

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_88



Формирование оценочно-корректировочных умений будущего учителя иностранного языка

В. М. Усачева

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
melnikova.v@linguanet.ru

Аннотация.

Статья посвящена профессиональной подготовке будущего преподавателя иностранного языка, в частности формированию оценочно-корректировочных навыков иноязычного педагогического общения. Обоснована актуальность рассматриваемого вопроса с опорой на нормативные документы, регулирующие образовательный процесс в вузах педагогических специальностей, а также на анализ учебных ситуаций на уроках иностранного языка в средней школе. Автор подчеркивает необходимость реализации основных лингводидактических принципов в оценочно-корректировочной работе учителя.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя иностранного языка, иноязычное педагогическое взаимодействие, дидактическая речь, оценочно-корректировочные умения

Для цитирования: Усачева В.М. Формирование оценочно-корректировочных умений будущего учителя иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 88–93. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_88

Original article

Developing Evaluation and Correction Skills of Future Foreign Language Teachers

Veronika M. Usacheva

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
melnikova.v@linguanet.ru

Abstract.

The article looks at the development of evaluation and correction skills as an integral part of teacher-student interaction. The topic remains relevant as its importance is reflected in official documents which regulate foreign language teacher-training process. The author points out problems which teachers face while correcting students' mistakes in the foreign language classroom. In conclusion, the author highlights the importance of implementing basic teaching principles while developing evaluation and correction skills of future foreign language teachers.

Keywords:

foreign language teacher development, teacher-student interaction, didactic speech, evaluation and correction skills

For citation:

Usacheva, V. M. (2022). Developing evaluation and correction skills of future foreign language teachers. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 3(844), 88–93. DOI 10.52070/2500-3488_2022_3_844_88

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день процесс профессиональной подготовки учителя иностранного языка регулируется рядом официальных документов, которые диктуют требования к будущих специалистам. В рамках применения компетентностного подхода к изучению иностранного языка они формулируются в виде универсальных компетенции (далее УК), общепрофессиональных компетенций (далее ОПК) и профессиональных компетенций (далее ПК). Перечень упомянутых компетенций, подлежащих формированию представлен в следующих документах: федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (далее ФГОС ВО) – бакалавриат по направлениям 45.03.02 Лингвистика или 44.04.02 Педагогическое образование; профессиональный стандарт 01.001 педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель); основные профессиональные образовательные программы высшего образования (далее ОПОП ВО), составленные на основе ФГОС ВО.

Говоря о профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка, необходимо отметить, что на первый план выходит необходимость формирования профессиональных компетенций. В настоящий момент ПК формулируются в ОПОП ВО отдельных высших учебных заведений в строгом соответствии с упомянутым выше профессиональным стандартом педагога. Согласно ОПОП ВО по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата), утвержденной в Московской государственном лингвистическом университете, будущий учитель должен быть способен осуществлять педагогическую деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ в области обучения иностранным языкам и культурам в различных учебных заведениях. Данная формулировка ПК-1 подразумевает, в частности, что будущий учитель / преподаватель ИЯ обязан осуществлять оценку сформированности способности к межкультурной коммуникации, основных стратегий и умений в области владения иностранным языком¹.

Очевидно, что осуществление оценки сформированности языковых навыков и коммуникативных умений учащихся напрямую связано со взаимодействием учителя и учеников на иностранном языке, т. е. с иноязычным педагогическим общением.

¹Основная профессиональная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, направленность (профиль) Теория и методика преподавания иностранных языков и культур. М., 2021, С. 53–54.

ОЦЕНОЧНО-КОРРЕКТИРОВОЧНЫЕ УМЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Прежде всего, необходимо рассмотреть различные подходы к трактованию самого понятия «иноязычное педагогическое общение».

Так, М. В. Чернышова определяет понятие иноязычного педагогического взаимодействия как «преднамеренный контакт (разной продолжительности во времени) на изучаемом иностранном языке педагогов и воспитанников, результатом которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях» [Чернышова, 2015, с. 10]. При этом важной составляющей иноязычного педагогического общения является дидактическая речь как «вербальное средство реализации педагогического взаимодействия со стороны учителя», являясь «образцом для учеников, т.е. отличающаяся не только богатством и разнообразием языковых средств общения, нормативностью, беглостью, идиоматичностью, но и уместностью применения речевых формул педагогического общения» [там же, с. 16]. Структура дидактической речи представляется в виде коммуникативной и дидактической функций. Последняя функция направлена на применение учителем речи с целью воздействия на учащихся в процессе педагогического взаимодействия, что в свою очередь подразумевает использование определенных речевых поступков учителя, которые автор разделяет на следующие группы:

- 1) стимулирующие;
- 2) реагирующие (включающие: а) оценочные; б) корректирующие);
- 3) контролирующие;
- 4) организующие [там же, 2015].

