

УДК: 81'24:378.147

DOI 10.23951/2307-6127-2019-5-75-82

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Е. В. Александрова¹, С. С. Барбаиёва²

¹ *Самарский государственный университет путей сообщения, Самара*

² *Самарский государственный медицинский университет, Самара*

Описано влияние Болонского процесса на систему российского образования. Рассматриваются сложности, возникшие в неязыковых вузах в связи с переходом на двухуровневую систему образования и значительным сокращением количества часов, отводимых на иностранный язык. Предлагаются пути решения данных проблем, позволяющие учащимся овладевать стратегиями, конструировать личностные знания, взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса и с окружающим миром в целом. Внедрение модульного обучения, использование студентами тестов в процессе обучения позволят скоординировать программу обучения иностранным языкам с общей программой обучения, повысить конкурентоспособность выпускников высших учебных заведений России и уровень их профессиональной подготовки, а также наладить выпуск высококвалифицированных специалистов, обладающих соответствующими компетенциями, и способных обучаться в европейских вузах.

Ключевые слова: *языковая подготовка, Болонский процесс, неязыковой вуз, двухуровневая система обучения, модульное обучение, лингводидактический тест.*

Основными типами образовательных учреждений в России, реализующими высшее и послевузовское профессиональное образование, являются: институт (вуз), академия, университет.

В сентябре 2003 г. Россия присоединилась к Болонскому процессу, что привело к переходу системы высшего образования с одноуровневой модели «специалитет» к двухуровневой «бакалавриат – магистратура». Массовый переход к данной модели начался с 2008 г. В то же время в некоторых университетах, например медицинских или имеющих оборонное значение, сохранилась одноуровневая система с получением квалификации «специалист».

Проблема перехода к данной системе образования как и сам Болонский процесс и результаты принятых решений, их внедрение в российскую систему образования все больше привлекают внимание исследователей.

Д. В. Николаев и Д. В. Суслова анализируют применение двухуровневых программ в российских вузах по различным показателям, констатируя, что некоторые российские программы бакалавриата не являются самодостаточными [1]. Е. М. Власова говорит о готовности педагогического сообщества к переходу к двухуровневой системе. Обосновывая объективность происходящего процесса, автор раскрывает сущность подготовки квалификации «бакалавр» [2]. В. И. Байденко указывает на ряд нормативных противоречий в процессе реализации Болонских идей в России и отмечает, что для урегулирования существующих проблем с целью конвертируемости дипломов выпускников российских вузов необходима совместная работа ряда министерств и ведомств [3]. Е. А. Тюгашев говорит о том, что, возникшая на основе предшествующих интеграционных процессов, Болонская модель в значительной мере подчиняет их себе, делает их средством своего собственного движения, снимает их в себе [4]. Г. А. Лукичев считает, что основой Болонского процесса послужил бы-

стрый рост европейского студенческого контингента – в два с лишним раза, а также стагнация доли государственного финансирования образования [5].

В. С. Вахштайн говорит о так называемых «атлантической» и «континентальной» моделях образования. «Атлантическая» модель исторически выстраивалась на базе двухуровневой системы «бакалавриат + магистратура», это модель «поздней профессиональной дифференциации» (выбор специалиста в вузе не определяется автоматически типом оконченной школы), соответственно, образовательные траектории учащихся в данной модели не столь жестко детерминированы самим институциональным устройством системы. При «континентальной» модели вузы в течение 5–6 лет готовили специалистов-профессионалов с фундаментальными знаниями по государственному заказу, в то время как на государственном уровне лежала ответственность за трудоустройство выпускников [6].

Следует отметить, что изначально система высшего образования в России создавалась по образцу «континентальной» модели. При континентальной модели характерна иерархичность учебных заведений, прямое министерское регулирование при полном контроле государства. Кроме того, система образования слабо вовлечена в рыночные отношения и в данной модели доминирует логика государственного заказа. В настоящее время отмечается заключительная стадия перехода на «атлантическую» модель, которая развивается в логике экономической целесообразности и существует в таких странах, как США, Великобритания, Ирландия [7].

Суммируя все вышесказанное, очевидно, что реформационный процесс был вполне обоснован и ожидаем, поскольку оптимизация таких сфер жизни государства, как политической, экономической и социальной, должна была повлечь за собой и изменения в области образования. Принятие резолюций Болонского процесса и переход на двухуровневую систему образования являются хорошими инструментами для решения всех вышеперечисленных проблем, в том числе, с точки зрения авторов, для системы высшей школы Российской Федерации.

