

Научная статья

УДК 378.8.016:81.111

DOI: 10.25688/2076-913X.2024.53.1.12

АЛЬТЕРНАТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ УРОВНЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОСОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Толмачева Татьяна Александровна

Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия,

polushkina@mgpu.ru <https://orcid.org/0000-0001-8941-6827>

Аннотация. Статья посвящена вопросу внедрения альтернативных способов оценивания уровня иноязычной просодической компетенции студентов на материале научного публичного выступления. Современные глобальные концепции образования для устойчивого развития в транзитивном суперразнообразном сообществе диктуют необходимость пересмотра традиционных неэкологических и неэтичных оценочных средств в пользу гибких, вариативных, человекомерных, несостязательных форматов. Выбор неконвенциональных способов оценивания уровня просодической компетенции обусловлен тем, что она трудноизмерима, ей присущи факторы субъективности, размытости целеполагания. В статье приводится обоснование интеграции рефлексивных оценочных методов в практику формирования иноязычной просодической компетенции. В целях определения эффективности использования технологии рефлексивного само- и взаимооценивания в практике преподавания научной коммуникации на английском языке был проведен сравнительный последовательный педагогический эксперимент с опорой на эмпирические методы исследования (интервью, анкетирование, наблюдение за участниками, анализ портфолио). Эксперимент проводился в течение трех месяцев на базе технического вуза с привлечением 40 студентов бакалавриата и магистратуры, владеющих английским языком на уровне не ниже B2. Описаны этапы и процедура эксперимента, разработаны критерии рефлексивного само- и взаимооценивания уровня просодической компетенции. В статье доказано, что рефлексивное оценивание может быть успешно интегрировано в процесс обучения научной коммуникации посредством индуктивных и имплицитных приемов, создавая благоприятные условия для активного и сознательного овладения просодической компетенцией. Показано, что само- и взаимо-рефлексия может выступать эффективным инструментом альтернативного оценивания уровня достижения неизмеримых или трудноизмеримых учебных результатов на основе принципов новой оценочной политики.

Ключевые слова: альтернативное оценивание, образование для устойчивого развития, просодическая компетенция, рефлексивный отклик, самооценивание, взаимооценивание.

Для цитирования: Толмачева, Т. А. (2024). Альтернативное оценивание уровня иноязычной просодической компетенции. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(53), 161–174. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2024.53.1.12>

Original article

UDC 378.8.016:81.111

DOI: 10.25688/2076-913X.2024.53.1.12

**ALTERNATIVE ASSESSMENT OF A STUDENT'S LEVEL
OF L2 PROSODIC COMPETENCE****Tatiana A. Tolmacheva**

Moscow City University,

Moscow, Russia,

polushkina@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8941-6827>

Abstract. The article discusses the alternative assessment of students' level of L2 prosodic competence in the context of presenting scientific data. Global concepts of education for sustainable development in a transitive super-diverse community call to revise conventional non-ecological and unethical assessment tools in favor of flexible, variable, humane and non-competitional formats. The choice of unconventional ways of assessing L2 prosodic competence is due to the issues with its difficult measurability, subjectivity, vague learning goals. The article provides grounds for the integration of reflexive evaluation methods in developing L2 prosodic competence. To determine the effectiveness of reflexive self- and peer evaluation in teaching science communication, a comparative pedagogical experiment based on empirical research methods including interviews, questionnaires, observation, portfolio analysis was conducted. The experiment was carried out in a technical university with 40 undergraduate and graduate students with B2 level of English. The three stages and the procedure of the experiment are described. Provided are the criteria for reflexive self- and peer assessment of L2 prosodic competence. The article proves that reflexive assessment can be successfully integrated in teaching science communication through inductive and implicit techniques, facilitating active and conscious mastery of L2 prosodic competence. It is shown that self- and peer reflection can be an effective tool of alternative assessment of non-measurable or difficult-to-measure learning outcomes based on the principles of the new evaluation policy.

Keywords: alternative assessment, education for sustainable development, prosodic competence, reflective feedback, self-feedback, peer feedback.

For citation: Tolmacheva, T. A. (2024). Alternative assessment of a student's level of L2 prosodic competence. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(53), 161–174. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2024.53.1.12>

Введение

Современные подходы к оцениванию уровня владения иностранным языком представляют собой разветвленную контекстно-зависимую систему национальных и международных критериев, отвечающих актуальным запросам государства и общества (Тарева, Федянина и Мизгулина, 2023). В последние годы наблюдается усиление роли внешних драйверов

в лице международных сообществ в поиске экологичных способов оценивания результатов обучения, находящегося в условиях глобальных угроз (Тарева, 2021). Текущие трансформации мирового и отечественного образования нацелены на выработку образовательных результатов, способствующих устойчивому развитию транзитивного общества в эпоху суперразнообразия (Асмолов, 2018).

Согласно целям устойчивого развития в сфере образования ООН (ЦУР – 4) (Преобразование нашего мира..., 2015), к 2030 году необходимо обеспечить «всеохватное и справедливое качественное образование и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» (Там же). Ориентиры по обновлению образования по этому пути предполагают опору на принципы сотрудничества и совместной работы, акцент на межкультурном и междисциплинарном обучении, недискриминационные педагогические методы, отказ от предрассудков и предрешений, множественность форм знаний и самовыражения (Переосмыслим наше будущее... , 2021). Очевидно, что современный пространственно-временной контекст образования закладывает основу для модернизации оценочной политики. В дополнение к известным и широко используемым принципам значимости, актуальности, понятности и адекватности вводятся принципы оценивания результатов овладения комплексными и междисциплинарными знаниями и умениями в условиях сотрудничества и взаимопонимания. В этом отношении на первые позиции выходит принцип *человекомерности*, постулирующий сдерживание автоматизированных систем оценивания на основе технологий искусственного интеллекта; скептическое отношение к стандартизированным формам оценивания и приоритет формативного оценивания. Принцип *измеримости* в рамках педагогики сотрудничества требует определения учебных целей, не поддающихся количественной оценке, достижение которых осуществляется посредством эмпирического наблюдения, часто в критериальном, безотметочном формате. На основе принципа *неконкурентности* должны создаваться особые методы оценивания, учитывающие интересы всех обучающихся и повышающие возможности для совместной работы в атмосфере сотрудничества. При этом допускается включение элементов состязательности, не оказывающих давление на обучающегося. Принцип *комплексности* оценивания подразумевает учет достижений обучающимися широких целей, как индивидуальных, так и коллективных (Там же). Таким образом, конструктивное оценивание в образовательных реалиях будущего заключается в отказе от состязательных и узконаправленных способов, ограничивающих когнитивное, личностное и социальное развитие обучающихся.

В соответствии с международными императивами и в российской образовательной повестке обозначена потребность в инструментах оценки результатов обучения для устойчивого развития (Национальная стратегия образования... , 2024; Проект «Ключевые направления развития российского образования...», 2024). Среди них существенное значение имеют: внедрение цифровых технологий в целях формирования прозрачной и персональной

образовательной траектории; опора на посткомпетентностную оценку соответствия занимаемой должности в целях быстрого реагирования на стремительные изменения в профессиональном портрете (из зарубежной практики управления персоналом); приоритет кросс-предметных навыков и профессиональной социализации над предметными. Вместе взятые, данные инициативы, адаптированные к реальной экономике, повседневной жизни в новом цифровом обществе, призваны вывести систему образования на уровень устойчивого прогресса.

Рассмотрение данных мер сквозь призму лингводидактики ставит вопрос об эффективности их применения к определению уровня сформированности иноязычного невербального репертуара, в частности просодической компетенции, подверженной наибольшей субъективности оценивания под влиянием индивидуального речевого стиля. Просодическая компетенция, понимаемая как способность оперировать просодическими средствами и приемами для реализации ключевых коммуникативных стратегий и сообразовывать их со стилем речи по принципу целесообразности и корректности (Polushkina, & Tareva, 20210), подвергается наибольшему количеству риск-факторов, затрудняющих интерпретацию сообщения и, соответственно, оценивание успешности достижения коммуникативной задачи. Среди них такие параметры, как возраст, уровень образования и речевой ответственности говорящего, контекст общения, наличие акцента и речевых патологий, коммуникативные барьеры, степень развитости у адресата иноязычного речевого слуха и толерантности к индивидуальным речевым особенностям.

К специфичным факторам, дополнительно осложняющим процесс понимания в рамках рассматриваемой в нашем исследовании ситуации публичной межкультурной научной коммуникации, относятся: необходимость отключаться от собственной речи, держать себя в руках, направлять объективное волнение перед выступлением на публике на мобилизацию всех психофизических ресурсов, оценивать параметры ситуации межкультурного общения (Корзун, 2009); потребность удерживать внимание аудитории, создавать позитивный образ и психологически комфортный климат (Борботько, и Вишневецкая, 2020).

Трудности оценивания уровня просодической компетенции связаны также со сменой целеполагания, приоритезирующего способность *понятно* донести запланированное коммуникативное *намерение* (Council of Europe, 2020). Этому поспособствовали доказанный факт недостижимости безакцентной речи (Munro, & Derwing, 2015) и легитимизация произносительного многообразия английского как языка международного общения (Levis, 2020; Караваева, и Абрамова, 2022). Именно понятность речи (*intelligibility*) как субъективный фактор в наибольшей степени определяет статус просодической компетенции как количественно неизмеряемого образовательного результата, достижение которого требует альтернативных способов оценивания.

В установлении таких способов важно, что в рамках новой концепции ответственность за коммуникативный успех распределена равным образом между адресатом и реципиентом, что повышает значимость навыка восприятия и понимания иноязычной речи во всем ее акцентном многообразии. Следовательно, обучающиеся, будучи носителями языка, вправе выступать в качестве потенциальных участников коммуникации, что повышает методическую ценность взаимообучения и рефлексии как оценочных средств. Целесообразность использования рефлексивных методов в оценивании иноязычной просодической компетенции во многом обусловлена самой целью обучения — передать *намерение*, что запускает рефлексивные процессы в сознании реципиента и заставляет его задаваться вопросом: «Я понял, но что я понял?» (Bogin, 2000). Тем самым интегральный характер рефлексии в декодировании и интерпретации намерения позволяет отнести рефлексивное оценивание, вместе с технологиями взаимообучения, обучения в сотрудничестве, к разряду конструктивных способов альтернативного (формативного) оценивания уровня сформированности иноязычной просодической компетенции. В то же время нельзя не упомянуть вызовы рефлексивного оценивания, к которым относят *неоднозначность* для обучающихся отличия рефлексии от выражения мнения, *непредсказуемость* результата оценивания, *субъективность*, *безотметочность* как фактор, влияющий на отношение обучающихся к процедуре оценивания (Fines, 2014).

С учетом вышесказанного данное исследование ставит цель определить степень эффективности альтернативных способов оценивания, прежде всего рефлексивных — взаимообучения и обучения в сотрудничестве, основанных на принципах человекомерности, совместной деятельности, измеримости, неконкурентности, применительно к оцениванию уровня просодической компетенции, реализуемой в ситуации публичного представления результатов научного исследования на английском языке.

В ходе решения поставленной цели нам предстоит ответить на следующий исследовательский вопрос: «Какова эффективность альтернативного оценивания уровня иноязычной просодической компетенции на основе рефлексивного само- и взаимооценивания в практике преподавания научной коммуникации на английском языке?»

Методология исследования

В основе исследования находится сравнительный последовательный педагогический эксперимент. В ходе эксперимента использована комбинация эмпирических методов исследования, характерных для рефлексивного обучения, — интервью, анкетирование, наблюдение за участниками, анализ портфолио (Cassidy et al., 2019; Carless, & Boud, 2018; Chen et al., 2019; Huang,

2012; Kang, & Ginther, 2017; Levis, & McCrocklin, 2018; Sulatana et al., 2020; Zee, & Minstrell, 1997). Источниками данных для анализа послужили результаты анкетирования, аудиозаписи и стенограммы эвристических бесед, аудио- и видеозаписи выступлений студентов, дневники наблюдений.

В эксперименте приняли участие 40 русскоязычных студентов бакалавриата и магистратуры технического вуза, владеющих английским языком на уровне не ниже B2. Длительность эксперимента составила 3 месяца, в течение которых занятия проводились дважды в неделю в течение 80 минут.

Ход эксперимента включал в себя три этапа: 1) разведывательная диагностика (проспективная рефлексия, планирование); 2) экспериментальное обучение (рефлексия в действии); 3) констатирующий этап (ретроспективная рефлексия). Подробное описание приемов обучения и оценивания для каждого этапа представлено на рисунке 1.



Рис. 1. Этапы эксперимента

Fig. 1. Stages of the experiment

В целях мониторинга прогресса студентов в осуществлении рефлексивной оценки своего уровня просодической компетенции и уровня других студентов в ходе экспериментального обучения и на констатирующем этапе нами были разработаны критерии, представленные в таблице 1. В качестве эксперта выступил преподаватель — неноситель языка, специалист в области фонетики, имеющий квалификацию в качестве аудитора.

Результаты и дискуссия

Целями разведывательной диагностики являлись следующие: 1) имплицитное ознакомление студентов со спецификой просодической организации научного выступления на основе научных выступлений в рамках направления подготовки; 2) оценка способности студентов распознавать просодические

Таблица 1 / Table 1

**Критерии оценивания уровня сформированности само- и взаиморефлексии
в процессе овладения иноязычной просодической компетенцией**
**Criteria for assessing the development of self- and peer-to-peer reflective feedback
in building L2 prosodic competence**

Тип рефлексии	Уровень сформированности рефлексивной оценки		
	слабый	средний	высокий
1. Рефлексия в действии	Рефлексия отсутствует или ограничивается выражением мнения в общих формулировках	Рефлексия выходит за рамки выражения мнения или описания опыта. Делаются попытки осмысления, сомнения, анализа	Критическая рефлексия: обозначается проблема и анализируется ее причина. Пересматриваются собственные представления
2. Ретроспективная рефлексия	Отсутствует план действий по использованию и/или совершенствованию полученных навыков в будущем	Приводится общий план действий по использованию и/или совершенствованию полученных навыков в будущем	Приводится конкретный план действий по использованию и/или совершенствованию полученных навыков в будущем
3. Качество письменного отклика	Неконструктивный, формулировки абстрактные	Конструктивный, содержит рекомендации, формулировки конкретизированы	Конструктивный, развернутый, логично организованный, содержит эффективные рекомендации
4. Надежность оценки	Не совпадает с экспертной оценкой	Частично совпадает с экспертной оценкой	Совпадает с экспертной оценкой

средства на материале научного выступления на основе анкетирования, включающего в себя вопросы о просодической организации выступления; 3) расширение представлений студентов о преимуществах осуществления научной коммуникации с использованием соответствующего просодического оформления на основе эвристической беседы.

Результаты первого этапа свидетельствуют об ограниченном представлении обучающихся о просодических средствах (примеры рефлексивных откликов представлены в таблице 2). В целом качество откликов большинства студентов можно описать как слабое, о чем говорит использование общих формулировок (интересный, дружелюбный, нервный, понятный, хороший, скучный), которые не дают конструктивных предложений, направленных на улучшение просодического оформления речи. Однако имплицитно выраженные в вопросах анкеты ориентировки поспособствовали формулированию идей о «хорошем» с точки зрения просодического оформления научном выступлении и выработке стратегий по совершенствованию качества звучащей публичной речи. В ходе эвристической беседы обучающиеся выразили

единодушие в признании критической роли просодических средств как усилителей качества научного выступления. Успешный с точки зрения просодического оформления доклад студенты охарактеризовали как ясный и легкий для понимания. К основному препятствию ясного изложения были отнесены неуместные паузы, особенно паузы хезитации, которые влияют на темп речи и отвлекают внимание аудитории.

Таблица 2 / Table 2

Примеры рефлексивной оценки уровня просодического оформления научной публичной речи (этап разведывательной диагностики)

Examples of students' reflective feedback on prosodic structure of a technical presentation (pre-teaching stage)

Тип рефлексии	Уровень сформированности рефлексивной оценки		
	слабый	средний	высокий
1. Рефлексия в действии	<ul style="list-style-type: none"> Очень хорошо. Первое место (эталон — носитель языка) Неинтересно слушать (антиэталон — носитель языка) Понятное, интересное, дружелюбное выступление (эталон — носитель языка) 	На мой взгляд, докладчик не проявляет энтузиазма. Более того, частые паузы затрудняли понимание. Думаю, если бы я не был заинтересован в этой теме, презентация меня бы не привлекла (антиэталон — носитель языка)	—
2. Ретроспективная рефлексия	Докладчику надо лучше готовиться (антиэталон — носитель языка)	<ul style="list-style-type: none"> Чтобы звучать убедительно и авторитетно, следует выступать уверенно и с энтузиазмом. Нужно сосредоточиться не на содержании, а на голосовых качествах, например на громкости, паузах, темпе 	—
3. Качество письменного отклика	<ul style="list-style-type: none"> Слишком много пауз (антиэталон — носитель языка) Говорит серьезно и убедительно (эталон — носитель языка) 	Он говорит хорошо. Темп приятный, громкость отличная. Он не теряет в случае непредвиденных обстоятельств (эталон — носитель языка)	—

Процедура констатирующего этапа состояла в само- и взаимоанализе собственных научных выступлений и фиксации рефлексивного отклика об уровне иноязычного просодического оформления речи в дневнике наблюдений. Оценивание выступлений осуществлялось асинхронно в неанонимном формате на материале ранее подготовленного преподавателем цифрового портфолио —

банка видеозаписей научных презентаций студентов, размещенного на видеохостинге. Цель этапа состояла в определении эффективности рефлексивного отклика как альтернативного оценочного средства. В таблице 3 наглядно приведены примерные результаты процедуры оценивания на данном этапе.

Таблица 3 / Table 3

Примеры рефлексивной само- и взаимооценки уровня просодического оформления научной публичной речи (констатирующий этап)

Examples of students' self- and peer reflective feedback on prosodic structure of a technical presentation (post-teaching stage)

Тип рефлексии	Уровень сформированности рефлексивной оценки		
	слабый	средний	высокий
1. Рефлексия в действии	<ul style="list-style-type: none"> • Я звучу уставшим • Заметны паузы хезитации • Мне не понравилось мое выступление, звучит неуверенно 	<p>Деление на синтагмы неудачное. Отсутствуют паузы хезитации. Манера речи была довольно монотонной, поскольку не было варьирования громкости и интонации. Темп и выделение были нормальными</p>	<p>В докладе слишком много сложных терминов, произнесенных с ошибками, и это мешает пониманию. Выступающий делает паузы перед этими терминами, что недопустимо. Остальные паузы расставлены правильно, однако манера речи монотонна из-за отсутствия вариации высоты голоса</p>
2. Ретроспективная рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> • В целом нормально, но есть еще над чем работать. • У тебя русская интонация 	<ul style="list-style-type: none"> • Думаю, докладчику нужно важные моменты произносить громче. • Поработай над выделением ключевых слов. • Лучше ускорить темп, когда даешь известную информацию 	<ul style="list-style-type: none"> • Докладчик должен говорить быстрее при представлении известной информации и громче во введении и заключении. • Мне нужно говорить выразительнее или эмоциональнее, избегать пауз хезитации и выделять определенные фрагменты доклада

Тип рефлексии	Уровень сформированности рефлексивной оценки		
	слабый	средний	высокий
3. Качество письменного отклика	Ничего не понятно без текста	Тема сложная для доклада, а манера речи монотонная. Интонация могла бы быть более выразительной	Должен отметить, что доклад немного монотонный, в нем было мало контраста громкости и интонации. Надо избегать пауз хезитации, потому что звучит неуверенно. Плюсы в четком произношении, ясности и темпе, удобном для понимания сложной информации
4. Надежность отклика	Не совпадает с экспертной оценкой. Самооценивание $n = 22$. Взаимооценивание $n = 18$	Частично совпадает с экспертной оценкой. Самооценивание $n = 16$. Взаимооценивание $n = 18$	Совпадает с экспертной оценкой. Самооценивание $n = 2$ Взаимооценивание $n = 4$

Как видим, отзывы студентов стали более развернутыми и конкретизированными. Заметна корреляция между уровнем рефлексии и качеством письменного отклика. Наблюдалось неохотное самооценивание, часто оно выражалось в одном предложении. Причина этого может заключаться в слишком личном опыте самооценивания. Однако в ходе взаимооценивания студенты старались охватить как можно больше параметров, дать четкие, понятные рекомендации в ободряющем тоне, избегая критики.

В среднем уровень рефлексивного оценивания 20 студентов (50 %) соответствует слабому; 17 студентов (42 %) показали средний уровень за счет попыток определить проблему и ее причину, а также обозначить меры по улучшению качества выступления за счет просодических средств; высокий уровень зафиксирован у трех студентов (7,5 %). Надежность рефлексивного отклика как средства оценивания определялась путем сопоставления отзыва студентов и экспертной оценки. В более половины случаев содержательный уровень обратной связи позволял считать его достоверным и надежным средством альтернативного оценивания.

В ходе итогового опроса студенты ознакомились с рефлексивными откликами на свои выступления, выразив в целом положительную реакцию, посчитав их объективными и справедливыми и в то же время демонстрировав мотивацию к совершенствованию своей просодической компетенции.

Полученные результаты подтвердили нашу гипотезу о том, что рефлексивное обучение способствует повышению у студентов значимости просодической компетенции для успешного профессионального общения. Показано, что рефлексивные практики могут быть эффективно интегрированы в процесс обучения научной коммуникации посредством индуктивных и имплицитных приемов, создавая благоприятные условия для активной рефлексии. Было показано, что само- и взаиморефлексия может выступать эффективным инструментом альтернативного оценивания уровня достижения неизмеримых или трудноизмеримых учебных результатов на основе принципов адекватности, понятности, значимости, человекомерности, неконкурентности, комплексности.

Заключение

Несмотря на то что технологии рефлексивного обучения, само- и взаимосоценивания занимают прочное место в арсенале лингводидактических средств, их использование в развитии и оценивании иноязычной просодической компетенции педагогическому сообществу еще предстоит осмыслить в свете эволюции педагогической мысли. Тем не менее выражаем убежденность, что представленная модель оценивания может послужить отправной точкой для собственного подхода к внедрению альтернативных способов оценивания в практику развития произносительной культуры речи в целях стимулирования процесса сознательного, активного, гибкого и несостязательного овладения индивидуальным речевым стилем для подготовки к конструктивному и кооперативному взаимодействию.

Список источников

1. Тарева, Е. Г., Федянина, В. А., & Мизгулина, М. Н. (2023). Разработка системы оценивания уровня владения японским языком участников олимпиады. *Язык и культура*, 61, 306–323.
2. Тарева, Е. Г. (2021). Языковое образование в эпоху постмодернизма: кризис системности или новая системность. *Язык и культура*, 53, 270–289.
3. Асмолов, А. Г. (2018). *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен*. ЯСК.
4. *Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года*. Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей 25 сентября 2015 года. (2024, 14 января). https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_ru.pdf
5. *Переосмыслим наше будущее — Новый общественный договор в области образования*. (2024, 14 января). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386250>
6. *Национальная стратегия образования для устойчивого развития в Российской Федерации*. (2024, 14 января). <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/Implementation/NAP/RussianFederationNS.r.pdf>
7. *Проект «Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 г.»*

- (2024, 14 января). https://school28.tomsk.ru/ScHoOLsite/Razvitie_OU/Mezhregionalnoe_setevoe_partnerstvo/Klyuchevye_napravleniya_razvitiya_rossijskogo_obrazovaniya_do_2035-minP.pdf?ysclid=lsrzss4qeb176611763
8. Polushkina, T. A., & Tareva, E. G. (2021). Developing L2 prosodic competence online: Implications of the emergency remote teaching. *XLinguae*, 14(1), 38–48.
 9. Корзун, О. О. (2009). Обучение темпу иноязычной речи студентов как одна из проблем подготовки будущих профессиональных переводчиков. *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова*, 6, 112–119.
 10. Борботько, Л. А., & Вишневская, Е. М. (2020). Произносительное и ритмико-интонационное оформление лекции как фактор профессиональной самопрезентации преподавателя. В Л. Г. Викулова (Ред.). *Педагогический дискурс: качество речи учителя* (с. 28–32). Материалы II Всероссийской конференции.
 11. Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Companion volume. S. 1. Council of Europe.
 12. Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2015). A prospectus for pronunciation research in the 21st century. *Journal of Second Language Pronunciation*, 1, 11–42.
 13. Levis, J. (2020). Revisiting the Intelligibility and Nativeness Principles. *Journal of Second Language Pronunciation*.
 14. Караваева, В. Г., & Абрамова, Г. С. (2022). Формирование фонетической компетенции студентов языкового вуза посредством аудиопрактикума. *Межкультурная парадигма лингвообразования: теоретические аспекты и технологические решения* (с. 121–138). Сборник научных трудов.
 15. Богин, Г. И. (1994). «Улавливание смыслов» на основе мобилизации рефлексивности как компонент гибких моделей обучения. *Международная конференция по русскому языку* (с. 115–116). МГУ, МАПРЯЛ.
 16. Fines, B. G. (2014). *Assessing Reflection*. (2024, 14 января). <https://www.smu.edu/-/media/site/law/faculty/teaching-resources/student-reflection-rubric.pdf>
 17. Cassidy, R., Charles, E., Slotta, J., & Lasry, N. (2019). *Active learning: Theoretical perspectives, empirical studies, and design profiles*. Frontiers Media.
 18. Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
 19. Chen, M. A., Hwang, G., & Chang, Y. (2019). A reflective thinking-promoting approach to enhancing graduate students' flipped learning engagement, participation behaviors, reflective thinking and project learning outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2288–2307.
 20. Huang, L. (2012). Use of oral reflection in facilitating graduate EAL students' oral-language production and strategy use: an empirical action research study. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), 1–22.
 21. Kang, O., & Ginther, A. (2017). *Assessment in second language pronunciation*. Routledge.
 22. Levis, J., & McCrocklin, S. (2018). Reflective and effective teaching of pronunciation. *Issues in Applying SLA Theories toward Reflective and Effective Teaching*, 77–89.
 23. Sultana, F., Lim, C. P., & Liang, M. (2020). E-portfolios and the development of students' reflective thinking at a Hong Kong University. *Journal of Computers in Education*, 7(3), 277–294.

24. Zee, E. V., & Minstrell, J. (1997). Using questioning to guide student thinking. *Journal of the Learning Sciences*, 6(2), 227–269.

References

1. Tareva, E. G., Fedyanina, V. A., & Mizgulina, M. N. (2023). Developing a system for evaluating Japanese language proficiency levels in olympiad participants. *Yazyk i kul'tura*, 61, 306–323. (In Russ.).
2. Tareva, E. G. (2021). Language education in the postmodernism era: system crisis or new systematicity? *Yazyk i kul'tura*, 53, 270–289. (In Russ.).
3. Asmolov, A. G. (2018). *Mobilis in mobili: personality in time of changes*. YACK. (In Russ.).
4. *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution adopted by the General Assembly on September 25, 2015. (2024, January 14). https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_ru.pdf (In Russ.).
5. *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. (2024, January 14). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386250> (In Russ.).
6. *National strategy of education for sustainable development in the Russian Federation*. (2024, January 14). <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/Implementation/NAP/RussianFederationNS.r.pdf> (In Russ.).
7. *Project «Key directions of the development of Russian education for reaching the goals of sustainable development until 2035»*. (2024, January 14). https://school28.tomsk.ru/SchHoOLsite/Razvitie_OU/Mezhregionalnoe_setevoe_partnerstvo/Klyuchevye_napravleniya_razvitiya_rossijskogo_obrazovaniya_do_2035-minP.pdf?ysclid=lsrzss4qeb176611763 (In Russ.).
8. Polushkina, T. A., & Tareva, E. G. (2021). Developing L2 prosodic competence online: Implications of the emergency remote teaching. *XLinguae*, 14(1), 38–48. (In English).
9. Korzun, O. O. (2009). Teaching foreign speech tempo to students-interpreters. *Nizhny Novgorod Linguistics University Bulletin*, 6, 112–119. (In Russ.).
10. Borbotko, L. A., & Vishnevskaya, E. M. (2020). Pronunciation and rhythmic-intonation structure of the lecture as a factor of professional self-presentation of the teacher. In L. G. Vikulova (Ed.). *Pedagogical discourse: the quality of the teacher's speech* (pp. 28–32). Proceedings of the II All-Russian Conference. (In Russ.).
11. Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Companion volume. S. 1. Council of Europe. (In English).
12. Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2015). A prospectus for pronunciation research in the 21st century. *Journal of Second Language Pronunciation*, 1, 11–42. (In English).
13. Levis, J. (2020). Revisiting the Intelligibility and Nateness Principles. *Journal of Second Language Pronunciation*. (In English).
14. Караваева, В. Г., & Абрамова, Г. С. (2022). Developing phonetic competence of language university students through audio practice. *The intercultural paradigm of language education: theoretical aspects and technological solutions* (pp. 121–138). Collection of scientific papers. (In Russ.).
15. Bogin, G. I. (1994). «Capturing meanings» based on the mobilization of reflexivity as a component of flexible learning models. *International Conference on the Russian language* (pp. 115–116). MSU, MAPRYAL. (In Russ.).

16. Fines, B. G. (2014). *Assessing Reflection*. <https://www.smu.edu/-/media/site/law/faculty/teaching-resources/student-reflection-rubric.pdf> (In English).
17. Cassidy, R., Charles, E., Slotta, J., & Lasry, N. (2019). *Active learning: Theoretical perspectives, empirical studies, and design profiles*. Frontiers Media. (In English).
18. Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. (In English).
19. Chen, M. A., Hwang, G., & Chang, Y. (2019). A reflective thinking-promoting approach to enhancing graduate students' flipped learning engagement, participation behaviors, reflective thinking and project learning outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2288–2307. (In English).
20. Huang, L. (2012). Use of oral reflection in facilitating graduate EAL students' oral-language production and strategy use: an empirical action research study. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), 1–22. (In English).
21. Kang, O., & Ginther, A. (2017). *Assessment in second language pronunciation*. Routledge. (In English).
22. Levis, J., & McCrocklin, S. (2018). Reflective and effective teaching of pronunciation. *Issues in Applying SLA Theories toward Reflective and Effective Teaching*, 77–89. (In English).
23. Sultana, F., Lim, C. P., & Liang, M. (2020). E-portfolios and the development of students' reflective thinking at a Hong Kong University. *Journal of Computers in Education*, 7(3), 277–294. (In English).
24. Zee, E. V., & Minstrell, J. (1997). Using questioning to guide student thinking. *Journal of the Learning Sciences*, 6(2), 227–269. (In English).

Информация об авторе

Татьяна Александровна Толмачева — кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и лингводидактики Института иностранных языков МГПУ.

Information about the author

Tatiana A. Tolmacheva — PhD (Education), Associate Professor of English Language and Linguodidactis Department, Institute of Foreign Languages, MCU.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.