



Стратегии выражения реагирующей функции в речи преподавателей английского языка: сопоставительный аспект

А. В. Юдицкая

*Государственный университет управления, Москва, Россия
iuditskaya.nastya2012@yandex.ru*

Аннотация. В статье исследуются стратегии, которые используют преподаватели английского языка для выражения реагирующей функции во время онлайн-занятий для взрослых. С помощью методов наблюдения, классификации и сопоставления были проанализированы транскрипции записей видеоуроков. В результате были выявлены стратегии, которые помогают преподавателям, представляющим две различные лингвокультуры, выразить реакцию на слова студента.

Ключевые слова: педагогическая риторика, функции речи преподавателя, стратегии, реагирующая функция, коррекция ошибок, подбадривание

Для цитирования: Юдицкая А. В. Средства выражения реагирующей функции в речи у преподавателей английского языка: сопоставительный аспект // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 83–89.

Original article

Strategies of Expressing Feedback in the Speech of English Teachers: Comparative Aspect

Anastasiya V. Iuditskaya

*The State University of Management, Moscow, Russia
iuditskaya.nastya2012@yandex.ru*

Abstract. The article deals with strategies that English teachers use to react to students' words during online lessons for adults. The author analyzed transcripts of video lesson recordings using observation, classification and comparison methods. As a result, strategies were identified that allow teachers from two different cultures to offer feedback.

Keywords: pedagogical rhetoric, teacher speech functions, strategies, feedback, error correction, encouragement

For citation: Iuditskaya, A. V. (2025). Strategies of expressing feedback in the speech of English teachers: comparative aspect. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 83–89. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

При изучении иностранного языка многие студенты сталкиваются с тревожностью и страхом совершить ошибку в ситуациях общения [Дальбергенова, Ахметова, 2019; Сергеева, Чаплыгина, 2019]. Задача преподавателя – облегчить эти чувства с помощью доброжелательной и великодушной реакции на высказывание студента.

Реакцию преподавателя на слова студента принято отождествлять с обратной связью, которая реализуется в реагирующей функции речи преподавателя. Выделяются разные точки зрения на содержание реагирующей функции. Она может соотноситься с оценкой и контролем [Коренев, 2018]. Кроме того, она может связываться исключительно с оцениванием, которое включает констатацию правильности или неправильности совершенных учебных действий, определение степени их успешности, а также выражение отношения к анализируемым действиям и аргументацию выставляемых оценок [Оршанская, 2011]. Еще один подход к реагирующей функции связывает взгляд преподавателя на ответ студента только с контролем усвоения материала для корректировки плана занятия [Бессонов, 2016]. В исследовании Н. С. Харламовой и В. А. Самойленко реагирующая функция включает оценку и коррекцию со стороны преподавателя, а также общий комментарий в ответ на высказывание студента [Харламова, Самойленко, 2023]. Также могут выделяться обучающая (формирование иноязычных умений и навыков) и корректирующая (исправление речевого высказывания студента) функции обратной связи [Клец, 2011]. Встречается и другая точка зрения, согласно которой обратная связь включает только выражение эмоциональной реакции педагога на слова студента [Taridi et al., 2022].

Вышеуказанным подходам, сосредоточенным на одном или двух способах реакции преподавателя на слова студентов, можно противопоставить более широкие. Так, в исследовании М. В. Чернышовой реагирующая функция речи преподавателя определяется как «умение исправлять и оценивать высказывания учащихся, избегая категорических высказываний и выражая поддержку и одобрение» [цит. по: Яковлева, 2016]. Несмотря на то что основными компонентами данной функции выступают оценка и коррекция, акцент в определении обратной связи делается и на создании положительной тональности общения.

В исследовании О. Д. Лукьяненко реакция преподавателя на слова студентов рассматривается шире. Выявляются следующие ее компоненты: индицирующий (показывающий правильность или неправильность ответа), диагностический

(определяющий причину успеха или неуспеха студента), корректирующий (регулирующий методик обучения), рефлексивный (действия студента и его ожидания от ответа преподавателя) и мотивационно ориентирующий (повышающий мотивацию учащихся с помощью суждений о результатах их деятельности) [Лукьяненко, 2007]. Данную интерпретацию обратной связи можно назвать более разносторонней. В ней акцентируется не только констатация правильности высказывания обучающегося, но и педагогическая поддержка мотивации к изучению языка.

