, основанные на спецификациях теста и на информациях, собранных на первых этапах его проектирования. Выбор одной или обеих стратегий зависит от конкретной тестовой ситуации и обеспечивает высокую степень аутентичности и интерактивности тестового задания. Кроме того, существуют общепринятые правила и приемы, которым необходимо руководствоваться во время проектирования и оформления тестовых задач для достижения их простоты, понятности и удобства. Вопрос, по которому нет общего согласия, касается уместности использования отрицательных формулировок в основной части задания. В.С. Аванесов и А.Н. Майоров высказались против, в то время как И.А. Цатурова и С.Р. Балуюн считают их применение допустимым. Разногласие во мнениях объясняется тем, что «с одной стороны, использование отрицания приводит к противоречиям при чтении задания, с другой, отрицательные знания не так видны, как позитивные» [Майоров, 2001: 125].

СОСТАВЛЕНИЕ СПЕЦИФИКАЦИИ ТЕСТОВОГО ЗАДАНИЯ – Данный этап является одним из шагов, служивших основой для дальнейшей разработки тестовых заданий. Спецификации принимают форму документа, содержащего детальные характеристики тестовых заданий. В спецификациях указывается их цель, определяются компоненты коммуникативной компетенции, для измерения которых разрабатывается каждое задание, устанавливается конкретная обстановка для его выполнения, составляются инструкции к заданиям, описываются стимулы

и ожидаемые ответы или действия кандидата на них, и определяется метод оценивания.

СОСТАВЛЕНИЕ ИНСТРУКЦИЙ К ТЕСТУ – Инструкции обеспечивают кандидатам представления о процедуре экзамена (длительности, уровне сложности), о типах заданий, о способе их выполнения и о методике и критериях оценивания. Своевременное ознакомление с инструкциями и с форматом экзамена предоставляет всем кандидатам одинаковые возможности успешно сдать тест. Согласно Дж.Ч. Алдерсону и К. Клэпхэм «цель инструкций заключается в обеспечении кандидатов, насколько это возможно и совместимо с гарантией честности, достаточной информацией для выполнения теста в меру своих возможностей» [Alderson, Clapham, 1995: 21].

При составлении инструкций необходимо принимать во внимание язык, на котором они предлагаются, и канал представления. Желательно, особенно в тех случаях, когда студенты могут быть не знакомы с форматом теста, приводить примеры решения задания. Канал представления инструкций зависит от целей теста и от уровня компетенции. Лучше всего, если «инструкции предлагаются как письменно, так и устно» [Балуян, 1999: 97].

ВЫБОР МЕТОДА ОЦЕНИВАНИЯ – Для корректного оценивания выполнения тестовых заданий необходимо принимать во внимание теоретическое определение конструкта, с помощью которого устанавливаются критерии оценки речевой деятельности кандидата. Так же, немаловажную роль в установлении предполагаемого правильного ответа играют спецификации тестовых заданий. Их большое количество и разнообразие их целей объясняют обилие методов оценивания. В случае устной речи, где невозможно требовать от кандидата единственный

вариант правильного ответа, наилучшим способом оценки считается применение специальных шкал. Как замечает С. Луома, они «должны соответствовать цели тестирования и его конструкта» [Luoma, 2004: 82]. Данные шкалы «состоят из ряда качественных характеристик, описывающих ту или иную степень проявления умений и навыков» [Балуян, 1999: 99]. При достижении определенного уровня компетентности присвоится соответствующее количество баллов.

Как прежде было сказано, можно применить два подхода к тестовому измерению: холистический или аналитический. У каждого подхода есть положительные и отрицательные стороны. Использование целостной шкалы подходит в случаях оценки степени успешности выполнения коммуникативных задач, как бывает в соответствии с требованиями деятельностного подхода. С одной стороны, при использовании целостных шкал трудно установить с точностью уровень владения отдельными знаниями, навыками и умениями коммуникативной компетенции, и в последствие определить однозначную границу между уровнями. С другой стороны, ученые Европейского Совета, занимающиеся вопросами обучения иностранному языку и его тестирования согласно общим принципам деятельностного подхода, отдали свое предпочтение холистической оценке, позволяющей определить степень выполнения коммуникативной задачи, и таким образом, уровень сформированности коммуникативной компетенции в области профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. В итоге, можно утверждать, что большинство исследователей склоняется к применению смешанного подхода к оценке. Они по-разному сочетают холистические и аналитические критерии в зависимости от целей тестирования и от теоретической школы принадлежности.

АДМИНИСТРИРОВАНИЕ ТЕСТА – После того как проектирование и разработка теста завершены, можно приступить к его администрированию, включающему разные этапы.

