

DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-118-135

Т.А. Ершова

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
105066 г. Москва, Российская Федерация

Модель развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи преподавателей иностранных языков

Данная статья рассматривает процесс оценивания педагогом иноязычной письменной речи и предоставление письменной обратной связи обучающимся как часть профессионально-коммуникативной компетенции педагога. Автор предлагает модель разработки обучающего модуля для будущих преподавателей иностранных языков, направленного на развитие соответствующих профессионально-ориентированных умений чтения и письменной речи, а также анализирует результаты экспериментального исследования по его апробации.

Ключевые слова: педагогическая обратная связь, оценивание для обучения, профессиональная подготовка педагога иностранного языка, английский язык для специальных целей, профессионально-коммуникативная компетенция.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Ершова Т.А.. Модель развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи преподавателей иностранных языков // Пема. Rhema. 2019. № 2. С. 118–135. DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-118-135.

T. Ershova

National Research University «Higher School of Economics»,
Moscow, 105066, Russian Federation

A model of developing language teachers' professional communicative skills of providing written teacher feedback

This article looks at the process of assessing L2 student writing and providing written corrective feedback as a part of language teachers' professional and communicative competences. The author suggests a model of designing a special training module for pre-service teachers aimed at the development of corresponding professional reading and writing skills, as well as the analysis of the results of its approbation.

Key words: teachers' feedback, assessment for learning, language teachers' professional training, professional communicative competence, English for Specific Purposes.

CITATION: Ershova T. A model of developing language teachers' professional communicative skills of providing written teacher feedback. *Rhema*. 2019. № 2. Pp. 118–135. DOI: 10.31862/2500-2953-2019-2-118-135.

1. Введение

Предоставление студентам обратной связи при проверке и оценивании письменных работ обучающихся на иностранном языке – это важное интегративное умение педагога, которое можно рассматривать одновременно в контексте его профессиональной и коммуникативной компетенций [Ershova, 2018; Коренев, 2018]. Среди объективных трудностей данного процесса можно выделить его трудоемкость, необходимость высокой концентрации со стороны преподавателя, а также его когнитивную сложность. Кроме того, от качества оценивания письменных работ, способности преподавателя корректно и понятно донести до обучающихся результаты оценивания и сформулировать рекомендации по коррекции их учебных действий зависит эффективность обучения иноязычной письменной речи.

Анализируя процедуру оценивания письменных работ обучающихся, написанных на иностранном языке, и предоставления обратной связи как единый процесс, мы можем выделить в нем три компонента:

- 1) оценивание содержательного и логико-композиционных аспектов работы;
- 2) оценивание языковой грамотности письменного текста;
- 3) предоставление обучающемуся обратной связи по итогам оценивания.

Очевидно, успешное решение данной важной профессионально-коммуникативной задачи требует от педагога сформированности ряда профессионально-ориентированных умений чтения и письменной речи на иностранном языке, к числу которых можно отнести: аналитическое чтение шкал оценивания с выделением ключевых слов-различий между уровнями из критериев (если имеются); чтение письменных работ обучающихся с выделением элементов, соответствующих характеристикам в шкалах оценивания; написание коротких комментариев на полях письменных работ или внутри текста; написание финальных комментариев к письменным работам обучающихся.

Что касается профессионального умения преподавателя оценивать и комментировать языковую грамотность письменных работ, то проблема выбора оптимальных стратегий исправления языковых ошибок в письменной работе, написанной на иностранном языке для обучающихся, вот уже несколько десятилетий представляет интерес для многих зарубежных исследований в области лингводидактики, но не получила широкого освещения в работах отечественных авторов.

