

Доказательное проектирование языкового курса

Боголепова Светлана Викторовна – канд. филол. наук, доцент Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва, Россия); sbogolepova@hse.ru

Бакулев Алексей Валентинович – канд. филол. наук, доцент Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва, Россия); abakulev@hse.ru

Аннотация. Доказательное проектирование традиционно используется для разработки оценочного инструментария. В статье предпринята попытка применения принципов доказательного проектирования к разработке курса английского языка для студентов-лингвистов. С этой целью были построены модели изучаемой области, модели студента и задания. Модель изучаемой области опирается на документы, регламентирующие обучение иностранному языку в вузе: ФГОС, разрабатываемые отдельными вузами самостоятельно ОС и CEFR. Модель студента, предложенная в статье, строилась в результате трехступенчатого опроса студентов до и по ходу реализации курса в Школе иностранных языков НИУ ВШЭ. Опора на данную модель позволяет не только сделать учебный курс соответствующим запросам и потребностям студентов, но и обеспечить вовлеченность и мотивированность обучающихся. Наконец, модель задания интегрирует как требования регламентирующих документов, так и потребности обучающихся. Подобное моделирование позволяет обеспечить содержательную и методическую реализацию курса и может использоваться при разработке курсов по иностранным языкам для вузов.

Ключевые слова. Доказательное проектирование, разработка курса, ФГОС, CEFR, Обще-европейские компетенции владения иностранным языком.

В условиях глобализации важность владения английским языком на высоком уровне не вызывает сомнения. Особую роль приобретает обучение преподавателя этого языка, готового к современным вызовам системы образования, и специалиста в области межкультурной коммуникации, обладающего, наряду с профессиональным уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, особым набором так называемых мягких навыков, позволяющих эффективно выстраивать повседневное и деловое взаимодействие с представителями разных культур, в том числе культуры, к которой принадлежит специалист [1]. Не теряет актуальности и подготовка переводчика: несмотря на бурное развитие машинного перевода и переводческого онлайн-инструмен-

тария, именно «человеческий фактор» обеспечивает согласованность и качество автоматизации процесса перевода и репрезентативности продукта [2].

Необходимость качественной подготовки учителя английского языка, переводчика и специалиста в области межкультурной коммуникации и требования к их компетенциям отражены в нормативных документах: ФГОС ВО 3+ по направлению 45.03.02 «Лингвистика» [3] и образовательных стандартах вузов, имеющих право на разработку и внедрение собственных образовательных стандартов (ОС). Дескрипторы уровней владения иностранным языком представлены документе «Общевропейские компетенции владения иностранным языком» – *Common European Framework of Reference (CEFR)* [4].

Для формирования необходимого уровня иноязычной коммуникативной компетенции имеется широкий спектр российских и зарубежных учебников и учебно-методических пособий. Однако эти ресурсы либо носят узкоцелевой характер, либо не отвечают в полной мере образовательным потребностям студентов, избравших своей специальностью указанные выше специализации в рамках макронаправления «Лингвистика». Решением этой проблемы может послужить доказательное проектирование языкового курса и разработка учебных материалов на его основе.

Целью данной статьи является описание опыта применения доказательного проектирования к разработке курса английского языка для студентов-бакалавров направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика», специализаций «Теория и методика преподавания иностранных языков», «Перевод и переводоведение» и «Межкультурная коммуникация».

Под проектированием курса традиционно подразумевается его планирование, отбор содержания, методическая реализация (создание заданий и упражнений) и оценка предполагаемой аудиторией [5]. Термин «доказательное проектирование» (*evidence-centered design*) впервые начал употребляться в отношении разработки оценочных средств [6; 7]. Однако процессуальная рамка подхода вполне приложима к разработке учебных курсов. Данный подход к проектированию включает несколько стадий [8]. На первой стадии происходит анализ области исследования, т.е. определяются основные термины, описываются ситуации и задачи, с которыми индивид сталкивается при функционировании в данной области, а также стандарты и нормативные документы, регулирующие деятельность. На этих данных основывается моделирование области, т.е. выделение и упорядочивание ее составных частей, и составление модели студента,

что подразумевает выделение компетентностного состава его деятельности в данной области, его особенностей и учебных предпочтений. Модель задания – модель ситуации, в которой проявляются необходимые знания и умения, ее вербальная репрезентация в виде задания для выполнения, модель создаваемого продукта и критерии его оценивания. На финальной стадии данные модели становятся основой разрабатываемого курса.

