

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-48-57  
УДК 372.881.111.1

## **Педагогические условия развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков**

**Татьяна Андреевна ЕРШОВА**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»  
101000, Российская Федерация, г. Москва, ул. Мясницкая, 20  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9138-5967>, e-mail: [tatiana.a.ershova@gmail.com](mailto:tatiana.a.ershova@gmail.com)

## **Pedagogical conditions of the development of language teachers' professional communicative skills of written feedback**

**Tatiana A. ERSHOVA**

National Research University "Higher School of Economics"  
20 Myasnitskaya St., Moscow 101000, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9138-5967>, e-mail: [tatiana.a.ershova@gmail.com](mailto:tatiana.a.ershova@gmail.com)

**Аннотация.** Раскрыто содержание понятия «письменная педагогическая обратная связь», выделены ее типы. Выявлены и обоснованы четыре педагогических условия формирования профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков. Первым педагогическим условием является структуризация содержания обучения. Данное условие сформулировано с опорой на дидактический принцип модульности структурного содержания обучения. Представлена структура содержания обучения, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи. Содержание обучения состоит из трех структурных элементов, которые, в свою очередь, также разбиты на составные части. Второе педагогическое условие – реализация принципа опоры на межпредметные связи при отборе содержания обучения. Обоснована необходимость проектирования содержания обучения с учетом знаний, навыков, умений и опыта, приобретенных студентами при изучении дисциплины «Иностранный язык», с одной стороны, и дисциплин профессионального цикла, с другой стороны. Третье педагогическое условие – сформированность иноязычной коммуникативной компетенции у студентов не ниже уровня B2 по шкале Общеввропейских рамочных компетенций владения иностранным языком (CEFR). Данное педагогическое условие сформулировано в ходе анализа десяти шкал CEFR, содержащих умения, необходимые педагогу для осуществления письменной педагогической обратной связи в результате оценивания иноязычной письменной речи обучающихся. Четвертое педагогическое условие – использование моно- и полифункциональных коммуникативных заданий в качестве средства обучения. Раскрыто содержание понятий «упражнение» и «задание» в обучении иностранным языкам, выделены типы заданий, которые могут быть использованы в процессе развития искомых профессионально-коммуникативных умений у будущих учителей и преподавателей иностранных языков.

**Ключевые слова:** педагогическая обратная связь; оценивание для обучения; профессионально-коммуникативные умения; профессиональная подготовка педагога иностранного языка

**Для цитирования:** *Ершова Т.А.* Педагогические условия развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 48-57. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-48-57

**Abstract.** The concept of “written pedagogical feedback” is analyzed, its types are singled out. Four pedagogical conditions for the development of future language teachers’ professional communicative skills of written feedback are singled out. The first pedagogical condition is the clear structure of the course content. This condition is formulated based on the didactic principle of modularity of the structural content of education. The structure of the course content aimed at the development of language teachers’ professional communicative skills of written feedback is outlined. The course content consists of three structural elements, each of them being broken down into component parts. The second pedagogical condition is the implementation of the principle of reliance on intersubject connections. The necessity of taking into account knowledge, skills, abilities and experience acquired by students in the course of study within the discipline “Foreign language” and disciplines of their professional cycle is explained. The third pedagogical condition is students’ language proficiency level being developed at B2 level according to Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) or higher. To formulate this condition, the analysis of ten CEFR scales with the skills which underlie the process of giving students written feedback after assessing their written works was carried out. The fourth pedagogical condition is the use of mono- and polyfunctional communicative tasks. The terms “exercise” and “task” in language teaching are analyzed, the task types that can be used to develop future teachers’ professional communicative skills of written feedback are identified.