Целью данной работы является анализ влияния резолюций Болонского процесса на совершенствование системы языковой подготовки в неязыковом вузе.

В России насчитывается около 4,5 млн студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры (14 % населения страны), и 818 вузов, в том числе 502 государственных высших учебных заведения [8]. Согласно одному из пунктов Болонского соглашения студенты, проживающие на территории Российской Федерации, теперь имеют доступ к международным вузам, в которых можно пройти не только весь курс обучения, но и отдельные семестры по выбору. Кроме того, при обучении в магистратуре появилась уникальная возможность получения двойных дипломов. В данной ситуации магистрант проходит первый год курса обучения в России, а второй год – в зарубежном вузе.

На первый взгляд, Болонская система состоит из одних преимуществ, которыми могут воспользоваться российские университеты. Однако практика показывает, что наряду с положительными сторонами изменений в системе образования преподаватели отмечают серьезные проблемы, с которыми они столкнулись после введения двухуровневой системы. В неязыковых вузах отмечается резкое снижение количества учебных часов, вследствие чего преподавание иностранных языков проводится только на первом и втором курсах.

О нехватке аудиторных часов пишет Т. В. Азиатцева, рассматривая ситуацию в Курском государственном университете, и отмечает, что языковая практика осуществляется не на должном уровне. Главным вопросом в этом контексте остается вопрос о готовности выпускников неязыковых факультетов по окончании вуза осуществлять профессиональную коммуникацию на приемлемом уровне [9].

О потребности общества в специалистах со знанием иностранного языка в функциональных (профессионально значимых) целях, использующих язык в качестве средства коммуникации с коллегами – представителями разных культур и народов, пишет Е. С. Дикова, отмечая, что, в частности, в Иркутском государственном университете стали перестраивать преподавание иностранных языков [10].

Авторы данной статьи могут констатировать, что в Самарском государственном медицинском университете количество часов, выделяемых на изучение иностранного языка на лечебном, педиатрическом, медико-профилактическом, фармацевтическом факультетах, сократилось в 2 раза, а на стоматологическом факультете – почти в 4 раза [11]. В Самарском государственном университете путей сообщения на факультетах «Эксплуатация железных дорог», «Строительство железных дорог и информационные технологии», ведущих обучение по программам специалитета, произошло уменьшение часов по практическим занятиям одновременно с увеличением доли самостоятельной работы студентов. На факультете «Экономика, логистика и менеджмент» обучение студентов осуществляется по программе бакалавриат + магистратура. Изменение учебной нагрузки происходит постоянно, выражаясь в сокращении часов или уменьшении количества семестров, отведенных для обучения иностранным языкам [12].

Учитывая сложившуюся ситуацию, авторы считают, что успешному решению вышеуказанной проблемы могут способствовать способы обучения, с одной стороны, направленные на индивидуальный подход, с другой стороны – на оптимизацию самостоятельной работы студентов и облегчение контроля со стороны преподавателя.

Введение модульного обучения в процессе преподавания иностранного языка представляется вполне обоснованным, так как данный тип обучения позволяет изучать материал блоками в индивидуальном темпе, а также использовать учебное время с максимальным эффектом.

Модуль представляет собой достаточно крупную самостоятельную структурную единицу, которая включает следующие компоненты:

- четко сформулированные цели и задачи;
- список необходимого оборудования, материалов;
- список смежных учебных элементов, реализующих межпредметные связи;
- собственно учебный материал, включающий методические указания к практическим и лабораторным занятиям для отработки навыков и умений, контрольные (проверочные) работы.

Все модули должны иметь единообразную структуру, содержащую необходимый и достаточный материал для аудиторной и внеаудиторной работы, характеризующуюся целостностью, завершенностью и логичностью построения элементов. Блоки-модули, из которых строится содержание курса, подвижны, взаимозаменяемы и могут изучаться в любой последовательности в зависимости от подготовленности студентов.

Анализируя опыт отечественных и зарубежных коллег [13–15], можно отметить, что модульное обучение способствует развитию познавательной активности, организованности, а также ориентировано на значительный объем самостоятельной работы студентов.