Во-первых, необходимо сделать все возможное не только для обеспечения наилучших условий тестирования (место, материалы, оборудование и время для тестирования), но также и для своевременного инструктирования участников теста (экзаменатор, маркер и другие). С.Л. Рубинштейн понимал влияние, которое оказывали на студента оценивающий преподавательский состав и обстановка во время экзамена: «Известно, насколько легче бывает делать свое дело в доброжелательном, чем в недоброжелательном окружении» [Рубинштейн, 1999: 625]. Хорошо организованная установка тестирования и положительное отношение тестирующего персонала оказывают бесспорное влияние на валидность и надежность теста, так как «технически, объективно *одна и та же* задача является психологической задачей *различной* трудности, когда её придётся решать в различных социальных ситуациях» [Рубинштейн, 1999: 626]. Относительно значимости профессионального поведения экзаменатора, особенно при проведении устного тестирования, высказываются также А. Анастаси и С. Урбина. В стремлении повысить объективность теста они подчеркивают, что «вполне возможны значимые взаимодействия между характеристиками тестирующего и тестируемого, в том смысле, что одни и те же качества тестирующего или его манера поведения могут по-разному влиять на разных испытуемых в зависимости от индивидуальных особенностей последних» [Анастаси, Урбина, 2007: 33].

Во-вторых, необходимо приступить к пилотному и к основному тестированию. Как утверждают Дж.Ч. Алдерсону и К. Клэпхэм, «несмотря на то, насколько хорошо был разработан тест, и как бы тщательно он не

был отредактирован, не представляется возможным знать, как он будет работать, до тех пор, пока не применяется на студентах» [Alderson, Clapham, 1995: 73]. Поэтому, главной целью пилотного тестирования является сбор информации о характеристиках эффективности для анализа и пересмотра предварительного варианта теста и процедур при его администрировании. Пилотное тестирование имеет разнообразные задачи. В общих чертах можно сказать, что оно помогает выявить и решить возможные проблемы, связанные со средой тестирования. Благодаря ему во-первых, проверяется правильность распределения времени для прочтения и понимания инструкций к тестовым заданиям и для их выполнения. Во-вторых, выявляются и устраняются проблемы, связанные с процессом проведения тестирования, путем получения предварительной информации о реакции кандидатов на тест, о восприятии тестовых заданий и обо всех других возможных проблемах. Последовательное основное тестирование проводится с целью сделать выводы об уровне формирования коммуникативной компетенции. В дальнейшем, последовательный и постоянный сбор данных, касающихся проведения подобных тестов, позволяет осуществлять необходимые изменения и постоянно улучшать качество самого теста.

2.2. Составление авторского теста владения устной речи для начинающих переводчиков

В этой главе представлен пример разработки теста для контроля уровня формирования устно-речевой коммуникативной компетенции русскоязычных студентов итальянского языка. Тест предназначен для начинающих переводчиков, изучавших итальянский язык как второй иностранный и по окончании образовательной программы достигнувших

уровня А2 или В1. На данном уровне владения языком профессиональная компетентность будущего переводчика только начинает формироваться. Однако, учитывая, что согласно CEFR (Council of Europe, 2001: 14) устный перевод, как выражение медиации и языкового посредничества, считается частью устно-речевой деятельности, употребление переводческих задач в качестве тестовых заданий обосновывается на необходимости направить усилия студентов и преподавателя на формирование и развитие зачатков переводческой профессиональной компетенции.

В дальнейшем описываются практические этапы составления теста: проектирование, разработка спецификации и анализ характеристик эффективности. Представленный тест был разработан согласно методике, описанной в данной работе. Апробация теста не входила в задачи исследования.

Для определения того, какие задания следует разработать для наилучшего контроля сформированности устно-речевой коммуникативной компетенции будущих специалистов, была принята к сведению разница между понятиями медиатора и переводчика. Согласно документу CEFR, как подчеркивается Е.С. Петровой и Е.В. Статеевой, медиация связывается с компенсаторной функцией, направленной на поддержание коммуникации между собеседниками, общающимися на разных языках. Переводчик, стараясь передавать эквивалентный текст в соответствии, в том числе, с требованиями заказчика, выполняет функции медиатора, а не просто переводчика, в тех случаях, «когда, по его мнению, успешность коммуникации или лицо коммуниканта находятся под угрозой» [Петрова, Статеева, 2014: 124].

Задания в тесте, хотя и не охарактеризованные высокой степенью коммуникативности, позволяют направить большую часть обучающей деятельности на формирование переводческой компетентности, употребляя лингвистическую компетенцию в качестве составляющей. Поэтому, тестирование проводится в формате симулирования профессиональной деятельности начинающего переводчика. Предлагаются три задания, представляющие главные варианты переводческой деятельности для русскоязычных студентов итальянского языка: устный последовательный перевод с русского языка на итальянский, устный перевод письменного текста, синхронный перевод.

В дальнейшем предлагаются инструкции к тесту, вариант теста для интервьюера, вариант теста для кандидата и рейтинговые шкалы.

2.2.1. Проект и спецификации теста для начинающих переводчиков

ЦЕЛЬ – Тест призван проконтролировать соответствия степени сформированности медиативной коммуникативной компетенции русскоязычных студентов итальянского языка, закончивших курс обучения «Перевод и межкультурная коммуникация», уровню не ниже А2.

ОБЛАСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ЯЗЫКА – Темы, предлагаемые студенту во время проведения теста, принадлежат области реальной жизни и профессиональной деятельности переводчика. Они выбираются в соответствии с указаниями документа CEFR, разработанного Европейским Советом. Дополнительные темы, если они изучены в течение курса обучения, могут быть включены в тест.

