

## А.А. Корнев

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
119991 г. Москва, Российская Федерация

# Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания языкового образования при подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка

Статья посвящена анализу текущего состояния компетентностного подхода в обучении иностранным языкам с точки зрения подготовки будущих учителей и преподавателей к профессиональной деятельности в динамично изменяющемся мире. Цель статьи состоит в представлении профессионально-коммуникативных стратегий как элемента содержания языкового образования, который может быть интегрирован с развитием компетенций. Автор предлагает определение профессионально-коммуникативной стратегии, а также классификация стратегий, которые необходимо формировать у будущих учителей и преподавателей иностранных языков. Практическим результатом данной работы стало создание заданий на развитие профессионально-коммуникативных стратегий, некоторые из которых приводятся в данной статье и сопровождаются примерами их выполнения.

**Ключевые слова:** профессионально-коммуникативная стратегия, профессионально-коммуникативная компетенция, компетентностный подход.

Для ЦИТИРОВАНИЯ: Корнев А.А. Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания языкового образования при подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка // Рема. Rhema. 2023. № 3. С. 97–121. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-97-121

DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-97-121

**A.A. Korenev**

Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, 119991, Russian Federation

## Professional communicative strategies as an element of language training in language teacher education

The article deals with the current state of competence-based language education from the perspective of language teacher education in a dynamically changing world. The article aims to present professional competences as an element of language education, which can be integrated with competence development. It presents a definition of professional communicative strategy and a classification of strategies that must be formed in future language teachers. The main practical outcome of this study is the creation of tasks aimed at the development of professional strategies, some of which are shown in this article alongside some samples of students' work and reflection.

**Key words:** professional communicative strategy, professional communicative competence, competence-based education

FOR CITATION: Korenev A.A. Professional communicative strategies as an element of language training in language teacher education. *Rhema*. 2023. No. 3. Pp. 97–121. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-97-121

### Введение

Компетентностный подход рассматривается в качестве основного во многих мировых системах высшего образования (Россия, США, Великобритания, Сингапур и др.). В общеевропейской образовательной парадигме на нем построены наиболее часто используемые образовательные нормативные документы (CEFR, The Tuning Guide и др.). В российской теории и методике обучения иностранным языкам в течение последних 20 лет данный подход стал ведущим, и на нем основываются ведущие нормативные документы в рамках высшего образования.

С другой стороны, переход отечественной системы высшего образования на компетентностный подход и принятие понятий *компетентность* и *компетенция* как наиболее значимых для новой образовательной модели принес серьезные трансформации всей системы и стал причиной появления новых задач по ее адаптации. Как отмечают отечественные и зарубежные исследователи (А.М. Дохолян, И.А. Зимняя, А.В. Комарова, N. Norris и др.), основную сложность при переходе системы образования с традиционного на компетентностный подход представляет не столько формирование новых образовательных программ, сколько отсутствие единого терминологического и понятийного аппарата и, как следствие данного явления, слабая сформированность методологического инструментария по внедрению, использованию и модернизации компетентностного подхода. Н. Норрис в 1991 г. охарактеризовал «компетентность» словом «Эль Дорадо» с большим количеством удобных значений и коннотаций, потому что легко выступать против некомпетентности [Norris, 1991, p. 331].

Изучая употребление терминов «компетенция» и «компетентность» отечественными исследователями в области образования и методики обучения иностранным языкам, можно с определенной долей уверенности сделать вывод об отсутствии единой трактовки данного понятия в российской педагогической науке. Это вызывает большую обеспокоенность в контексте декларируемого произошедшего перехода нашего образования на компетентностный подход и формулирование результатов образования в терминах компетенций (изучение перечней компетенций в рамках стандартов высшего образования также свидетельствует об отсутствии единых подходов к определению содержания компетенций). Глобально можно выделить авторов, которые используют данные термины как синонимичные (например, И.Д. Фрумин); тех, кто трактует компетенции как составляющие части компетентности (И.Б. Ворожцова) либо использует только одно из этих понятий (Е.Н. Соловова). Наиболее распространенной моделью является определение компетентности как некоего интегрального качества личности, а компетенции как проявления этого качества в деятельности (таким образом с рядом отличий в своих определениях разных лет это трактуют И.А. Зимняя, А.Г. Бермус, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.).

Таким образом, в рамках данной статьи мы будем трактовать компетентность вслед за А.В. Хуторским как «владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, подразумевающее его отношение к ней и предмету деятельности; т.е. это совокупность личных качеств обучаемого, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной деятельности по отношению к определенному объекту»

[Хуторской, 2017, с. 86], а компетенцию вслед за Глоссарием терминов Болонского процесса как «динамическую комбинацию характеристик (относящихся к знанию и его применению, умениям, навыкам, способностям, ценностям и личностным качествам), описывающую результаты обучения»<sup>1</sup>.

Следует также отметить тот факт, что в состав одной компетенции зачастую включают еще несколько компетенций. Такую ситуацию можно наблюдать, например, с коммуникативной компетенцией, в состав которой включают лингвистическую, социокультурную, прагматическую, дискурсивную и другие (в современных документах выделяют отдельно, например, лексическую и грамматическую). Во избежание данной полисемии ряд исследователей использует термин «субкомпетенция» (И.А. Мазаева, Г.А. Карыбаева), рассматривая субкомпетенции как составляющие компетенции, которые сохраняют ее основные свойства и содержание и проявляются в процессе деятельности. В качестве одной из таких субкомпетенций, лежащей на стыке профессиональной и коммуникативной, мы рассматриваем профессионально-коммуникативную компетенцию, которая была определена как «часть единой плюрилингвальной коммуникативной компетенции личности, интегрированная совокупность знаний, навыков, умений, способностей, ценностных ориентаций и личностных качеств, позволяющая осуществлять общение на определенном языке в рамках определенной профессии и обеспечивающая решение характерных для данной сферы профессиональной деятельности коммуникативных задач» [Корнев, 2022, с. 157]. В данной статье наше внимание будет сосредоточено на профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога (данный термин будет употребляться как собирательный, обозначающий учителей иностранного языка в рамках общего образования и преподавателей иностранного языка в рамках профессионального и дополнительного образования).