В исследовании «Teacher talk in scientific approach in EFL classroom: a speechactperspective» («Научный подход к исследованию речи учителя английского языка как иностранного с точки зрения теории речевых актов») обобщаются компоненты реагирующей функции: исправление, оценивание (для уточнения степени усвоения материала, обычно в форме дополнительного вопроса или задания), подтверждение (показывает, что высказывание было составлено правильно) и подбадривание (позволяет поддерживать мотивацию и заинтересованность студентов) [Faturrochman, Darmawan, 2021]. Преимуществом данного подхода в том, что в нем уделяется внимание как педагогическому контролю освоения материала, так и поддержке мотивации.

Таким образом, среди подходов к интерпретации реагирующей функции в речи преподавателя можно выделить две группы: направленные на контроль, оценку и включающие мотивационный компонент в процесс контроля и оценивания речи студента. В контексте данного исследования более интересной представляется вторая группа, так как выражение поддержки от преподавателя может способствовать снижению тревожности в процессе развития умений устной речи на иностранном языке. В настоящее время наблюдается дефицит исследований, в которых рассматриваются примеры реализации реагирующей функции в практике преподавания тех или иных учебных дисциплин. Отсюда вытекает цель данной статьи – выявить стратегии выражения реагирующей функции в речи преподавателя-носителя английского языка и преподавателя, для которого английский – иностранный, а также провести их сопоставительный анализ.

Реализация реагирующей функции в речи зависит как от индивидуальных качеств характера и стиля общения преподавателя, так и от родной культуры. Так как цель исследования – проанализировать речь представителей русской и английской лингвокультур, необходимо рассмотреть особенности речевого поведения учителя в этих

культурах. Считается, что англоязычному преподавателю присущи эмотивность, демократичность, коммуникативная поддержка собеседника, ориентация на партнера по общению, неформальный тон общения и поддержка равенства участников. В то же время для русскоязычных преподавателей характерны прямолинейность, отсутствие интенсивной демонстрации эмоций, большая естественность при их проявлении, а также дистанция между участниками и, в результате, большая степень формальности общения [Оршанская, 2010; Осиновская, 2012]. Речевое поведение в двух культурах значительно различается, что приводит к формулированию гипотезы исследования.

Гипотеза исследования заключается в том, что стратегии выражения реагирующей функции различаются у преподавателей-носителей языка и преподавателей, для которых английский является иностранным.

МЕТОДЫ И МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе работы были использованы такие *общенаучные методы*, как анализ, синтез, наблюдение для сбора языкового материала, классификация для его обработки, а также сопоставительный анализ для выявления сходств и различий в представлении обратной связи от русскоязычных преподавателей и преподавателей носителей английского языка.

Материалом исследования послужили транскрипции видео-уроков английского языка для взрослых. Они были взяты с канала YouTube «Английский с Таней», автором которых является Татьяна Кравцова. В описании своего канала YouTube она описывает себя как преподавателя с 21-летним опытом, который специализируется на общем английском и английском для работы¹. Для данного преподавателя английский язык – иностранный, а родным языком является русский или украинский. Вторым источником материала выступает канал «Voice of America: Learning English», авторы которого – носители английского языка. Был проанализирован объем видеоматериала общей продолжительностью 4 часа, по 2 часа с каждого канала. В результате были выделены 200 реплик преподавателей, в которых содержится реагирующая функция. При отборе материала к нему предъявлялись следующие требования: уроки должны вестись преимущественно на английском языке, уровень студентов должен быть приблизительно одинаковым, а именно Elementary-Pre-Intermediate.

¹URL: <https://www.youtube.com/@tanya.english85> (дата обращения: 11.12.2024).

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

В исследовании «Teacher Talk in Scientific Approach in EFL Classroom: A Speech Acts Perspective» авторы обобщили и наиболее емко представили основные компоненты реагирующей функции, что дает основание использовать данную классификацию для анализа речи преподавателей [Faturrochman, Darmawan, 2021].

Одним из основных способов реагирования на ответ студента выступает исправление ошибок. Выделяются такие стратегии, как явное исправление (преподаватель указывает на ошибку и озвучивает верный вариант), перифраз (повторение высказывания студента без ошибки), уточняющий вопрос (переспрос или просьба повторить), использование терминологии для объяснения ошибки и исправления, побуждение к самоисправлению (например, с помощью повторения предложения с паузой перед местом ошибки), повторение предложения с выделением ошибки интонацией [Lyster, Ranta, 1997; Lee, 2013].

