

# КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-9-164-181

## СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ САМООЦЕНКИ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

**А. Н. Астанина**

*Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия.  
E-mail: A. N. Astanina@urfu.ru*

**Н. О. Вербицкая**

*Уральский государственный лесотехнический университет,  
Екатеринбург, Россия.  
E-mail: verbno@mail.ru*

**Аннотация.** *Введение:* Проблема стандартизации обучения иностранному языку в высшей школе в настоящее время достаточно актуальна, поскольку в связи с процессами глобализации все большее распространение получают международные образовательные проекты и программы обмена студентов, подразумевающие знание иностранного языка как на бытовом, так и на высоком сертифицированном академическом уровнях. Отсутствие языковой компетенции либо слабая ее сформированность становятся препятствиями для успешного обучения и лишают будущего выпускника части шансов стать конкурентоспособным и востребованным специалистом в избранной профессии. Успешность освоения студентами курса иностранного языка зависит от многих факторов, главным из которых является мотивация, на которую, в свою очередь, может повлиять самооценка результатов обучения.

*Цель статьи* – описать возможности использования инструментария CanDos для организации рефлексии студентов и самооценки собственных достижений, с тем чтобы воздействовать на мотивацию освоения иностранного языка.

*Методология и методики.* Предпринятое авторами исследование базируется на компетентностном подходе. В работе были задействованы методы сравнительного анализа, синтеза и обобщения.

*Результаты и научная новизна.* Разработана авторская анкета-опросник на основе инструментов CanDos, позволившая собрать данные для проведения эксперимента по выяснению эффективности применения системы CanDos в процедурах самооценивания студентами приобретенных ими в процессе обучения личных языковых навыков. Подобная самооценка помогает учащимся осуществить реф-

лексию собственных знаний и умений и обнаруживать «слабые места» во владении языком, которые нуждаются в дополнительной практике и совершенствовании. Установлено, что, используя инструменты CanDos, студенты учатся определять соответствие своих языковых компетенций внешним требованиям и стандартам обучения. Ориентация на результаты обучения помогает будущим специалистам сформировать самомотивацию, что положительно сказывается на показателях успеваемости и внутренней удовлетворенности каждого обучающегося.

*Практическая значимость.* Полученные данные могут быть востребованы преподавателями кафедр иностранного языка неязыковых вузов, а также педагогами и психологами, занимающимися изучением аспектов мотивации обучения.

**Ключевые слова:** качество образования, инструментарий CanDos, самооценка, языковые навыки, результаты обучения

**Для цитирования:** Астанина А. Н., Вербицкая Н. О. Современные методические инструменты самооценки языковых навыков студентов // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 9. С. 164–181. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-9-164-181

## **MODERN METHODOLOGICAL TOOLS FOR STUDENTS' LANGUAGE SKILLS SELF-ASSESSMENT**

**A. N. Astanina**

*Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.*

*E-mail: A. N. Astanina@urfu.ru*

**N. O. Verbitskaya**

*Ural State University of Forestry Engineering, Ekaterinburg, Russia.*

*E-mail: verbno@mail.ru*

**Abstract.** *Introduction.* Nowadays, the problem of standardization of foreign language training at the higher school is becoming currently topical. With regard to the processes of globalization, the international educational projects and students exchange programs gain greater international recognition. Such international programmes involve foreign language knowledge graded as not only high certified academic levels but also as basic language skills. The lack of foreign language competence becomes the obstacle for successful training, depriving a future graduate of a part of chances to become the competitive and popular expert in the chosen profession. The success of a foreign language course completion among students depends on many factors; the most important factor is motivation which can affect self-assessment of training results.

*The aim* of the study is to describe possibilities of the CanDos tools implementation for the organization of students self-consciousness and self-assessment of own achievements in order to influence the motivation for mastering a foreign language.

*Methodology and research methods.* The research is based on competency-based approach. The methods involve comparative analysis, synthesis, and generalization.

*Results and scientific novelty.* The questionnaire developed for the experiment helped to collect the data concerning the effectiveness of the CanDos software implementation for self-assessment of students' foreign language skills. The corresponding self-assessment helps students to carry out a self-reflection of own knowledge and abilities, and to find "weak points" in language proficiency which need additional practice and improvement. By regularly using CanDos software as self-assessment tools, students learn to identify the correspondence of their language competence to the external requirements and standards of education. Orientation to training results will help future experts to create self-motivation that positively affects indicators of progress and internal satisfaction of each student.

*Practical significance.* The data received can be applied by teachers of foreign language departments of non-linguistic higher education institutions; teachers and psychologists who are engaged in studying of aspects of training motivation.