В предложенной типологии мы видим, что в отдельные группы выделены речевые поступки оценочно-корректировочной работы учителя иностранного языка, что говорит о необходимости их формирования в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка.

Отечественный исследователь Т. А. Ершова также говорит о важности оценочно-корректировочных умений преподавателя иностранного языка, вводя понятие иноязычной письменной обратной связи, одной из разновидностей которой является письменная корректирующая обратная связь. Автор выделяет несколько типов письменной корректирующей обратной связи, таких как прямая, косвенная, металингвистическая, фокусированная, нефокусированная и переформулирование [Ершова, 2021].

Так, мы видим, что формирование оценочно-корректировочных умений будущего учителя

иностранный языка занимает далеко не последнее место в ходе профессиональной подготовки.

Наблюдение за ситуациями иноязычного речевого общения на уроках иностранного языка свидетельствует о наличии проблем, с которыми сталкивается учитель в ходе оценки и коррекции иноязычной речи учащихся. Так, проблемы могут появиться на этапе идентификации речевых ошибок. Подобные ситуации могут возникать в следующих случаях:

1) в случае недостаточного уровня сформированности лингвистической компетентности учителя или отсутствия у него существенного опыта преподавания самого учителя;

2) в случае допущения учащимся в рамках одного длинного речевого высказывания ошибок, относящихся к различным типам ошибок (например, грамматическая, лексическая, стилистическая или смысловая).

Рассмотрим второй случай на конкретном примере.

Ученик: 'She thought that fish *won't stop* and *continued* to eat her feet' (вместо – She thought that fish *wouldn't stop* and *continue* to eat her feet).

Высказывание учащегося содержит две грамматические ошибки. Учитель фокусируется на исправлении лишь одной из них, игнорируя вторую: *It is "that fish wouldn't stop"...*

Однако иногда проблема заключается не столько в возможности идентификации речевой ошибки, сколько в принятии решения о ее коррекции.

В большинстве случаев учитель принимает решение исправить идентифицированную ошибку, но не всегда понимает, оправдана такая коррекция или нет. Говоря о данной проблеме, важно напомнить о существовании ошибок, которые не влияют на смысл высказывания или на восприятия передаваемой учащимся мысли, и наоборот. Зачастую ошибки первого типа, связанные, например, с произношением отдельных слов, подвергаются моментальному исправлению, но такая коррекция оказывается на процессе обучения скорее отрицательно, чем положительно: учащийся может потерять нить повествования, начать нервничать, сбиваться или допускать другие ошибки в еще большем количестве. Подобная коррекция становится неоправданной, так как содержание высказывания не теряет смысл, а учащийся, напротив, может потерять возможность высказать хорошую идею, имеющую особую коммуникативную ценность в той или иной ситуации речевого общения.

С другой стороны, игнорирование ошибок, влияющих на смысл высказывания, может также представлять проблему, так как учащийся

с большой вероятностью продолжит совершать ту же ошибку, что может сказаться на успехе его иноязычного общения с людьми за пределами учебного класса.

Еще одна проблема, с которой сталкивается учитель иностранного языка, связана с *выбором адекватного способа и момента коррекции* допущенных учащимся речевых ошибок. В ходе анализа учебных ситуаций на занятиях иностранным языком удалось установить, что учителя в основном прибегают к прямой коррекции, т. е. сами предлагают нормативный вариант высказывания и объясняют его использование. Приведем пример.

Ученик: As I've *told* before ...

Учитель: Do you mean "as I *said* before"?

Ученик: The internet helps us to *quickly* search the information.

Учитель: It's better to say "to search the information *quickly*".

Ученик: 10 of 10!

Учитель: No, no, it's 10 out of 10.

Тем не менее в практике преподавания иностранного языка также встречаются случаи применения косвенной коррекции, когда, например, учитель использует наводящие вопросы:

What does the comparative degree form of "easy" sound like?

What form of the verb should we use after the modal verb "can" here?

Или просит еще раз повторить высказывание, в котором была допущена речевая ошибка:

Could you, please, say the following in English one more time «существует такая зависимость, при которой...»?

Tell me, please, what is the English for "общество"?