При определении области применения языка учитывалась, прежде всего, потребность контролировать умение студента передавать смысл сказанного, а не его владение словарным запасом данной специальности. Следовательно, в тесте включены только темы, лексика и устойчивые выражения, служившие предметом изучения в образовательной программе по специальности.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ – Цель тестовых заданий заключается в контроле формирования коммуникативной, а не узкопрофессиональной, компетенции устных переводчиков. Однако, для того, чтобы обучение профессиональной деятельности не проводилось в конфликте с обучением итальянскому языку, тестовые задания принимают формат задачи реального устного перевода. Под устным переводом понимается «процесс звуковой вербальной передачи устного (при последовательном и синхронном переводе) или письменного (при переводе с листа) сообщения с одного языка на другой, при котором происходит переработка и сопоставление поступающей из социокультурного контекста информации с накопленными лингвистическими и экстралингвистическими знаниями переводчика» [Аликина, Швецова, 2012]. В соответствии с данным определением предлагаются три задания (устный последовательный перевод с русского на итальянский, синхронный перевод, устный перевод письменного текста

– см. табл.7), которые мотивируют студента на использование итальянского языка в профессиональном контексте.

ХАРАКТЕРИСТИКА КАНДИДАТОВ – В случае, приведенном в качестве примера, кандидатами являются студенты, заканчивающие курс обучения профессиональных переводчиков. Их возраст 22 года и старше. Все студенты являются русскоязычными или владеют русским языком как официальным языком своей страны.

В образовательной программе итальянский язык преподавался как второй иностранный язык с частотой четыре академических часа в неделю в течение четырех или пяти семестров. По окончании курса обучения знания студентов включали страноведческие знания, касающиеся итальянских обычаев, традиций, произведений искусства, литературы, истории, ценностей, религии, политики и современного стиля жизни. Часто студенты решили изучать итальянский язык после посещения Италии, где были по разным причинам (туризм, работа, учеба).

Таблица 7. Тип тестовых заданий и обстановка их проведения

Тестовые задания	
Задание 1	<i>Устный последовательный перевод.</i> Целью задания является оценка умения осуществить полную или частичную передачу смысла речи говорящего в осуществляемых им паузах.
Задание 2	<i>Синхронный перевод.</i> Целью задания является оценка умения осуществить полную или частичную передачу смысла речи говорящего без осуществления пауз со

	стороны говорящего. Важно оценить степень формирования умения одновременно слушать и говорить.
Задание 3	<i>Устный перевод с листа.</i> Целью задания является оценка умения осуществить устный спонтанный перевод письменной информации с одного языка на другой
Обстановка	
Место	- Аудитория вуза - Класс синхронного перевода (для выполнения задания 2)
Оборудование и другие материалы	- Магнитофон (или компьютер или аудиопанель или телевизор с DVD+VHS видеоманитофоном) с наушниками и с микрофоном - Инструкции к тесту - Запись с текстом для перевода (или письменный текст, который читает экзаменатор) (задания 1 и 2) - Письменный текст для перевода с листа (задание 3)
Участники	- Кандидат(ы) - Экзаменатор - (Маркер)
Время выполнения заданий	- Задание 1: до 10 минут - Задание 2: до 10 минут - Задание 3: до 10 минут

Согласно Л.П. Тарнаевой, «специфика речевых операций, востребованных в той или иной ситуации перевода, отражается на психологическом типе переводчика» [Тарнаева, 2008, 75]. В качестве примера приводится утверждение, что личность переводчиков письменных текстов отличается склонностью к интроспекции, зрительному восприятию и тяготеет к точным формулировкам, в то время, как переводчики устных текстов выделяются открытостью и развитой интуицией, предпочитают слуховое восприятие и чаще всего употребляют приблизительные формулировки.

Однако, учитывая, что уровень владения итальянским языком при окончании вуза находится между А2 и В1, такие личностные отличия не играют значительной роли и не принимаются во внимание при составлении тестовых заданий.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОНСТРУКТА – В соответствии с CEFR конструктор теста состоит из лингвистической, социолингвистической и прагматической компетенции.

В случае выпускников по специальности «Перевод и межкультурная коммуникация» необходимо рассмотреть факторы, определяющие профессиональные переводческие компетенции, то есть «совокупность знаний, способностей, навыков, позволяющая переводчику профессионально решать свои задачи» [Бутусова, 2012: 28]. В общих чертах можно утверждать, что большинство моделей (Р.К. Миньяр-Белоручев, В.Н. Комиссаров, Ж. Делиль) разделяют компетенции в двух группах. С одной стороны, находятся коммуникативные компетенции (лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая), а с другой, расположены профессиональные (переводческая, техническая, личностная). Связью между этими группами служит межкультурная компетенция, то есть способность переводчика быть посредником в контексте межкультурной коммуникации, которую Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров определили как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [Верещагин, Костомаров, 1990: 26].

Учитывая особенности профессии переводчика, были разработаны тестовые задания с ориентацией на выполнение переводческой деятельности, требующие от кандидата владения техническими приемами перевода, лингвокультурологической и межличностной компетенциями.

Несмотря на то, что данные компетенции не являются эксплицитным объектом контроля на уровнях А2 или В1, уместность их формирования не подвергается сомнению и их возможно оценить с помощью критерия *эффективность коммуникации*.