Различают несколько режимов самостоятельной работы студентов:

1) свободный режим работы, в процессе которого студент сам решает, как организовать процесс обучения, выбирает ритм, методы учения и контроля и т. д.;

2) самостоятельная работа с модулем. Студент работает с модулем самостоятельно, выполняет задания. Кроме того, в модуле есть ссылки на дополнительные источники, если в этом возникает необходимость;

3) самостоятельная работа под контролем консультанта. Консультант объясняет содержание модуля, ставит конкретные цели, предоставляет необходимую информацию, а затем студент приступает к самостоятельной работе с модулем [16].

Следует отметить, что при изучении иностранного языка последний режим работы является наиболее распространенным в неязыковых вузах.

Не следует забывать, что одним из наиболее эффективных средств самообучения, обучения в группе и проведения контроля является тестовая форма подачи материала, которая дает возможность рационального использования времени благодаря своей оперативности [17].

Существует несколько подходов к классификации тестов [18]. В зависимости от целей теста выделяют тесты распределения, тесты учебных достижений, тесты общего владения языком, диагностические тесты. Каждый тип теста в этой классификации несет свою смысловую функцию. Так, если диагностические тесты помогают выявить трудности усвоения учебного материала за весь курс обучения, то тесты учебных достижений показывают успеваемость овладения учебным материалом за конкретный период. Итоговые тесты по иностранному языку относятся к диагностическим, а промежуточные – к тестам учебных достижений. Тесты учебных достижений позволяют корректировать дальнейший процесс обучения.

В связи с отменой экзамена по иностранному языку на большинстве факультетов Самарского государственного медицинского университета итоговый тест является выпускным тестом, позволяющим определить степень усвоения материала. В Самарском государственном университете путей сообщения обучающиеся сдают экзамен по иностранному языку в конце курса обучения. В этом случае итоговый тест может служить допуском к экзамену, так как отображает полную картину овладения материалом за весь курс обучения.

Тесты распределения показывают уровень компетенции кандидатов с целью их дальнейшего распределения в зависимости от полученного уровня, а тесты общего владения языком показывают уровень владения им независимо от того, где и как испытуемый изучал язык.

Проанализировав работы отечественных авторов, обратим внимание на опыт зарубежных коллег. Так, например, в ряде испанских университетов применяется веб-система адаптивного тестирования SIETTE. Она реализует компьютеризированные адаптивные тесты. Эти тесты являются индивидуальными, теоретическими тестами, где задания, показанные студентам, завершение теста и оценка знаний студентов выполняются адаптивно. Чтобы построить эти тесты, SIETTE имеет среду разработки, состоящую из набора инструментов, который помогает учителям создавать вопросы и тесты должным образом и анализировать производительность студентов после сдачи теста [19].

В университете Хартвордшир (Великобритания) обучение ведется в самых разных направлениях: педагогика, бизнес, искусство и дизайн, инженерное дело, программирование, гуманитарные науки, право, здравоохранение и медицина, фармацевтика, социальная работа, психология, математика, физика и астрономия. По всем направлениям существуют программы бакалавриата и магистратуры. В этом университете применяется компьютерно-адаптивное тестирование CAT. Модифицированная версия приложения CAT предоставила возможность пересмотреть ранее введенные ответы. Результаты этого исследования показали, что способность изменять ранее введенные ответы не приводила к значительным различиям в успеваемости. Несмотря на небольшой эффект модификации, утверждается, что этот вариант, вероятно, приведет к снижению тревожности студентов и повышению уверенности студентов в этом методе оценки [20].

В Самарском государственном университете путей сообщения создана единая информационная среда – электронная система MOODLE, в которой, зайдя в свой личный кабинет, студент может выполнить как текущие, так и итоговые тесты. По решению преподавателя итоговые тесты могут быть открыты в определенный срок, что исключает возможность сделать их заранее при посторонней помощи.

По способу оценивания результатов теста выделяют субъективные и объективные тесты. К объективным тестам прилагается ключ, который содержит все возможные правильные ответы. Субъективные тесты представляют собой тесты письма и говорения, которые оцениваются по специально разработанной шкале.

Объективность оценки результатов тестирования обеспечивается однородностью контроля, так как обучающиеся получают общий итоговый тест (по усмотрению преподавателя есть возможность разбивки на варианты) по пройденной теме. Функция преподавателя при оценивании сводится лишь к подсчету правильных или неправильных ответов, что исключает субъективность суждения. К несомненным преимуществам тестирования можно также отнести малые временные затраты на выполнение и контроль выполнения теста, минимизацию технических средств при его проверке и прохождении [21].

Перспективное развитие высшей школы XXI столетия диктует необходимость радикальных изменений, позволяющих обучающимся овладевать стратегиями, конструировать личностные знания, взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса и с окружающим миром в целом. Преподаватель становится коллегой студента в процессе обучения.

Перед университетом, кафедрами и преподавателями стоит очень сложная задача – скоординировать программу обучения иностранным языкам с общей программой обучения, а также в очень ограниченные сроки наладить выпуск квалифицированных специалистов, обладающих соответствующими компетенциями, способными обучаться в европейских вузах. При таком подходе факт самостоятельной добычи знаний и их самостоятельного контроля занимает ведущее место. В современном учебном процессе, в частности в процессе учебной деятельности в условиях самостоятельной работы обучающихся, можно говорить об ограниченном объеме продуктивных видов работы, что не позволяет обеспечить их реальную самостоятельность. Введение модульного обучения в рамках преподавания иностранного языка и использование студентами тестов в процессе обучения позволит расширить самостоятельную деятельность обучающихся и совершенствовать систему языковой подготовки в современных реалиях обучения иностранным языкам в неязыковом вузе.

Таким образом, в российской системе высшего образования уже через несколько лет после присоединения к Болонскому процессу произошли заметные изменения. Массовый переход к двухуровневой системе образования способствует реконструкции российской образовательной системы с целью приведения ее в соответствие с мировыми образовательными системами. Совершенствование системы языковой подготовки в неязыковом вузе в рамках реализации Болонского процесса ведет к улучшению конкурентоспособности выпускников высших учебных заведений России и уровня их профессиональной подготовки при повышении уровня доступности, популярности и демократичности российских вузов в мировой системе высшей школы.

Список литературы

1. Николаев Д. В., Сулова Д. В. Россия в Болонском процессе // Вопросы образования. 2010. Вып. 1. С. 1–17.
2. Власова Е. М. Проблемы перехода российского общества к двухуровневой системе высшего образования // Теория и практика общественного развития. 2014. Вып. 1. С. 89–93.

3. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 112с.
4. Тюгашев Е. А. Философия болонского процесса. URL: <https://refdb.ru/look/2377015-pall.html> (дата обращения: 24.12.2018).
5. Лукичев Г. А. Образование стран Европейского союза устремлено в будущее. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268034550/13lukichev166-177.pdf> (дата обращения: 24.12.2018).
6. Вахштайн В. С. Две модели образовательных систем: континентальная и атлантическая. URL: www.interlos.ru/321-352 (дата обращения: 26.12.2018).
7. Александрова Е. В. Информативно-осознанный подход в системе высшего образования: истоки, сущность, перспективы. Самара: Изд-во СамГУПС, 2016. 135 с.
8. Образование в цифрах: 2018. URL: <https://www.hse.ru/primarydata/oc2018> (дата обращения: 09.01.2018).
9. Азиатцева Т. В. Дидактические особенности обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов вузов // Преподаватель XXI век. 2015. Вып. 3, ч. 1. С. 162–169.
10. Дикова Е. С. Новые подходы к постановке цели обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Бурятского гос. ун-та. 2009. Вып. 15. С. 163–167.
11. Самарский государственный медицинский университет. Образовательная среда. URL: <http://www.samsmu.ru> (дата обращения: 10.12.2018).
12. Самарский государственный университет путей сообщения. Локальные акты. URL: https://www.samgups.ru/sveden/education/formy-obucheniya-normativnye-sroki-obucheniya/vro_old/lokalnye-akty/ (дата обращения: 10.12.2018).
13. Царегородцева Т. И. Теория и технология модульного обучения. М.: МЛГУ, 1996. 302 с.
14. Щеднова Т. Н. Реализация модульно-рейтинговой системы обучения математике студентов аграрного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2003. 23 с.
15. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 271 с.
16. Барбашева С. С. Обучение деловому английскому языку туристического профиля при углубленном овладении языком в старших классах: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2007. 228 с.
17. Александрова Е. В., Александров Е. В. Особенности разработки мультимедийных пособий в рамках дисциплин гуманитарного и технического циклов для студентов железнодорожных специальностей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, вып. 3 (24). С. 13–16.
18. Кокотта В. А. Лингводидактическое тестирование: науч.-теорет. пособие / под ред. В. А. Кокотта. М.: Высшая школа, 1989. 127 с.
19. Guzmán E., Conejo R., García-Hervás E. An authoring environment for adaptive testing // Journal of Educational Technology & Society. 2005. V. 8, № 3. P. 66–76.
20. Lilley M., Barker T. An Evaluation of a Computer-Adaptive Test in a UK University context In Proceedings of the 7th Computer-Assisted Assessment Conference, Loughborough University, United Kingdom, 2003. P. 171–182.
21. Александрова Е. В. Тестовый контроль в системе иноязычного образования // Наука и образование транспорту (Science and education for transport). 2014. Вып. 1. С. 349–351.

Александрова Екатерина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, Самарский государственный университет путей сообщения (ул. Свободы, 2в, Самара, Россия 443066).
E-mail: aleksandrova.eka@mail.ru

Барбашёва Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, Самарский государственный медицинский университет (ул. Чапаевская, 89, Самара, Россия, 443099).
E-mail: barbasheva-s@mail.ru

Материал поступил в редакцию 22.01.2019.

DOI 10.23951/2307-6127-2019-5-75-82

IMPROVEMENT OF THE LANGUAGE TRAINING SYSTEM WITHIN THE FRAMEWORK OF THE BOLOGNA PROCESS IMPLEMENTATION AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

E. V. Aleksandrova¹, S. S. Barbasheva²

¹ Samara State Transport University, Samara, Russian Federation

² Samara State Medical University, Samara, Russian Federation

The article is devoted to the influence of the Bologna process on the system of Russian education. For the last decade there has been a massive transfer of higher education to a two-level system: bachelor – master. To obtain a bachelor’s degree, you must complete 4–5 years of training, masters are to study additional 1–2 years. A single-level system with obtaining the qualification “specialist” remains for some professions and areas of education. The reason for the transition to this model of education was Russia’s accession to the Bologna process in September 2003 at the Berlin meeting of European ministers of education. It should be noted that the reformation process was fully justified and we expect, since the optimization of such spheres of the state’s life as political, economic and social should have led to changes in the field of education. The article focuses on the difficulties appeared in non-linguistic universities in connection with the transition to a two-level education system and a significant reduction in hours of foreign language. We propose ways for solution of these problems, allowing students to master strategies, develop personal knowledge, interact with other subjects of the educational process and with the world as a whole. The introduction of modular training, the use of tests in the learning process will make it possible to coordinate the program of teaching foreign languages with a general curriculum, increase the competitive ability of Russian graduates and their level of professional training, and also organize turn-out of highly qualified specialists with relevant skills for studying in European universities.

Keywords: *foreign language competence, Bologna process, non-linguistic university, two-level system of education, module training, linguo-didactic test.*

References

1. Nikolayev D. V., Suslova D. V. Rossiya v Bolonskom protsesse [Russia in the Bologna process]. *Voprosy obrazovaniya – Education Studies Moscow*, 2010, no. 1, pp. 1–17 (in Russian).
2. Vlasova E. M. Problemy perekhoda rossiyskogo obshchestva k dvukhurovnevoy sisteme vysshego obrazovaniya [Problems of transition of the Russian society to a two-level system of higher education]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and Practice of Social Development*, 2014, no.1, pp. 89–93 (in Russian).
3. Baydenko V. I. *Bolonskiy protsess: problemy, opyt, resheniya* [Bologna Process: problems, experience, solutions]. Moscow, Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2006. 112p. (in Russian).
4. Tyugashev E. A. *Filosofiya bolonskogo protsessa* [Philosophy of the Bologna Process] (in Russian). URL: <https://refdb.ru/look/2377015-pall.html> (accessed 24 December 2018).
5. Lukichev G. A. *Obrszovaniye stran Evropeyskogo soyuza ustremlyeno v budushcheye* [The education of European Union countries is directed towards the future] (in Russian). URL: [http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268034550/13lukich ev166-177.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268034550/13lukich%20ev166-177.pdf) (accessed 24 December 2018).
6. Vakhshayn V. S. *Dve modeli obrazovatel'nykh sistem: kontinental'naya i atlanticheskaya* [Two models of educational systems: continental and atlantic] (in Russian). URL: www.interlos.ru/321-352 (accessed 26 December 2018).
7. Aleksandrova E. V. *Informativno-osoznannyi podkhod v sisteme vysshego obrazovaniya: istoki, sushchnost', perspektivy* [Informative-conscious approach in the system of higher education: sources, essence, perspectives: monograph]. Samara, SamGUPS Publ., 2016. 135 p. (in Russian).
8. *Obrazovaniye v tsifrakh: 2018* [Education in numbers: 2018] (in Russian). URL: <https://www.hse.ru/primarydata/oc2018> (accessed 29 December 2018).