При разработке университетского курса иностранного языка мы можем опираться на уже существующие модели. Первая из них – государственные стандарты, определяющие компетентностные требования к выпускникам вузов по той или иной специальности и/или собственные образовательные стандарты вузов. Вторая – модель, заданная Общеευропейскими компетенциями владения иностранным языком (CEFR) в отношении компетентностного состава уровня, которого студенты должны достичь в результате прохождения курса. Регулирующие документы моделируют сферу обучения иностранным языкам и позволяют осуществлять обратное проектирование: от целей и задач к содержанию и методическому наполнению [9]. Однако модель студента будет зависеть от контекста, для которого курс разрабатывается. Более того, особенности и предпочтения целевой аудитории будут влиять на выбор содержания и приемов методической реализации учебного курса. Также могут отличаться институциональные требования и особенности того учреждения, где курс планируется к применению.

Таким образом, наряду с глобальной целью обучения иностранным языкам (формированием иноязычной коммуникативной компетенции) доказательное проектирование позволяет учесть контекстные факторы и определить цели и задачи, которые будут служить

ориентиром для содержательной и педагогической разработки курса и формулироваться в компетентностных терминах. Хотя готовые учебные материалы удобны, они могут не соответствовать контексту [10] и не обеспечивать полноценного развития необходимых умений и стратегий [11, с. 234].

Следуя за изменениями в социальных и образовательных реалиях, меняются подходы к разработке учебных курсов и материалов [12]. Необходимость проектирования курса, которому посвящена данная статья, и учебных материалов к нему была продиктована недостатком курсов иностранного языка для студентов продвинутого уровня владения английским языком (С1), а также отсутствием курсов, нацеленных на обучение будущих специалистов в области перевода, преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации, учитывающих их особенности и потребности, выстроенных на основе аутентичного контента и современного понимания состава компетентностных индикаторов владения иностранным языком на этом уровне.

Модель области. ФГОС (ВО 3+ по направлению 45.03.02 – Лингвистика) приводит области профессиональной деятельности выпускника данного направления, среди которых – теория межкультурной коммуникации, перевод и переводоведение, теория и методика преподавания иностранных языков и культур. Для каждой области предлагаются индикаторы, сигнализирующие о владении компетенциями, позволяющими осуществлять соответствующую деятельность. Эти компетентностные индикаторы задают задачи языкового курса для лингвистов. Для эффективного решения задач в перечисленных областях (например, использования видов, приемов и технологий перевода с учетом характера переводимого текста и условий пере-

вода для достижения максимального коммуникативного эффекта; проведения экспертного лингвистического анализа звучащей речи и письменных текстов; использования в практической деятельности учебно-методических материалов, современных информационных ресурсов и технологий) выпускник обязан владеть иностранным языком на уровне не ниже С1 по CEFR.

В ряде российских вузов (МГУ им. М.В.Ломоносова, СПбГУ, национальных исследовательских и федеральных университетах) приняты собственные образовательные стандарты (ОС), регламентирующие набор компетенций выпускника. Примером такого стандарта может служить ОС направления 45.03.02 «Лингвистика» для образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» в Школе иностранных языков НИУ ВШЭ. Среди компетенций, формируемых в процессе освоения образовательной программы, выделим следующие способности:

- выявлять конкретные проблемы, влияющие на эффективность межкультурных и межъязыковых контактов, обучения иностранным языкам, критически анализировать и предлагать пути/способы их преодоления;

- находить пути разрешения конфликтной ситуации в условиях сбоя коммуникации;

- выступать с сообщениями и докладами; принимать участие в научных дискуссиях, представлять результаты и материалы собственных исследований;

- выбирать и использовать для достижения максимального коммуникативного эффекта различные виды, приемы, технологии перевода (с учетом характера переводимого текста и условий перевода).