ОБЪЕКТ ТЕСТИРОВАНИЯ – По окончании учебного курса уровень владения итальянским языком позволяет студентам использовать его как средство коммуникации в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка, и как средство общения на известные темы. Объектом тестирования являются компетенции, включенные в конструкт.

Лингвистическая компетенция состоит из знаний, навыков и умений, касающихся грамматики, лексики, фонетики.

Относительно *грамматики*, кандидат должен узнать все морфологические формы итальянского языка; однако, исключается из активных грамматических навыков большинство глагольных форм выражения модальности (условное и сослагательное наклонения) и времена, использованные в литературе (*passato remoto* и *trapassato remoto*). Синтаксический компонент грамматики ограничивается способностью пользоваться умеренным диапазоном организованных грамматических структур, и текстуальными или синтаксическими компонентами, то есть умением пользоваться умеренным диапазоном когезивных и организационных средств.

Лексические навыки включают знание 1000 лексических единиц слов на уровне А2 и уже 2000 на уровне В1, относящихся к темам повседневной жизни, семьи, работы, здоровья, личных интересов, досуга и спорта, географии и метеорологического времени, проектов и экономики в

целом. В отсутствии богатого активного словарного запаса важную роль играет компенсаторное умение использовать знакомые слова для замены не знакомых лексических единиц.

Рецептивные и продуктивные *фонетические навыки* должны быть сформированы на уровне, достаточном для понимания и говорения на нейтральном регистре итальянского языка. Не корректное произношение со стороны кандидата не играет роли в оценке, если оно не является источником грамматических или лексических ошибок.

Социолингвистическая компетенция, на уровнях А2 и В1 состоит из умения понимать значение и употреблять нейтральный функциональный стиль и регистр. На данных уровнях исключается понимание и использование диалекта и профессионального стиля, если они не входили в образовательную программу специальности.

Прагматическая компетенция в основном заключается в способности выполнять коммуникативные функции, такие как «описать, рассказывать, представить кого-то, давать объяснения и сопоставить» [Accademia Italiana di Lingua, 2010: 15].

РАЗРАБОТКА ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ – Несмотря на общее содержание темы в объекте тестирования, все задания данного теста были разработаны для того, чтобы предоставить студенту возможность попробовать свои силы с аутентичными заданиями профессии переводчика. Были разработаны три вида переводческих задания с русского на итальянский: устный последовательный перевод, синхронный перевод, устный перевод с листа. Согласно документу CEFR цель перевода заключается в передаче информации «другому человеку, не имеющему возможности непосредственно ознакомиться с текстом оригинала» [Council

of Europe, 2001: 14]. Тестовые задания призваны ориентировать студентов и преподавателей на осознание роли медиативной компетенции в переводе, даже, если данная речевая деятельность не является объектом оценивания.

СОСТАВЛЕНИЕ ИНСТРУКЦИЙ К ТЕСТУ – Они направлены на студента, так как для экзаменатора и для маркера должен проводиться отдельный инструктаж. Подготовка преподавателей к выполнению данных функций во время тестирования, однако, не является вопросом, входящим в задачи диссертационной работы. В составе инструкции для кандидата присутствуют две части. Во-первых, *общие правила тестирования*, которые пишутся в начале инструкции и касаются всего теста, если в него включено тестирование больше одного умения. В общих правилах описывается, какие действия разрешены и какие запрещены во время выполнения теста, предоставляется общая информация о формате теста и об особенностях, влияющих на его успешное выполнение. Во-вторых, составляются *инструкции к тесту «Устный перевод»*, где описываются задания, их цели, объем стимулов к заданию, количество предъявлений стимула, время и форма выполнения заданий.

ВЫБОР МЕТОДИКИ ОЦЕНИВАНИЯ – Существуют разные модели, предлагающие критерии для оценки качества переводческой деятельности. М. Уильямс, например, предлагает методику оценки, соединяющую холистический и аналитический подходы, и основывающуюся на четырех дескрипторах и критериях: «(1) Пригодность и передача содержания текста, (2) терминологический и стилистический словарный запас, (3) умение использовать идиоматичный язык, (4) соблюдение механизмов целевого языка» [Williams, 2013: 427].

В случае экзамена, составленного в качестве примера, исключен критерий, касающийся идиоматичности, так как на уровнях А2 и В1

данная сторона языка находится еще в начальном этапе формирования. Относительно критериев, описанных в первой части диссертации, также были устранены критерии, относящиеся к использованию правильного функционального стиля и более адекватного регистра, так как на тестируемых уровнях рекомендуется употребление нейтрального функционального стиля и неформального регистра. От кандидата ожидается только умение обращаться на «ты» (“Tu”) или на «Вы» (“Lei”) в зависимости от речевой ситуации, и от возраста и статуса собеседника.

В итоге отдавалось предпочтение следующим критериям: 1. морфосинтаксическая корректность, 2. произношение и интонация, 3. адекватность и богатство словарного запаса, 4. беглость, 5. эффективность передачи.