## **1. Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания обучения**

Рассмотрев состав компетентностной модели обучения, можно выявить ряд сложностей, с которыми сталкивается современная методика обучения иностранным языкам. Первые две из них уже были обозначены и касаются проблемы разграничения терминов «компетенция»

<sup>1</sup> Глоссарий терминов Болонского процесса. Национальный офис программы Tempus в России. URL: [http://www.tempus-russia.ru/bologna-rus/Bologna\\_glos.pdf](http://www.tempus-russia.ru/bologna-rus/Bologna_glos.pdf) (дата обращения: 02.07.2022).

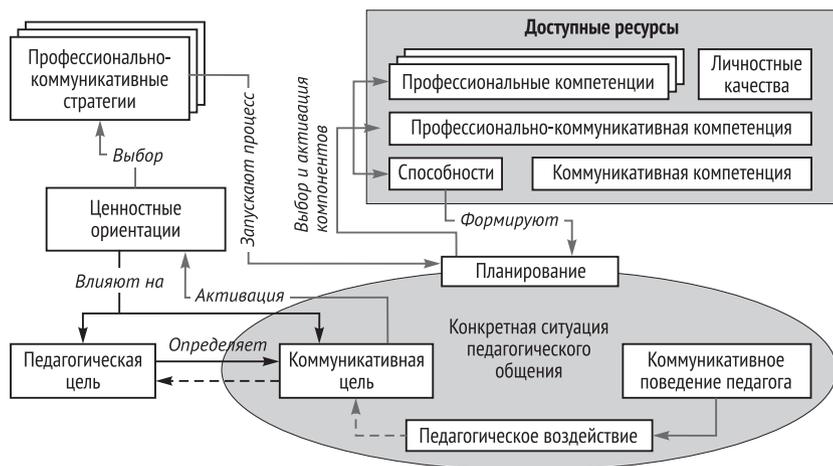
и «компетентность», а также определения состава компетенций и выделения «субкомпетенций». В целом, можно отметить огромный разрыв между уровнем компетенций и уровнем умений, что ведет к появлению таких терминов, как «субкомпетенция», «комплексное умение», «макроумение» и других, из чего можно сделать вывод, что на уровне содержания обучения явно не хватает единой терминологической иерархии для его описания.

Существенно более серьезной проблемой компетентностного подхода является отсутствие единого представления о том, какими компетенциями должен обладать специалист той или иной сферы (например, учитель иностранного языка), что приводит к росту числа данных компетенций и отсутствию единых подходов к описанию их содержания (единых и общепринятых карт компетенций). Кроме того, их описание почти всегда сосредоточено на знаниях, навыках и умениях, а ценностным ориентациям, личностным качествам и способностям уделяется существенно меньше внимания. Также возникает вопрос о том, можно ли отнести, например, личностные качества или способности к определенной компетенции, либо же они будут относиться к нескольким компетенциям в равной мере, и можно ли рассматривать ценностные ориентации, традиционно являющиеся в большей степени содержанием воспитания, а не обучения, как один из структурных элементов содержания компетенций, т.е. содержания обучения.

Наконец, если рассматривать компетенцию как «нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимой для его эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере» [Хуторской, 2017, с. 86], то становится очевидным, что данные требования формулируются с опорой на текущую ситуацию и контекст профессиональной деятельности специалистов в той или иной области, а опыт стремительных изменений системы образования и мира в целом в течение последнего десятилетия явно ставит под вопрос долговечность и устойчивость подобной системы и требует постоянной переработки списка компетенций, появления стандартов нового поколения. При этом очевидно, что за время разработки, общественного обсуждения и административного утверждения новых перечней компетенций они уже могут устаревать в силу динамичности происходящих изменений. Таким образом, представляется, что в текущий момент возникает необходимость поиска более универсального элемента содержания обучения, который мог бы дополнить существующий компетентностный подход, и им, на наш взгляд, могли бы стать стратегии.

Стратегии были описаны в Общевропейских компетенциях 2001 г. как составляющие использования языка и рассматривались в рамках

деятельностного подхода: «Использование языка и его изучение включают действия человека, в процессе выполнения которых он как субъект социальной деятельности развивает ряд компетенций: общую и коммуникативную. Они опираются на компетенции, которые обеспечивают решение задач в различных условиях с учетом различных ограничений, и реализуются в видах деятельности и процессах (действиях), направленных на порождение и/или восприятие текстов, в связи с определенными темами и сферами общения и с применением соответствующих стратегий»<sup>2</sup>. Далее в тексте рассматриваемого документа приводится и определение стратегии – «выбираемый человеком курс действий, направленных на решение задачи, которую он ставит себе сам или которую ему приходится решать»<sup>3</sup>.



**Рис. 1.** Активация профессионально-коммуникативных стратегий в определенной ситуации педагогического общения

**Fig. 1.** Activation of professional communication strategies in a certain situation of pedagogical communication

Изучив определения стратегий в лингвистике (О.С. Иссерс, В.И. Карасик, Н.И. Формановская, А.А. Артюхова и другие), педагогике и психологии (А.М. Новиков, Дж. Брунер) и методике обучения иностранным

<sup>2</sup> Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (date of access: 25.05.2021). P. 9.

<sup>3</sup> Ibid. P. 10.

языкам (А.Э. Азимов, О.А. Долгина и И.Л. Колесникова, Н.Д. Гальскова, Т.И. Тимофеева), нам представляется возможным определить профессионально-коммуникативные стратегии как осознанный личностью, мотивированный с опорой на имеющиеся ценностные ориентации и обусловленный определенной педагогической целью общий стереотип построения коммуникации в схожих по цели, но отличающихся по условиям ситуациях профессионального общения на одном или нескольких языках. Стратегия включает в себя планирование оптимального сочетания имеющихся компетенций (знаний, навыков, умений, способностей, личностных качеств) или возможную компенсацию недостаточности имеющихся компетенций для наиболее эффективного достижения цели педагогического общения (рис. 1).