Или обращается за подсказкой к целому классу:

Question for everyone: what is the correct pronunciation of that word?

Применение перечисленных способов коррекции может стать неоправданным в зависимости от выбранного момента коррекции, а также типа корректируемой речевой ошибки. Это может привести к потере учащимся мотивации к участию в иноязычном общении на уроке, или неоправданной трате большого количества учебного времени на исправление незначительной ошибки.

Немалую роль в процессе коррекции также играет вопрос *необходимости повторения*

учащимся вслед за учителем *нормативного варианта речевого высказывания* после исправления допущенной в нем ошибки. Сегодня практика показывает, что в трети (1/3) ситуаций коррекции речевых ошибок учитель иностранного языка не просит учащегося повторить устно или зафиксировать письменно правильный вариант. Подобная тенденция порождает сомнения в пользе проведенной коррекции как таковой: учитель не получает обратной связи от учащегося и не может быть уверен, что его замечание не было проигнорировано. Не вызывает сомнений, что повтор учащимся нормативного варианта иноязычного выражения не является гарантом понимания допущенной ошибки или ее дальнейшего искоренения из речи. Тем не менее подобная практика направлена на то, чтобы обратить внимание учащегося на допущенную ошибку, что может позитивно сказаться на совершенствовании знания иностранного языка.

Вышеозначенные трудности, с которыми сталкивается учитель иностранного языка в ходе оценочно-корректировочной работы, приводят нас к осмыслению таких важных понятий, как *недостаточная коррекция* и *чрезмерная коррекция* речевых ошибок. Важно подчеркнуть, что недостаточная коррекция речевых ошибок на уроке иностранного языка может оказаться настолько же негативное влияние на процесс обучения, насколько и чрезмерная коррекция. В обоих случаях мы имеем дело с вероятностью потери учащимися мотивации к изучению иностранного языка и совершенствованию умений иноязычного общения. Учащийся, допускающий ошибки в речи, но не получающий адекватной и достаточной обратной связи от учителя, может прийти к ложному выводу, что его устная или письменная речь является безошибочной и ему не над чем больше работать. В свою очередь, учащийся, чью речь учитель подвергает чрезмерной коррекции, может потерять интерес к изучению иностранного языка и не прилагать достаточных усилий к усвоению иностранного языка в связи с уверенностью в безрезультатности своих усилий.

Формирование оценочно-корректировочных умений иноязычного педагогического общения будущего учителя иностранного языка невозможно без опоры на основные лингводидактические принципы.

В соответствии с основным *принципом коммуникативной направленности*, важнейшим условием продуктивного обучения иностранному языку становится обучение через общение. В отношении оценочно-корректировочной работы реализация данного принципа выражается в возможности получения учащимся адекватной обратной связи от учителя на изучаемом иностранном

языке. Вопрос адекватности предоставляемой обратной связи выходит на первый план, так как коррекция должна производиться не только с учетом коммуникативной ситуации, в которой находятся ее участники, но и с учетом уровня владения учащимся иностранным языком.

Другой лингводидактический принцип – *принцип взаимосвязанного обучения языку и культуре* – подразумевает не только овладение иностранным языком как совокупностью лингвистических единиц, умений и навыков их правильного употребления, но и учет того, как иной менталитет, культурные традиции, правила этикета находят свое отражение в устном и письменном дискурсе. Этот принцип необходимо применять не только при отборе учебного материала, но и при использовании определенных речевых конструкций в ситуациях иноязычного общения на уроке. В частности, это касается ситуаций оценки и коррекции речевых высказываний учащихся, так как в процессе коррекции учитель должен руководствоваться правилами профессионального речевого этикета, свойственными иноязычной культуре.

При реализации *принципа аутентичности*, который является одним из основных лингводидактических принципов обучения иностранному языку, учащимся на занятиях необходимо предъявлять аутентичный материал на изучаемом языке. Это касается как использования подлинных материалов (аудиозаписей, видеоклипов, текстов художественной, научно-популярной литературы и пр.), так и предъявления аутентичных образцов общения или образцов звучащей речи, что свидетельствует о необходимости осуществления такого педагогического взаимодействия во время занятий, которое с точки зрения профессиональной культуры общения, характерной для иноязычной культуры, может считаться аутентичным [Щукин, Фролова, 2015].