**Keywords:** teacher’s feedback; assessment for learning; professional communication skills; language teacher training

**For citation:** Ershova T.A. Pedagogicheskiye usloviya razvitiya professional’no-kommunikativnykh umeniy pis’mennoy obratnoy svyazi u budushchikh uchiteley i prepodavateley inostrannykh yazykov [Pedagogical conditions of the development of language teachers’ professional communicative skills of written feedback]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 48-57. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-48-57 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Цель данной работы заключается в выявлении и обосновании педагогических условий, учет которых будет способствовать повышению эффективности целенаправленного обучения студентов лингводидактических специальностей обеспечивать качественную письменную педагогическую обратную связь на иностранном языке в процессе проверки и оценивания письменных работ обучающихся [1]. Под «педагогическими условиями» мы вслед за В.И. Андреевым понимаем обстоятельства процесса обучения; совокупность мер, принимаемых при отборе, конструировании и реализации содержания обучения с целью обеспечения его эффективности и достижения дидактических целей [2]. В результате исследования были сформулированы четыре педагогических условия: 1) структуризация содержания обучения; 2) реализация принципа опоры на межпредметные связи при отборе содержания обучения; 3) сформированность иноязычной коммуникативной компетенции у студентов на уровне не ниже B2 по шкале Общеввропейских рамочных компетенций владения иностранным языком; 4) использование моно- и полифункциональных коммуникативных заданий в качестве средства обучения.

**Понятие «письменная педагогическая обратная связь» в обучении иностранным языкам.** В отечественной и зарубежной исследовательской литературе по теории и методике обучения иностранным языкам особое внимание уделяется проблеме оценивания сформированности знаний, навыков и умений у обучающихся [1]. Языковой контроль выполняет целый ряд важных педагогических функций: оценочную, корректирующую, обучающую, мотивирующую, предупредительную, развивающую и др. Многие эти функции реализуются в процессе предоставления педагогом обратной связи обучающимся по итогам оценивания их учебных достижений. Особый интерес для настоящего исследования представляет письменная педагогическая обратная связь. Опираясь на определение педагогической обратной связи, сформулированное А.А. Корневым [3], под *письменной педагогической обратной связью* мы понимаем *информацию, которую педагог сообщает обучающимся в письменной форме по результатам проверки и оценивания их письменных работ*. Как отмечают П.В. Сысоев и К.А. Мерзляков, «комментарии и рекомендации преподавателя по улучшению письменной работы (содержанию, стилю и

лексико-грамматическому оформлению), данные после того, как работа не выполнена в полной мере, способствуют дальнейшему развитию умений письменной речи обучающихся» [4, с. 40].

Письменная педагогическая обратная связь может предоставляться обучающимся в виде кратких комментариев в тексте работы или на полях, а также в виде финального результирующего комментария, суммирующего результаты выполнения письменного задания и содержащего рекомендации по улучшению работы. *Письменная корректирующая обратная связь* – тип письменной педагогической обратной связи, посредством которой педагог помогает обучающимся исправить ошибки в письменной речи. Осуществив мета-анализ научных исследований, изучающих эффективность различных стратегий исправления ошибок в письменных работах обучающихся, Р. Эллис выделил следующие типы письменной корректирующей обратной связи: 1) *прямая корректирующая обратная связь* (англ. – “direct feedback”), которая предполагает исправление педагогом ошибок в письменной работе обучающегося с предоставлением правильного варианта написания языковой единицы; 2) *косвенная корректирующая обратная связь* (англ. – “indirect feedback”) предполагает лишь указание на ошибку без ее исправления; 3) *нефокусированная корректирующая обратная связь* (англ. – “unfocused feedback”) предполагает исправление всех ошибок в тексте работы; 4) *фокусированная корректирующая обратная связь* (англ. – “focused feedback”) предполагает выборочное исправление одного или нескольких конкретных типов ошибок в работе; 5) *металингвистическая корректирующая обратная связь* (англ. – “metalinguistic feedback”) предполагает предоставление обучающимся некоторой лингвистической информации о допущенных ошибках (может осуществляться через использование специальных *обозначений типов ошибок* (англ. – “error-codes”), а также через *металингвистические комментарии* – краткие пояснения к допущенным ошибкам); 6) *переформулирование* (англ. – “reformulation”) – данный тип письменной корректирующей обратной связи заключается в том, что педагог переписывает фрагмент текста работы или одной фразы и предостав-

ляет более грамотный вариант языкового оформления идеи обучающегося [5].

Финальный, результирующий комментарий к письменной работе обучающегося можно рассматривать как жанр профессионально-ориентированной письменной речи педагога иностранного языка, а его создание – как сложную профессионально-коммуникативную задачу, решение которой требует высокого уровня сформированности у педагога иноязычных умений чтения и письменной речи, языковых навыков и навыков критического мышления; владения определенным набором профессиональных знаний.

Далее мы проанализируем четыре педагогических условия формирования профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков [1].