Необходимым условием овладения этими компетенциями также является

овладение рабочими языками (или хотя бы основным рабочим языком) на уровне не ниже C1.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR) задают индикаторы, характеризующие компетентность на различных уровнях

владения языком. Эти индикаторы прослеживаются в речевой деятельности, осуществляемой индивидом, а также в речевых продуктах, им создаваемых. В табл. 1 приводятся примеры индикаторов для уровня C1. Выделены характерные для этого уровня черты.

Таблица 1 / Table 1

**Примеры продуктов деятельности и их индикаторов для уровня C1 из CEFR /
Examples of activity products and their indicators for C1 level from CEFR**

Речевая деятельность/ продукт	Индикаторы/ умения
Устная коммуникация (интеракция)	Может выражать свои мысли бегло и спонтанно, почти без усилий. Демонстрирует богатый словарный запас, пользуется парафразами для закрытия лексических пробелов. Не тратит время на выбор языковых средств и не применяет стратегий избегания; только концептуально сложные темы могут прервать естественный поток речи.
Изложение информации	Способен четко и структурировано излагать информацию, касающуюся сложных тем, подчеркивая важные аспекты. Может развить и поддержать точку зрения подходящими доказательствами и примерами. Может написать содержательное введение и заключение отчета, статьи или диссертации, затрагивающих сложные академические и профессиональные темы в пределах интересов и с условием возможности доработки текста.
Дискуссия	Способен участвовать в дебатах, в том числе на абстрактные, когнитивно сложные и незнакомые темы. Способен убедительно отстаивать свою позицию, отвечать на вопросы и комментарии, без замедления приводить целесообразные контраргументы. Может повторить, оценить и подвергнуть сомнению точку зрения других участников, действуя в рамках своей академической и профессиональной компетенции. Может дипломатично выражать несогласие или критику. Может задавать уточняющие вопросы и переформулировать вопросы, вызывающие недопонимание.
Описание данных	Может интерпретировать, а также четко и достоверно описывать основные элементы и детали сложных диаграмм и другой визуально представленной информации в пределах академического и профессионального дискурса.
Реферирование (summary)	Способен реферировать (на языке B) объемные сложные тексты (в том числе написанные на языке A), должным образом интерпретируя содержание, при необходимости проверяя значение терминов, с учетом потенциальной аудитории, придерживаясь регистра и стиля оригинала.

Речевая деятельность/ продукт	Индикаторы/ умения
Перевод	Может осуществлять перевод на язык (B) сложных письменных текстов на языке (A) широкого спектра общих и специализированных тематик, передавая большинство нюансов.
Конспектирование	Умеет конспектировать лекции по интересующим темам, отражая информацию так точно и близко к оригиналу, что записи могут использоваться другими людьми. Быстро по ходу лекции или семинара принимает решения по поводу того, что необходимо записать, а что пропустить, даже если затрагиваются незнакомые вопросы. Может отобрать необходимую детальную информацию по сложным абстрактным темам при прослушивании нескольких источников.

Как видно из табл. 1, речевая деятельность на продвинутом уровне характеризуется:

- широтой диапазона используемых языковых средств;
- точностью и естественностью их употребления;
- разнообразием создаваемых речевых продуктов;
- умением выявить и описать детали;
- концептуальной сложностью затрагиваемых тематик.

Рецептивные речевые умения включают детальное понимание когнитивно сложных, информационно насыщенных текстов различных тематик и жанров. Продуктивные умения подразумевают создание связных текстов различных стилей и жанров, точно достигающих заданную коммуникативную цель. Подчеркивается естественность речи и быстрота принятия решений о выборе языковых средств.

Отдельного внимания заслуживают интегративные умения, такие как конспектирование, реферирование или перевод. На продвинутом уровне владения языком развитию и оценке подлежат сложные умения, неотъемлемо включающие когнитивные умения высшего порядка, к примеру, анализ, синтез и оценка информации, способность отделить важное от второстепенного, четко и убедительно аргументировать свою позицию.