В 2008 г., систематизировав внушительный пласт количественных и качественных исследований, профессор Р. Эллис представил типологию обратной связи, ориентированной на исправление языковых ошибок в письменной речи обучающихся [Ellis, 2008]. Так, он выделил «прямую» обратную связь, которая подразумевает непосредственное исправление ошибочного варианта написания на правильный, и «косвенную» обратную связь, прибегая к которой педагог лишь указывает на наличие ошибки (возможно, также указав ее тип), тем самым побуждая обучающегося исправить ее самостоятельно. Важно отметить, что последний тип обратной связи целесообразно использовать в случаях, когда педагог уверен, что обучающийся способен самостоятельно исправить отмеченные ошибки. Выделяется также «фокусированная» обратная связь, выбрав которую, педагог уделяет внимание предельному типу или типам ошибок, и «нефокусированная» обратная связь, которая предполагает исправление всех ошибок в работе. «Металингвистическая» обратная связь ориентирована, помимо исправления

ошибки или указания на нее, на предоставление обучающемуся информации о типе ошибки и способах ее исправления через использование специальных обозначений (известных в англоязычной методике как error-codes) или посредством так называемого «металингвистического комментария» – короткого пояснения правила грамматики или словоупотребления, соответствующего допущенной ошибке. Наконец, Р. Эллис выделяет стратегию «переформулирование», в соответствии с которой педагог не исправляет отдельные ошибки в одном или нескольких предложениях письменной работы, а предлагает иной, более правильный вариант языкового оформления той же идеи, что изложена в оригинале студенческой письменной работы. Как отмечает Р. Сакс, данная стратегия может быть особенно эффективна при работе над синтаксическими или стилистическими ошибками в иноязычной письменной речи [Sachs, 2007].

Любая процедура оценивания, особенно если речь идет о формирующем оценивании, должна завершаться педагогической обратной связью. Часто она принимает форму короткого или развернутого комментария, устного или письменного, среди функций которого можно выделить мотивационно-стимулирующую, информирующую о результатах выполнения задания, обучающую, корректирующую. По результатам проведенного в 2015 г. опроса 670 учителей и преподавателей иностранных языков в России, большинство респондентов (76%) ответили, что регулярно сталкиваются с необходимостью комментировать письменные работы обучающихся на иностранном языке [Корнев, 2016]. Тем не менее, как в научной, так и в методической литературе по теории и методике обучения иностранным языкам по-прежнему остается открытым вопрос о наиболее эффективном формате и принципах создания подобного комментария.

В контексте широко распространенного коммуникативного подхода в языковом образовании, в соответствии с которым особое значение придается педагогическому общению и выстраиванию межличностного диалога между педагогом и обучающимися, мы можем рассматривать формат короткого личного письма или сообщения как один из наиболее удачных форм предоставления обратной связи по результатам оценивания письменной работы. Для реализации мотивирующей функции важно, чтобы комментарий преподавателя имел позитивный тон. Кроме того, как отмечает А.А. Корнев, «любая педагогическая обратная связь должна быть конкретной и способствовать обучению, следовательно, может сочетать в себе элементы позитивной и негативной, а также обязательно включать в себя конструктивные элементы» [Корнев, 2018, с. 9].

Д. Феррис и Дж. Хэдждок также выделяют выборочность как важную характеристику обратной связи. Как они утверждают, при комментировании стоит освещать не все проблемы проверяемой письменной работы (что может привести к рассеиванию внимания обучающегося при работе с обратной связью, полученной от преподавателя), а остановиться подробно лишь на нескольких, наиболее значимых аспектах [Ferris, Hedgcock, 2007]. Наконец, немаловажной чертой письменного комментария педагога на иностранном языке должна быть его языковая грамотность, что особенно актуально для ситуаций, где преподаватель не является носителем иностранного языка.

Опираясь на вышеизложенное представление о процессе оценивания иноязычной письменной речи и предоставления обратной связи, мы разработали специализированный обучающий модуль для будущих учителей и преподавателей английского языка, направленный на формирование у них профессионально-коммуникативных умений письменной педагогической обратной связи.

2. Методология исследования

Объект исследования, описанного в настоящей статье, – профессионально-коммуникативные умения письменной педагогической обратной связи студентов лингводидактических специальностей. Предметом исследования является модель развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи студентов лингводидактических специальностей в рамках специализированного обучающего модуля.