**Первое условие.** *Структуризация содержания обучения*

Е.Н. Соловова в монографии «Методическая подготовка и переподготовка учителя: интегративно-рефлексивный подход» рассматривает модульное обучение как оптимальную модель создания курсов профессиональной подготовки педагогов иностранных языков [6]. Опираясь на теорию модульного обучения П.А. Юцявичене [7], автор приводит ряд дидактических принципов, один из которых – принцип модульности структурного содержания. Согласно данному принципу, содержание как самого обучающего модуля, так и его составных частей должно быть представлено в виде обособленных структурных элементов, имеющих собственную дидактическую цель [6]. Такой нелинейный подход к организации содержания обучения позволяет при необходимости варьировать последовательность изучения материала с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся.

В содержании обучения, направленного на формирование у будущих учителей и преподавателей иностранных языков профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи на иностранном языке, можно выделить три структурных элемента, которые, в свою очередь, можно также разбить на составные части (табл. 1) [1].

Таблица 1

**Структура содержания обучения, направленного на формирование профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи**

<p><u>1. Формирование профессионально-коммуникативных умений осуществлять письменную корректирующую обратную связь:</u></p> <p>1) обнаружение ошибок в иноязычной письменной речи обучающихся; определение их типов и источников;</p> <p>2) использование стратегий корректирующей обратной связи для исправления ошибок в иноязычной письменной речи обучающихся:</p> <p>а) прямая корректирующая обратная связь;</p> <p>б) косвенная корректирующая обратная связь;</p> <p>в) фокусированная корректирующая обратная связь;</p> <p>г) нефокусированная корректирующая обратная связь;</p> <p>д) металингвистическая обратная связь:</p> <p>– использование специальных обозначений типов ошибок (англ. – ‘error-codes’);</p> <p>– написание металингвистических комментариев к ошибкам обучающихся;</p> <p>е) переформулирование</p>
<p><u>2. Формирование профессионально-ориентированных умений чтения педагога, необходимых при оценивании письменных работ обучающихся на иностранном языке с использованием различных оценочных шкал:</u></p> <p>1) изучение основных критериев оценивания письменной речи, используемых в российских и международных экзаменах по иностранному языку;</p> <p>2) стратегии работы со шкалами оценивания иноязычной письменной речи обучающихся;</p> <p>а) чтение шкал оценивания с выделением основных характеристик различных уровней;</p> <p>б) установление соответствия элементов письменной работы обучающихся определенным критериям в шкалах оценивания</p>
<p><u>3. Формирование умений написания финальных комментариев к письменным работам обучающихся на иностранном языке:</u></p> <p>1) формулирование на иностранном языке описания сильных и слабых сторон письменных работ обучающихся;</p> <p>2) формулирование на иностранном языке рекомендаций по улучшению письменных работ обучающихся, включая мотивирующую и инструктивную части</p>

**Второе условие.** *Реализация принципа опоры на межпредметные связи при отборе содержания обучения*

В научно-исследовательской литературе большое внимание уделяется вопросу о необходимости проектирования содержания обучения иностранному языку студентов языковых факультетов и вузов с учетом специфики их будущей профессии ([8–10] и др.), и в значительно меньшей степени исследуется проблема формирования профессионально-направленных коммуникативных умений у будущих учителей и преподавателей иностранных языков [11]. Так, во многих языковых вузах и на языковых факультетах в настоящий момент студенты изучают преимущественно иностранный язык для общих и для академических целей. Не возникает сомнений по поводу необходимости осуществлять подготовку студентов лингводидактических специальностей к плодотворной устной и письменной межкультурной коммуникации в академической среде. Однако использование педагогом иностранного языка в профессиональных целях не ограничивается ситуа-

циями общения в рамках его научной и научно-методической деятельности. Как отмечает Д. Фриман с соавт., урок иностранного языка – это особая среда, в которой иностранный язык является одновременно и объектом, и средством обучения [12]. Поэтому представляется важным также целенаправленно формировать у будущих учителей и преподавателей иностранных языков профессионально-ориентированные коммуникативные умения, необходимые для эффективного использования иностранного языка как средства педагогического общения.