В новой версии шкалы (по сравнению с версией CEFR 2001 г. [13]) акцент делается не только на рецепции, продукции и интеракции, но и на медиации. Медиация подразумевает обеспечение коммуникации в тех ситуациях, когда она напрямую невозможна или нерациональна. Медиация может осуществляться как в отношении текста, так и в отношении коммуникации. Она может происходить в форме перевода, компрессии или расширения исходного текста, его перекодирования из числовой формы в вербальную, управления коммуникацией при общении в группе. Владеющий языком на уровне C1 при медиации коммуникации помогает поддерживать взаимодействие, интерпретируя различные точки зрения, предвосхищая проблемы, дипломатично вмешиваясь для их разрешения. При работе с текстом обучающийся продвинутого уровня должен уметь донести основные аргументы сложных, информационно насыщенных текстов, анализируя и оценивая их [4, с. 105].

Таким образом, Общеευропейские компетенции владения иностранным языком задают ориентиры для проектирования языкового курса, так же, как ФГОС и ОС вузов, определяя его цели и задачи. Кроме того, стандарты служат ориентиром в процессе моделирования и разработки заданий, которые будут вести

обучающихся к достижению этих целей. Однако опора только на стандарты без учета мнений и потребностей пользователей курса – студентов – грозит потерей заинтересованности и вовлеченности с их стороны. По этой причине студенты могут стать соразработчиками языкового курса, высказав свое мнение о его содержательном и методическом наполнении.

Модель студента. Построение модели студента опирается на знания и умения, которые студент должен продемонстрировать, и задачи, которые он способен выполнять. Однако если идет речь о разработке курса, а не набора заданий для теста, для чего доказательный дизайн проектировался изначально, невозможно игнорировать мнение потребителей этого продукта – студентов. Анализ образовательных потребностей аудитории является, по выражению А.К.Крупченко и А.А.Кузнецова, «отправной точкой» в разработке курсов и материалов по иностранному языку [14, с. 15]. Игнорирование мнений и потребностей студентов может иметь такие последствия, как низкая мотивация при его прохождении, чрезмерная фокусировка на тематических областях и заданиях, не отвечающих академическим нуждам, а иногда и вовсе нерелевантных для данной группы, дублирование материалов других курсов, обеднение естественно-языковой и межкультурной компоненты изучения языка, догматизация содержания, методов и приемов обучения, общее снижение эффективности и результативности образовательного процесса в рамках курса [15, с. 113–123].

Анализ потребностей – традиционно важный этап в разработке языкового курса, позволяющий сделать его соответствующим по содержанию и задачам деятельности, которую студентам будет необходимо выполнять в учебной и профессиональной деятельности, а также обеспечить их языковыми средствами

для осуществления этой деятельности [16, с. 13; 17, с. 65]. Обычно анализ потребностей проводится до непосредственной разработки учебных материалов, т.к. именно он закладывает основу курса [18, с. 25] и определяет его задачи [19, с. 27]. Однако анализ потребностей может осуществляться и по ходу реализации курса [20, с. 74]. Целый спектр процедур может использоваться в целях анализа потребностей: интервью, опросы, наблюдения, дневниковый и корпусный анализ и др. [21, с. 31].

Различают субъективные и объективные потребности [22]. Субъективные потребности включают в себя интересы студентов, их настрой и ожидания. Могут быть проанализированы самооценка студентов и их образовательный опыт [23, с. 19–20]. Объективные потребности часто задаются институционально и включают уровень, которого необходимо достичь, экстралингвистические умения, которые необходимо развить средствами иностранного языка, и другие задаваемые извне стандарты, проанализированные в предыдущей части статьи.

В случае обсуждаемого учебного курса анализ проводился как до его проектирования, так и в динамике по ходу использования на 3 курсе образовательной программы бакалавриата «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» в Школе иностранных языков НИУ ВШЭ. Студентам было предложено пройти три опроса. Первый опрос был нацелен на выявление интересов студентов, их самооценку, выявление умений и аспектов, на которых необходимо было сделать акцент. В онлайн-опросе приняли участие 171 студент (57% всей когорты третьего курса). В рамках опроса было выявлено, что большинство студентов видят необходимым расширить словарный запас (67%), развить умения говорения и публичной речи (61%), улучшить произношение (46%) и развить грамматические

умения (31%). Все студенты оценили свой уровень владения английским языком как высокий, признавая необходимость развития отдельных умений. Кроме того, студенты выбрали интересующие их темы, которые учитывались при выборе текстов для рецепции. Помимо Общеευропейских компетенций владения иностранным языком, ФГОС и институциональных требований, первоначальный анализ потребностей направлял разработку учебных материалов.