## **2. Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания профессиональной подготовки будущих учителей и преподавателей иностранного языка**

Выделяя профессионально-коммуникативные стратегии как значимый компонент содержания языковой подготовки и переподготовки будущих учителей и преподавателей иностранного языка, хотелось бы в рамках данной статьи привести некоторые конкретные примеры того, как данный подход может влиять на содержание конкретных программ дисциплин и быть реализован в высшем образовании. В качестве примера будут рассмотрены курсы «Профессиональные аспекты языковой деятельности» и «Профессиональная коммуникация на иностранных языках», предлагаемые в рамках подготовки бакалавров и магистров по профилю «Методика обучения иностранным языкам» (направление подготовки «Лингвистика») на факультете иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Данные курсы реализуются в текущем виде в течение последних 7 лет, и за это время их освоило более 100 студентов и магистрантов. Кроме того, отдельные элементы данных курсов были предложены к освоению в рамках курсов методики обучения иностранным языкам и языка в контексте профессиональной деятельности студентам Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» и Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена.

Модульная архитектура данных курсов сформирована вокруг важных с точки зрения профессиональной деятельности учителя или преподавателя иностранных языков профессионально-коммуникативных стратегий, а именно:

- 1) стратегии организации деятельности обучающихся (в англоязычной терминосистеме – class room management);
- 2) стратегии активизации познавательной деятельности обучающихся;
- 3) стратегии построения доверительных взаимоотношений с каждым обучающимся (в англоязычной терминосистеме – building rapport);
- 4) стратегии обратной связи (в англоязычной терминосистеме – feedback), которые подразделяются на стратегии устной и письменной обратной связи;
- 5) стратегии медиации и презентации языкового материала;
- 6) стратегии трудоустройства и выстраивания взаимоотношений с коллегами;
- 7) стратегии коммуникации в научной сфере;
- 8) стратегии рефлексии собственной профессиональной деятельности и саморазвития.

Далее мы рассмотрим данные группы стратегий с точки зрения их целей (как системообразующего компонента), общего алгоритма действий, знаний, навыков, умений и базовых ценностных ориентаций, а также предложим форматы заданий, позволяющих развивать данные стратегии и опыт использования данных заданий в рамках упомянутых выше курсов. Стоит отметить, что общей чертой данных стратегий будет их универсализм, т.е. возможность их легкой адаптации и применения вне зависимости от имеющихся средств и контекста профессионально-коммуникативной деятельности.

## 2.1. Стратегии организации деятельности обучающихся (class room management)

Стоит отметить, что основной целью использования данных стратегий является максимально эффективное использование доступного времени совместной деятельности обучающихся и педагога для реализации поставленных целей обучения и воспитания. Кроме того, понятная структура взаимодействия в рамках уроков или занятий позволяет обеспечить физическую и психологическую безопасность обучающихся. Среди важных стратегий, которые развиваются в данном блоке, можно выделить стратегии привлечения внимания (attention getters), построение понятной последовательности и ритуалов в классе, стратегии разъяснения правил и удержания границ. В качестве базовых знаний выступают знания по возрастной психологии, знание педагогических приемов, знание об особенностях функционирования детских коллективов. В рамках навыков можно выделить базовые лексические навыки, касающиеся

названий предметов классного обихода, а также грамматические навыки формулирования просьб, инструкций и требований. Использование приемов привлечения внимания, формулирование инструкций, коммуникация правил, построение общения в ситуациях, когда правила нарушаются, – это базовые умения для данных стратегий. В качестве ценностной ориентации выступают, с одной стороны, уважение к личности обучающегося, ответственность за его физическую и психологическую безопасность, а также стремление к наиболее эффективной профессиональной деятельности.

Наиболее полезными с точки зрения развития данных стратегий заданиями являются ролевая игра, в которой один из студентов играет роль учителя, а другие – обучающихся, анализ видеозаписей проведенных студентами занятий в рамках педагогической практики, а также написание «конституции класса» и планов уроков. Ниже представлен пример конституции класса, созданный одной из магистрантов (рис. 2). В данном случае профессиональной стратегией будет делегирование ответственности за управление классом и разделение ее с обучающимися, а профессионально-коммуникативной – развернутое информирование студентов о правилах взаимодействия в классе и проговаривание правил.



Рис. 2. Пример конституции класса (работа магистранта 1 года обучения В. Гриёвой)

Fig. 2. Example of a class constitution (work of 1st year master's student V. Grieva)

## 2.2. Стратегии активизации познавательной деятельности обучающихся

Учитывая, что в соответствии с общедидактическим принципом активности можно наблюдать прямую корреляцию между уровнем активности обучающихся и развитием у них целевых знаний, навыков и умений, важными с точки зрения учителя становятся стратегии активизации их познавательной, а в случае с обучением иностранному языку – коммуникативной деятельности. В данном случае ключевыми стратегиями будут стратегии привлечения и удержания внимания и стратегии использования вопросов.

Что касается первых, которых в англоязычной педагогической литературе называют *attention getters* («привлекатели внимания»), то их основной целью является привлечение внимания обучающихся при помощи наиболее эффективных с точки зрения временных и энергетических затрат способов. Базовым механизмом работы стратегий привлечения внимания является структура «сигнал–ответ», а также воздействие на максимальное число каналов восприятия одновременно. Например, заходя в класс, учитель говорит: “If you can hear me, clap once, clap twice, clap three times...”. Обучающиеся должны в ответ хлопнуть указанное количество раз. Стоит отметить, что подобная стратегия может применяться как ко всему классу в целом, так и к отдельным обучающимся. В отличие от традиционных приемов привлечения внимания (обращение к классу, призыв к тишине, замечание отвлекающимся), данная стратегия позволяет минимизировать негативную обратную связь и потратить на привлечение внимания существенно меньше времени.

Другой стратегией активизации познавательной деятельности обучающихся является использование вопросов, которые по цели можно условно разделить на три основных группы: элиситация (*elicitation*), вопросы на проверку понимания содержания (*concept checking questions*) и вопросы на проверку понимания инструкции задания (*instruction checking questions*). Вопросы из первой группы используются, как правило, перед началом презентации нового материала с целью определения текущего уровня знаний, навыков и умений обучающихся, создания возможной ситуации затруднения и мотивации изучения нового материала, активации имеющихся знаний, навыков и умений для изучения нового материал. Они позволяют четче определить зону актуального развития обучающихся и скорректировать запланированную зону ближайшего развития. Вопросы из второй группы направлены на подтверждение гипотезы учителя о том, что тот или иной материал был верно усвоен. Это может казаться как определенной лексической единицы

и ее точного значения, так и особенностей употребления той или иной грамматической формы. Вопросы третьей группы выполняют функцию уточнения задания для обучающихся и позволяют учителю убедиться до начала выполнения задания, что оно было правильно понято учениками и они готовы к его выполнению. Стоит также отметить, что параллельно использование большого количества вопросов во время занятия способствует удержанию внимания обучающихся.