Проектировать содержание обучения иностранному в профессиональных (дидактических) целях следует таким образом, чтобы в процессе его реализации у студентов была возможность интегрировать знания, навыки, умения и опыт, приобретенные при изучении дисциплины «Иностранный язык», с одной стороны, и дисциплин профессионального цикла (например, «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)», «Языковой контроль», «Педагогическая психология» и пр.) – с другой. Конструирование

и реализацию содержания обучения, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи по результатам оценивания иноязычной письменной речи обучающихся, следует осуществлять с опорой на сформированные у студентов иноязычные умения чтения и письменной речи; языковые знания (совокупность сведений об изучаемом иностранном языке); лексические и грамматические навыки; а также релевантные профессиональные знания (например, знание теории и методики обучения иноязычной письменной речи; основ языкового контроля; возрастных особенностей обучающийся; психологических, педагогических и методических основ развития мотивации; основ эффективного педагогического общения и др.) [1].

**Третье условие.** *Сформированность иноязычной коммуникативной компетенции у студентов на уровне не ниже B2 по шкале Европейских рамочных компетенций владения иностранным языком (CEFR)*

Вопрос о том, каким минимальным уровнем владения иностранным языком должен обладать педагог по иностранному языку, не являющийся его носителем, остается одним из наиболее дискуссионных в научно-методической литературе. В то время как международный квалификационный курс для преподавателей английского языка CELTA выдвигает требование к владению английским языком на уровне не ниже C1 по CEFR, в ряде стран, где спрос на квалифицированных педагогов значительно превышает количество специалистов на рынке труда (к примеру, во Вьетнаме, в Тайланде, Катаре и пр.), складывается ситуация, при которой реальный уровень у практикующих школьных учителей часто не превышает уровень A2 [12].

Для выявления рекомендованного уровня владения иностранным языком для прохождения курса, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной педагогической обратной связи, обратимся к документу CEFR – Companion Volume with new descriptors 2018<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Companion Volume with New Descriptors / Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) // Council of Europe. Strasbourg, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr->

и выделим в предложенных шкалах оценивания умения, необходимые учителям и преподавателям в процессе осуществления письменной обратной связи по результатам проверки и оценивания письменных работ обучающихся на иностранном языке.

В ходе анализа мы выделили 36 умений в следующих шкалах: *обобщенная шкала оценивания умений восприятия письменной речи* (англ. – “overall reading comprehension”); *ориентировочное, или ознакомительное чтение* (англ. – “reading for orientation”); *чтение с целью извлечения информации и аргументации* (англ. – “reading for information & argument”), *чтение инструкций* (англ. – “reading instructions”); *обобщенная шкала оценивания умений иноязычной письменной речи* (англ. – “overall written production”); *шкала владения стратегиями планирования высказывания* (англ. – “planning”); *шкала умений взаимодействовать с собеседником на письме* (англ. – “written interaction”); а также шкалы владения стратегиями объяснения собеседнику новых понятий или нового материала на иностранном языке: *стратегии привязки новой информации к имеющемуся знанию* (англ. – “linking to previous knowledge”), *стратегии адаптации речи под уровень собеседника* (англ. – “adapting language”) и *стратегии доступного изложения сложной информации* (англ. – “breaking down complicated information”).

Таким образом, 10 из 36 выделенных умений соответствуют уровню C1 по шкале CEFR; 18 умений соответствуют уровню B2 (50 % от количества выделенных умений); 7 умений соответствуют уровню B1 и лишь одно умение – уровню A2. Мы можем сделать вывод о том, что уровень B2 может быть рекомендован в качестве минимального для прохождения обучения, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной педагогической обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков.

**Четвертое условие.** *Использование моно- и полифункциональных коммуникативных заданий в качестве средства обучения*

Обратившись к отечественной исследовательской литературе по теории и методике

[companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989](https://rm.coe.int/companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989) (accessed: 21.08.2020).

обучения иностранным языкам, мы обратили внимание на то, что понятия «задание» и «упражнение» часто используются как взаимозаменяемые, в то время как в других работах авторы отдают предпочтение одному из этих терминов. Однако не всегда представляется возможным определить, чем обоснован этот выбор.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» «упражнение» рассматривается, с одной стороны, как «структурная единица методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе», обеспечивающая «выполнение действий с материалом и формирование на их основе умственных действий» [13, с. 22]. С другой стороны, под «упражнением» можно понимать выполнение обучающимися последовательных, взаимосвязанных действий, предлагаемых им в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, в процессе чего происходит становление речевых навыков и умений [13, с. 22]. Понятие «задание» авторы рассматривают как установку к работе с учебными материалами, и их формулировки «во многом определяют эффективность упражнений» [13, с. 70].