Цель исследования заключалась в разработке модели обучения профессионально-коммуникативным умениям письменной педагогической обратной связи будущих учителей и преподавателей иностранного языка в рамках специально разработанного обучающего модуля, планируемые результаты которого обозначены в табл. 1.

Данный обучающий модуль является модулем смешанного типа, т.е. направлен не только на овладение студентами информацией по изучаемой теме, но и на развитие у них практических умений, позволяющих успешно пользоваться приобретенными знаниями на практике [Данилина, 2014]. В его основу лег комплекс интегрированных заданий на чтение и письменную речь, состоящий из трех тематических блоков:

а) задания, направленные на развитие умений *поиска языковых ошибок* в иноязычной письменной речи обучающихся и использования *стратегий их исправления*;

б) задания, направленные на развитие профессионально-ориентированных умений *чтения*, необходимых при *оценивании письменных*

работ обучающихся на иностранном языке с использованием различных типов шкал;

в) задания, направленные на развитие умений *написания финального комментария* к письменным работам обучающихся.

Таблица 1

**Планируемые результаты освоения обучающего модуля
«Развитие профессионально-коммуникативных умений
письменной обратной связи
преподавателей иностранных языков»**

Планируемые результаты обучения	
<i>Знать:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • функции обратной связи в оценивании письменной речи обучающихся; • различные техники исправления языковых ошибок и особенности их использования; • критерии оценивания письменной речи, используемые на российских и международных экзаменах; • различные символы, обозначающие типы ошибок (error codes); • лексические и грамматические единицы, наиболее часто встречающиеся в педагогической обратной связи при обучении письменной речи на иностранном языке
<i>Уметь:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • формулировать на иностранном языке описание сильных и слабых сторон письменных работ обучающихся; • обнаруживать ошибки в письменных работах обучающихся; • правильно использовать символы, обозначающие различные типы ошибок (error codes), при исправлении ошибок в письменных работах обучающихся; • аргументированно выбирать тип обратной связи, исходя из уровня владения иностранным языком обучающихся и их личностных характеристик; • грамотно анализировать шкалы оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней; • определять соответствие элементов письменной работы определенным критериям в шкале оценивания; • формулировать металингвистические комментарии на иностранном языке; • формулировать на иностранном языке рекомендации по улучшению письменных работ обучающихся, включая мотивирующую и конструктивную части
<i>Владеть:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • стратегиями чтения шкал оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней; • стратегиями проверки и оценивания письменных работ обучающихся; • стратегиями предоставления конструктивной письменной обратной связи на письменные работы обучающихся

Разработанный обучающий модуль был спланирован из расчета общей трудоемкости 26 академических часов (далее – ак. ч.), где 8 ак. ч. отводилось на аудиторную работу, 16 ак. ч. – на самостоятельную работу и 2 ак. ч. – на контроль сформированных знаний, умений и навыков. Распределение трудоемкости по темам, а также формам проведения занятий с указанием примерных формулировок установок к практическим упражнениям приведено в табл. 2.

Таблица 2

**Содержание и трудоемкость обучающего модуля
«Развитие профессионально-коммуникативных умений
письменной обратной связи
преподавателей иностранных языков»**

Темы	Трудоемкость (в ак. ч.) по формам занятий		Примеры практических упражнений
	Аудиторная работа	Самостоятельная работа	
Тема 1. Феномен обратной связи в обучении письменной речи на иностранном языке. Стратегии исправления языковых ошибок в иноязычной письменной речи	2	2	Назовите функции обратной связи. Назовите функции письменной обратной связи в обучении иноязычной письменной речи. 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
Тема 1. Стратегии исправления языковых ошибок в иноязычной письменной речи (продолжение)	2	2	Исправьте ошибки в предложенном фрагменте письменной работы на иностранном языке, используя стратегию косвенной обратной связи, фокусированной на глагольных формах.

Темы	Трудоемкость (в ак. ч.) по формам занятий		Примеры практических упражнений
	Аудиторная работа	Самостоятельная работа	
			Исправьте ошибки в предложенном фрагменте письменной работы на иностранном языке, используя стратегию нефокусированной прямой обратной связи. Напишите металингвистические комментарии ко всем обнаруженным ошибкам в предложенном фрагменте письменной работы. Отметьте все обнаруженные ошибки в предложенном фрагменте письменной речи специальными обозначениями (error codes)
Тема 2. Профессиональные умения чтения педагога, необходимые при оценивании иноязычной письменной речи	2	2	Соотнесите слова и выражения, часто встречающиеся в формулировках дескрипторов в шкалах оценивания, используемых в международных экзаменах по иностранному языку, с их определениями. Выделите в предложенных шкалах оценивания ключевые слова, указывающие на различия между уровнями. 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

Окончание табл. 2

Темы	Трудоемкость (в ак. ч.) по формам занятий		Примеры практических упражнений
	Аудиторная работа	Самостоятельная работа	
Тема 3. Написание финальных комментариев к письменным работам обучающихся на иностранном языке	2	2	Прочтите предложенную письменную работу на иностранном языке; оцените ее по предложенным критериям; назовите все положительные и отрицательные характеристики работы, а затем выберите 3–4, которые осветите в своем финальном комментарии автору данной работы; 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
Контроль	2	–	Проверьте предложенное эссе на иностранном языке по критериям, внося все необходимые исправления в текст работы, оцените ее по критериям и напишите финальный комментарий

Мы апробировали разработанный учебный модуль, а также заложный в его основу комплекс практических упражнений методом линейного формирующего эксперимента, в ходе которого проверялась эффективность разработанного обучающего модуля. В эксперименте приняло участие 22 студента IV курса бакалавриата и 8 студентов II курса

отделения внешней магистратуры, обучающихся на кафедре теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. В ходе нашего экспериментального исследования мы не разделяли студентов по уровням образования, поскольку ни одна из групп не проходила какого-либо аналогичного курса за весь период обучения.

Сначала студентам было предложено пройти предварительное анкетирование с целью самостоятельно оценить собственное владение знаниями, умениями и стратегиями, которые заложены в основу настоящего обучающего модуля в качестве результатов его освоения. Опросник был разработан по модели психометрической шкалы Лайкерта, где респондентам было предложено оценить степень своего согласия с каждым из шестнадцати приведенных утверждений – «Полностью согласен/согласна»; «Скорее согласен/согласна»; «Скорее не согласен / не согласна»; «Совершенно не согласен / не согласна» (см. табл. 3).

Кроме того, каждый студент получил распечатанную копию эссе-рассуждения, написанного в формате задания 2 в письменной части международного экзамена IELTS. Данное эссе было оценено экспертами в пять баллов по девятибалльной шкале оценивания письменных заданий IELTS, что, согласно документам ассоциации Cambridge Assessment, находится на стыке уровней B1 и B2 по Общеввропейской системе оценивания уровней владения иностранным языком (CEFR)¹. Студенты получили установку проверить и оценить предложенную работу так, как они считают нужным.

3. Констатация и интерпретация результатов исследования

В ходе прямого наблюдения за выполнением данного задания мы констатировали следующее.

1. Не все студенты воспользовались критериями оценивания. В тех работах, где проверяющие производили оценивание в соответствии с критериями, отмечен разброс оценок от 2-х до 4-х баллов (при экспертной оценке данной работы – 5 баллов).