Таким образом, учитель иностранного языка должен быть способен предоставить учащемуся адекватную обратную связь на иностранном языке с учетом выбора аутентичных образцов иноязычной речи, а также правил профессионального речевого этикета, характерного для иноязычной культуры. Для этого необходимо применять рассмотренные принципы ко всем ситуациям педагогического общения оценочно-корректировочного характера. В противном случае нельзя будет говорить о высокой эффективности иноязычного педагогического общения как такового.

Согласно исследованию Г. М. Фроловой, формирование коммуникативно направленных профессиональных умений будущего учителя иностранного языка целесообразно начинать

с формирования умений устной речи [Фролова, 1987]. Аудирование и говорение становятся главными видами речевой деятельности, которые подлежат развитию у будущего специалиста. С этим невозможно не согласиться, так как именно умения говорения помогают человеку грамотно формулировать и выражать свои мысли, а умения аудирования – услышать, проанализировать и понять чужую мысль. Указанные навыки приобретают особую значимость в процессе оценочно-корректировочной работы. Развитие навыков аудирования и говорения способствует повышению эффективности устной иноязычной обратной связи учителя с учащимся, что выражается, прежде всего, в грамотной идентификации ошибок иноязычной речи учащихся и методически оправданном выборе языковых средств и речевых моделей для коррекции ошибок.

Говоря о коррекционной работе, необходимо подчеркнуть, что она тесно связана с профессиональным речевым этикетом учителя иностранного языка. Об этом пишет Г. М. Фролова, подчеркивая, что «умение исправлять ошибки соотносится с умениями соблюдения правил речевого этикета» [Фролова 2007, с. 140], что лишний

раз свидетельствует об исключительной важности владения адекватными приемами иноязычной обратной связи в устной форме. Особый интерес вызывает идея, согласно которой лингвистической базой для обучения профессионально-педагогическому общению выступает диалог в системе «учитель – учащиеся». Подвергнув анализу структуру данного диалога, можно предпринять попытку моделирования ситуаций педагогического общения, которые могут быть использованы в процессе формирования умений адекватной коррекции речевых высказываний обучающихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, как анализ научной литературы, так и наблюдение за учебным процессом, указывают на недостаточную степень теоретической и практической разработки вопросов формирования умений иноязычного педагогического общения, в том числе умений, связанных с оценочно-корректирующим аспектом профессиональной

деятельности учителя иностранного языка, что располагает к продолжению исследований в данном направлении.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Чернышова М. В. Формирование умений иноязычного взаимодействия учителя и учащихся в условиях профессиональной переподготовки: дис. ... канд. пед. наук. М., 2015.
2. Ершова Т. А. Развитие профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2021.
3. Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлению «Лингвистика». М. : Академия, 2015.
4. Фролова Г. М. Использование ситуаций ролевого общения для профессионально-методической подготовки студентов: дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
5. Фролова Г. М. Обучение профессиональному речевому этикету (на примере коррекции ошибок) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2007. № 516. С. 138–146.

REFERENCES

1. Chernyshova, M. V. (2015). Formirovanie umenij inoyazychnogo vzaimodejstviya uchitelya i uchashchihsya v usloviyah professional'noj perepodgotovki = Training teacher-student interaction skills in the course of professional teacher development: thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ)
2. Ershova, T. A. (2021). Razvitie professional'no-kommunikativnyh umenij inoyazychnoj pis'mennoj obratnoj svyazi u budushchih uchitelej i prepodavatelej inostrannyh yazykov. = Developing language teachers' professional communicative skills of providing written teacher feedback: thesis of PhD in Pedagogy. Tambov. (In Russ)
3. Shchukin A. N., Frolova G. M. (2015). Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego obrazovaniya, obuchayushchihsya po napravleniyu «Lingvistika» = Foreign language teaching methodology. Moscow. Academy Publ. (In Russ)

4. Frolova G. M. (1987). Ispol'zovanie situacij rolevogo obshcheniya dlya professional'no-metodicheskoy podgotovki studentov. = Using role-playing for teacher training: thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ)
5. Frolova G. M. (2007). Obuchenie professional'nomu rechevomu jetiketu (na primere korrekciyi oshibok) = Training in professional speech etiquette (on the example of error correction). Vestnik Moscow State Linguistic University, 516, 138–146. (In Russ)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Усачева Вероника Михайловна

аспирант кафедры лингводидактики Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Usacheva Veronika Mikhailovna

PhD student, Foreign Language Teaching Department, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 10.04.2022
одобрена после рецензирования 30.04.2022
принята к публикации 10.06.2022

The article was submitted 10.04.2022
approved after reviewing 30.04.2022
accepted for publication 10.06.2022