Исследованием теории упражнений занимались многие ведущие отечественные методисты, среди которых И.А. Грузинская [14], И.В. Рахманов [15], А.А. Миролюбов [16], Е.И. Пассов [17], И.Л. Бим [18]. Так, Е.И. Пассов определяет упражнение как средство обучения, которое направлено на совершенствование способа выполнения действия, отрабатываемого в процессе выполнения упражнения. При этом, как отмечает Е.И. Пассов, одно упражнение «никогда не дает конечного эффекта, даже по отношению к частной промежуточной цели» [17, с. 68]. Именно поэтому упражнения объединены в системы, подсистемы и комплексы [17, с. 68].

В.А. Рогатин в своем диссертационном исследовании разграничивает понятия «упражнение» и «учебное задание» следующим образом: если упражнение предполагает совершение обучающимися однотипных действий с целью автоматизации языкового материала, то «учебное задание» – это «единица учебного процесса, направленная на достижение учебной цели, которая определяет структуру самого задания и характеризуется

заданной степенью распределения внимания между достижением языковых и речевых целей» [19, с. 18].

В зарубежной научно-исследовательской литературе по методике обучения иностранным языкам вопрос о том, что собой представляет учебное задание (англ. “task”) и чем оно отличается от упражнения (англ. “exercise”), также является дискуссионным. Ряд ученых полагают, что принципиальное отличие задания от упражнения заключается в том, что при выполнении первого первостепенным является *содержание* высказывания (устного или письменного), а при выполнении второго – *форма* [20–24]. Так, Д. Нанэн выделяет *завершенность* как одну из ключевых характеристик учебной деятельности обучающихся в процессе выполнения задания [22]. Иными словами, выполнение задания представляет собой некий самостоятельный коммуникативный акт. В данном исследовании мы будем придерживаться такого взгляда на содержание понятия «задание» в обучении иностранным языкам.

Существуют также различные подходы к типологизации заданий (упражнений) в лингводидактике. С.Ф. Шатилов выделяет следующие три типа упражнений: 1) *некоммуникативные* упражнения, которым характерно отсутствие связи с реальным контекстом общения и с реальной ситуацией общения; 2) *условно-коммуникативные* упражнения, которым свойственна псевдокоммуникация, то есть коммуникация в рамках речевой ситуации, которая редко встречается в реальной жизни (например, описать картинку из учебника); 3) *подлинно- или естественно-коммуникативные упражнения*, направленные на развитие коммуникативных умений и предполагающие удовлетворение обучающимися коммуникативной потребности посредством иностранного языка [25].

Е.Н. Соловова предлагает несколько иной взгляд на типологию заданий в обучении иностранным языкам по степени их коммуникативности, выделив: 1) *учебные задания* – задания, в ходе которых формируются, закрепляются и контролируются языковые навыки, а также навыки, лежащие в основе рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности; 2) *коммуникативные задания*, в ходе которых происходит восполнение обучающимися некоторого информа-

ционного пробела (англ. – “information gap”) посредством иностранного языка; 3) *аутентичные задания* – задания, полностью воссоздающие реальную ситуацию общения (например, рассказать анекдот для того, чтобы развеселить аудиторию) [6].

По сложности Е.Н. Соловова выделяет *моноуровневые* задания, в которых невозможно изменить заданный уровень сложности, и *многоуровневые* задания, в которых можно изменить степень его содержательной, а также языковой, речевой и социокультурной сложности за счет предлагаемых к заданию опор и требований к полноте его выполнения [6]. Наконец, Е.Н. Соловова выделяет *моnofункциональные* задания – задания, направленные на отработку одного навыка или умения, и *полифункциональные* – задания, направленные на отработку сразу нескольких навыков или умений [6].

В качестве отдельного типа заданий В.В. Сафонова выделяет *проблемные зада-*

*ния*, которые используются в проблемном преподавании иностранных языков. Проблемное преподавание автор рассматривает как «деятельность учителя по созданию и использованию на различных стадиях обучения иноязычных заданий, направленных на активизацию мыслительной и речемыслительной деятельности учащихся в процессе овладения социокультурными знаниями и умениями, речевыми навыками и коммуникативно-речевыми умениями» [26, с. 8].