Ниже представлен пример задания на классификацию вопросов по типам для студентов лингводидактических направлений подготовки (рис. 3), однако стоит отметить, что в рамках данной стратегии важны не только знания типов вопросов, но и сформированный и автоматизированный навык регулярно использовать вопросы в речи (т.е. избегать длительных монологических высказываний), а также умение выбирать и формулировать подходящие вопросы исходя из конкретной цели обучения и ситуации педагогического общения в классе.



**Рис. 3.** Задание на платформе Wordwall на определение типов вопросов  
**Fig. 3.** Task on the Wordwall platform to determine the types of questions

### 2.3. Стратегии построения доверительных взаимоотношений с каждым обучающимся

Взаимное доверие и уважение между педагогами и обучающимися лежит в основе настоящего образования – этой педагогической идее уже несколько тысяч лет, однако до сих пор не так много работ рассматривают построение подобного доверия как профессионально-коммуникативную

задачу учителя. В то же время исследования в области педагогической психологии и психологии коммуникации раскрывают некоторые механизмы и приемы, которые позволяют преподавателям выстраивать подобные взаимоотношения с обучающимися.

Одним из последних направлений подобных исследований являются исследования в области эпистемического доверия, показывающие, что педагогическое взаимодействие, основанное на данном механизме, позволяет лучше экстраполировать полученные знания, навыки и умения на другие сферы, делая их существенно более гибкими. В рамках теории социального научения большое внимание также уделяется так называемым признаками остенсивности (*ostensiveness*). Как отмечает Т.Н. Котова, ссылаясь на сторонников «естественной педагогики», возможность донести информацию зачастую определяется не речью, а особыми признаками остенсивности, такими как зрительный контакт и направление взора, заметность и повторы движений [Котова, 2017]. В поведении учителя многое из этого закладывается на уровне навыков: распределение внимания между всеми обучающимися в классе, установление и поддержание зрительного контакта, запоминание имен обучающихся и обращение к ним по имени. С точки зрения профессионально-коммуникативных умений, многие из них будут связаны с аудированием. Так, например, включение полученной от обучающихся информации в общий педагогический дискурс – это умение, во многом зависящее от эффективности восприятия преподавателем речи обучающихся и удержания ее в кратковременной памяти. Данным умениям была посвящена отдельная публикация [Коренев, Митрофанова, 2022]. Также в предыдущих публикациях отмечалась связь эмоционального интеллекта педагога и его профессионально-коммуникативных умений аудирования [Коренев, 2017].

Стратегии активного слушания, используемые в психотерапии с целью установления доверия и стимуляции коммуникации между психологом и пациентом, также могут быть использованы и в педагогической коммуникации. Их базовой целью будет стимулирование продуктивного коммуникативного поведения обучающегося за счет реализации таких умений, как перифраз, формулирование уточняющих вопросов, повторение, обобщение, позитивное подкрепление, а важным принципом будет отказ во время активного слушания от оценок и суждений, т.е. в определенном смысле учитель сознательно контролирует и сокращает свой собственный информационный вклад в коммуникацию, фокусируясь на выражаемых обучающимся мыслях, чувствах и суждениях.

Отдельным объектом изучения в данной связи является конфликтное поведение и стратегии преодоления конфликта. Педагогическая

конфликтология в определении С.В. Баныкиной – это «теоретико-прикладное направление, основным предназначением которого является изучение природы и причин педагогических конфликтов, разработка методов их практического регулирования и разрешения» [Баныкина, 2001, с. 1]. Педагогическая конфликтология является достаточно молодым междисциплинарным направлением исследования, однако уже есть публикации, раскрывающие и эмпирически обосновывающие динамику конфликта на занятиях по иностранному языку и возможные стратегии поведения обучающихся и преподавателей в рамках педагогического конфликта. В них отмечается, что в силу большого объема коммуникации, происходящей на занятиях по иностранным языкам, повышается вероятность возникновения конфликтов как между обучающимися, так и между обучающимися и преподавателем. Кроме того, занятия по иностранному языку зачастую обладают высокой эмоциональной насыщенностью, что может делать эмоциональные реакции участников педагогического процесса более острыми.

В связи с этим представляется важным, чтобы будущие учителя и преподаватели иностранных языков были подготовлены к оптимальному и безопасному для себя и своих будущих учеников поведению в рамках конфликтных ситуаций, а для этого им необходимо развивать умения рефлексии и знать об особенностях собственного поведения в конфликте. Для этого в рамках курса «Профессиональные аспекты языковой деятельности» студентам предлагается пройти опрос Томаса–Килкмана и определить, какие типы конфликтного поведения им наиболее свойственны. Данному тесту уже более 40 лет, что позволило накопить значительный объем данных для его интерпретации и многократно подтвердить его валидность. Узнавая о других возможных стратегиях преодоления конфликта, они могут в дальнейшем более осознанно принимать решения в случае возникновения конфликтной ситуации в классе или вне класса. В рамках модели Томаса–Килкмана выделяется пять типов поведения в конфликтной ситуации: соперничество, приспособление, компромисс, избегание и сотрудничество. Модель рассматривает поведение человека в рамках двух аспектов: уровня направленности на интересы соперника и уровня направленности на собственные интересы [Thomas, Kilmann, 2007].

Таким образом, анализ собственного поведения в конфликтных ситуациях и знание других возможных стратегий помогает будущим учителям и преподавателям иностранных языков лучше понимать и интерпретировать ситуации, возникающие на занятиях и вне класса и принимать более безопасные и эффективные педагогические решения.

## 2.4. Стратегии устной и письменной обратной связи

Стратегиям педагогической обратной связи было посвящена отдельная публикация на страницах данного журнала, в которой подробно рассматриваются механизмы обратной связи и классификация обратной связи, разделяются академическая обратная связь (т.е. та, которую получает преподаватель от других субъектов педагогических взаимоотношений) и педагогическая обратная связь (та, которую получает обучающийся), а также дается определение педагогической обратной связи [Корнев, 2018]. Кроме того, была защищена кандидатская диссертация Т.А. Ершовой «Развитие профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков», в которой подробно описана методика развития знаний, навыков и умений письменной обратной связи у студентов лингводидактических направлений подготовки [Ершова, 2020]. Отмечается, что наиболее эффективная обратная связь должна обладать следующими характеристиками:

1) персонализация и личностная направленность (т.е. она должна восприниматься обучающимся как направленная на него, адресованная ему, и именно таким образом обратная связь становится инструментом построения эпистемического доверия);

2) искренность и диалогический характер (в данном случае подразумевается отказ от шаблонов обратной связи (например, модель «сэндвич», в рамках которой поочередно дается позитивная, негативная и снова позитивная обратная связь), а также выстраивание обратной связи как диалога с обучающимся);

3) конкретность (т.к. обратная связь является инструментом поощрения конструктивных действий и ограничения нежелательного поведения, уровень ее конкретности будет прямо коррелировать с ее эффективностью);

4) конструктивный характер (обратная связь как инструмент влияния на поведение обучающихся должна ориентировать и направлять обучающегося);

5) сбалансированность (как инструмент мотивации, обратная связь должна выстраиваться в рамках баланса поддерживающих элементов и возможной критики и стимулировать обучающегося);

6) понятность (в данном случае подразумевается адаптация обратной связи по уровню языка, а также подтверждение понимания обратной связи обучающимся).

В то время как обратной связи как педагогическому явлению посвящено достаточно много работ, вопросы развития необходимых для

предоставления качественной обратной связи знаний, навыков и умений получили существенно меньшее освещение. В рамках данной публикации обратная связь может быть рассмотрена как группа стратегий, основной целью которых будет влияние на поведение обучающихся и поддержание их мотивации. Среди стратегий обратной связи можно отдельно выделить стратегии письменной обратной связи, которые реализуются преподавателем при оценивании работ обучающихся. Также можно выделить в качестве отдельных направлений стратегии устной коррекции и стратегии устной обратной связи.

Рассматривая стратегии исправления ошибок, можно отметить, что анализ транскриптов уроков показывает, что абсолютное большинство отечественных педагогов пользуется одним или двумя основными приемами: перифраз (когда преподаватель повторяет утверждение, содержащее ошибку, исправляя ошибку в нем) или явное исправление (когда преподаватель указывает на ошибку и исправляет ее сам или просит обучающегося ее исправить). В то же время такие приемы, как элиситация, металингвистические комментарии, уточняющая просьба или повторение используются преподавателями значительно реже, а обращение к родному языку, контраст правильных и неправильных форм и указание на место, где была совершена ошибка, почти не используются вовсе (по результатам анализа 103 ситуаций исправления ошибок в 13 видеозаписях уроков). Безусловно, для выбора оптимальных стратегий коррекции учитель должен обладать, с одной стороны, знаниями о том, какие существуют приемы исправления ошибок, с другой – навыками определения ошибок<sup>4</sup>. Далее преподавателю нужно осознанно выбрать тот или иной прием, и это уже можно рассматривать как умение. В общем и целом же устную коррекцию можно рассматривать как стратегию, направленную на обучение и мотивацию.

Вопрос о том, рассматривать ли стратегии устной коррекции как компонент устной обратной связи, можно считать открытым. С одной стороны, безусловно, коррекция является одной из форм обратной связи. С другой стороны, устная обратная связь не сводится исключительно к коррекции. Как и любая другая обратная связь, она имеет своей целью воздействие на поведение обучающегося. Можно выделить отдельно как навык позитивное подкрепление, которое представляет собой

<sup>4</sup> В рамках того же исследования было выявлено, что большая часть ошибок в речи обучающихся остается неисправленной. При том, что хочется верить, что это в каждом из случаев сознательное решение педагога в рамках реализации принципа коммуникативной направленности, в ряде случаев в силу стадии урока и поведения преподавателя в других подобных ситуациях наиболее очевидным кажется вывод о том, что ошибка не была замечена (услышана) преподавателем.

сжатую обратную связь, стимулирующую коммуникативное поведение обучающихся (кивок головы, короткое подтверждение одним словом и др.). Примечательно, что удержание позитивного подкрепления может служить первым сигналом для обучающегося, что он допустил ошибку или делает что-то, чего не должен. Устная обратная связь может носить и более развернутый характер и сообщаться обучающимся во время (например, комментарии по презентациям обучающихся) или после занятия (например, разговор после урока) на родном или иностранном языке. В данном случае она будет схожа с жанром финального комментария в письменной обратной связи, однако будет более диалогична и требовать большей эмпатии и адаптации от преподавателя в процессе предоставления обратной связи.

Следует отметить, что в силу значительной привычной составляющей данной обратной связи, развитие этих стратегий у будущих учителей и преподавателей иностранного языка едва ли может иметь разовый характер и быть реализовано в рамках одного занятия или модуля. Данные знания, навыки и умения следует развивать на протяжении более длительного времени, мотивируя студентов предоставлять обратную связь друг другу, обращая внимания на этот компонент в рамках ролевой игры, симулирующей условия работы в классе и в рамках подготовки и оценивания педагогической практики.

## 2.5. Стратегии медиации и презентации языкового материала

Медиация – один из коммуникативных видов деятельности, которые были подробно описаны в дополнениях к Общеввропейским компетенциям 2018 и 2020 гг., а вызвали большой интерес в профессиональном и исследовательских сообществах в последнее десятилетие и привели к появлению большого количества публикаций на данную тематику в отечественных и зарубежных научных источниках [Сафонова, 2018; Perevertkina et al., 2020]. Медиация – это коммуникативный вид деятельности, при котором субъект коммуникации выступает как социальный агент, возводящий мосты и помогающий конструировать и передавать значимую информацию в рамках одного языка, его различных форм (устной или письменной), а также между разными языками в социальном, педагогическом, лингвистическом, культурном или профессиональном контекстах<sup>5</sup>. Медиация может осуществляться внутри одного языка или между языками, а среди ее типов выделяют медиацию текста, медиацию концепций и медиацию коммуникации.

<sup>5</sup> Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (date of access: 25.05.2021).

Говоря о межъязыковой медиации в контексте профессионально-коммуникативной деятельности языкового педагога, стоит поднять вопрос об использовании родного языка обучающихся в классе. На протяжении последних 40 лет возникла ситуация, когда, с одной стороны, в учебной и исследовательской литературе можно было найти призывы уменьшить или вовсе исключить использование родного языка обучающихся на занятиях по иностранному языку [Phillipson, 1992; Galali, Cinkara, 2017], а с другой – реальная практика заключается в том, что в классах родной язык широко используется, более того, наблюдения, сделанные студентами во время педагогической практики в общеобразовательных школах, говорят о том, что некоторые занятия по иностранному языку на самом деле в значительной мере проводятся на русском.

Говоря о возможностях преодоления подобного разрыва между теорией и реальной педагогической практикой, следует отметить необходимость, с одной стороны, описания ситуаций, в которой переход на родной язык обучающихся может быть обоснован и полезен, а с другой – развития коммуникативных умений, необходимых для ведения занятия на иностранном языке. Говоря же об уровне стратегий, здесь можно было бы рассмотреть использование родного языка в контексте межъязыковой медиации. Так, одной из главных причин, по которой учителя используют русский язык на занятиях по английскому, является объяснение нового языкового материала. В связи с этим возникает необходимость развития у них стратегий, которые позволят им упрощать, адаптировать и визуализировать целевое содержание обучения и без использования родного языка обучающихся, обращая к нему лишь в тех случаях, когда это будет наиболее эффективно. С другой стороны, стратегии межъязыковой медиации будут использоваться и в тех ситуациях, когда обучающийся говорит что-то на родном языке, а учитель помогает ему выразить ту же мысль на иностранном.

Говоря о моноязычной медиации, то здесь важнейшим умением будет адаптация речи (англ. *language grading*). Адаптация речи возможна как в сторону ее упрощения при общении с обучающимися более низких уровней, так и ее намеренное усложнения для создания оптимальной эффективности педагогической речи с обучающимися более высоких уровней. Отдельным умением будет адаптация речи для работы с обучающимися дошкольного возраста, т.к. здесь потребуются адаптация темпа и тембра, а также невербального коммуникативного поведения. Ниже представлен пример задания на определение уровня сложности педагогической речи, за которым обычно следуют трансформационные упражнения по усложнению или упрощению одних и тех же фраз в зависимости от уровня обучающихся (рис. 4).

Rules	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1a. I am Peter.						
1b. Please call me Mr Peter.						
1c. Please feel free to address me as Peter.						
2a. Can you put the phone into your bag?						
2b. 						
2c. Phones must be put in the bag during class.						

**Рис. 4.** Задание на определение языкового уровня педагогической речи

**Fig. 4.** Task to determine the language level of pedagogical speech

Как и в случае со стратегиями обратной связи, развитие стратегий медиации требует большого количества практики. При общей основной цели быть понятым и помогать быть понятыми своим обучающимся, арсенал средств, которые может использовать педагог для достижения этой цели, будет во много зависеть от сформированности его знаний о возможных стратегиях и практического опыта их использования как в симулируемом классе в рамках ролевой игры, так и в реальном классе. Как показывает рефлексия самих студентов, данный компонент педагогической речи является для них одним из наиболее сложных. Приводимый ниже отрывок из рефлексии студентов по итогам ролевой игры, симулирующей общение в классе, отчетливо показывает, насколько важны стратегии медиации для эффективного проведения занятия:

*When I was planning the lesson, timing seemed like an easy aspect, but we actually didn't have enough time to play the last two games. Honestly, I think it was because I didn't expect the students to have so many questions about the grammar portion, which was my mistake. I also had a hard time answering some of those questions in accordance with the students' language level.*

## 2.6. Стратегии трудоустройства и выстраивания взаимоотношений с коллегами

Основной целью данной группы стратегий является поиск наиболее подходящего места работы и выстраивание на нем максимально комфортного, безопасного и продуктивного взаимодействия с коллегами. В ряде вузов аспекты трудоустройства и подготовки документов, например, написание резюме, рассматриваются в рамках курсов языка делового общения.

Стоит отметить, что в случае с педагогическими специальностями есть своя специфика. Важнейшей особенностью данных стратегий

является то, что конечной целью не является поиск какого-то, например, наиболее высокооплачиваемого места работы, а нахождение коллектива единомышленников со схожими целями и видением педагогического процесса, в котором будущему языковому педагогу будет легче всего реализовывать свою миссию. Осознание и написание текста собственной педагогической миссии относится как раз к данной группе стратегий, как и умения представлять свои сильные и слабые стороны, написание резюме, самопрезентация в ходе интервью.

Сюда же относится и предоставление обратной связи коллегам, и работа с обратной связью от коллег и других участников педагогического процесса. Так, например, знание о том, что получающий негативную обратную связь человек проходит через широко описанный в литературе «Цикл страдания» и ему свойственен также хорошо описанная реакция борьбы или бегства (fight-or-flight response) позволяет будущим учителям и преподавателям грамотнее выстраивать свою реакцию, осознать и контролировать ее и использовать любую получаемую обратную связь как инструмент для собственного развития. В данную группу можно отнести и стратегии презентации собственной профессиональной деятельности коллегам и обмена опытом, т.к. это позволит будущим преподавателям быть значимой частью выбранного ими педагогического сообщества.

## 2.7. Стратегии коммуникации в научной сфере

Современные требования к подготовке учителей иностранного языка подразумевают включение их в сферу научных исследований и развитие у них готовности к научной деятельности. В то время как развитие исследовательских компетенций студентов происходит в рамках других дисциплин, курсы языка для профессиональной коммуникации могут позволить развить у студентов знания о направлениях исследования в рамках методики обучения иностранным языкам в России и за рубежом, а также рецептивные стратегии, направленные на получение из исследований информации по интересующим их вопросам собственного профессионального развития.

Что касается будущих преподавателей высшей школы, то для них развитие умения чтения научных текстов и представления результатов собственных исследований на иностранном языке является важным для их будущей профессиональной деятельности. Основными целями в данном случае является получение необходимой информации и представление результатов собственных исследований. Стоит отметить при этом, что язык академического общения выделяется во многих вузах в отдельный курс и рассматривается как отдельная разновидность языка для специальных целей.