Рассмотрим стратегии исправления ошибок, которые встречаются в речевой практике. Приведем пример стратегий, используемых преподавателем, для которого английский – не родной язык. Во всех таблицах реплики преподавателя обозначаются как «Т», а студента – «S».

Таблица 1

СТРАТЕГИИ ИСПРАВЛЕНИЯ ОШИБОК
В РЕЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ, ДЛЯ КОТОРОГО
АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК – ИНОСТРАННЫЙ

Стратегия	Пример
Явное исправление	S: Come (студентка произносит с русским звуком [o]). T: [kɒm] S: Come [kɒm] – came.
Перифраз	T: I know that you live right now in a very good flat. On what floor? S: Eighteen. T: <i>Eighteenth</i> floor. Oh my God. On the <i>eighteenth</i> floor.
Уточняющий вопрос	S: Go come (требуется назвать прошедшую форму). T: <i>Sorry?</i> Come... S: Come came.
Побуждение к самоисправлению	S1: Oh, Nadya's, oh, sorry. I had work last, no? T: Not had, Nadya, help us. S2: I worked. ²

²URL: https://www.youtube.com/watch?v=u7tyPJHMYI&list=PLXLiOPceorMyjwj6_T7UNVzclLDMYhTr- (дата обращения: 11.12.2024).

Явное исправление и побуждение к самоисправлению являются наиболее распространенными. Явное исправление, как и в представленном примере, преимущественно используется для коррекции ошибок в произношении. А побуждение к самоисправлению, как и уточняющий вопрос, стимулирует самостоятельно найти ошибку и исправить ее при повторном произнесении. Данная педагогическая метода развивает самоконтроль учащегося и может помочь закрепить правильную форму, что выступает преимуществом данных стратегий.

Теперь обратимся к стратегиям, используемым преподавателем-носителем английского языка

Таблица 2

СТРАТЕГИИ ИСПРАВЛЕНИЯ ОШИБОК
В РЕЧИ ПРЕПОДАТЕЛЯ-НОСИТЕЛЯ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Стратегия	Пример
Явное исправление	T: We typically say , I enjoy watching television series. I enjoy listening to music. I enjoy walking in the mountains, for example ¹ .
Перифраз	S: I will do my food by myself T: So, I will make my food by myself ² .
Уточняющий вопрос	S: I don't have as many siblings as my friend have . T: As your best friend? S: As my best friend has ³ .
Терминология	T: After enjoy, we typically use the Gerund form...So we typically use the ING form after the words I enjoy ² .
Повтор	T: So instead of the infinitive form, we don't say , I enjoy to watch. We typically say, I enjoy watching television series. I enjoy listening to music. I enjoy walking in the mountains, for example ² .

Распространенной стратегией выступает явное исправление, перед которым обычно используются вводные фразы: «we typically say», «usually we say». Они позволяют исправлению звучать менее резко за счет местоимения *we*, а также привлекает дополнительное внимание к правильному варианту. К тому же использование местоимения «*we*» позволяет создать чувство кооперации в работе над общей целью [Oliveira, 2010]. Примечательно, что в

¹URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nPiPdaCwhU> (дата обращения: 11.12.2024).

²URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nPiPdaCwhU> (дата обращения: 11.12.2024).

³URL: <https://www.youtube.com/watch?v=V9Xt52hh16A> (дата обращения: 11.12.2024).

речи носителя английского языка встречается стратегия исправления повтором с выделением ошибки. Но при этом возможный негативный эффект нейтрализуется с помощью последующего многократного повторения правильной формы в разных контекстах.

Наименее представленным компонентом реагирующей функции выступает оценивание и у преподавателя-носителя языка, и у преподавателя, не являющегося его носителем. Оценивание позволяет проверить, насколько точно понято правило или усвоен прошлый материал с помощью дополнительного вопроса. Данный компонент можно сопоставить с содержательной обратной связью, которая позволяет преподавателю понять, насколько хорошо усвоен учебный материал, и адекватно отреагировать на ответ студента [Кан-Калик, 1987]. Рассмотрим примеры:

Таблица 3

ПРИМЕРЫ ВЫРАЖЕНИЯ
КОМПОНЕНТА ОЦЕНИВАНИЯ

Преподаватель, не являющийся носителем языка	Преподаватель-носитель языка
S: Would you like coffee or tea?	T: Oh, wow. And so, for example, San said it is 10:40 in the evening, but imagine he didn't have a watch or his computer, for example, it wasn't showing the time.
T: Okay. Who remembers why A cup of coffee? How many cups?	S: He could also say, I don't know what time it is ⁵ .
S: One cup of coffee ⁴ .	