Наконец, применительно к настоящему исследованию представляется целесообразным рассмотреть также *интегрированные* задания, которые Т. Плаканс с соавт. определяют как задания, в ходе выполнения которых обучающиеся создают письменные высказывания, используя при этом и другие виды речевой деятельности – аудирование и чтение [27].

Таблица 2

Комплекс заданий для формирования профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи [1]

Содержание обучения	Примерные формулировки к заданиям
I. Формирование профессионально-коммуникативных умений письменной корректирующей обратной связи	Исправьте ошибки в предложенном фрагменте письменной работы на иностранном языке, используя стратегию прямой обратной связи. Исправьте ошибки в предложенном фрагменте письменной работы на иностранном языке, используя стратегию косвенной обратной связи. Исправьте ошибки в предложенном фрагменте письменной работы на иностранном языке, используя стратегию нефокусированной прямой обратной связи. Исправьте ошибки в предложенном фрагменте письменной работы на иностранном языке, используя стратегию косвенной обратной связи, фокусированной на глагольных формах. Отметьте все обнаруженные ошибки в предложенном фрагменте письменной речи специальными обозначениями (error-codes). Напишите метalingвистические комментарии ко всем обнаруженным ошибкам в предложенном фрагменте письменной работы
II. Формирование профессионально-ориентированных умений чтения педагога, необходимых при оценивании письменных работ обучающихся на иностранном языке с использованием различных типов шкал	Выделите в предложенных шкалах оценивания ключевые слова, указывающие на различия между уровнями. Соотнесите слова и выражения, часто встречающиеся в формулировках дескрипторов в шкалах оценивания, используемых в международных экзаменах по иностранному языку, с их определениями. Выделите в тексте предложенной студенческой работы все элементы соответствия критериям оценивания. Оцените письменную работу по предложенной шкале и обоснуйте выставленный балл по каждому из критериев
III. Формирование умений написания финальных комментариев к письменным работам обучающихся на иностранном языке	Прочтите письменную работу и оцените ее по критериям; назовите все положительные и отрицательные характеристики работы, а затем выберите 3–4, которые осветите в финальном комментарии обучающемуся; аргументируйте свой выбор. Проанализируйте пример письменной обратной связи, используя предложенный перечень характеристик эффективного комментария преподавателя к письменной работе обучающегося на иностранном языке. Прочтите предложенную письменную работу на иностранном языке и напишите финальный комментарий ее автору

Для развития профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков нам представляется целесообразным использовать в качестве основного средства обучения комплекс из моно- и полифункциональных коммуникативных заданий, в том числе проблемных заданий, а также интегрированных заданий на чтение и письменную речь [1]. В табл. 2 представлены возможные формулировки к заданиям, которые могут быть использованы на каждом этапе реализации содержания обучения.

Таким образом, в данной работе были выявлены и обоснованы четыре педагогических условия формирования профессиональ-

но-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков: 1) структуризация содержания обучения; 2) реализация принципа опоры на межпредметные связи при отборе содержания обучения; 3) минимальный уровень владения иностранным языком для прохождения обучения, направленного на развитие профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи, является уровень В2 по шкале Европейских рамочных компетенций владения иностранным языком (CEFR); 4) использование моно- и полифункциональных коммуникативных заданий в качестве средства обучения.

### Список литературы

1. *Ершова Т.А.* Модель развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи преподавателей иностранных языков // *Rhema. Рема.* 2019. № 2. С. 118-135. DOI 10.31862/2500-2953-2019-2-118-135
2. *Андреев В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
3. *Корнев А.А.* Обратная связь в обучении и педагогическом общении // *Rhema. Рема.* 2018. № 2. С. 112-127.
4. *Сысоев П.В., Мерзляков К.А.* Использование метода рецензирования в обучении письменной речи обучающихся на основе блог-технологии // *Вестник Московского университета Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация.* 2017. № 1. С. 36-47.
5. *Ellis R.* A typology of written corrective feedback types // *ELT Journal.* 2008. Vol. 63. № 2. P. 97-107.
6. *Соловова Е.Н.* Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. М.: Изд-во «Глосса-Пресс», 2004. 336 с.
7. *Юцявичене П.А.* Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 271 с.
8. *Байдикова Т.В.* Педагогические условия обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки.* Тамбов, 2020. Т. 25. № 185. С. 94-106. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-94-106
9. *Нужа И.В.* Обучение иноязычной профессионально ориентированной письменной речи студентов социологических факультетов: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010. 247 с.
10. *Сысоев П.В., Завьялов В.В.* Особенности отбора содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Юриспруденция» // *Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.* 2019. № 1. С. 62-72.
11. *Корнев А.А.* Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя иностранного // *Иностранные языки в школе.* 2016. № 1. С. 56-60.
12. *Freeman D. et al.* English-for-teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom // *ELT Journal.* 2015. Vol. 69. № 2. P. 129-139.
13. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
14. *Грузинская И.А.* Упражнения в V, VI, VII и VIII классах (на материале стабильных учебников) // *Иностранные языки в школе.* 1940. № 3. С. 7-13.
15. *Рахманов И.В.* Проблема рецептивного и репродуктивного овладения иностранным языком в школе. М.: Высш. шк., 1954. 84 с.
16. *Миролюбов А.А.* Актуальные вопросы обучения иностранному языку в средней школе // *Современные проблемы методики преподавания иностранных языков. Актуальные вопросы обучения иностранному языку в средней школе.* М.: Высш. шк., 1975. Вып. 7.



17. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.
18. *Бим И.Л.* Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач // Иностранные языки в школе. 1985. № 5. С. 30-37.
19. *Рогатин В.А.* Задание как минимальная целостная единица учебного процесса в языковом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2005. 217 с.
20. *Ellis R.* Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford University Press, 2003. 353 с.
21. *Long M.H.* A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching // Modeling and Assessing Second Language Acquisition. 1985. Vol. 18. P. 77-99.
22. *Nunan D.* Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge University Press, 1989.
23. *Prabhu N.S.* Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press, 1987. Vol. 20.
24. *Skehan P.* A Framework for the implementation of task-based instruction // Applied Linguistics. 1996. Vol. 17. № 1. P. 38-62.
25. *Шатилов С.Ф.* Методика обучения иностранному языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
26. *Сафонова В.В.* Проблемные задания на уроках английского языка в школе. 3-е изд. М.: Еврошкола, 2001. 271 с.
27. *Plakans L., Fulcher G., Davidson F.* Writing integrated items // The Routledge Handbook of Language Testing. L.: Routledge, 2012. P. 249-261.

### References

1. Ershova T.A. Model' razvitiya professional'no-kommunikativnykh umeniy pis'mennoy obratnoy svyazi prepodavateley inostrannykh yazykov [A model of developing language teachers' professional communicative skills of providing written teacher feedback]. *Rhema. Rema – Rhema*, 2019, no. 2, pp. 118-135. DOI 10.31862/2500-2953-2019-2-118-135 (In Russian).
2. Andreyev V.I. *Pedagogika: uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya* [Pedagogy: a Training Course for Creative Self-Development]. Kazan, Innovative Technologies Center Publ., 2000, 608 p. (In Russian).
3. Korenev A.A. Professional'no-kommunikativnaya kompetentsiya prepodavatelya inostrannogo [Professional communicative competence of a language teacher]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2016, no. 1, pp. 56-60. (In Russian).
4. Sysoyev P.V., Merzlyakov K.A. Ispol'zovaniye metoda retsenzirovaniya v obuchenii pis'mennoy rechi obuchayushchikhsya na osnove blog-tekhologii [Methods of teaching writing skills to students of international relations using peer review]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – The Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2017, no 1, pp. 36-47. (In Russian).
5. Ellis R. A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 2008, vol. 63, no. 2, pp. 97-107.
6. Solovova E.N. *Metodicheskaya podgotovka i perepodgotovka uchitelya inostrannogo yazyka: integrativno-refleksivnyy podkhod* [Methodic Training and Retraining of a Foreign Language Teacher: an Integrative-Reflexive Approach]. Moscow, Glossa-Press Publ., 2004, 336 p. (In Russian).
7. Yutsyavichene P.A. *Teoriya i praktika modul'nogo obucheniya* [Theory and Practice of Modular Instruction]. Kaunas, Shviesa Publ., 1989, 271 p. (In Russian).
8. Baydikova T.V. Pedagogicheskiye usloviya obucheniya professional'nomu inostrannomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Pedagogical conditions for professional foreign language teaching to students of "Agricultural Engineering" programme based on the model of content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 94-106. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-94-106 (In Russian).
9. Nuzha I.V. *Obucheniye inoyazychnoy professional'no oriyentirovannoy pis'mennoy rechi studentov sotsiologicheskikh fakul'tetov: dis. ... kand. ped. nauk* [Teaching Foreign Language Professionally Oriented Written Speech for Students of Sociological Faculties. Cand. ped. sci. diss.]. St. Petersburg, 2010, 247 p. (In Russian).
10. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Osobennosti otbora soderzhaniya obucheniya pis'mennoy rechi studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Features of foreign language course content selection for law students for development of writing skills]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – The Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2019, no. 1, pp. 62-72. (In Russian).