2. 14 студентов из 30 дали письменные комментарии автору эссе. Из них в 2 комментариях присутствует мотивационный компонент, в 4 комментариях – инструктивный компонент. Большинство комментариев представляют собой констатацию преимущественно слабых сторон работы. Важно также отметить характерное для всех комментариев (за редким исключением) отсутствие конкретики в формулировках, что

¹ The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). URL: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

усложняет стоящую перед обучающимся задачу по улучшению работы (к примеру, *Poor grammar!* ‘Слабая грамматика’; *Overall, good ideas. Please, mind your grammar* ‘В целом хорошие идеи. Пожалуйста, обращай внимание на грамматику’; *Too many mistakes.* ‘Слишком много ошибок’).

3. Мы нашли некоторые формулировки в комментариях не совсем удачными с точки зрения языковой грамотности. Так, к примеру, в формулировке *Notice all your mistakes and rewrite it* ‘Обрати внимание на все свои ошибки и перепиши его [это эссе]’ в финальном комментарии явно имелась в виду необходимость обратить внимание на допущенные ошибки, и слово *notice* ‘замечать’ является в данном случае неуместным (особенно учитывая тот факт, что преподаватель самостоятельно исправил ошибки в тексте), и его можно было бы заменить, к примеру, на *Pay attention to your mistakes* ‘Обрати внимание на свои ошибки’ или *Have a look at your mistakes* ‘Посмотри свои ошибки’. А в комментарии из пяти слов, оставленном на полях: *try to change word ‘important’* ‘постарайся изменить слово ‘важно’’, – допущено одновременно две ошибки. Во-первых, отсутствует определенный артикль *the* перед словом *word*, а во-вторых, судя по контексту, педагог имел в виду, что обучающемуся необходимо найти замену этому слову (*to replace* ‘заменить’, *to find a synonym* ‘найти синоним’). Глагол *to change* в данном контексте может привести к тому, что весь комментарий будет воспринят автором работы как призыв к изменению формы слова *important*, что совсем не нужно. Проблема языковой грамотности письменных комментариев педагога особенно важна, ведь язык преподавателя, помимо прочего, служит для обучающихся моделью для подражания.

4. За редким исключением, студенты использовали элементы различных стратегий исправления языковых ошибок, что, однако, в большинстве работ не носило упорядоченный характер. В основном студенты прибегли к стратегии прямой обратной связи (исправление неправильного варианта написания на правильный). В 16 работах из 30 были использованы символы, обозначающие типы ошибок (error-codes), однако их репертуар был ограничен лишь тремя или четырьмя различными символами. Кроме того, в ряде работ использование данной стратегии носило эпизодический характер, однако выявить принципы, по которым в одной и той же работе обозначались специальными символами одни ошибки и не обозначались другие, нам не удалось. В 20 работах из 30 были отмечены элементы *косвенной обратной* связи, однако, принимая во внимание результаты предварительного анкетирования и последующие обсуждения в ходе выполнения практических упражнений во время проведения обучающего модуля, мы не можем быть уверены в том, что данная стратегия исправления ошибок в ряде случаев была выбрана

осознанно. Более того, мы можем выдвинуть предположение, что некоторые фрагменты текста эссе были подчеркнуты или обведены лишь потому, что проверяющие не были уверены, каким образом следует исправить ошибочное написание.

По результатам анализа материалов предварительной оценки целевых знаний, навыков и умений у студентов мы убедились в целесообразности проведения разработанного обучающего модуля в данных группах.

После прохождения обучающего модуля, структура и содержание которого изложены в таблице 1, студенты снова заполнили опросник, идентичный тому, что использовался в качестве предварительного анкетирования (см. табл. 3). Им также было предложено оценить аналогичное эссе-рассуждение и написать письменный комментарий его автору.

При подведении итогов анкетирования мы сравнили результаты предварительного и финального опросов. Для удобства сравнения мнения респондентов относительно уровня собственного владения знаниями, умениями и стратегиями, представленными в опросном листе, до и после прохождения обучающего модуля, мы присвоили каждому утверждению «Полностью согласен/согласна» 4 балла, «Скорее согласен/согласна» – 3 балла, «Скорее не согласен / не согласна» – 2 балла, «Совершенно не согласен / не согласна» – 1 балл. Затем мы рассчитали средние оценки, которые респонденты дали каждому из утверждений, и сравнили их (табл. 3).

Таблица 3

Результаты предварительного и финального анкетирования

Варианты утверждений	Средняя оценка, данная студентами приведенным утверждениям		Разница в значении
	до обучения	после обучения	
Я знаю функции обратной связи в оценивании письменной речи обучающихся	2,76	3,73	0,97
Я знаю различные техники исправления языковых ошибок и особенности их использования	2,16	3,73	1,15
Я знаю критерии оценивания письменной речи, используемые в российских и международных экзаменах	2,83	3,26	0,43

Продолжение табл. 3

Варианты утверждений	Средняя оценка, данная студентами приведенным утверждениям		Разница в значении
	до обучения	после обучения	
Я знаю различные символы, обозначающие типы ошибок	2,73	3,5	0,77
Я знаю лексические и грамматические единицы, наиболее часто встречающиеся в педагогической обратной связи при обучении письменной речи на иностранном языке	2,26	3,8	1,54
Я умею формулировать на иностранном языке описание сильных и слабых сторон письменных работ обучающихся	2,83	3,56	0,73
Я умею обнаруживать ошибки в письменных работах обучающихся	3,33	3,4	0,07
Я умею правильно использовать символы, обозначающие различные типы ошибок (error codes), при исправлении ошибок в письменных работах обучающихся	2,06	3,36	1,3
Я умею аргументированно выбирать тип обратной связи, исходя из уровня владения иностранным языком обучающийся и их личностных характеристик	2,7	3,27	0,57
Я умею грамотно анализировать шкалы оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней	2,4	3,3	0,9
Я умею определять соответствие элементов письменной работы определенным критериям в шкале оценивания	2,57	3,23	0,66
Я умею формулировать металингвистические комментарии на иностранном языке	2,07	3,37	1,3

Варианты утверждений	Средняя оценка, данная студентами приведенным утверждениям		Разница в значении
	до обучения	после обучения	
Я умею формулировать на иностранном языке рекомендации по улучшению письменных работ обучающихся, включая мотивирующую и инструктивную части	2,7	3,43	0,73
Я владею стратегиями чтения шкал оценивания, выделяя основные характеристики различных уровней	2,33	3,43	1,1
Я владею стратегиями проверки и оценивания письменных работ обучающихся	2,2	3,37	1,17
Я владею стратегиями предоставления конструктивной письменной обратной связи на письменные работы обучающихся	2,13	3,3	1,17

В результате мы наблюдаем увеличение средней оценки, данной каждому из шестнадцати утверждений. Наибольшее изменение (1,54) коснулось утверждения о знании «лексических и грамматических единиц, часто встречающихся в обратной связи», формирование которого было одной из задач последнего занятия. При анализе множества примеров письменной педагогической обратной связи по критериям эффективного комментария, самостоятельно составленным студентами во время семинара в ходе группового обсуждения, студентам также была дана установка выделять в тексте полезные, на их взгляд, фразы, которое они могли бы использовать при комментировании работ своих обучающихся. Кроме того, студенты получили перечень аутентичных фраз, заимствованных из реальных удачных примеров письменной педагогической обратной связи, которыми они могли пользоваться как во время написания комментариев при выполнении домашнего задания, так и при контрольном оценивании эссе по результатам прохождения модуля.

Два других утверждения, получивших наибольший прирост средней оценки, соответствуют задачам первого блока обучающего модуля,

направленного на развитие умений педагога исправлять языковые ошибки в иноязычной письменной речи – «Я умею правильно использовать символы, обозначающие различные типы ошибок, при исправлении ошибок в письменных работах обучающихся» (1,3) и «Я умею формулировать металингвистические комментарии на иностранном языке» (1,3).

В процессе наблюдения за выполнением студентами практических упражнений по отработке стратегий исправления языковых ошибок в иноязычной письменной речи мы сделали вывод, что, несмотря на то, что многие студенты изначально были знакомы со стратегией обозначения языковых ошибок в работах обучающихся специальными символами (error-codes), далеко не многие могли сформулировать цель их использования преподавателем. Кроме того, при анализе исправлений, внесенных студентами во время проверки эссе-рассуждения до начала прохождения обучающего модуля, мы отметили и ограниченный набор данных обозначений, который сводился преимущественно к трем: *G* или *Gr.* для обозначения всех грамматических ошибок (от неправильного употребления артиклей до нарушений синтаксических норм, ошибок в использовании местоимений или наречий), *Sp* – для обозначения неверного написания слов и *V* или *Voc.* – для ошибок в словоупотреблении. Наконец, важно отметить и частые случаи некорректного использования данных символов. Так, в разработке учебных материалов мы ставили перед собой задачу не только расширить их репертуар у студентов, что позволяло бы обучающимся более точно обозначать ошибки, но приучить осмысленно подходить к их выбору, анализируя возможные причины неверного написания.

В процессе же создания металингвистических комментариев перед студентами стояла задача написать краткие, но в то же время емкие и понятные пояснения языковых ошибок, допущенных обучающимися в письменной речи. Это, на первый взгляд, методическое умение основывается на сформированных у педагога языковых навыках. Эффективность соответствующих упражнений не раз отмечалась студентами в устной форме во время семинара, ведь в процессе их выполнения им часто приходилось перепроверять свои знания, обращаясь к словарям или справочникам по грамматике.

Что касается утверждения с наименьшей разницей между средней оценкой, данной студентами до и после прохождения обучающего модуля, – «Я умею обнаруживать ошибки в письменных работах обучающихся» (0,07), – то его формирование объективно вызвало наибольшие трудности у студентов, как у бакалавров, так и у магистров, во всех трех группах. Это объясняется тем, что, как и в случае с умением предоставлять металингвистические комментарии, в его основе лежит высокая

степень сформированности лексических и грамматических навыков преподавателя, которая наблюдалась не у всех студентов. Кроме того, мы выделили следующие примеры нерационального поведения студентов в процессе проверки письменных работ обучающихся на языковую грамотность, которые должны быть учтены в дальнейшей работе над данным обучающим модулем:

- склонность к чрезмерному внесению исправлений, даже там, где написанное соответствует языковой норме;
- исправление правильного написания на неправильное;
- изменение смысла текста, написанного обучающимися, в процессе исправления языковых ошибок;
- нерациональное распределение внимания в процессе поиска ошибок – студенты часто выносили на обсуждение незначительные погрешности в письменной речи обучающихся, не замечая при этом более грубых ошибок.

Наконец, мы изучили обратную связь, предоставленную студентами на проверяемые эссе в ходе контрольного этапа эксперимента, и сделали следующие выводы.

1. В целом, в работах наблюдается более последовательное использование стратегий исправления языковых ошибок, преимущественно прямой обратной связи и символов, обозначающих типы ошибок (error-codes), набор которых стал существенно более разнообразным. В 10 работах отмечено использование стратегии металингвистических комментариев на полях или в тексте финального комментария.

2. Отдельно следует прокомментировать работу с критериями оценивания. Средняя оценка, данная студентами контрольному эссе, – 6 баллов по шкале выполнения письменных заданий IELTS, что соответствует экспертной оценке. В 9 работах помимо общей оценки дана краткая аргументация выставленному баллу по каждому из четырех критериев.

3. Все финальные комментарии представляют собой персонализированные письменные сообщения обучающимся и содержат элементы как позитивной, так и негативно-конструктивной обратной связи. Отдельно необходимо отметить точность и конкретику в формулировках, особенно в инструктивной части комментария.