Второй и третий опросы проводились во время реализации курса после первого и второго семестров соответственно. В обоих опросах участвовали примерно половина когорты 3 курса (около 150 человек).

Второй опрос выявил проблемные аспекты в разработанных материалах, а также предоставил дополнительную информацию об убеждениях и предпо-

чтениях студентов. В открытых ответах сильными сторонами учебных материалов были названы вокабуляр повышенного уровня (N=52), интересные тексты (N=18), которые заставляют студентов думать и готовят их к будущей профессии. Однако были отмечены и слабые стороны. К примеру, некоторые задания были названы однообразными и немотивирующими (N=24), упомянуто недостаточное количество заданий на развитие умений аудирования (N=23) и грамматических умений (N=16). Результаты по закрытым вопросам расставляют подобные акценты. Как видно из табл. 2, студенты отметили недостаток заданий на развитие умений аудирования и письменной речи, а также заданий, в которых они могут проявить творческие способности, хотя и согласились с тем, что используемые тексты интересны, разнообразны и когнитивно сложны.

Таблица 2 / Table 2

Фрагмент результатов опроса / Fragment of the survey results

№	Утверждение	Мода	Медиана	Ср.кв. откл.
1	Тексты содержат новую для меня информацию.	4*	4	0.961
2	Тексты побуждают меня думать.	4	4	1.149
3	В курсе достаточно упражнений для отработки грамматических и лексических структур.	4	3	1.187
4	В курсе не хватает творческих заданий.	5	4	1.208
5	В курсе достаточно заданий на аудирование.	2	2	1.111
6	В курсе достаточно заданий на развитие умений письменной речи.	4	3	1.028

* Оценки соответствуют шкале от 1 – «Совершенно не согласен» до 5 – «Полностью согласен».

По результатам опроса учебные материалы для второго семестра были доработаны. Студенты снова оценили учебные материалы их в конце учебного года. Табл. 3 иллюстрирует оценку студентами

материалов курса по различным аспектам, выявленную в опросах 2 и 3. По всем аспектам наблюдается положительная динамика. Более того, второй опрос показал меньший разброс в оценках.

Таблица 3 / Table 3

Результаты оценки материалов курса студентами / Results of student assessment of course materials

Аспект	Опрос 2 Среднее	Опрос 2 Мода	Опрос 3 Среднее	Опрос 3 Мода
Интерес	2.75*	3	3.8	4
Польза	3.5	4	4.3	4
Чтение	3.8	4	4	5
Письмо	3.3	4	3.6	4
Аудирование	2.7	3	3.8	4
Говорение	3.5	4	4.2	5
Умения презентации	2.9	3	4	5
Лексика	4.13	5	4.4	5
Грамматика	3.3	4	4	4

* Оценки соответствуют шкале от 1 – «Очень плохо» до 5 – «Очень хорошо»

На основе ответов трех опросов удалось сформировать модель студента-лингвиста, выявив их предпочтения, убеждения, потребности и другие отличительные черты (см. табл. 4). Стоит

отметить, что эта модель – не оторванный от жизни идеал, а реальный портрет студента-лингвиста, задающий направление разработки языковых курсов для данной когорты.