9. Aziattseva T. V. Didakticheskiye osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh fakul'tetov vuzov [Didactic peculiarities of teaching foreign languages to the students of non-linguistic departments]. *Prepodavatel' XXI vek*, 2015, vol. 3, pp. 162–169 (in Russian).
10. Dikova E. S. Novye podkhody k postanovke tseli obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze [New approaches to determining of linguistic training objective in non-linguistic university]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Buryat State University*, 2009, no.15, pp.163–167 (in Russian).
11. *Samarskiy gosudarstvennyy meditsinskiy universitet. Obrazovatel'naya sreda* [Samara State Medical University. Educational Environment] (in Russian). URL: <http://www.samsmu.ru> (accessed 10 December 2018).
12. *Samarskiy gosudarstvennyy universitet putey soobshcheniya. Lokal'nye akty* [Samara State Transport University. Local acts] (in Russian). URL: https://www.samgups.ru/sveden/education/formy-obucheniya-normativnye-sroki-obucheniya/vpo_old/lokalnye-akty/ (accessed 10 December 2018).
13. Tsaregorodtseva T. I. *Teoriya i tekhnologiya modul'nogo obucheniya* [Theory and technology of modular learning]. Moscow, MSU Publ., 1996. 302 p. (in Russian).
14. Shchednova T. N. *Realizatsiya modul'no-reytingovoy sistemy obucheniya matematike studentov agramogo vuza*. Avtoref. dis. kand. ped nauk [The implementation of a modular rating system for teaching mathematics to students of an agricultural university. Diss. cand. ped. sci.]. Omsk, 2003. 23p. (in Russian).
15. Jucjavichene P. A. *Teoriya i praktika modul'nogo obucheniya* [Theory and practice of modular teaching]. Kaunas, Shviesa Publ., 1989. 271 p. (in Russian).
16. Barbasheva S. S. *Obucheniye delovomu angliyskomu yazyku turisticheskogo profilya pri uglublennom ovladenii yazykom v starshikh klassakh*. Dis. kand. ped. nauk [Teaching of business English of a tourist specialization with in-depth language acquisition in high school. Diss. kand. ped. sci.]. Moscow, 2007. 228p. (in Russian).
17. Aleksandrova E. V., Aleksandrov E. V. Osobennosti razrabotki mul'timediynykh posobiy v ramkah distsiplin gumanitarnogo i tekhnicheskogo tsiklov dlya studentov zheleznodorozhnykh spetsial'nostey [Features of the development of multimedia manuals in the disciplines of the humanities and technical cycles for students of railway specialties]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – ARS: Pedagogy and Psychology*, 2018, vol. 7, no. 3 (24), pp. 13–16 (in Russian).
18. Kokotta V. A. *Lingvodidakticheskoye testirovaniye: nauch.-teoret. posobiye* [Linguo-didactic testing: scientific. theor. manual]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1989. 127 p. (in Russian).
19. Guzmán E., Conejo R., García-Hervás E. An authoring environment for adaptive testing. *Journal of Educational Technology & Society*, 2005, vol. 8, no. 3, pp. 66–76.
20. Lilley M., Barker T. *An Evaluation of a Computer-Adaptive Test in a UK University context*. Proceedings of the 7th Computer-Assisted Assessment Conference. Loughborough University, United Kingdom, 2003, pp. 171–182.
21. Aleksandrova E. V. *Testovyy kontrol' v sisteme inoyazychnogo obrazovaniya* [Test control in the system of foreign language education]. *Nauka i obrazovaniye transportu*. Vyp. 1 [Science and education for transport. Vol. 1]. Samara, 2014, Pp. 349–351 (in Russian).

Aleksandrova E. V., Samara State Transport University (ul. Svobody, 2b, Samara, Russian Federation, 443066). E-mail: aleksandrova.eka@mail.ru

Barbasheva S. S., Samara State Medical University (ul. Chapayevskaya, 89, Samara, Russian Federation, 443099). E-mail: barbasheva-s@mail.ru.