Что касается форматов обучения, которые могут быть использованы для развития этой группы стратегий, то в первую очередь студенты должны быть знакомы с наиболее авторитетными изданиями, публикующими педагогические исследования в России и за рубежом, и уметь находить в них публикации по интересующей их тематике. В связи с чем одним из предлагаемых заданий может быть анализ аннотаций статей, опубликованных в 10 наиболее авторитетных (по мнению преподавателя или по объективным наукометрическим показателям) журналах и выделение среди них тех, которые могли бы оказаться полезными студенту с точки зрения тематики его собственных исследований. Также студенты могут создавать собственные аннотации и тезисы для участия в конференциях (во многих из которых принимаются заявки как на русском, так и на иностранных языках).

Кроме того, отдельным типом заданий в данной связи является проведение дебатов. В рамках данного задания студенты сначала знакомятся с принятыми форматами дебатов, повторяют еще раз структуру аргумента и учатся отделять мнения от фактов, получают заданную позицию по определенной методической проблеме (например, «Использование родного языка в классе приносит больше пользы, чем вреда»), собирают информацию по данной проблеме и затем участвуют в дебатах, аргументированно отстаивая данную позицию. Также студентам можно предложить роли ведущего или судей дебатов, что позволит им лучше познакомиться с форматом, получить практику оценивания глубины аргументов, а также за счет полученного опыта в дальнейшем использовать этот формат в собственных классах.

## 2.11. Стратегии рефлексии собственной профессиональной деятельности и саморазвития

Важность рефлексии в профессиональной деятельности учителя и преподавателя иностранного языка, основы которой должны закладываться во время их подготовки, давно признана в методике обучения иностранным языкам, а Е.Н. Соловова посвятила данному вопросу свою монографию. В данной работе рефлексия рассматривается не только как профессиональная, но и как некая коммуникативная практика, т.е. представляется, что можно выделить умения рефлексии как некоего внутреннего самоанализа и умения выражения этого самоанализа в устной и письменной формах [Соловова, 2004]. При этом основной целью данного самоанализа является профессиональное саморазвитие педагога, что важно, учитывая, как строги по отношению к себе порой бывают профессиональные педагоги и студенты соответствующих направлений подготовки. Осмысление и вербализация собственных эмоций, мыслей

и действий могут помочь четче осознать базовые принципы и модели, которыми будет руководствоваться будущий учитель или преподаватель иностранного языка, определить основные источники мотивации и оценить собственные действия.

В ходе подготовки будущих учителей и преподавателей иностранных языков можно регулярно использовать инструменты самооценивания по критериям, опросные листы, а также давать им задания на рефлекссию после выполнения значимых заданий. В ходе курса «Основы профессиональной коммуникации на иностранном языке» студентам дается четыре задания на развернутую рефлекссию: два устных и два письменных. После прохождения первого модуля курса студенты записывают короткое (до трех минут) аудио- или видеосообщение, в котором анализируют, какими основными знаниями, навыками и умениями им удалось овладеть и как в ходе выполнения заданий курса проявились их сильные и слабые стороны. В рамках промежуточного экзамена они выбирают наиболее значимую выполненную в ходе семестра собственную работу, анализируют ее и затем в диалоге с преподавателем ставят по итогам первого семестра собственные цели профессионально-коммуникативного развития на второй семестр. Во втором семестре аттестация проводится по результатам ролевой игры: каждый из студентов проводит 15 минут урока перед своими одноклассниками, которые при помощи ролевых карточек, полученных от преподавателя, пытаются создать атмосферу реального класса, моделируя типичные ситуации взаимодействия в классе. Наконец, в рамках итоговой аттестации по курсу используется оценивание портфолио. В течение всего года обучения студенты сохраняют все выполненные ими задания. В конце курса они оформляют их в портфолио, составными частями которого являются:

1) общий отчет об обучении (overall learning report), в котором студенты описывают, чему им удалось научиться, что для них было важно, какие собственные сильные и слабые стороны они осознали в ходе курса и какие цели дальнейшего развития могли бы перед собой поставить с личностной, профессиональной и коммуникативной точек зрения;

2) лист ресурсов (course content analysis and materials), в котором они систематизируют материалы курса, выбирая наиболее значимые, к которым они могли бы обратиться в дальнейшем в процессе своей профессиональной деятельности;

3) рефлексия выполнения заданий (selected assignments analysis), в рамках которой студенты выбирают 5–7 заданий, выполненных ими в течение курса, среди которых могут быть и домашние задания, и тесты, и задания, выполненные в классе, описывают процесс выполнения данных заданий и обосновывают их значимость для профессионального и коммуникативного развития студента;

4) листы самооценивания (self-assessment check lists), в которых студенты оценивают субъективный уровень достижения целей курса и уровень прироста различных знаний, навыков и умений по итогам курса.

Стоит отметить, что сначала студентам крайне сложно дается разделение рефлексии и академической обратной связи, т.е. вместо того, чтобы направить свое размышление внутрь и проанализировать свой прогресс, они описывают, насколько им понравились или не понравились и показались полезными те или иные задания. Однако в дальнейшем им удастся в большей мере сфокусироваться на собственных знаниях, навыках, умениях и эмоциях. Использование рефлексивных практик призвано не только развить профессионально-коммуникативные умения рефлексии у студентов, но и повлиять на их ценностные ориентации, осознание значимости собственного труда и ввести рефлексию по результатам собственной деятельности в привычку.

Ниже представлен отрывок из общего отчета об обучении магистранта К. Темурян (прошла курс «Профессиональные аспекты языковой деятельности» на уровне бакалавриата и затем курс «Язык профессиональной коммуникации на уровне магистратуры»), который показывает, насколько важными могут быть умения рефлексии для профессионального роста будущего языкового педагога:

*I choose to focus on the micro-teaching session, as, to my mind, it is the ultimate testament to student exertion throughout the year. This time, the fifteen-minute session took me less time to design and less nerves to deliver. That probably means that I have become twice the teacher trainee I was in Year 3. On the other hand, I am still a mere 17% of the teacher I one day hope to become. All in good time. Until then, there are milestones and milestones – whether to reach or to pass – to shape the way ahead.*

## Заключение

Таким образом, представляется, что развитие профессионально-коммуникативных стратегий может дополнить современный компетентностный подход, придав содержанию обучения больше универсализма и в большей мере ориентируя обучение на ценностные ориентации и использование компетенций в динамично изменяющемся мире. Кроме того, выделение стратегий как отдельного компонента позволяет в какой-то мере заполнить разрыв между уровнем умений и уровнем компетенции при описании содержания обучения.

Общей характеристикой стратегий является направленность на определенную цель и наличие алгоритма действий, который активизируется с помощью стратегии. В данной статье было выделено и описано 8 групп профессионально-коммуникативных стратегий. Безусловно, данный список можно считать неполным и дискуссионным, однако целью статьи и является стимулирование подобной дискуссии в профессиональном сообществе исследователей в области методики обучения иностранным языкам.

Приводимые в статье примеры заданий могут быть использованы для развития профессионально-коммуникативных стратегий при обучении студентов и магистрантов лингводидактических направлений подготовки. Были намеренно выбраны задания разных форматов, чтобы показать, как может проходить интегрированное развитие профессионально-коммуникативных стратегий и компетенций в рамках подготовки студентов к профессионально-ориентированному общению на иностранном языке. Представляется, что включение подобных заданий в похожие курсы может способствовать развитию у студентов описанных выше стратегий, следовательно, более эффективно подготовить их к ведению профессиональной деятельности в изменяющихся условиях.

## Библиографический список / References

Азимов, Щукин, 2009 – Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. [Azimov E.G., Shchukin A.N. *Sovremennyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [Modern dictionary of terms and concepts (language pedagogy)]. Moscow, 2009.]

Банькина, 2001 – Банькина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития. М., 2001. [Banykina S.V. *Educational conflictology: State, research problems and perspectives*]. Moscow, 2001.]

Ершова, 2020 – Ершова Т.А. Развитие профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи студентов лингводидактических специальностей (английский язык): Дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2020. [Ershova T.A. *Razvitie professionalno-kommunikativnykh umenij pismennoj obratnoj svyazi studentov lingvodidakticheskikh specialnostej (anglijskij yazyk)* [Development of professional and communicative skills of written feedback of students of linguodidactic specialties (English language)]. PhD dis. Tambov, 2020.]

Корнев, 2017 – Корнев А.А. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя и преподавателя иностранного языка: умения аудирования // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2017. Т. 35. № 3. С. 88–97. [Korenev A.A. *The language teacher's professional communicative*

competence: Listening skills. *Sovremennyye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya*. 2017. Vol. 35. No. 3. Pp. 88–97. (In Rus.)]

Корнев, 2018 – Корнев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // *Rhema. Рема*. 2018. № 2. С. 112–127. [Korenev A.A. Feedback in learning, teaching and educational communication. *Rhema*. 2018. No. 2. Pp. 112–127. (In Rus.)]

Корнев, 2022 – Корнев А. А. Коммуникативные виды деятельности как часть профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога // *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2022. № 2. С. 152–163. [Korenev A.A. Modes of communication as part of the language teacher's professional communicative competence. *Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. 2022. No. 2. Pp. 152–163. (In Rus.)]

Корнев, Митрофанова, 2022 – Корнев А.А., Митрофанова А.А. Эмоциональный интеллект в подготовке преподавателей иностранных языков: профессиональные умения аудирования // *Rhema. Рема*. 2022. № 2. С. 99–116. [Korenev A.A., Mitrofanova A.A. Emotional Intelligence in language teacher education: Professional listening skills. *Rhema*. 2022. No. 2. Pp. 99–116. (In Rus.)]

Котова, 2017 – Котова Т.Н. Социальное научение у человека как особый механизм научения // *Избранные разделы психологии научения: Коллективная монография / Отв. ред. В.Ф. Спиридонов. М., 2017. С. 303–330.* [Kotova T.N. Social learning in a human as a special mechanism of learning. *Izbrannyye razdelyy psikhologii naucheniya*. V.F. Spiridonov (ed.). Pp. 303–330. (In Rus.)]

Сафонова, 2018 – Сафонова В.В. Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования // *Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: Сб. научных трудов. Т. 2. М., 2018. С. 175–179.* [Safonova V.V. Linguacultural mediation as a common European strategic perspective on modern language education. *Yazyk. Kultura. Perevod. Kommunikatsiya*. Vol. 2. Pp. 175–179. (In Rus.)]

Соловова, 2004 – Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. М., 2004. [Solovova E.N. Metodicheskaya podgotovka i perepodgotovka uchitelya inostrannogo yazyka: integrativno-refleksivnyy podhod [Methodological training and retraining of a foreign language teacher: An integrative-reflexive approach]. Moscow, 2004.]

Хуторской, 2017 – Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентного подхода к проектированию образования // *Высшее образование в России*. 2017. No. 12 (218). С. 85–91. [Khutorskoy A.V. Methodological grounds for applying the competency-based approach to education design. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*. 2017. No. 12 (218). Pp. 85–91. (In Rus.)]

Galali, Cinkara, 2017 – Galali S., Cinkara E. The use of L1 in English as a foreign language classes: Insights from Iraqi tertiary level students. *Advances in Language and Literary Studies*. 2017. Vol. 8. No. 5. URL: <https://journals.aiac.org.au/index.php/alls/article/view/3864/0>.

Perevertkina et al., 2020 – Perevertkina M., Korenev A., Zolotareva M. Developing classroom mediation awareness and skills in pre-service language teacher education. *CEFR Journal – Research and Practice*. 2020. No. 2. Pp. 25–39.

Phillipson, 1992 – Phillipson R. Linguistic imperialism. Oxford University Press, 1992.

Статья поступила в редакцию 12.04.2023  
The article was received on 12.04.2023

### Сведения об авторе / About the author

**Корнев Алексей Александрович** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**Alexey A. Korenev** – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Language Teaching Theory of the Faculty of Foreign Languages and Regional Studies, Lomonosov Moscow State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1695-4135>

E-mail: [studywithkorenev@gmail.com](mailto:studywithkorenev@gmail.com)