**Keywords:** quality of education, CanDos software, self-assessment, language skills, training results

**For citation:** Astanina A. N., Verbitskaya N. O. Modern methodological tools for students' language skills self-assessment. *The Education and Science Journal*. 2017; 9 (19): 164–181. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-9-164-181

## Введение

Современная политика в области качества образования предполагает наличие высоких стандартов в обучении иностранным языкам в высшей школе. Основной принцип, сформулированный на Европейском Конгрессе по качеству в 1997 г. и легший в основу применяемых сегодня стандартов качества ISO 9000, определяет качество как «модель постоянного развития (улучшения): делать сегодня лучше, чем вчера, и стремиться к улучшениям завтра»<sup>1</sup>. Таким образом, качество образования – величина, которая должна находиться в непрерывной динамике роста.

---

<sup>1</sup> Lambert G. Quality in Europe: Doing better today than yesterday, and still better tomorrow. 41-st annual EOQ Congress. ISO 9000 News 1/1998.

Качественное образование призвано удовлетворять потребности всех участников образовательного процесса, однако стандарты качества могут сильно отличаться у разных субъектов образования и потребителей образовательных услуг [1]. Этот факт необходимо учитывать при создании полиязычной среды вуза, где коммуникация выступает инструментом решения самых разнообразных задач.

Ежегодно в университет поступают абитуриенты, имеющие большие различия в языковой подготовке. Есть первокурсники, которые либо вообще не изучали иностранный язык, преподаваемый в вузе (в школе они осваивали другой язык, не предусмотренный университетской программой), либо в силу каких-либо причин (нежелания учиться, низких требований к знанию языка или слабого преподавания в школе и др.) крайне слабо владеют необходимыми языковыми компетенциями. Число таких студентов достаточно велико. Так, по результатам обязательного ежегодного входного тестирования, проводимого в Уральском федеральном университете (УрФУ), из 502 человек, поступивших в 2016–2017 учебном году на естественнонаучные направления Института естественных наук, 108 человек (приблизительно 20% от общего числа первокурсников) продемонстрировали лишь начальный уровень языковой подготовки (уровень А0–А1 по шкале CEFR).

Студенты, не изучавшие ранее иностранный язык, преподаваемый в вузе, и учащиеся первых курсов, плохо владеющие иностранным языком, приступая к обучению в полиязычной среде, как правило, находятся в стрессовом состоянии. С одной стороны, поскольку иностранный язык является одним из базовых предметов в бакалавриате, такие студенты вынуждены в авральном порядке овладевать языковыми и речевыми навыками. С другой стороны, нехватка времени на подготовку к занятиям и выполнение заданий по профильным дисциплинам усложняет ситуацию и заставляет студентов выбирать более важные и менее значимые для них предметы, в результате чего «Иностранный язык» обычно попадает во второй разряд. Вместе с тем все большее распространение получают международные программы обмена студентов, подразумевающие знание иностранного языка как на бытовом, так и на высоком сертифицированном академическом уровнях. В некоторых университетах, в том числе в УрФУ, действует рейтинговая система, позволяющая учащимся получать определенные бонусы, складывающиеся из баллов академической успеваемости и участия в различных региональных, российских и международных проектах. Таким образом, отсутствие языковой компетенции либо слабая ее сформированность становятся препятствиями для успешного обучения

или, по крайней мере, лишают будущего выпускника части возможностей стать конкурентоспособным и востребованным специалистом в избранной профессии.

Известно, что результативность изучения иностранного языка зависит от степени мотивации обучающегося [2, 3], которую составляют как внешние стимулы, т. е. совокупность факторов среды пребывания студента, так и внутренние, под которыми понимаются личные мотивы и интересы, побуждающие индивида к активной деятельности. Мы поставили перед собой цель выяснить:

1) могут ли студенты адекватно оценить те языковые компетенции, которыми они должны владеть;

2) отличается ли самооценка языковых компетенций у студентов разных курсов обучения и какое влияние она оказывает на мотивацию к обучению;

3) какие мотивы изучения иностранного языка являются ведущими у студентов с начальным и с высоким уровнями его владения.

## **Обзор литературы**

Современные отечественные исследования мотивации обучения иностранным языкам чаще всего фокусируются на отдельных вопросах, связанных с отбором материала, возможностями предмета «Иностранный язык» в расширении знаний, навыков и компетенций студента [4–7], методами и формами работы с применением современных (инновационных) технологий, таких как wiki-ресурс, скайп, блоги и пр. [8]. В поле внимания ученых попадают также аспекты реализации принципов мобильного обучения (m-learning, e-learning) [9], организации разнообразных форм внеучебной и воспитательной работы, культуроориентированных мероприятий на основных занятиях по иностранному языку и во внеаудиторной обстановке [10].