11. Korenev A.A. Obratnaya svyaz' v obuchenii i pedagogicheskom obshchenii [Feedback in learning, teaching and educational communication]. *Rhema. Rema – Rhema*, 2018, no. 2, pp. 112-127. (In Russian).
12. Freeman D. et al. English-for-teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal*, 2015, vol. 69, no. 2, pp. 129-139.
13. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodic Terms and Concepts (Theory and Practice of Teaching Languages)]. Moscow, IKAR Publ., 2009, 448 p. (In Russian).
14. Gruzinskaya I.A. Uprazhneniya v V, VI, VII i VIII klassakh (na materiale stabil'nykh uchebnikov) [Exercises in grades 5, 6, 7, and 8 (based on stable textbooks)]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 1940, no. 3, pp. 7-13. (In Russian).
15. Rakhmanov I.V. *Problema retseptivnogo i reproduktivnogo ovladeniya inostrannym yazykom v shkole* [The Problem of Receptive and Reproductive Mastery of a Foreign Language at School]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1954, 84 p. (In Russian).
16. Mirolyubov A.A. Aktual'nyye voprosy obucheniya inostrannomu yazyku v sredney shkole [Topical issues of foreign language teaching in secondary school]. *Sovremennyye problemy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov. Aktual'nyye voprosy obucheniya inostrannomu yazyku v sredney shkole* [Modern Problems of Methods of Teaching Foreign Languages. Topical Issues of Teaching a Foreign Language in Secondary School]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1975, vol. 7. (In Russian).
17. Passov E.I. *Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Fundamentals of the Communicative Method of Teaching Foreign Language Communication]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1989, 276 p. (In Russian).
18. Bim I.L. Podkhod k probleme uprazhneniy s pozitsii iyerarkhii tseley i zadach [Approaching the exercise problem from the perspective of a hierarchy of goals and objectives]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 1985, no. 5, pp. 30-37. (In Russian).
19. Rogatin V.A. *Zadaniye kak minimal'naya tselostnaya edinitsa uchebnogo protsessa v yazykovom vuze: dis. ... kand. ped. nauk* [Task as the Minimum Integral Unit of the Educational Process in a Language University. Cand. ped. sci. diss.]. Ryazan, 2005, 217 p. (In Russian).
20. Ellis R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press, 2003, 353 p.
21. Long M.H. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. *Modeling and Assessing Second Language Acquisition*, 1985, vol. 18, pp. 77-99.
22. Nunan D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press, 1989.
23. Prabhu N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford, Oxford University Press, 1987, vol. 20.
24. Skehan P. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 1996, vol. 17, no. 1, pp. 38-62.
25. Shatilov S.F. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku v sredney shkole* [Foreign Language Teaching Methods in Secondary School]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986, 223 p. (In Russian).
26. Safonova V.V. *Problemnyye zadaniya na urokakh angliyskogo yazyka v shkole* [Problem-Based Tasks in English Lessons at School]. Moscow, Evroshkola Publ., 2001, 271 p. (In Russian).
27. Plakans L., Fulcher G., Davidson F. Writing integrated items. *The Routledge Handbook of Language Testing*. London, Routledge Publ., 2012, pp. 249-261.

#### Информация об авторе

**Ершова Татьяна Андреевна**, преподаватель. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Российская Федерация.  
E-mail: [tatiana.a.ershova@gmail.com](mailto:tatiana.a.ershova@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9138-5967>

Поступила в редакцию 30.09.2020 г.  
Поступила после рецензирования 28.10.2020 г.  
Принята к публикации 27.11.2020 г.

#### Information about the author

**Tatiana A. Ershova**, Lecturer. National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russian Federation. E-mail: [tatiana.a.ershova@gmail.com](mailto:tatiana.a.ershova@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9138-5967>

Received 30 September 2020  
Reviewed 28 October 2020  
Accepted for press 27 November 2020