Таблица 4 / Table 4

Модель студента, построенная в результате анализа потребностей / Student model built from needs analysis

Категория	Характеристики
Уровень	– высокий уровень владения языком (B2+), достаточный для работы с текстом и продукции собственных текстов
Убеждения	– понимание необходимости работы со сложными, информационно насыщенными текстами, а также развития умения сопоставления информации из разных источников – понимание необходимости развития и оценки когнитивных умений наряду с речевыми – убежденность в полезности заданий на перевод, необходимости освоения большого объема лексического материала
Предпочтения	– наличие стратегических целей курса и понимание того, как текущие задачи работают на их достижение – широкий спектр охватываемых тематик, от литературы и искусства до политики и менеджмента – увлекательность учебных материалов, ощущение пользы и их связи со специальностью

	<ul style="list-style-type: none"> – желание быть мотивированными как содержанием учебных материалов и заданиями, так и их форматом – посильный уровень трудности и разнообразие учебных материалов – наличие как условно-коммуникативных заданий для отработки лексико-грамматического материала и развития речевых микроумений, так и творческих задач – осознанность при изучении языковых явлений и их эксплицитное объяснение для самостоятельной работы
Языковые и речевые потребности	<ul style="list-style-type: none"> – умения в области рецепции и продукции связных аналитических и творческих текстов большого объема, публичной речи – умения и стратегии рецепции и конспектирования аутентичных текстов различных жанров – расширение спектра используемых в речи структур, автоматизация произносительных, лексических и грамматических навыков

Модель задания. На повышенном уровне владения иностранным языком развиваемые и впоследствии проверяемые умения многокомпонентны, что значительно усложняет модель задания. В задании должны отражаться аспекты, выявленные выше: когнитивная сложность, релевантность, широта и разнообразие используемого языкового материала. Задание должно работать на формирование заданных в стандартах компетен-

ций. Критерии оценивания строятся на основе развиваемых и впоследствии проверяемых знаний и умений и позволяют доказательно показать, достигаются ли поставленные в курсе задачи.

В табл. 5 приведен пример подобного комплексного задания. Задание «summary and commentary» соответствует уровню C1 и развивает важные общеакадемические, риторические и лингвистические навыки и умения.

Таблица 5 / Table 5

Задание «summary and commentary» (реферирование и монолог–комментарий) и требуемые для его выполнения умения / The task «summary and commentary» (abstracting and monologue-commentary) and the skills required for its implementation

Задание	Примеры умений
<p>Read the text and summarise it in 7–10 sentences. Then express your opinion concerning the ideas presented in the text using relevant evidence and examples.</p> <p>Do not forget to:</p> <ul style="list-style-type: none"> – focus only on the main aspects in your summary; – critically analyse the issues raised in the text; – provide evidence and examples support the point you want to argue; – make sure your arguments are valid; – use advanced vocabulary and complex structures; – use linguistic devices to make your summary cohesive and coherent; – use pronunciation and intonation features for emphasis, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> – аналитически читать сложный академический/ научный текст; выделять и анализировать основные аргументы автора; – связно излагать основную информацию текста–источника, осуществляя парафраз; – использовать вокабуляр и структуры повышенного уровня; – связно передавать аргументацию автора и развивать собственную аргументацию; – поддерживать свою позицию примерами и доказательствами; – использовать соответствующие речевые клише; – оформлять интонационный контур высказывания, правильно расставлять фразовое ударение.

Как отражает табл. 5, успешное выполнение задания требует владения умениями на продвинутом уровне (C1), например, способностями аналитически читать информационно насыщенный текст, четко и структурировано излагать информацию, подчеркивая важные аспекты. Уверенное выполнение задания отражает и компетенции, прописанные в стандартах, к примеру, способность проводить экспертный лингвистический анализ письменного текста, анализировать социальные проблемы и общественные процессы. Однако для того, чтобы студент мог успешно выполнить такое задание, необходимо выстроить ряд предварительных упражнений на развитие соответствующих субкомпетенций.

Выводы. В современных общемировом, макро- и микрорегиональных образовательных контекстах требования к результатам обучения непрерывно меняются, а академические потребности обучающихся становятся все более диверсифицированными. Ответом на указанные вызовы может быть доказательное проектирование учебного курса, основанного на модели области, отраженной в нормативных документах (ФГОС, ОС вуза, CEFR), модели студента, репрезентирующей его ключевые потребности и компетенции, и модели задания, учитывающей параметры и свойства регулирующих документов и модели студента. Вовлечение студентов, как показала практика Школы иностранных языков НИУ ВШЭ, позволяет совершенствовать содержательный и методический компонент курса в динамике, выявляя недостатки материалов и заданий с точки зрения обучающихся, которые было возможно устранить без их участия.

Перспективу исследования мы видим в дальнейшем совершенствовании содержания и заданий курса, а также разработке и валидации более широко

го спектра инструментов оценивания результатов, достигаемых студентами в процессе и по завершении курса, построенных на основе моделей области, студента и задания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Под ред. Ю.С.Степанова. М.: Индрик, 2005.

2. *Тюленев С.В.* Теория перевода: Учеб. пособие. М.: Гардарики, 2004.

3. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт по направлению «Лингвистика», 2014 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf (дата обращения: 06.05.2020).

4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Available at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 06.05.2020).

5. *Jolly D., Bolitho R.* A Framework for Materials Writing // *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. P. 107–134.

6. *Mislevy R.J., Haertel G.D.* Implications of Evidence-Centered Design for Educational Testing // *Educational Measurement: Issues and Practice*. 2006. Vol. 25. P. 6–20.

7. *Zieky M.J.* An introduction to the use of evidence-centered design in test development // *Psicologia Educativa*. 2014. Vol. 20. P. 79–87

8. *Hendrickson A., Ewing M., Kaliski P., Huff K.* Evidence-centered design: Recommendations for implementation and practice // *Journal of Applied Testing Technology*. 2013. Vol. 14. Available at: <http://www.jattjournal.com/index.php/atp/article/view/45249> (accessed: 06.05.2020)

9. *Richards J.C.* Curriculum approaches in language teaching: Forward, backward and central design // *RELC Journal*. 2013. Vol. 44 (1). P. 5–33.

10. *Campion G.* “The learning never ends”: Exploring teachers’ views on the transition from General English to EAP // *English for Specific Purposes*. 2016. № 23. P. 59–70.

11. Kuzborska I. Teachers' decision-making processes when designing EAP reading materials in a Lithuanian university setting // *Journal of English for Academic Purposes*. 2011. Vol. 10 (4). P. 223–237.

12. Шадрова Е.В., Боголепова С.В. «English for Academics»: принципы разработки учебного курса // *Вестник Московского государственного университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 2. С. 114–124.

13. Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, 2001. Available at: <https://rm.coe.int/1680459f97> (дата обращения: 06.05.2020)

14. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики: Монография. М.: АПКППРО, 2015.

15. Назаренко А.Л. Проблемы оптимизации понимания и преподавания языка для специальных целей. Изд. 3-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013.

16. Flowerdew J., Peacock M. Issues in EAP: A preliminary perspective // *Research Perspectives*

on English for Academic Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P. 8–24.

17. Yakusheva I., Marina O., Demchenkova O. Examining Undergraduate Students' and In-Service Graduates' Perceptions of Their Professionally Oriented Foreign Language Needs // *Journal of Language and Education*. 2019. Vol. 5 (1). P. 63–84.

18. Serafini E., Lake J., Long M. Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements // *English for Specific Purposes*. 2015. Vol. 40. P. 11–26.

19. Nunan D. *Learner-Centered English Language Classroom*. New York: Routledge, 2013.

20. Hyland K. *English for Academic Purposes*. An advanced resource book. New York: Routledge, 2006.

21. Long M. *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

22. Brown J.D. *Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes*. Oxon: Routledge, 2016.

23. Woodward T. *Planning Lessons and Courses*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Дата поступления 14.07.2020

Evidence-based language course design for tertiary studies

Svetlana V. Bogolepova – Cand. Sci. (Philosophical), Associate Professor, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia); sbogolepova@hse.ru

Alexey V. Bakulev – Cand.Sci. (philosophical), Associate Professor, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia); abakulev@hse.ru

Abstract. *Evidence-centered design is traditionally implemented to develop assessment materials and tools. This paper discusses how evidence-centered design can be applied to language course development in a university context. For this purpose the models of the field, the student and the task were built. The model of the field is based on local, state and international standards. The student model put forward in the paper was designed via the three-step analysis conducted at the School of Foreign Languages of Higher School of Economics. The student model provided the designers with the evidence that allowed them to make the course relevant to the students' needs and to ensure learners' engagement and motivation. Finally, the task model integrates both what standards require and what students see as relevant and motivating. Such modelling supports course design on content and pedagogical levels. It can be used when language courses for the university context are developed.*

Key words. *Evidence-centered design, course design, Federal Educational Standard 'Linguistics', CEFR, Common European Framework of Reference for Languages.*

REFERENCES

1. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. Yazyk i kul'tura. Tri lingvostranovedcheskie kontseptsii: leksicheskogo fona, reche-povedencheskikh taktik i sapientemy [Language and culture. Three

concepts of culture and area studies: lexical background, verbal and behavioral characteristics, and language and culture superconcepts]. Moscow: Indrik, 2005.

2. Tyulenev S.V. Teoriya perevoda [Translation theory]. Moscow: Gardariki, 2004.
3. Federalnii Gosudarstvennii Obrazovatel'nyi Standard po napravleniyu "Lingvistika" [Federal State Educational Standard "Linguistics"], 2014. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf (accessed: 06.05.2020).
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Available at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (accessed: 06.05.2020).
5. Jolly D., Bolitho R. A Framework for Materials Writing. In Tomlinson B. (ed.). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. P. 107–134.
6. Mislevy R.J., Haertel G.D. Implications of Evidence-Centered Design for Educational Testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 2006. Vol. 25. P. 6–20.
7. Zieky M.J. An introduction to the use of evidence-centered design in test development. *Psicologia Educativa*. 2014. Vol. 20. P. 79–87.
8. Hendrickson A., Ewing M., Kaliski P., Huff K. Evidence-centered design: Recommendations for implementation and practice. *Journal of Applied Testing Technology*. 2013. Vol. 14. Available at: <http://www.jattjournal.com/index.php/atp/article/view/45249> (accessed: 06.05.2020).
9. Richards J.C. Curriculum approaches in language teaching: Forward, backward and central design. *RELC Journal*. 2013. Vol. 44. No. 1. P. 5–33.
10. Champion G. "The learning never ends": Exploring teachers' views on the transition from General English to EAP. *English for Specific Purposes*. 2016. Vol. 23. P. 59–70.
11. Kuzborska I. Teachers' decision-making processes when designing EAP reading materials in a Lithuanian university setting. *Journal of English for Academic Purposes*. 2011. Vol. 10. P. 223–237.
12. Shadrova E.V., Bogolepova S.V. 2015. "English for Academics": printsipy razrabotki uchebnogo kursa [English for Academics: Principles for the Development of the Course]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. 2015. No. 2. P. 114–124.
13. Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, 2001. Available at: <https://rm.coe.int/1680459f97> (accessed: 06.05.2020)
14. Krupchenko A.K., Kuznetsov A.N. Osnovy professional'noi lingvodidaktiki [Fundamentals of professional linguodidactics]. Moscow: APK i PPRO, 2015.
15. Nazarenko A.L. Problemy optimizatsii ponimaniya i prepodavaniya yazyka dlya spetsial'nykh tselei. [Optimization of understanding and teaching language for specific purposes]. 3rd edition. Moscow: LIBROKO, 2013.
16. Flowerdew J., Peacock M. Issues in EAP: A preliminary perspective. In Flowerdew J., Peacock M. (eds.). *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P. 8–24.
17. Yakusheva I., Marina O., Demchenkova O. Examining Undergraduate Students' and In-Service Graduates' Perceptions of Their Professionally Oriented Foreign Language Needs. *Journal of Language and Education*. 2019. Vol. 5. No. 1. P. 63–84.
18. Serafini E., Lake J., Long M. Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes*. 2015. Vol. 40. P. 11–26.
19. Nunan D. Learner-Centered English Language Classroom. New York: Routledge, 2013.
20. Hyland K. English for Academic Purposes. An advanced resource book. New York: Routledge, 2006.
21. Long M. Second language needs analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
22. Brown J.D. Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes. Oxon: Routledge, 2016.
23. Woodward T. Planning Lessons and Courses. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.