Одним из способов повышения мотивации является учет ожиданий студентов [11] и индивидуализация траекторий обучения. Ставя перед собой конкретную цель достижения определенного уровня владения иностранным языком, студент тем самым оказывает влияние на собственную мотивацию. Индивидуализация учебного процесса, как подчеркивают И. А. Преснухина, И. М. Елкина и Л. И. Фетисова, положена в основу разработки программ и учебно-методических комплексов дистанционного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. При этом во время составления учебных планов во внимание принимается оценка студентом собственных возможностей (самооценка) [12], так как именно она непосредственно воздействует на мотивацию обучающегося.

Формированию адекватной самооценки языковых компетенций у студентов могут и должны способствовать как педагоги, так и родители. Кроме того, преподаватели-практики из Северо-Кавказского государственного технического университета подчеркивают, что для мотивации их деятельности и мотивации студентов к качественному овладению иностранным языком большое значение имеет позиция руководства высшего учебного заведения, в котором реализуется программа обучения [13].

В качестве основных средств оценки (и самооценки) результатов обучения в настоящее время применяются тесты и метод портфолио.

Начиная с середины 80-х гг. прошлого века, когда в свет вышли основополагающие работы Дж. Хитона<sup>1</sup> и А. Хьюза<sup>2</sup> по тестологии, теории и практике тестирования и создания тестовых заданий, данный диагностический инструментарий прочно закрепил свои позиции в области экспертных измерений достижений иноязычного образования как наиболее адекватное, прозрачное и легкое в обращении средство определения уровня сформированных компетенций. Тем не менее, несмотря на популярность тестов, широкое их распространение и преимущества использования в сравнении с другими методами и моделями оценивания приобретенных обучающимися знаний, умений и навыков, этот способ фиксации образовательных результатов не является идеальным и до сих пор ставится под сомнение в плане справедливости выявления реальной компетентности испытуемого. Недостаточно высокие показатели тестирования могут стать причиной негативного эффекта для всех участников (субъектов) образовательного процесса: они могут, например, демотивировать студентов к продолжению обучения или вызвать недовольство и неудовлетворенность родителей качеством подготовки детей в целом, могут привести к снижению рейтинга и имиджевым потерям педагога и учебного заведения [14].

Сравнивая существующие на сегодняшний день различные виды тестов, исследователи приходят к выводу, что наиболее валидными среди них являются созданные на основе CEFR адаптивные тесты, в которых последовательность и количество заданий определяется динамически: каждое последующее тестовое задание выбирается в зависимости от результатов выполнения предыдущего. Такие тесты дают возможность адаптировать процедуру оценки под уровень знаний испытуемого, которому не приходится отвечать на слишком простые или слишком сложные для него вопросы; экономят время и силы тестируемого и тестирующего

---

<sup>1</sup> Heaton J. B. *Writing English Language Tests*. New Ed. (Longman handbook for language teachers). 1990. 192 p.

<sup>2</sup> Hughes A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press, 1996. 172 p.

за счет сокращения объема теста без потерь для установления достоверности результатов. Адаптивное тестирование позволяет более точно определить имеющиеся у студента компетенции и является универсальным инструментом, которым могут пользоваться как преподаватели, так и сами учащиеся для самооценки развития языковых навыков [15]. Примером адаптивных тестов может служить DIALANG – языковая система диагностики, разработанная при участии многих европейских институтов.

Зарубежные исследования, посвященные проблемам оценивания компетенций студента, показывают, что для более объективной картины необходимо учитывать не только результаты тестов и срезов, но и показатели успешности выполнения заданий, собранных в своеобразное портфолио (бумажное или электронное). Особо подчеркивается важность данной работы для повышения самооценки и мотивации [16, 17].

Другой набирающий популярность альтернативный метод оценивания – экспертный ученический взаимоконтроль (peer assessment) [18], заключающийся в том, что работу студента проверяет сокурсник, пользуясь системой оценивания преподавателя. Практика показывает, что такой вид контроля гораздо строже, чем самооценка результатов.

Однако отдельные актуальные вопросы о роли самомотивации обучения остаются недостаточно изученными. К их числу, на наш взгляд, относятся следующие:

- насколько точно сами студенты могут определить круг компетенций, которые они должны продемонстрировать в соответствии с определенным, достигнутым ими уровнем владения иностранным языком;
- насколько важно соответствие требований к отдельно взятому студенту международным стандартам языкового профессионализма;
- что мотивирует студентов разных уровней иноязычной подготовки к развитию языковых навыков в полиязычной среде вуза.

С введением «Общоевропейской шкалы оценивания языков» (CEFR) теории и практики обучения обратили внимание на систему утверждений CanDos (can-do), описывающих языковые навыки как результаты обучения и помогающих оценить их соответствие заявленному уровню владения языком посредством выбора самооценочных суждений о приобретенных знаниях и умениях. CanDos вариативны и используются для обозначения умений, начиная с простых (например, «я умею писать несколько несвязанных между собой предложений», «я умею принимать участие в повседневной беседе на простые темы» и т. д.) и заканчивая сложными (например, «я умею писать письма на любую тему, демонстрируя высокий уровень грамотности»). Данный подход к оцениванию результатов обучения критикуется в связи с тем, что он якобы дает лишь общее представ-

ление о развитии компетенций обучающихся. Противники подхода утверждают, что использование утверждений CanDo скорее применимо к составлению учебных планов и программ, а также как средство для осуществления индивидуальной работы со студентом [19].

## **Материалы и методы**

Для того чтобы выяснить, можно ли повлиять на мотивацию студента и успешность прохождения им курса иностранного языка, мы использовали инструментарий CanDos.

Исследование возможностей этого инструмента CanDos для влияния на мотивацию и успешность студента в изучении языка проводилось нами в два этапа в период 2016–2017 гг. на базе Уральского федерального университета.

Прежде всего было организовано общее тестирование студентов, обучавшихся на 1–2-х курсах бакалавриата в 2016/17 учебном году, для распределения учащихся по группам в соответствии с международной системой уровней владения иностранным языком. Данная система описывает шесть основных ступеней развития языковых компетенций, начиная с элементарных знаний и навыков (когда человек умеет использовать несколько фраз на иностранном языке в знакомых контекстах) и заканчивая уровнем носителя языка (когда испытуемый демонстрирует навыки владения различными языковыми явлениями в различных, в том числе незнакомых, контекстах). В зависимости от уровня владения (низкий – средний – высокий) меняется количество языковых явлений и навыков, которыми может оперировать человек.

Далее, на втором этапе эксперимента, на основе инструментария CanDos была разработана адаптированная анкета, которая представляет собой опросник, предназначенный

1) для выявления компетенций, которыми должен обладать студент с определенным уровнем владения иностранным языком;

2) для определения преобладающего типа мотивации: внешней (влияния преподавателя, родителей, требований вуза) и внутренней (самотивации).

В анкету были включены два типа вопросов:

- закрытые – при помощи утверждений CanDos респонденты определяли круг компетенций по продуктивным (письмо) и рецептивным (чтение и аудирование) видам деятельности в соответствии с уровнем владения языком: каждому респонденту было необходимо указать, какие именно компетенции, по его мнению, он должен демонстрировать в результате обучения;



• открытые – ответы показывали степень осведомленности студентов относительно языковых компетенций, отражали преобладающий тип мотивации и активность действий преподавателя по поддержке и повышению мотивации учащихся.

В анкетах на основе инструментов CanDos студентам предлагалась указать, какими компетенциями (представленными в терминах международных требований, сформулированными при помощи утверждений «Я могу...») они должны обладать в зависимости от уровня владения языком. Данный опросник не требовал длительного времени на заполнение и оказался достаточно легким для обработки.

Поскольку студентов с начальным и довольно высоким уровнями владения иностранным языком поступает в вуз немного относительно общего количества обучающихся на 1–2-х курсах бакалавриата, мы приняли решение провести сравнительный анализ результатов анкетирования именно этих двух категорий респондентов. Выборку составили 32 человека с начальным уровнем языковой компетенции (Beginner / Elementary) и 35 студентов – с высоким уровнем (Intermediate / Upper Intermediate). Была выделена экспериментальная группа студентов 1-го курса (Э1) с низкими показателями владения иностранным языком, которые сравнивались с результатами опроса в контрольных группах первокурсников и второкурсников (К1 и К2 соответственно), также слабо владеющих языком. Аналогично были сформированы группы студентов с высоким уровнем языковой компетенции: экспериментальная (Э2) и две контрольные – на 1-м и 2-м курсах (К3 и К4). Информация о студентах, принявших участие в эксперименте, в сжатом виде представлена в таблице.

Сведения о студентах – участниках эксперимента  
Information about the students participated in the experiment

Группа	Курс обучения	Количество человек в группе	Уровень владения ИЯ по CEFR
Экспериментальная (Э1)	1-й	15	A0/A1 (начальный уровень языковой компетенции)
Экспериментальная (Э2)	2-й	12	B1+ / B2 (высокий уровень языковой компетенции)
Контрольная 1 (К1)	1-й	9	A1 (начальный уровень языковой компетенции)
Контрольная 2 (К2)	2-й	8	A1/A2 (начальный уровень языковой компетенции)
Контрольная 3 (К3)	1-й	13	B1+ (высокий уровень языковой компетенции)
Контрольная 4 (К4)	2-й	10	B1/B1+ (высокий уровень языковой компетенции)

В экспериментальных группах студентам предлагалось оценить свои языковые компетенции при помощи анкеты на основе утверждений CanDos, описывающих результаты обучения. Мы считаем, что такая самооценка помогает студенту осуществить рефлекссию своих знаний и навыков и самостоятельно определить аспекты владения языком, которые нуждаются в дополнительной практике и совершенствовании.

### Результаты исследования

Постепенное овладение языком означает поступательное расширение круга языковых компетенций и вместе с тем требований к конечным результатам обучения. Результаты проведенного нами опроса выявили несоответствие между требованиями к результатам обучения, зафиксированными в международных стандартах по шкале CEFR, и самооценивающими требованиями студентов к развитию собственных компетенций в зависимости от их представлений об уровне личной подготовки. Итоги сравнительного анализа самооценок студентами экспериментальных и контрольных групп результатов своего обучения иностранному языку представлены на рис. 1 и 2.



Рис. 1. Самооценка результатов обучения студентами с начальным уровнем владения иностранным языком, %

Fig. 1. Lower-level learners' self-assessment of learning outcomes, %

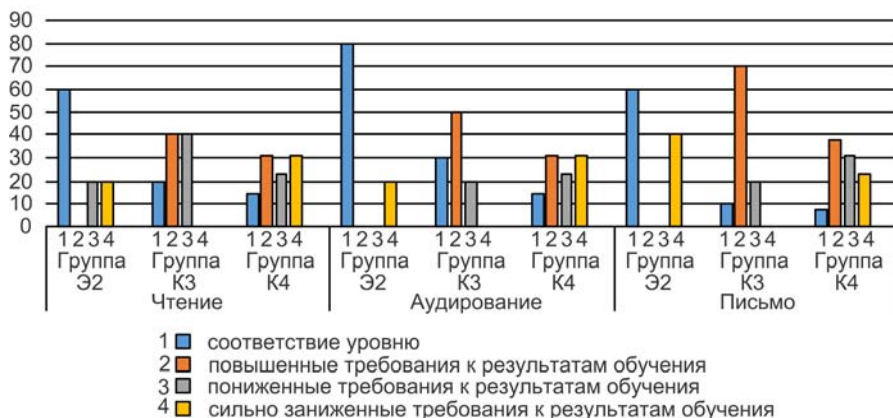


Рис. 2. Самооценка результатов обучения студентами с высоким уровнем владения иностранным языком, %

Fig. 2. Higher-level learners' self-assessment of learning outcomes, %

Среди респондентов с начальным уровнем владения иностранным языком минимум 50% учащихся экспериментальной группы адекватно оценили результаты собственного обучения. В контрольных группах участники эксперимента указали результаты развития языковых навыков, соответствующие более высоким уровням. Так, например, студенты с установленным уровнем A1 считали, что результаты их обучения должны соответствовать уровню A2 и выше, т. е. демонстрировали желание добиться лучшего владения языком. С одной стороны, повышенные требования к результатам собственного обучения могут служить стимулом для учащихся к развитию языковых навыков, с другой стороны, слишком высокий уровень этих требований может стать причиной негативной оценки личных возможностей и снижать мотивацию к обучению. Как было сказано выше, развитие языковых компетенций подразумевает последовательное расширение словарного запаса, овладение грамматическим строем языка, развитие навыков чтения, письма, говорения и аудирования, т. е. развитие более высокого уровня владения языком невозможно без прочных базовых знаний, характерных для более низкого уровня. Непонимание механизма преемственности требований к результатам обучения при переходе с более низких на более высокие уровни, на наш взгляд, снижает результаты обучения. Иными словами, студенты, задающие себе слишком высокую планку в овладении языком в действительности часто не могут правильно выстроить траекторию учебной деятельности, получают низкие оценки и, как следствие, теряют мотивацию к изучению иностранного языка.

Как и в случае с данными самооценки студентами с уровнями владения иностранным языком Beginner / Elementary, респонденты экспериментальной группы с уровнями Intermediate / Upper Intermediate в большинстве случаев адекватно оценили свои языковые компетенции. Тем не менее была отмечена тенденция к занижению результатов обучения относительно продуктивных навыков, что может быть связано с формулировками самооценки собственных способностей относительно стандарта языковой компетенции: «у меня получается не так хорошо, как у более сильных студентов», «считаю, что могу претендовать на уровень ниже».

При внешнем выявлении (например, во время тестирования) несоответствия уровню стандартов результатов обучения преподаватель может помочь студенту скорректировать дальнейшую учебную работу и повлиять на мотивацию к изучению иностранного языка извне [20]. Но педагогическое воздействие на восприятие студентов и их оценивание собственных возможностей может быть неэффективно, если притязания обучающихся не соответствуют их реальному (слишком высокому или низкому) уровню владения языком: тогда у студента формируется негативное отношение к процессу обучения, выбранным формам, методам и пр. [21].

Ответы на вопросы анкеты на основе инструментария CanDos о внутренней мотивации к изучению иностранного языка показали, что для студентов с начальной подготовкой основными стимулами являются «понимание важности языка для жизни», «понимание важности для профессии», «желание доказать, что могу». У студентов с высоким уровнем владения языком ведущими мотивами также выступают «понимание важности языка для жизни», «понимание важности для профессии». Очевидно, что на первом этапе формирования языковых компетенций сложность материала, необходимость запоминать и отрабатывать большое количество правил функционирования незнакомого языка, невысокий процент успешности при выполнении процедур контроля и т. п. формируют у студента понимание необходимости «преодолевать препятствия» и способствуют возникновению желания самоутвердиться – «доказать, что могу». На развитие данной установки в среде вуза влияют и такие факторы, как вынужденное общение (иногда повседневное) с носителями или «пользователями» языка, авторитетное мнение и позиция педагога, близкого окружения, уровень образования в группе и т. д. Впоследствии, на более высоких уровнях владения языком, потребность преодоления языкового барьера постепенно сходит на нет, и мотив «желание доказать, что могу» нивелируется или исчезает вовсе.

## Обсуждение и заключение

Проведенный эксперимент по самооценке учащимися личных языковых компетенций на основе комплекта суждений CanDos продемонстрировал, что данный инструментарий позволяет студентам адекватно определять свои возможности и устанавливать их соответствие требованиям и стандартам обучения, а знание уровней владения языком по международной шкале дает возможность соотносить их с требованиями среды (стандартами обучения, требованиями преподавателя, вуза, уровнем группы).

В ходе экспериментальной работы был установлен ряд устойчивых тенденций.

1. Студенты с начальным развитием языковых компетенций предъявляют высокие требования к результатам обучения, несоответствие которым может отражаться на эффективности обучения.

2. Студенты с высоким уровнем языкового профессионализма склонны выдвигать заниженные требования к результатам обучения относительно продуктивных навыков (говорения и письма).

3. Система утверждений CanDos содержит необходимый и достаточный материал для четкого определения результатов обучения, используя который преподаватель получает возможность оказать помощь студентам в составлении адекватного перечня требований к результатам обучения в соответствии с индивидуальным реальным уровнем владения языком.

4. Ключевым мотивом изучения иностранного языка в вузе для студентов, независимо от уровня языковой подготовки, которую они получили до поступления в вуз, является желание доказать собственную способность к его освоению.

Итоги предпринятого исследования возможностей применения CanDos в образовательном процессе высшей школы позволяют нам, в противовес критикам использования данной системы, считать ее универсальным и действенным инструментом выявления мотивации и фиксации результатов обучения студентов. Преимущества CanDos заключаются в доступности формулировок, простоте применения и возможности связать цель, задачи, тематику, содержание практически любого учебного занятия с реальной международной практикой оценки качества владения иностранным языком. Такой подход обладает значительным образовательным потенциалом, может служить внутренним средством самооценки студентов и может быть спроецирован на процесс освоения в вузовской среде любого иностранного языка.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Астанина А. Н., Вербицкая Н. О. Исследование понимания понятия «качество образования» в процессе языкового обучения в высшей школе // Вестник Ленинградского государственного университета. 2017. № 2 [В печати].
2. Carrio-Pastor M. L., Mestre E. M. Motivation in Second Language Acquisition // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 116. P. 240–244. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281400202X> (Accessed 08 April 2016).
3. Ellis R. Second language acquisition, ninth impression. Oxford University Press, 2003. 146 p.
4. Артамонова Г. В. Роль мотивации в процессе самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 7–9.
5. Воронова Е. Н. Современные технологии и методы обучения иностранному языку в вузе // Перспективы науки и образования. 2014. № 1 (7). С. 189–194.
6. Дмитроченко Н. А. Современные подходы к выбору учебных пособий по иностранному (английскому) языку в неязыковом вузе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2012. № 5. С. 78–86.
7. Glomo-Narzoles D. T. Classroom Communication Climate and Communicative Linguistic Competence of EFL Learners // Theory and Practice in Language Studies. 2013. Vol. 3. № 3. P. 404–410. Available at: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol03/03/02.pdf> (Accessed 19 November 2015).
8. Артамонова Л. А., Архипова М. В., Ганюшкина Е. В., Делягина А. К., Золотова М. В., Мартъянова Т. В. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2012. № 2–1. С. 28–33.
9. Титова С. В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1. С. 57–71 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.ffl.msu.ru/research/vestnik/1-2012-titova.pdf> (дата обращения 18.05.2017).
10. Москвина Ю. А., Григорьева А. В. Формирование мотивации к изучению иностранного языка у студентов в высшем учебном заведении // Концепт. 2013. № 7 (23). С. 81–85.
11. Rochecouste J., Oliver R., Mulligan D. English language growth after university entry // International Journal of Educational Research. 2012. № 53. P. 1–8. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035511001091> (Accessed 09 November 2015).
12. Преснухина И. А., Елкина И. М., Фетисова Л. И. Учет самооценки и ожиданий студентов от изучаемой дисциплины при разработке программ по иностранному языку в неязыковом вузе в системе дистанционного образования // Ценности и смыслы. 2013. № 4 (26). С. 101–115.

13. Свинторжицкая И. А., Соломинцева О. В. Проблемы повышения качества обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов (из опыта филиала СКФУ в г. Пятигорске) // Научная мысль Кавказа. 2012. № 4 (72). С. 71–77 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://kavkaz.sfedu.ru/sites/default/files/%D0%9D%D0%9C%D0%9A%202013%204.pdf> (дата обращения 19.05.2017).
14. Özlem Saka F. What do Teachers Think about Testing Procedure at Schools? // Procedia – Social and Behavioral Sciences. International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language 14–17 April 2016. Antalya, Turkey: GlobELT, 2016. P. 575–582. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281631312X> (Accessed 01 September 2017).
15. Klimova B. F., Hubackova S. Diagnosing Students' Language Knowledge and Skills // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 82. P. 436–439. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813013566> (Accessed 20 September 2016).
16. Yastibas A. E., Cepik S. Teachers' attitudes toward the use of e-portfolios in speaking classes in English language teaching and learning // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 176. P. 514–525. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281500542X> (Accessed 02 September 2017).
17. Yastibas A. E., Yastibas G. C. The use of e-portfolio-based assessment to develop students' self-regulated learning in English language teaching // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 176. P. 3–13.
18. Khonbi Z. A., Sagedhi K. The effect of assessment type (self vs peer) on Iranian university EFL students' course achievement // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 70. P. 1552–1564. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813002243> (Accessed 01 September 2017).
19. Goodier T. Working with CEFR can-do statements. British Council, 2015. 154 p.
20. Alishah A. R., Dolmachi M. The interface between self-efficacy concerning the self-assessment on students studying English as a foreign language // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 70. P. 873–881. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813001341> (Accessed 09 November 2015).
21. Al-Jamal D., Al-Jamal G. D. An Investigation of the Difficulties Faced by EFL Undergraduates in Speaking Skills // English Language Teaching. 2014. Vol. 7. Published by Canadian Centre of Science and Education. P. 19–27.

## References

1. Astanina A., Verbitskaia N. Research of «quality education» notion perception in the course of language teaching and learning at the university. *Vestnik Leningradskogo Gosudarstvennogo Universiteta = Bulletin of Leningrad State University*. 2017; 2. [Epub ahead of print]. (In Russ.)
2. Carrio-Pastor M. L., Mestre E. M. Motivation in second language acquisition. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2014 [cited 2016 Apr

08]; 116: 240–244. Available from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281400202X>

3. Ellis R. Second language acquisition, ninth impression. Oxford University Press; 2003. 146 p.

4. Artamonova G. Role of motivation in the course of students' individual work when learning a foreign language. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogics and Psychology*. 2015; 3 (12): 7–9. (In Russ.)

5. Voronova E. Modern technologies and methods of teaching a foreign language at a university. *Perspektivy Nauki i Obrazovaniya = Prospects of Science and Education*. 2014; 1 (7): 189–194. (In Russ.)

6. Dmitrochenko N. A. Modern approaches to choosing foreign (English) language textbooks at a non-linguistic university. *Vestnik Baltiiskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta = Bulletin of Baltic Federal University named after I. Kant. Philology, Pedagogics, Psychology*. 2012; 5: 78–86. (In Russ.)

7. Glomo-Narzoles D. T. Classroom Communication Climate and Communicative Linguistic Competence of EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies* [Internet]. 2013 [cited 2015 Nov 19]; 3 (3): 404–410. Available from: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol03/03/02.pdf>

8. Artamonova L., Arkhipova M., Ganushkina E., et al. Innovations in teaching English to students of non-linguistic universities. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo = Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*. 2012; 2–1: 28–33. (In Russ.)

9. Titova S. V. Mobile teaching today: strategies and perspectives. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezkul'turnaja kommunikacija = Bulletin of the Moscow university. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication* [Internet]. 2012 [cited 2017 May 18]; 1: 57–71. Available from: <http://www.ffl.msu.ru/research/vestnik/1-2012-titova.pdf> (In Russ.)

10. Moskvina Ju., Grigoryeva A. Formation of university students' motivation towards foreign language learning. *Konstept = Concept*. 2013; 7 (23): 81–85. (In Russ.)

11. Rochecouste J., Oliver R., Mulligan D. English language growth after university entry. *International Journal of Educational Research* [Internet]. 2012 [cited 2015 Nov 09]; 53: 1–8. Available from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035511001091>

12. Presnukhina I., Elkina I., Fetisova L. Consideration of self-assessment and learners' expectations in the English language teaching programme designed for distant learners at a non-linguistic university. *Tsennosti i smysly = Values and Meanings*. 2013; 4 (26): 101–115. (In Russ.)

13. Svintorzhytskaia I. Solomintseva O. Problems of raising quality of foreign language teaching of non-linguistic university students (experience of SKFU branch in Pyatigorsk). *Nauchnaya mysl Kavkaza = Scientific Thought of the Caucasus* [Internet]. 2012 [cited 2017 May 19]; 4 (72): 71–77. Available at: <http://kavkaz.sfedu.ru/sites/default/files/%D0%9D%D0%9C%D0%9A%202013%20.pdf> (In Russ.)



14. Özlem Saka F. What do Teachers Think about Testing Procedure at Schools? In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences. International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language* [Internet]; 2016 Apr 14–17; Antalya, Turkey. GlobELT; 2016 [cited 2017 Sept 01]; p. 575–582. Available from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281631312X>

15. Klimova B. F., Hubackova S. Diagnosing students' language knowledge and skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2013 [cited 2016 Sept 20]; 82: 436–439. Available from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813013566>

16. Yastibas A. E., Cepik S. Teachers' attitudes toward the use of e-portfolios in speaking classes in English language teaching and learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2015 [cited 2017 Sept 02]; 176: 514–525. Available from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281500542X>

17. Yastibas A. E., Yastibas G. C. The use of e-portfolio-based assessment to develop students' selfregulated learning in English language teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2015 [cited 2017 Sept 02]; 176: 3–13. Available from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815004747>

18. Khonbi Z. A., Sagedhi K. The effect of assessment type (self vs peer) on Iranian university EFL students' course achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2013 [cited 2017 Sept 01]; 70: 1552–1564. Available from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813002243>

19. Goodier T. Working with CEFR can-do statements. British Council; 2015. 154 p.

20. Alishah A. R., Dolmachi M. The interface between self-efficacy concerning the self-assessment on students studying English as a foreign language. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2013 [cited 2015 Nov 09]; 70: 873–881. Available from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813001341>

21. Al-Jamal D., Al-Jamal G. D. An investigation of the difficulties faced by EFL undergraduates in speaking skills. *English Language Teaching* [Internet]. 2014 [cited 2017 May 18]; 7: 19–27. Published by Canadian Centre of Science and Education. Available from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075655.pdf>

#### **Информация об авторах:**

**Астанина Анна Николаевна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков и образовательных технологий института социально-политических наук Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; Екатеринбург, Россия. E-mail: [A.N.Astanina@urfu.ru](mailto:A.N.Astanina@urfu.ru)

**Вербицкая Наталья Олеговна** – профессор, доктор педагогических наук, руководитель Центра инновационных технологий инженерного образования Уральского государственного лесотехнического университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: [verbno@mail.ru](mailto:verbno@mail.ru)

#### **Вклад соавторов:**

**А. Н. Астанина:** разработка методики применения CanDos как методического инструментария, составление плана исследований и его реализация,

анализ литературы, обработка и представление результатов эксперимента, анализ результатов и их прикладного значения.

**Н. О. Вербицкая:** определение методологии и стратегии исследования, выявление новизны и научных перспектив применения CanDos как методического инструментария.

Статья поступила в редакцию 17.05.2017; принята в печать 11.10.2017.  
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

***Information about the authors:***

**Anna N. Astanina** – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Educational Technologies, Institute of Social and Political Sciences, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: A. N. Astanina@urfu.ru

**Natalia O. Verbitskaya** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Centre for Innovative Technologies of Engineering Education, Ural State University of Forest Engineering, Ekaterinburg, Russia. E-mail: verbno@mail.ru

***Contribution of the authors:***

**Anna N. Astanina** – CanDos self-assessment technique design, research planning and implementation, literature review, data analysis, and drawing conclusions.

**Natalia O. Verbitskaya** – strategic planning, methodology design, stating novelty of using CanDos as a self-assessment tool for students, and drawing research perspectives.

Received 17.05.2017; accepted for publication 11.10.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.