Оценивание не так часто встречается в речи преподавателей. Как правило, преподаватель может увидеть, насколько хорошо понята тема другими способами.

Подтверждение показывает студенту, что его высказывание верно с языковой точки зрения. Преподаватель-носитель языка и преподаватель, не являющийся его носителем, используют сходные фразы-клише после каждого ответа студентов, которые выражают согласие со сказанным, констатируют верность сказанного или содержат благодарность за правильный ответ: «okay», «thank you», «yes, of course / exactly / sure / that's right / it's true», «yeah», «of course», «{student's name}, you're absolutely / definitely / 100% right». Можно увидеть большое разнообразие фраз, используемых

⁴URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1MZuv0rG0Yg> (дата обращения: 11.12.2024).

⁵URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ro1x9rU81i4> (дата обращения: 11.12.2024).

преподавателями разных культур. Главной особенностью подтверждения правильности ответа выступает то, что данные фразы не содержат оценки высказывания, только констатируют правильность ответа. Таким образом, преподаватель может помочь снизить чувство тревожности у студента, отмечая каждую правильно сказанную фразу студента и создавая у него тем самым уверенность в своих знаниях.

Подбадривание учащегося у обоих преподавателей соотносится с использованием прилагательных с позитивной семантикой. Однако арсенал фраз у преподавателя-носителя английского языка характеризуется большим разнообразием.

Таблица 4
СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОДБАДРИВАНИЯ

Преподаватель, не являющийся носителем языка	Преподаватель-носитель языка
Good. Well done! Great / Excellent. Come on, you're doing great! Thank you, you worked very well.	Good / Very good / Great / Excellent / Wonderful / Perfect That's a good one. A good one. It's a little, it's a little advanced . That sentence was a little bit advanced . Very good. That's a good question.

В речи преподавателя, не являющегося носителем английского языка, используются в основном сильные прилагательные, а у преподавателя-носителя языка в речи, наоборот, представлено намного больше прилагательных, которые выражают положительную оценку и взаимно различаются по степени интенсивности. Итак, преподаватель, не являющийся носителем языка, хвалит учащегося за правильность, точность высказывания, в то время как преподаватели-носители языка поощряют саму попытку выразить свою мысль.

Интересной особенностью речи преподавателя-носителя языка выступают отсылки к ранее сказанному обучающимся («And as David mentioned earlier», «like the example that San gave»)¹. Когда студент замечает, что его слова слышат, подмечают верные идеи и запоминают их, отношения с преподавателем становятся преимущественно субъектно-объектными, что снижает страх перед негативной реакцией на ответ.

¹URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ro1x9rU81i4> (дата обращения: 11.12.2024).

Специфическим приемом подбадривания в речи преподавателя-носителя языка выступает сочетание стратегий подбадривания и исправления. Приведем пример:

Yes, well, you gave **a very good answer**. And you are correct that the speaking and pronunciation is difficult. And I will give you one piece of feedback. So, your answer **was very good, very strong answer**.

I would just say, so after the word enjoy, so I enjoy “blank”. I think you said, I enjoy to watch. After enjoy, we typically use the gerund form. So instead of the infinitive form, we don't say, I enjoy to watch. We typically say, I enjoy watching television series. I enjoy listening to music. I enjoy walking in the mountains, for example. So, we typically use the ING form. after the words I enjoy.

Okay, so that's just my one piece of feedback for you, but **it was a very good answer**².

Данная реплика имеет трехчастную структуру. В первой части преподаватель хвалит за хороший ответ, выражает согласие с позицией учащегося, во второй – исправляет ошибку, а в третьей – снова выражает положительный отклик. Данный прием принято называть «методом сэндвича», его рекомендуется использовать для мотивации, поскольку он вызывает доверие в начале высказывания преподавателя и не влияет негативно на самооценку студента, что в итоге позволяет улучшить результативность обучения [Prochazka, Ovcari, Durinik, 2020]. Также может встречаться вариант с двухчастной структурой, где в первой части содержится подбадривание, а во второй исправляется ошибка. Например:

Okay. Oh, yeah, so **that's an excellent example**. The one correction. **We typically say** when I got married. So, we use the verb “got”. So, 2007 is the year when I got married³.