4. По-прежнему актуальной остается проблема языковой грамотности письменной обратной связи педагога. В 3-х комментариях, в части с рекомендациями по улучшению работы, во фразах типа *I suggest that you revise this grammar rule* (‘советую тебе повторить это грамматическое правило’) после глагола *to suggest* (‘предлагать’) ошибочно употреблен инфинитив. Присутствуют также ошибки в названии грамматических форм на английском языке (например, “*indirect*” *articles* вместо *indefinite*

articles – ‘неопределенные артикли’). Так, мы можем сделать вывод о необходимости уделять большее внимание грамматическим и лексическим структурам, наиболее часто встречающимся в педагогической обратной связи, при обучении письменной речи на иностранном языке.

4. Выводы

Таким образом, в ходе апробации описанного в данной статье обучающего модуля, направленного на развитие у преподавателей иностранных языков профессиональных и коммуникативных умений письменной обратной связи, нам удалось доказать его эффективность и целесообразность интеграции в программы обучения студентов педагогических специальностей языковых вузов как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры.

Кроме того, был сделан ряд выводов, которые будут учтены при последующей доработке представленного обучающего модуля:

- необходимо осуществить более тщательное планирование его первой части, посвященной развитию таких важных профессиональных умений, как выявление ошибок в письменной речи обучающихся и выбор стратегий их исправления, с учетом примеров нерационального поведения будущих педагогов в процессе проверки письменных работ обучающихся на иностранном языке на предмет их языковой грамотности;
- необходимо осуществлять более тщательный отбор примеров реальных письменных работ при разработке практических заданий, исходя из имеющегося уровня владения иностранным языком его слушателей;
- в некоторых случаях при необходимости допустимо увеличение общей трудоемкости модуля за счет увеличения количества часов, отводимых на отработку отдельных его тем;
- следует проанализировать примеры реальных финальных комментариев, написанных слушателями обучающего модуля в ходе проведения опытного обучения, с выделением в них наиболее распространенных лексических и грамматических ошибок и созданием впоследствии дополнительных заданий, направленных на их предупреждение в иноязычной письменной профессиональной коммуникации будущих педагогов.

Представленный обучающий модуль может служить моделью для разработки подобных специализированных коротких курсов, ориентированных на развитие других важных профессионально-коммуникативных умений, необходимых для осуществления педагогической деятельности на иностранном языке как в аудитории, так и вне класса.

Библиографический список / References

Данилина, 2014 – Данилина Е.А. Принципы модульного обучения и обучающий модуль как структурная единица организации учебного процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 71–74. [Danilina E.A. The principles of modular teaching and teaching module as a structural unit of the educational process. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya*. 2014. № 3. Pp. 71–74.]

Ершова, 2018 – Ершова Т.А. Оценивание иноязычной письменной речи как когнитивный процесс // Профессиональное образование. Столица. 2018. № 7. С. 45–47. [Ershova T.A. Assessment of foreign language written speech as a cognitive process. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2018. № 7. Pp. 45–47.]

Корнев, 2016 – Корнев А.А. Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2016. № 1. С. 56–60. [Korenev A.A. Language teacher's professional communicative competence: language for specific purposes of teaching. *Foreign languages for schools*. 2016. № 1. Pp. 56–60.]

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. № 2. Pp. 112–127.]

Ellis, 2008 – Ellis R. A typology of written corrective feedback types. *ELT journal*. 2008. Vol. 63. № 2. Pp. 112–127.

Ferris, Hedgcock, 2005 – Ferris D., Hedgcock J.S. Teacher response to student writing: Issues in oral and written feedback. *Teaching ESL composition: Purpose, process and practice*. 2005. Pp. 184–222.

Sachs, Polio, 2007 – Sachs R., Polio C. Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*. 2007. Vol. 29. № 1. Pp. 67–100.

Статья поступила в редакцию 06.05.2019

The article was received on 06.05.2019

Сведения об авторе / About the author

Ершова Татьяна Андреевна – преподаватель Департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Tatiana A. Ershova – lecturer at the Department of Foreign Languages, National Research University «Higher School of Economics», Moscow

E-mail: tatiana.a.ershova@gmail.com