Если содержание критериев 1, 2 и 3 соответствует общепринятой практике в тестировании, является уместным уточнением содержания критериев 4 и 5, под *беглостью* понимаются не только скоростные параметры речи, естественность и понятность речевого потока, но также «отсутствие излишних пауз нерешительности, длина высказываний и связность» [Павловская, Башмакова, 2003: 136]. Последний критерий, *эффективность передачи*, касается эквивалентности перевода. Наличие разных теорий по данному вопросу (В.Н. Комиссарова, Я.И. Рецкера, Р.К. Миньяр-Белоручева, Л.С. Бархударова) считается правомерным. Перевод, определенный В.Н. Комиссаровым, есть «средство обеспечить возможность общения (коммуникации) между людьми, говорящими на разных языках» [Комиссаров, 1990: 37]. Качество перевода зависит от умения переводчика создать и передать тот реально существующий единый текст, содержание которого является общим смысловым звеном, позволяющим осуществлять общение между коммуникантами, говорящими на разных языках. Главным образом, в своем конкретном воплощении критерий *эффективности передачи* позволяет выражать комплексную

оценку о переводческой деятельности кандидата. Данный критерий отличается от предыдущих тем, что он является холистическим.

В итоге, можно утверждать, что в предложенном тесте методика оценки основывается на трех аналитических критериях (1,2,3) и на одном холистическом (5); в то время как четвертый критерий, беглость, является одновременно холистическим и аналитическим.

Для каждого критерия присуждаются 0 или $\frac{1}{2}$ или 1 балл. Исключением являются критерии *эффективности передачи* (для которого присуждаются от 0 до 2 балла с интервалами $\frac{1}{2}$ балла) и (для которого присуждается не балл, но минус, ноль или плюс). Двойной вес, присвоенный первому из данных критериев, объясняется значимостью умения передачи эквивалентного перевода и качественного выполнения лингвокультурной медиации. С другой стороны, в связи со сходством фонетических структур итальянского и русского языков, владение произносительными и интонационными навыками не является сложной задачей для русскоговорящих студентов. Из этого следует, что хорошее произношение награждается добавлением плюса (значения $\frac{1}{3}$ балла), а плохое наказывается минусом (значения $\frac{1}{3}$ балла). Данный критерий включается в экзамен для того, чтобы студенты обращали внимание на значение корректного произношения в понятности своей речи на итальянском языке.

Таблица 8. Таблица для оценки кандидата

	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Итоги (по критериям)
Морфосинтаксическая корректность	0- $\frac{1}{2}$ -1	0- $\frac{1}{2}$ -1	0- $\frac{1}{2}$ -1	3

Адекватность и богатство словарного запаса	0-½-1	0-½-1	0-½-1	3
Беглость	0-½-1	0-½-1	0-½-1	3
Эффективность передачи	0-½-1- 1½-2	0-½-1- 1½-2	0-½-1- 1½-2	6
Итоги (по заданиям)	5	5	5	
Произношение и интонация	-; 0; +	-; 0; +	-; 0; +	

Баллы, присвоенные для каждого критерия, суммируются таким образом, что итоговая оценка является средним арифметическим оценки каждого задания. Минимальная оценка для сдачи экзамена: 3–. Максимальная оценка: 5+. В тестировании, предложенном в настоящем исследовании, сдача экзамена с количеством баллов между 3– и 4 соответствует уровню А2, с 4+ до 5+ уровню В1.

2.2.2. Тест для начинающих переводчиков и приложенные документы

В числе документов, необходимых для тестирования владения итальянским языком как иностранным для начинающих переводчиков, главными являются листы задания, инструкции к тесту для кандидатов и экзаменаторов и таблица для оценки кандидата (см.табл.8).

Ниже прилагаются лист заданий и инструкции к тесту для экзаменаторов.

Лист заданий (копия для экзаменатора)

ЗАДАНИЕ 1.

Устный последовательный перевод «Интервью с Адриано Челентано»
(Адаптированный текст с сайта www.celentano.ru)

Известный певец и актер Адриано Челентано прилетел вчера, в грозу: это был самый опасный полет, ведь он боится летать самолетом. В России артист намерен дать три концерта и представить свой последний фильм.

- О чем фильм?
- Об ответственности молодых людей за будущее.
- Какие вопросы Вас волновали в 16 лет?
- Помню проблемы, которые волновали меня в 12 лет. Мои родители были бедны. И в связи с замужеством сестры они должны были поменять наш дом на другой. А дом был любим – с деревьями и травой, по которой тогда еще можно было бегать босиком. И когда я узнал, что мы переедем в другое место, я понял, что мое детство закончилось.
- Как вы относитесь к сегодняшним двенадцатилетним?
- Мне их жаль. У них нет страдания. Взамен этого приобретается равнодушие.
- Какой вы видите выход?
- Путь один как для молодежи, так и для стариков. Идти по дороге, которая не ведет к разрушению природы.
- Чем вы занимаетесь на досуге?
- У меня его нет.
- И все-таки есть хобби?

- Я люблю рисовать. Чинить часы и краны. Мне интересно проникать в устройство механизмов. Я мало путешествую из-за страха перед самолетом, и многие города знаю лишь по фотографиям.
- Находитесь Вы в согласии с самим собой, близкими, совестью?
- Наверное, не смог бы творить, если бы было иначе. Я верю в то, о чем пою.
- Каких русских писателей вы читали?
- «Мастера и Маргариту» и «Собачье сердце» Булгакова.
- Чем отличается Челентано-актер от Челентано-певца?
- Разницы нет. Если я пою и ошибаюсь на сцене, свист раздается сразу. Если я ошибаюсь в кино, свист раздается через год.
- Ваши планы на будущее?
- Не люблю находиться в плену контрактов.
- Являетесь ли Вы для своих детей кумиром?
- Я с ними дружу.

ЗАДАНИЕ 2.

Синхронный перевод «Кулинарный мастер-класс» (Адаптированный текст с сайта www.academyrestaurantbusiness.ru)

28 января Академия Ресторанного Бизнеса и компания Electrolux приглашают на кулинарный мастер-класс «Итальянская кухня. Новые рецепты». Во всём мире об итальянской кухне сложился определённый стереотип: для большинства жителей Европы, России и Америки кухня Италии непременно ассоциируется с пиццей и спагетти. Однако, если вы сами отправитесь на родину этих блюд, то во многом будете удивлены их разнообразием и способами их приготовления.

Региональность – одна из особенных черт кухни Италии. Здесь отличаются блюда не только юга и севера страны, но и соседних провинций. Кроме того, на традиционную итальянскую кухню повлияли

многие кулинарные традиции соседних стран – Греции, Испании, Франции, Австрии, Германии.

Марио Росси, шеф-повар и Сергей Иванов, руководитель продаж компании Electrolux, представят гостям мастер-класса ряда оригинальных рецептов итальянской кухни. Первый из них – «Вителло Тоннато», блюдо, характерное северо-итальянской области Пьемонта, которое приготовится из тонко нарезанных кусочков маринованной телятины, приправленных крем-соусом, одной из составляющих которого является тунец.

Второе блюдо кулинарного мастер-класса – фокачча, является классической итальянской лепешкой, имеющей огромное региональное разнообразие способов изготовления и рецептов. В качестве десерта, Марио и Сергея оказали предпочтение паннакотте – ванильному крему с ягодами.

Все перечисленные выше блюда итальянской кухни Марио приготовит по самым современным технологиям на оборудовании фирмы Electrolux, в том числе в режиме деликатной тепловой обработки продуктов. В ходе мастер-класса вы сможете пообщаться с шеф-поваром и с представителем компании Electrolux, задать им интересующие Вас вопросы и, конечно же, познакомиться со вкусом блюд неповторимой итальянской кухни.

ЗАДАНИЕ 3.

Устный перевод с листа «Почему так долго?» (Адаптированный текст с сайта www.eng-livejournal.livejournal.com)

Наш самолет приземлился рано утром. Я получил свой багаж, выпил чашку кофе и отправился искать такси. Я был уверен, что мне не придется объяснять таксисту дорогу, потому что забронировал номер в очень известном отеле. Но водитель не понял меня. Он быстро переспросил

что-то по-португальски. Я повторил название отеля, однако это ничего не изменило. Он говорил что-то по-португальски, я отвечал по-русски. Я повторил название отеля, наверное, раз 50. К счастью, в конце концов, у водителя нашлась карта. Меня благополучно доставили в отель, куда мой друг уже давно приехал. «Почему так долго?» – спросил он. «Я жду тебя уже три часа!»

Приложенный документ № 2

Инструкции к тесту (копия для экзаменатора)

ОБЩИЕ ПРАВИЛА ПРОВЕДЕНИЯ ТЕСТИРОВАНИЯ

В день проведения теста Вы должны прийти не позднее, чем за 10 минут до начала тестирования. После того, как тестирование началось, опоздавшие в аудиторию не допускаются. Не забудьте принести с собой паспорт и ручку.

В аудиторию, где проводится тестирование, не разрешается приносить словарь и учебники по итальянскому языку, магнитофоны, смартфоны, фотоаппараты, тетради, бумагу.

Перед началом выполнения теста внимательно прослушайте инструкцию преподавателя и/или читаете письменные указания, приложенные к тесту. В случае необходимости задайте вопросы. Во время выполнения теста задавать вопросы не разрешается.

ИНСТРУКЦИИ К ТЕСТУ «УСТНЫЙ ПЕРЕВОД»

Тест состоит из трех заданий. Перед началом каждого задания теста необходимо надеть наушники с микрофоном и включить кнопку для записи Вашего голоса.

Задание 1. Устный последовательный перевод

Целью задания является оценка умения осуществить полную или частичную передачу смысла речи говорящего в осуществляемых им паузах.

Объем текста – с 250 до 300 слов.

Количество предъявлений – 1.

Время выполнения задания – до 10 минут.

Форма выполнения задания. Изначально кандидат слушает отрывок речи, произнесенный в записи, до паузы говорящего. Следует запись на пленку устного перевода сказанного отрывка. Записанные речевые отрывки и их перевод, выполненный кандидатом, чередуются таким образом до окончания задания. Кандидату разрешается использовать для перевода сделанные во время речи заметки.

Задание 2. Синхронный перевод

Целью задания является оценка умения осуществить полную или частичную передачу смысла речи говорящего без осуществления пауз со стороны говорящего. Важно оценить степень формирования умения одновременно слушать и говорить.

Объем текста – с 200 до 250 слов.

Время выполнения задания – до 10 минут.

Количество предъявлений – 1.

Форма выполнения задания. Запись на пленку устного перевода кандидата, который выполняется одновременно с прослушиванием речи говорящего в записи.

Задание 3. Устный перевод с листа

Целью задания является оценка умения осуществить устный спонтанный перевод письменной информации с одного языка на другой.

Объем текста – около 100 слов.

Время выполнения задания – до 10 минут.

Форма предъявления материала. Предъявляется текст в письменной форме и передается кандидату только после выполнения задания 1 и задания 2.

Форма выполнения задания. Кандидату предоставляется одна минута для прочтения текста. После чтения материала на русском языке он переводит его в устной форме.

Выводы по второй главе

Изучение и последовательное изложение теоретических и методических указаний документа CEFR, направленных на создание эффективного теста для контроля формирования коммуникативной компетенции у студентов иностранных языков, позволило приступить к составлению рекомендаций для проектирования и проведения тестов

со стороны преподавателей, желающих самим разработать инструмент контроля коммуникативной компетенций своих студентов. Среди главных методических указаний упоминались те, которые касаются соблюдения требований к характеристикам эффективного теста (надежность, валидность, аутентичность, интерактивность, воздействие, практичность) и выполнения задач, указанных в каждом этапе составления теста (проектирование, разработка тестовых заданий и администрирование). Таким образом, можно утверждать, что при соблюдении данных условий тест является эффективным и пригодным к измерению уровня формирования устно-речевой коммуникативной компетенции студентов.

Для того, чтобы конкретизировать теоретические и методические стороны исследования, представлен пример составления теста устной речи для русскоязычных начинающих переводчиков на итальянский язык. Данный тест состоит из трех переводческих с русского языка на итальянский заданий: устный последовательный перевод, синхронный перевод, устный перевод письменного текста. Несмотря на то, что тест не проходил пилотное тестирование и не подвергался реальному применению – это не входило в задачи квалификационной работы – он был составлен, соблюдая все требования и этапы, необходимые для обеспечения высокой степени эффективности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В диссертационной работе рассмотрен вопрос, касающийся теоретического обоснования определения наилучшего способа контроля уровня сформированности устно-речевой коммуникативной и коммуникативной компетенции при обучении русскоязычных студентов итальянскому языку.

В курсе исследования установлено, что при наличии различных эффективных методик оценивания, определение наилучшего способа контроля зависит от его цели и от подхода, стоящего в основе образовательной программы. Путем исторического и сопоставительного анализа существующих в настоящее время сертификаций владения итальянским языком как иностранным выявлено, что общим теоретическим обоснованием служит модель коммуникативной компетенции, разработанная Европейским Советом в документе CEFR согласно принципам деятельностного коммуникативного подхода.

На принципах и рекомендациях данной модели основано настоящее исследование. Таким образом, главное отличие от предыдущих научных работ состоит в том, что внимание уделяется оценке не отдельных компонентов коммуникативных компетенции, но общей способности выполнять коммуникативное задание, особенно, с точки зрения устной медиации, являющейся связывающим элементом между лингвистической, социокультурной и профессиональной компетенциями. Формирование у студентов компетенции выполнять культурное и языковое посредничество соответствует понятию вузовского образования как профессионально-ориентированного. С другой точки зрения, проведенный диахронический и синхронический анализ показал, что наилучшим способом оценки устно-речевой коммуникативной компетенции является устное тестирование, состоящее из двух или трех заданий, сходных с теми, которые типичны для реальной профессии.

В итоге, с целью обеспечения преподавателей алгоритмом и примером составления теста на основе коммуникативного деятельностного подхода для оценки устно-речевой коммуникативной компетенции, был разработан тест для начинающих переводчиков с русского на итальянский язык.

Дальнейшие направления исследования должны включать в себя во-первых, проведение пилотного и основного тестирования для того, чтобы выявить недостатки и преимущества разработанного теста, и провести его статистический анализ и валидизацию. Необходимо, помимо этого, разработать практические средства, способствующие систематическому сбору данных о тестировании и их анализу для оценки и улучшения качества самого теста и для подтверждения теоретических гипотез эмпирическими данными. Еще одним важным направлением развития диссертационной работы является изучение связи между социальным заказом общества, вузовскими образовательными программами и соответствующими тестами по окончании курса обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, Л. Е. Методика обучения профессионального ориентированному иностранному языку. Курс лекций: методическое пособие. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 36 с.
2. Алексеева, Л. Е. Особенности обучения иностранным языкам в профессионально-ориентированном контексте / Под общ. ред. Г. А.

- Казимова // Английский язык на гуманитарных факультетах теория и практика: сб. науч. тр. / М.: МАКС Пресс, 2014. – Вып. 7. – 152 с.
3. Аликина, Е. В., Швецова, Ю. О. Формирование экстралингвистической компетентности будущих устных переводчиков // Современные проблемы науки и образования / 2012. – № 2, <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6037> (дата обращения: 30.04.2016).
 4. Анастаси, А., Урбина, С. Психологическое тестирование. – Изд. 7-е, СПб.: Питер, 2007. – 688 с.
 5. Балуюн, С. Р. Тестирование коммуникативной компетенции в устной речи абитуриентов специальности лингвистика и межкультурная коммуникация: дис. ... к-та пед. наук: спец. 13.00.02 / Балуюн Светлана Размиковна. – Таганрог: Тамб. гос. ун-т им. Державина, 1999. – 215 с.
 6. Балыхина, Т. М., Основы теории тестов и практика тестирования в аспекте русского языка как иностранного. – М.: МГУП, 2004. – 242 с.
 7. Бутусова, А. С. Профессиональные компетенции устного переводчика // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 12 (67), часть 1. – С. 28–31.
 8. Верещагин, Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – Изд. 4-е. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
 9. Колесникова, И. Л., Долгина, О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, 2001. – 224 с.
 10. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для институтов и факультетов иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.

11. Майоров, А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования. – М.: Интеллект-центр, 2001. – 296 с.
12. Матиенко, А. В. Методическая концепция когнитивно-коммуникативного контроля в системе обучения иностранному языку студентов лингвистического вуза, Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 / Матиенко Анжелика Валерьевна, Нижний Новгород, 2011. – 40 с.
13. Олейник, Н. М. Тест как инструмент измерения уровня знаний и трудности заданий в современной технологии обучения: учебное пособие по спецкурсу. – Донецк: Донецкий гос. унив., 1991. – 168 с.
14. Павловская, И. Ю. Актуальные вопросы языкового тестирования (Пять лет секции тестологии в рамках Международной филологической конференции СПбГУ): Коллективная монография / под общ. ред. И. Ю. Павловской // СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2008. – 360 с.
15. Павловская, И. Ю., Башмакова, Н. И. Основы методологии обучения иностранным языкам: тестология. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 194 с.
16. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
17. Петрова, Е. С., Статеева Е.В. Перевод и коммуникативная языковая медиация: границы понятий / Филологические науки. Вопросы теории и практики // Тамбов: Грамота, 2014. № 9 (39). – С. 121-126.
18. Потенбня, А.А. Мысль и язык. – Киев: СИНТО, 1993. – 192 с.
19. Совет Европы Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – Страсбург, 2001 (англ. и фр. версии); М.: МГЛУ (русская версия). – 259 с.

20. Гарнаева, Л. П. Специфика когнитивных механизмов речевой деятельности переводчика: лингводидактический аспект // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. Серия «Гуманитарные науки». 2008. Т. 1. № 4 (14). – С. 74-80.
21. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – Изд. 4-е. – М.: Питер, 1998. – 712 с.
22. Чельшкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
23. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 221 с.
24. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Изд. 2-е. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
25. Accademia Italiana di Lingua (AIL) Presentazione esami 2010-2011. – Firenze, 2010. – 32 p.
26. Alderson J.Ch., Clapham C., Wall D. Language Test Construction and Evaluation. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 275 p.
27. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 385 p.
28. Bachman L.F., Palmer A.S. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 377 p.
29. Barni M., Bandini A. Linee guida CILS. – Siena: Guerra Editore, 2009. – 64 p.
30. Benvenuto G., Giacomantonio A. Un po' di storia della valutazione scolastica: letture e riflessioni. – Roma: Centro Stampa Nuova Cultura, 2008. – 154 p.

31. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // *Applied Linguistics*, 1980. – № 1. – P. 1-47.
32. Council of Europe Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Strasbourg: Council of Europe, 2001. – 260 p.
33. Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche (CVCL) Università per stranieri di Perugia, Comunicato per i Responsabili dei Centri d'esame in convezione con il CVCL per la somministrazione degli esami CELI. – Perugia, 2013. – 3 p.
34. De Landsheere G. Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami. – Firenze: La Nuova Italia, 1973. – 248 p.
35. Ek J.A. van, Trim J.L. Threshold Level 1990. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991a. – 186 p.
36. Ek J.A. van, Trim J.L. Waystage Level 1990. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991b. – 113 p.
37. Fulcher G., Davidson F., et al. Effective Rating Scale Development for Speaking Tests: Performance Decision Trees // *Language Testing*. – 2010. – Vol.28. – №1. – P. 5-29.
38. Gattullo M. Docimologia // *Lessico delle scienze dell'educazione / L. Volpicelli (ed.)* – Milano: Vallardi, 1978. – Vol. 1 (A-I)
39. Luoma S. *Assessing Speaking*. – New York: Cambridge University Press, 2004. – 272 p.
40. Martin J. Aux origines de la “science des examens”, 1920-1940 // *Histoire de l'éducation / B. Belhoste, J.F. Chanet, et al. (eds.)* – 2002. – № 94. – P. 177-200.
41. North B., Mateva G., Rossner R. The European Profiling Grid. – The Internet: <http://epg-project.eu> (last visit 27.04.2016). – 35 p.

42. Novello A. Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee, Venezia: Università Ca' Foscari, 2009. – 152 p.
43. Patota G., Pizzoli L. (eds.) La certificazione PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri). – Firenze: Le Monnier, 2004. – 45 p.
44. Vedovelli M., Barni M., et al. Vademecum. Le certificazioni di competenza linguistica in italiano come lingua straniera. – Siena, 2009. –114 p.
45. Vertecchi B. Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti. – Roma: Editori Riuniti, 1984. – 191 p.
46. Williams M. A Holistic-componential Model for Assessing Translation Student Performance and Competency // *Mutatis Mutandis*. – 2013. – Vol.6. – №2. – P. 419-443.