Преимущество данного варианта речевого поведения преподавателя заключается в том, что исправление завершает высказывание. Это позволяет студенту обратить больше внимания на правильный вариант, нежели в первом случае. Но – что наиболее важно – сочетание коррекции и подбадривания позволяет уменьшить страх перед исправлением за счет похвалы вначале.

²URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ro1x9rU81i4> (дата обращения: 11.12.2024).

³URL: <https://www.youtube.com/watch?v=V9Xt52hh16A> (дата обращения: 11.12.2024).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, были выявлено, что преподаватели-носители языка и преподаватели, для которых он – иностранный, используют практически одинаковые стратегии для реакции на слова студентов. Эти показатели свидетельствуют о том, что гипотеза не подтверждена. Однако стоит отметить, что в речи преподавателей-носителей языка представлена большая вариативность способов реализовать стратегии исправления (5 стратегий у носителя языка и 4 у не носителя) и подбадривания (разнообразные прилагательные, упоминание ранее сказанного, стратегия «сэндвич»). Использование разнообразных стратегий поддержки и похвалы за правильный ответ может способствовать снижению тревожности у студентов при построении высказывания на английском языке.

Размер выборки (4 часа видеоматериала) ограничивает возможности обобщения результатов. Он обусловлен трудностями в нахождении в открытом

доступе материалов, соответствующих требованиям (урок преимущественно на английском, студенты с уровнем Elementary-Pre-Intermediate). Тем не менее результаты анализа могут быть полезны начинающим преподавателям для того, чтобы увеличить свой арсенал способов выразить обратную связь, а также подбодрить студента и тем самым снизить тревожность при построении высказывания на английском языке. Кроме того, анализ записей аутентичных занятий по английскому языку, выделение языковых средств педагогического речевого воздействия и сопоставление профессиональных лингвокультур представляет интерес и пользу в процессе подготовки преподавателей иностранных языков в высшей школе.

Темой для дальнейших исследований может выступить систематизация аутентичных языковых средств реагирующей функции в формате словаря-гlossария на основе большего объема материала, а также его интерпретация с целью сопоставления английской и русской лингвокультур.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Дальбергенова Л. Е., Ахметова А. Ж. Проблема психологических трудностей в обучении иностранным языкам // Проблемы педагогики. 2019. Вып. 3 (42). С. 68–74.
2. Сергеева А. В., Чаплыгина О. В. Проблема психологических барьеров при изучении иностранного языка // Концепт. 2019. № 6. С. 141–146.
3. Корнев А. А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // Rhema. Рема. 2018. № 2. С. 112–126.
4. Оршанская Е. Г. Модели речевого поведения учителя иностранного языка // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 1. С. 127–134.
5. Бессонов К. А. Обратная связь в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента // Juvenisscientia. 2016. № 2. С. 86–89.
6. Харламова Н. С., Самойленко М. А. Педагогическое общение как ключевой компонент профессиональной педагогической подготовки по иностранным языкам (лингвистическая составляющая) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 54–58.
7. Клец Т. Е. Обратная связь как средство диагностики педагогических результатов иноязычного интерактивного общения // Труды Псковского политехнического института. 2011. № 15. С. 82–87.
8. Taridi M. [et al.] Speech Function in Teaching Speaking Skill: Evaluation, Analysis, and Recommendation / M. Taridi, W. Fitria, S. Supriusman, R. Deska // Indonesian Journal of EFL and Linguistics. 2022. Vol. 7. № 2. P. 349–362.
9. Яковлева Ю. М. Речевые функции учителя на уроке иностранного языка // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. Вып. 4 (73). С. 387–390.
10. Лукьяненко О. Д. Обратная связь в дидактическом информационном взаимодействии педагога и учащихся // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 33. С. 367–371.
11. Faturrochman R. G., Darmawan A. A., Hadi F. Teacher talk in scientific approach in EFL classroom: a speech acts perspective // SAGA: Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics. 2021. Vol. 2. № 1. P. 35–46.
12. Оршанская Е. Г. Опыт сопоставительного анализа речевого поведения российского и британского учителя ИЯ в классе // Иностранные языки в школе. 2010. № 6. С. 16–21.
13. Осинская Л. М. Особенности педагогического дискурса в русской и американской лингвокультурах // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1. С. 154–163.
14. Lyster R., Ranta L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms // Studies in Second Language Acquisition. 1997. № 19. P. 37–66.
15. Lee E. J. Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students // System. 2013. № 41. P. 217–230.
16. Oliveira, A. W. Science Communication in teacher personal pronouns // International Journal of Science Education. 2010. Vol. 33. № 13. P. 1805–1833.
17. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987.

18. Prochazka J., Ovcari M., Durinik M. Sandwich feedback: The empirical evidence of its effectiveness // Learning and Motivation. 2020. № 71, 101649. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101649>.

REFERENCES

1. Dalbergenova, L. E., Akhmetova, A. Zh. (2019). The problem of psychological difficulties in teaching foreign languages. Problems of Pedagogy, 3 (42), 68–74. (In Russ.)
2. Sergeeva, A. V., Chaplygina, O. V. (2019). The problem of psychological barriers in learning a foreign language. Concept, 6, 141–146. (In Russ.)
3. Korenev, A. A. (2018). Feedback in learning and pedagogical communication. Rhema, 2, 112–126. (In Russ.)
4. Orshanskaya, E. G. (2011). Models of speech behavior of a foreign language teacher. Siberian Pedagogical Journal, 1, 127–134. (In Russ.)
5. Bessonov, K. A. (2016). Feedback in pedagogical interaction between teacher and student. Juvenisscientia, 2, 86–89. (In Russ.)
6. Kharlamova, N. S., Samoilenko, M. A. (2023). Pedagogical communication as a key component of professional pedagogical training in foreign languages (linguistic component). Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences, 4(849), 54–58. (In Russ.)
7. Klets, T. E. (2011). Feedback as a means of diagnosing pedagogical results of foreign language interactive communication. Proceedings of the Pskov Polytechnic Institute, 15, 82–87. (In Russ.)
8. Taridi, M., Fitria, W., Supriusman, S., Deska, R. (2022). Speech function in teaching speaking skill: evaluation, analysis, and recommendation. Indonesian Journal of EFL and Linguistics, 7(2), 349–362. <https://doi.org/10.21462/ijefl.v7i2.528>.
9. Yakovleva, Yu. M. (2016). Speech functions of a teacher in a foreign language lesson. Scientific note of OSU. Series: Humanities and social sciences, 4(73), 387–390. (In Russ.)
10. Lukyanenko, O. D. (2007). Feedback in didactic information interaction of the teacher and students. Izvestia RSPU named after A. I. Herzen, 33, 367–371. (In Russ.)
11. Faturrochman, R. G., Darmawan, A. A., Hadi, F. (2021). Teacher Talk in Scientific Approach in EFL Classroom: A Speech Acts Perspective. SAGA Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 2(1), 35–46.
12. Orshanskaya, E. G. (2010). Comparative analysis of the verbal behaviour of Russian and British foreign language teachers in class. Foreign languages at school, 6, 16–21. (In Russ.)
13. Osinovskaya, L. M. (2012). Pedagogical discourse in the Russian and the American linguistic cultures. Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication, 1, 154–163. (In Russ.)
14. Lyster, R., Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. Studies in Second Language Acquisition, 19(1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/s0272263197001034>.
15. Lee, E. J. (2013). Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students. System, 41, 217–230.
16. Oliveira, A. W. (2010). Science Communication in teacher personal pronouns. International Journal of Science Education, 33(13), 1805–1833. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.510541>.
17. Kan-Kalik, V. A. (1987). Uchitelyu o pedagogicheskom obshhenii = To the teacher about pedagogical communication. Moscow: Prosveshchenie.
18. Prochazka, J., Ovcari, M., Durinik, M. (2020). Sandwich feedback: The empirical evidence of its effectiveness. Learning and Motivation, 71, 101649. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101649>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Юдицкая Анастасия Владимировна

ассистент кафедры иностранных языков Государственного университета управления

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Iuditskaya Anastasiya Vladimirovna

Assistant of the Department of foreign languages, State University of Management

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

13.12.2024
03.01.2025
24.02.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication