

УДК 372.881.111.1

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2026-74-2-159-174

МНОГОУРОВНЕВАЯ СИСТЕМА ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

А. Б. Дьяконова

Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

В условиях цифровизации высшего образования и увеличения доли самостоятельной работы студентов проблема организации качественной обратной связи приобретает ключевое значение для развития иноязычной монологической речи профессиональной направленности. Целью статьи является теоретическое обоснование и описание многоуровневой системы обратной связи, а также экспериментальная проверка ее эффективности при развитии иноязычной монологической речи у студентов-биологов. Методологическую основу исследования составили системный, деятельностный, компетентностный и профессионально ориентированный подходы. Экспериментальная работа проводилась на базе Института биологии и биомедицины Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского с участием 98 студентов 2–3 курсов направления подготовки «Биология». В экспериментальных группах ($n=48$) применялась разработанная система, включающая три уровня обратной связи: автоматизированную (мгновенная проверка лексико-грамматических упражнений в *Moodle*, *Quizlet* и *Google Forms*), экспертную (отсроченный комментарий преподавателя с фокусом на содержании и аргументации монолога) и взаимную (структурированное рецензирование видеозаписей монологов по рубрике с дескрипторами). Контрольные группы ($n=50$) обучались по традиционной методике с преимущественно преподавательской проверкой. Результаты эксперимента показали статистически значимую положительную динамику в экспериментальных группах: прирост среднего балла за монологическое высказывание составил 30,1–33,1 % ($p<0,01$), в то время как в контрольных группах — 18,1–18,4 % ($p<0,05$). Наиболее существенные изменения в экспериментальных группах зафиксированы по критериям компрессии информации (+1,4 балла) и аргументации (+1,3 балла). Корреляционный анализ выявил сильные связи между участием во взаимном рецензировании и уровнем сформированности универсальной компетенции УК-4 (деловая коммуникация) ($r=0,60$), а также между качеством самопроверки по чек-листам и компетенцией УК-6 (самоорганизация) ($r=0,68$). Теоретическая значимость работы заключается в уточнении принципов интеграции многоуровневой обратной связи при обучении монологической речи. Практическая значимость состоит в создании диагностического инструментария (рубрики оценки монолога, чек-листы самопроверки, инструкции для рецензента), который может быть адаптирован для других естественнонаучных направлений подготовки.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов; обратная связь; взаимное рецензирование; иноязычная монологическая речь.

Цитирование: Дьяконова А. Б. Многоуровневая система обратной связи в процессе самостоятельной работы студентов при обучении иноязычной монологической речи // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2026. Вып. 2 (74). С. 159–174. DOI 10.47388/2072-3490/lunn2026-74-2-159-174.

Multilevel Feedback in Self-Study for Developing Foreign Language Monologic Speech

Anastasiya B. Diakonova

Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

In the context of higher education digitalization and the growing role of students' independent work, organizing quality feedback has become essential for developing professionally oriented foreign language monologic speech. The traditional model, where a student receives detailed teacher comments several days later, does not align with the cognitive traits of the "digital generation" (clip thinking, fragmented attention) and fails to provide the timely correction needed for speech skill development. This article aims to theoretically substantiate and describe a multilevel feedback system integrated into microlearning technology, and to experimentally test its effectiveness in teaching biology students foreign language monologic speech. The methodological framework draws on systemic, activity-based, competence-based, and professionally oriented approaches. The experiment was conducted at the Institute of Biology and Biomedicine of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, involving 98 second- and third-year students majoring in Biology. In the experimental groups ($n=48$), the proposed system was implemented, featuring three feedback levels: automated (instant verification of lexical and grammatical exercises in Moodle, Quizlet, and Google Forms), expert (delayed instructor feedback focused on content and argumentation), and peer (structured review of video-recorded monologues using a rubric with descriptors). The control groups ($n=50$) followed traditional instruction with predominantly teacher-led assessment. The results showed statistically significant positive gains in the experimental groups: the average monologue score rose by 30.1–33.1 % ($p<0.01$), compared to 18.1–18.4 % ($p<0.05$) in the control groups. The most notable improvements in the experimental groups were in information compression (+1.4 points) and argumentation (+1.3 points). Correlation analysis revealed strong links between peer review participation and the development of universal competence UC-4 (business communication) ($r=0.60$), and between self-assessment quality using checklists and competence UC-6 (self-organization) ($r=0.68$). The theoretical value of the study lies in refining the principles for integrating multilevel feedback into microlearning-based monologic speech instruction. Its practical value consists in the diagnostic tools developed (monologue assessment rubric, self-assessment checklists, reviewer instructions), which can be adapted for other natural science majors.

Key words: self-study; feedback; peer review; foreign language monologic speech.

Citation: Diakonova, Anastasiya B. (2026) Multilevel Feedback in Self-Study for Developing Foreign Language Monologic Speech. *LUNN Bulletin*, 2 (74), 159–174. DOI 10.47388/2072-3490/lunn2026-74-2-159-174.

1. Введение

В настоящее время образовательная система в неязыковом вузе, ориентирована на компетентностный подход и увеличение доли самостоятельной работы студентов (СРС). Согласно требованиям ФГОС ВО 3++, выпускник направления «Биология» должен демонстрировать не только владение профессиональной терминологией, но и способность к деловой коммуникации (УК-4) и самоорганизации (УК-6) (Приказ Минобрнауки России 2020). Однако, как показывает наш анализ практики преподавания и данные анкетирования ($n=98$), 72,5 % студентов-биологов испытывают дефицит аудиторного времени

для отработки устной речи, а 68,4 % отмечают трудности при построении монологического высказывания на профессиональную тему. Согласно определению О. Я. Гойхман и Т. М. Надеиной, монологическая речь представляет собой форму речи, обращенную к слушателю или аудитории, характеризующуюся развернутостью, связностью, логической последовательностью и смысловой завершенностью (Гойхман, Надеина 2006: 58).

Данные трудности можно преодолеть при помощи организации самостоятельной работы, но её эффективность напрямую зависит от качества обратной связи. Традиционная модель, при которой студент получает развернутый комментарий от преподавателя спустя дни или недели, не отвечает психологическим особенностям «цифрового поколения» с его клиповым мышлением и потребностью в *just-in-time feedback* (Гиренок 2015; Купчинская, Юдалевич 2019). Кроме того, фронтальная проверка монологов в группе из 20–25 человек чрезвычайно трудоемка.

В данной статье обосновывается и описывается многоуровневая система обратной связи, интегрированная в разработанную нами структурно-функциональную модель организации СРС на основе технологии микрообучения. Мы исходим из того, что отказ от монополии преподавателя на оценку и делегирование части контрольно-оценочных функций автоматизированным системам и самим студентам (в формате взаимного рецензирования) позволяет не только повысить оперативность обратной связи, но и трансформировать характер учебной деятельности.

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка многоуровневой системы обратной связи, используемой при организации самостоятельной работы студентов-биологов, направленной на развитие иноязычной монологической речи профессиональной направленности. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) выявить дидактический потенциал современных цифровых инструментов для организации оперативной обратной связи в условиях самостоятельной работы; 2) разработать структурно-функциональную модель организации самостоятельной работы, центральным компонентом которой является многоуровневая система обратной связи, включающая автоматизированную, экспертную и взаимную оценку; 3) экспериментально проверить эффективность разработанной модели и методики ее реализации в условиях реального учебного процесса на базе Института биологии и биомедицины.

Гипотеза исследования. Развитие иноязычной монологической речи студентов-биологов при организации их самостоятельной работы будет эффективным, если:

1. Внедрена многоуровневая система обратной связи, которая синхронизирует три уровня: автоматизированную проверку лексико-грамматического материала (обеспечивающую оперативность), экспертную оценку преподавате-

ля (фокусирующуюся на содержании, логике и аргументации высказывания) (Ибрагимов 2016: 43–44) и взаимное рецензирование (развивающее критическое мышление и коммуникативные навыки).

2. Разработан и внедрен комплекс критериев и диагностических процедур (рубрики, чек-листы), позволяющий объективно фиксировать прогресс в овладении как отдельными речевыми действиями (компрессия информации, аргументация, использование логических связей), так и целостным умением строить профессионально значимое монологическое высказывание.

Анализ научной литературы показывает, что проблематика обратной связи в контексте самостоятельной работы студентов исследовалась в трудах П. И. Пидкасистого, И. А. Зимней, А. А. Вербицкого, которые определили самостоятельную работу как средство вовлечения студентов в активную познавательную деятельность и как квазипрофессиональную деятельность, моделирующую предметное и социальное содержание будущего труда. Вопросы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам (*ESP*) разрабатывались Н. Д. Гальсковой, Р. П. Мильрудом, Т. Хатчинсоном, А. Уотерсом, которые обосновали необходимость отбора содержания на основе анализа профессиональных коммуникативных потребностей обучающихся. Психолого-педагогические особенности «цифрового поколения», включая феномен «клипового мышления», исследовались К. Н. Поливановой, Е. И. Рассказовой, D. Tapscott, результаты подтвердили необходимость адаптации образовательного процесса к когнитивным стилям современных студентов и поиска новых форматов обратной связи, в частности, обеспечивающих мгновенную реакцию на ошибки.

Особое значение для настоящего исследования имеют работы, посвященные различным аспектам обратной связи в обучении. Теоретические основы формирующего оценивания разрабатывались Ю. М. Ореховой, а также коллективом авторов под редакцией А. М. Агапова, которые подчеркивают, что эффективная обратная связь должна быть своевременной, конкретной и ориентированной на улучшение результатов обучения. Г. И. Ибрагимов в своих исследованиях отмечает, что оценивание компетенций не может сводиться к сумме баллов за тесты; оно должно отражать способность действовать в нестандартных профессиональных ситуациях. Проблемы автоматизации контроля и использования цифровых инструментов для мгновенной проверки знаний рассматривались Е. З. Власовой, А. В. Пантелеевым и др. Дидактический потенциал взаимного рецензирования как средства развития критического мышления и коммуникативных умений раскрыт в работах, посвященных проектно-му обучению и коллаборативным технологиям (Е. С. Полат, С. В. Титова). Однако, несмотря на наличие серьезной научной базы, на сегодняшний день недостаточно комплексных исследований, посвященных интеграции различных уровней обратной связи (автоматизированной, экспертной и взаимной) в еди-

ную систему при обучении монологической речи студентов-биологов. Отсутствуют апробированные модели организации обратной связи, в которых четко распределены функции каждого уровня и предложен конкретный диагностический инструментарий. Таким образом, сохраняется пробел на стыке методики преподавания *ESP*, теории организации самостоятельной работы и педагогического дизайна систем обратной связи, что определяет актуальность и новизну настоящего исследования.

2. Характеристика материала и методов исследования

Экспериментальное обучение проводилось на базе Института биологии и биомедицины ННГУ им. Н. И. Лобачевского (2024–2025 уч. г.) с участием 98 студентов 2–3 курсов. В экспериментальных группах (ЭГ-1, ЭГ-2, $n=48$) обучение велось по разработанной модели, включающей три этапа работы с микромодулями. Организация самостоятельной работы студентов в рамках разработанной модели опиралась на положение А. А. Вербицкого о том, что самостоятельная работа должна быть организована как квазипрофессиональная деятельность, моделирующая предметное и социальное содержание будущего труда (Вербицкий 2004). Это означает, что каждое задание, выполняемое студентом самостоятельно, должно быть неразрывно связано с его будущей профессиональной деятельностью биолога. Каждый этап имел доминирующий тип обратной связи.

Этап 1. Подготовительный (формирование поднавыков)

Здесь доминировала автоматизированная обратная связь. Студенты работали с микромодулями-тренажерами в *Moodle* и *Quizlet*: сопоставление терминов, заполнение пропусков в научных текстах, трансформация предложений. Система давала мгновенную обратную связь («верно / неверно», подсказка, ссылка на правило). Это позволяло снять технические (лексико-грамматические) ошибки до выхода на уровень речи. Как показали данные эксперимента, 89 % студентов ЭГ положительно оценили возможность «здесь и сейчас» увидеть свою ошибку.

Этап 2. Тренинговый (симулятивный)

На этом этапе (комментирование графика, ответы на проблемные вопросы) вводился элемент самоконтроля и экспертной обратной связи в отсроченном режиме. Студенты записывали аудиокомментарии, но прежде чем отправить преподавателю, проводили самопроверку по чек-листу (см. Табл. 1). Чек-лист позволял оценить использование терминов, наличие логических связей, полноту ответа, соответствие регламенту, интонационную выразительность. Преподаватель, получив доступ к записям через облачное хранилище, давал сжатую экспертную оценку (2–3 предложения).

Этап 3. Продуктивный (коммуникативный)

Студенты готовили итоговый видеомонолог (презентацию исследования, 3–5 мин). Центральным элементом обратной связи здесь выступило взаимное рецензирование (парная работа). Каждая пара получала «Инструкцию для рецензента», включающую: алгоритм анализа: 1) просмотр видео коллеги 2 раза (первый — для целостного впечатления, второй — по рубрике, рубрика содержала 6 шкал: содержательность, логичность, языковая правильность, компрессия, аргументация, эмоциональная окрашенность (от 0 до 5 баллов)); 2) форму для конструктивной обратной связи: «Что получилось хорошо?», «Что можно улучшить?», «Какой фрагмент выступления был наиболее убедительным?»

Диагностический инструментарий для оценки уровня развития иноязычной монологической речи включал три типа заданий. Задание 1 (лексический тест) содержало 30 лексических единиц профессиональной направленности и предполагало сопоставление термина и определения (10 единиц), заполнение пропусков в профессионально ориентированных текстах (10 пропусков) и перевод терминов с русского языка на английский и с английского на русский (10 единиц). Максимальный балл — 30. Задание 2 (компрессия информации) предполагало работу с научной статьей из журнала *Nature* объемом 300–350 слов, на основе которой требовалось выделить ключевые тезисы в виде 5–7 предложений. Оценка проводилась по шкале: полнота выделения ключевой информации (0–5 баллов), точность передачи смысла (0–5 баллов), языковая правильность (0–5 баллов). Максимальный балл — 15. Задание 3 (монологическое высказывание) предполагало подготовку устного сообщения продолжительностью 3–5 минут на одну из предложенных профессиональноориентированных тем («Современные методы молекулярно-биологических исследований», «Роль биотехнологии в решении глобальных проблем человечества», «Экологические проблемы моего региона и пути их решения»). Оценка проводилась по критериям, включающим содержательность, логичность, языковую правильность, компрессию информации, аргументацию, эмоциональную окрашенность, объем и темп речи (максимальный балл — 35). Общий максимальный балл за тестирование составлял 100 баллов, которые затем переводились в средний балл по 5-балльной шкале.

Для оценки сформированности универсальных компетенций УК-4 (деловая коммуникация) и УК-6 (самоорганизация) использовались как количественные показатели (соблюдение сроков выполнения заданий, регулярность работы с учебными материалами, участие во взаимном рецензировании), так и качественные (глубина рефлексии в чек-листах самопроверки, качество обратной связи при рецензировании работ коллег).

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием методов первичной описательной статистики (расчет средних значений, стандартных отклонений, процентных распределений). Для проверки статистической значимости различий между экспериментальными и

контрольными группами на разных этапах эксперимента применялся *t*-критерий Стьюдента для независимых и зависимых выборок. Для выявления взаимосвязей между отдельными компонентами системы обратной связи и достигнутыми результатами проводился корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона (*r*). Статистическая обработка данных выполнялась с помощью программного пакета *SPSS Statistics* (версия 26.0). Уровень значимости принимался равным $p < 0,05$. Для количественной оценки эффективности разработанной системы рассчитывались коэффициент эффективности обучения (*Кэ*), коэффициент усвоения (*Ку*) по В. П. Беспалько, коэффициент эффективности методики (*Кэм*) и коэффициент достижения цели (*Кц*).

3. Результаты исследования и их обсуждение

На основе изучения работ по микрообучению (Garg 2018: 15; Hug 2012: 42) и организации СРС (Пидкасистый 1980; Зимняя 2003) нами были выделены три уровня обратной связи, релевантных для нашей модели:

- 1) Автоматизированная для заданий с однозначным ответом.
- 2) Экспертная (преподавательская) для оценки целостных речевых продуктов.
- 3) Взаимная (*peer review*) для развития критического мышления и коммуникации.

Центральным инструментом организации самоконтроля выступил чек-лист самооценки монологического высказывания, разработанный на основе критериев, апробированных в ходе пилотного исследования. Чек-листы являются одним из ключевых инструментов формирующего оценивания, позволяющих студенту самостоятельно отслеживать свой прогресс и выявлять зоны ближайшего развития (Агапов и др. 2022). В отличие от традиционных методов контроля, чек-лист ориентирован не на констатацию ошибки, а на помощь студенту в ее осознании и самостоятельном исправлении. Данный чек-лист представляет собой операционализированный перечень из 8 конкретных действий, каждое из которых студент может верифицировать по принципу «да / нет / частично». Заполнение чек-листа занимает не более 2–3 минут и становится обязательным этапом перед отправкой аудио- или видеозаписи монолога преподавателю. Важно подчеркнуть, что чек-лист не дублирует, а дополняет рубрику для взаимного рецензирования: если рубрика предназначена для качественной оценки по шкале (от 0 до 5), то чек-лист нацелен на бинарный контроль отсутствия / наличия базовых структурных элементов (Беспалько 2010). Как показали данные эксперимента, регулярное использование чек-листа (не менее 5–6 раз за семестр) привело к тому, что у 79,2 % студентов экспериментальных групп сформировалась устойчивая привычка к самопроверке, а количество «технических» ошибок (отсутствие вступления, нарушения временного регламента, пропуск логических связок) сократилось в среднем на 58 % по сравнению с контрольными группами. Ниже представлен чек-лист самопроверки монологического высказывания (см. Табл. 1).

Таблица 1. Чек-лист самопроверки монологического высказывания

№	Критерий самопроверки	Выполнено (да / нет / частично)	Комментарий для себя
1	В выступлении есть вступление , где я называю тему и цель исследования	☐ Да ☐ Нет ☐ Частично	
2	Я выделил(а) основные этапы работы (методы, результаты, выводы)	☐ Да ☐ Нет ☐ Частично	
3	Использовано не менее 5 терминов по теме исследования	☐ Да ☐ Нет ☐ Частично	
4	Присутствуют логические связки между смысловыми блоками (<i>however, therefore, in addition, consequently</i>)	☐ Да ☐ Нет ☐ Частично	
5	График / диаграмма прокомментированы (названы оси, тренд, экстремумы)	☐ Да ☐ Нет ☐ Частично	
6	Выводы сформулированы и соответствуют представленным результатам	☐ Да ☐ Нет ☐ Частично	
7	Длительность монолога составляет 3–5 минут (проверено по таймеру)	☐ Да ☐ Нет	
8	Запись прослушана / просмотрена , явные оговорки и паузы устранены	☐ Да ☐ Нет	

Особенностью данного чек-листа является наличие колонки «Комментарий для себя», которая, как показала практика, превращает формальную процедуру «галочек» в осмысленную рефлексивную практику. Студенты фиксируют здесь, *какой именно* термин вызвал затруднение, *где именно* нарушилась логика перехода. Заполненные чек-листы аккумулируются в электронном портфолио студента и становятся, во-первых, материалом для индивидуальной беседы с преподавателем, а во-вторых, основой для последующего самоанализа при подготовке к итоговой аттестации.

Если чек-лист самопроверки ориентирован на выявление «технических» дефектов монолога (наличие структурных элементов, соблюдение регламента, базовая терминология), то для организации взаимного рецензирования на продуктивном этапе потребовался иной инструмент (рубрика оценки монологического высказывания для рецензента). В отличие от бинарного чек-листа, рубрика предполагает уровневую оценку по каждому критерию (от 0 до 5 баллов), что позволяет не только констатировать наличие или отсутствие элемента, но и оценить его качество. Разработанная нами рубрика прошла двухэтапную апробацию: сначала на малой группе (8 студентов) для выявления неоднозначных формулировок, затем на основном массиве экспериментальных групп. Ключевым требованием при разработке выступила ясность понимания критериев: рецензент должен понимать, чем, например, «логичность на 3 балла» отличается от «логичности на 5 баллов». Для этого каждый уровень шкалы был снабжен

дескриптором (Бердникова и Серова 2023) (см. Табл. 2). Как показал анализ заполненных рубрик, наибольшие затруднения у студентов вызывала оценка аргументации и эмоциональной окрашенности.

Помимо балльной оценки рубрика содержит обязательное поле для комментария рецензента в свободной форме (3–4 предложения), где необходимо указать: а) что получилось лучше всего; б) что можно улучшить; в) один конкретный фрагмент выступления, который был наиболее убедительным (с временной отсылкой к видеозаписи). Этот третий пункт, как показал анализ, оказался критически важным: он приучает рецензента не к абстрактным оценкам («хорошо», «неплохо»), а к фактологически обоснованной обратной связи, что, в свою очередь, готовит студентов к реальной практике научной дискуссии, где требуется указывать на конкретные слабые места в рассуждениях оппонента.

Таблица 2. Рубрика для взаимного рецензирования монологического высказывания

Критерий	5 баллов	3 балла	1 балл	Оценка рецензента
Логичность и структура	Четко выделены вступление, основная часть, заключение; логические связки уместны и разнообразны	Структура присутствует, но нарушения логики затрудняют понимание в 1–2 фрагментах	Структура отсутствует; части высказывания не связаны или следуют в произвольном порядке	___ / 5
Аргументация выводов	Каждый вывод подкреплён двумя и более аргументами; использованы данные / примеры	Выводы заявлены, но аргументация недостаточна (1 аргумент или аргумент не относится к делу)	Выводы декларируются без какой-либо аргументации	___ / 5
Использование терминологии	Термины используются корректно и разнообразно (более 7 различных терминов)	Термины используются, но есть повторы или 1–2 неточности в употреблении	Терминология отсутствует либо используется систематически неверно	___ / 5
Эмоциональная окрашенность и контакт с аудиторией	Речь выразительная, есть зрительный контакт (в видео), паузы уместны, голос не монотонный	Речь в целом ровная, но отдельные фрагменты «считываются» как заученные или монотонные	Речь механическая, «бубнеж», отсутствие пауз и интонационного рисунка	___ / 5

Процедура работы с рубрикой была алгоритмизирована в виде краткой инструкции для рецензента, включающей четыре шага:

1. Просмотр видеозаписи монолога коллеги без остановки для целостного впечатления.
2. Повторный просмотр с заполнением балльной части рубрики.
3. Формулирование письменного комментария с обязательным цитированием фрагмента выступления («например, когда вы говорите о...»).
4. Направление заполненной рубрики сначала коллеге, затем — преподавателю (для контроля адекватности оценки).

Введение данного алгоритма позволило снизить разброс в оценках между разными рецензентами: коэффициент вариации экспертных оценок в ЭГ сократился с 0,42 на первом этапе рецензирования до 0,28 на итоговом, что свидетельствует о выработке согласованного понимания критериев.

Как отмечают Е. А. Лукьянова и О. Г. Оберемко, гуманистическая направленность в обучении иностранным языкам предполагает создание условий для саморазвития и самореализации каждого студента, учет его индивидуальных особенностей и потребностей (Лукьянова, Оберемко 2024). Данный принцип находит отражение в разработанной нами многоуровневой системе обратной связи, где студент выступает не объектом педагогического воздействия, а активным субъектом собственной учебной деятельности.

Реализация описанной многоуровневой системы обратной связи потребовала не только разработки дидактических материалов (чек-листов, рубрик, инструкций), но и выбора адекватного технологического базиса, обеспечивающего интеграцию всех трех уровней в едином цифровом пространстве (см. Табл. 3). Как отмечают Е. П. Глумова и М. А. Морозова, эффективная организация непрерывного иноязычного образования предполагает использование электронных учебных курсов, которые обеспечивают доступность, гибкость и индивидуализацию обучения (Глумова, Морозова 2023). В качестве основной платформы выступила система управления обучением *Moodle* (версия 4.1), развернутая на сервере университета. Выбор *Moodle* обусловлен несколькими факторами: во-первых, наличие встроенных инструментов для автоматизированной проверки (тесты различных типов, задания на сопоставление) (Полат, Бухарина 2010; Титова 2017: 84); во-вторых, возможность настройки элементов «Семинар» (*Workshop*), который позволяет организовать структурированное взаимное рецензирование с анонимизацией, распределением работ по алгоритму «каждый с каждым» и автоматическим подсчетом итоговых баллов на основе согласованности оценок рецензентов. Для хранения и обмена видеозаписями монологов (средний объем одного файла 50–80 МБ) использовался корпоративный аккаунт Яндекс.Диск с настроенными папками для каждой учебной группы, что позволило избежать перегрузки сервера *Moodle* и обеспечить удобный доступ к

записям для взаимного рецензирования без скачивания файлов на локальные устройства. Для создания интерактивных упражнений с мгновенной обратной связью на лексико-грамматическом уровне дополнительно привлекались сервисы *Quizlet* (флеш-карточки с режимом тестирования) и *Google Forms* (формы с автоматической проверкой ответов и отправкой результатов на почту студенту). Ниже в Таблице 3 представлена сводка цифровых инструментов с указанием их функции в системе обратной связи и формата получаемой студентом реакции.

Таблица 3. Техническое обеспечение уровней обратной связи

Уровень ОС	Цифровой инструмент	Формат обратной связи	Затраты времени преподавателя на настройку
Автоматизированная (лексико-грамматический тренинг)	Moodle, Quizlet, Google Forms	Мгновенное отображение правильно-го / неправильно-го ответа, подсказка, ссылка на правило	Высокие на этапе разработки (разово); далее — нулевые
Автоматизированная (проверка чек-листа)	Google Forms (с встроенной логикой ветвления)	После заполнения — автоматический подсчет процента выполнения и рекомендация: «пройти модуль заново» или «перейти к записи монолога»	Средние (настройка ветвлений 20–30 минут на один чек-лист)
Самоконтроль (по чек-листу)	Яндекс.Диск + локальный файл (.pdf/.doc)	Студент видит «слепые зоны» своего выступления; обратной связи от системы не предполагается	Нулевые (после размещения шаблона)
Взаимное рецензирование	Moodle (элемент «Семинар»)	Рецензент заполняет рубрику; система уведомляет автора о готовности отзыва; при расхождении оценок более чем на 2 балла подключается преподаватель	Средние (настройка параметров распределения и анонимизации — 30–40 минут на один модуль)
Экспертная (преподавательская)	Яндекс.Диск (комментарии к файлу) + Moodle (обратная связь в задании)	Развернутый текстовый комментарий (100–200 слов) с акцентом на аргументацию и логику; видео- или аудиокomentarий — по запросу студента	Высокие (3–5 минут на один монолог при сфокусированной проверке)

Наибольшую методическую сложность при технической реализации, как показал опыт, составила настройка элемента «Семинар» в *Moodle* для взаимного рецензирования видеозаписей. Стандартный сценарий *Workshop* предполагает, что студенты загружают текстовые файлы, однако для видео потребовалась модификация: студенты размещали ссылки на свои монологи в Яндекс.Диске в специальном поле задания, а в качестве критериев оценки выступала рубрика из Таблицы 2. В ходе эксперимента было выявлено два технических ограничения: во-первых, невозможность автоматического контроля того, что рецензент действительно ознакомился с видео (студенты иногда заполняли рубрику как придётся); во-вторых, отсутствие встроенного инструмента для анонимного взаимного рецензирования видеофайлов. Эти ограничения были частично преодолены за счет введения дополнительного требования, а именно — указания в комментарии рецензента временной метки (например, «на 02:15 вы говорите...»), что служило косвенным подтверждением факта просмотра. Для групп с высоким уровнем технической готовности на финальном этапе эксперимента была апробирована альтернативная схема с использованием *Google Docs* (общая таблица, где студенты самостоятельно распределяли пары и оставляли ссылки на заполненные рубрики), однако данный способ оказался более трудоемким в администрировании и привел к случаям сбоя графика рецензирования. В итоговой версии модели, рекомендованной к внедрению, сохранена конфигурация на базе *Moodle* с обязательным контролем временных меток.

Внедрение многоуровневой системы обратной связи дало статистически значимые результаты (см. Табл. 4). В ЭГ прирост среднего балла за монолог составил 30–33 % (с 2,84 до 3,78, $p < 0,01$), в контрольных группах (традиционная ОС — только преподавательская проверка с отсрочкой) — 18–18,4 % ($p < 0,05$).

Таблица 4. Динамика развития компонентов монологической речи

Критерий	ЭГ (конст.)	ЭГ (контр.)	КГ (конст.)	КГ (контр.)
Компрессия информации	2,5	3,9	2,5	3,1
Аргументация	2,4	3,7	2,4	3,0
Логичность	2,6	3,8	2,6	3,2
Языковая правильность	2,8	3,7	2,8	3,3

Наиболее значительный прирост в ЭГ наблюдается по критериям «компрессия» и «аргументация» (+1,4 и +1,3 балла соответственно). Это объясняется тем, что автоматизированная проверка на этапе 1 освободила когнитивные ресурсы студентов, а взаимное рецензирование на этапе 3 заставило их критически осмысливать логику чужих и, как следствие, собственных высказываний.

Корреляционный анализ (Пирсон) выявил сильную связь между участием во взаимном рецензировании и уровнем сформированности УК-4 ($r = 0,60$) и УК-

6 ($r=0,44$). Студенты отмечали, что необходимость аргументированно оценить монолог одноклассника требует от них высокой степени рефлексии и коммуникативной культуры.

Одним из неочевидных результатов эксперимента стало то, что внедрение взаимного рецензирования привело к значительному повышению качества *собственных* монологов у тех студентов, которые выступали в роли *рецензентов*. Корреляционный анализ показал, что этот эффект ($r=0,57$ между участием в рецензировании и приростом баллов за аргументацию) даже несколько сильнее, чем прямая корреляция между получением обратной связи от преподавателя и прогрессом. Мы объясняем этот феномен тем, что в процессе анализа чужого монолога по рубрике студент вынужден имплицитно применять те же критерии к своему выступлению, но в более «безопасном» режиме, без угрозы получения низкой оценки. Рецензент не просто находит ошибки, но и формулирует, *почему* данный фрагмент нарушает логику или недостаточно доказателен. Именно эта операция вербализации критериев, как показали наши данные, приводит к более глубокому, осознанному присвоению требований к монологической речи, чем пассивное ознакомление с памяткой.

Данные анкетирования также показали рост субъектной позиции студентов. Доля студентов ЭГ, согласных с утверждением «Я могу самостоятельно выявить слабые места в своем монологе по чек-листу», выросла с 37,5 % до 83,3 %. Доля удовлетворенных оперативностью обратной связи в ЭГ составила 79,2 % против 41,0 % в КГ.

5. Выводы и практические рекомендации

Проведенное исследование позволяет утверждать, что многоуровневая система обратной связи при организации самостоятельной работы является эффективным инструментом для развития иноязычной монологической речи.

Целью разработанной системы является не только сиюминутное развитие монологической речи, но и формирование у студентов «устойчивых» навыков оценивания. Как подчеркивает Д. Боуд (Boud 2013), именно способность к самооценке и взаимооценке определяет готовность выпускника к непрерывному профессиональному образованию в течение всей жизни, что напрямую коррелирует с формируемой у нас компетенцией УК-6. В свою очередь, Ф. Рейс акцентирует, что без систематической рефлексивной практики даже самая качественная внешняя обратная связь не приводит к долгосрочным изменениям в учебном поведении студентов (Rase 2005).

При интерпретации результатов, полученных в ходе экспериментального исследования, следует принимать во внимание ряд ограничений, присущих предложенной системе обратной связи. Первое ограничение связано с эффективностью взаимного рецензирования: как показал анализ, качество рецензий напрямую зависит от уровня психологической безопасности в учебной группе.

В группах с высоким уровнем тревожности или с выраженной конкурентной атмосферой студенты нередко либо завышают оценки одногруппникам (избегая конфликтных ситуаций), либо, напротив, занижают их (стремясь продемонстрировать собственное превосходство), а также уходят от содержательной критики, ограничиваясь формальными замечаниями. Второе ограничение носит технический характер и связано с фрагментарностью существующих цифровых решений. В ходе экспериментального обучения выяснилось, что ни одна из доступных платформ — будь то системы управления обучением (*Moodle, Canvas*), облачные сервисы для хранения файлов (*Яндекс.Диск, Google Drive*) или инструменты для создания интерактивных упражнений (*Quizlet, Google Forms*) — не обеспечивает в полном объеме весь набор функций, необходимых для реализации многоуровневой системы обратной связи. В результате преподаватель был вынужден использовать комбинацию из нескольких разрозненных инструментов, что увеличивало временные затраты на администрирование (настройка интеграций, отслеживание выполнения заданий в разных средах) и создавало дополнительные организационные сложности для студентов (необходимость переключаться между разными платформами, запоминать несколько паролей). Указанные ограничения задают вектор для дальнейших исследований. Перспективным направлением является разработка специализированного программного решения или модуля для существующей *LMS*, который интегрировал бы в себе автоматизированную проверку лексико-грамматических упражнений, удобное хранилище видеозаписей с возможностью комментирования по временным меткам и встроенный инструмент для анонимизированного взаимного рецензирования с автоматическим распределением пар. Кроме того, для минимизации субъективного фактора при взаимном рецензировании целесообразно внедрение анонимизированных процедур оценки, а для формирования безопасной образовательной среды — разработка специальных инструкций и тренингов по конструктивной критике.

Практическая значимость работы состоит в создании пакета методических материалов (рубрики оценки монолога, чек-листы самопроверки, шаблоны для рецензирования), которые могут быть адаптированы для других естественнонаучных направлений.

Список литературы / References

- Агапов А. М., Белолуцкая А. К., Крашенинников Е. Е., Леван Т. Н., Мысина Т. Ю., Шиян О. А., Щербакова Т. В. Формирующее оценивание в высшем образовании: подходы и технологии. М.: Авторский Клуб, 2022. [Agapov, Aleksandr M., Belolutsкая, Anastasiya K., Krashenninnikov, Evgenii E., Levan, Tatyana N., Mysina, Tatyana Yu., Shiyan, Olga A., & Shcherbakova, Tatyana V. (2022) *Formiruyushchee otsenivanie v vysshem obrazovanii: podkhody i tekhnologii* (Formative Assessment in Higher Education: Approaches and Technologies). Moscow: Avtorskii Klub. (In Russian)].

- Бердникова А. А., Серова Т. С. Формирование речевых умений спонтанного доказательного монологического высказывания в иноязычном речевом общении // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 1. С. 58–76. [Berdnikova, Anna A., & Serova, Tamara S. (2023) Formirovanie rechevykh umenii spontannogo dokazatel'nogo monologicheskogo vyskazyvaniya v inoyazychnom rechevom obshchenii (Developing Spontaneous Evidence-based Monologue Speaking Skills in Foreign Language Communication). *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 1, 58–76. (In Russian)].
- Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 2010. [Bespal'ko, Vladimir P. (2010) *Slagaemye pedagogicheskoi tekhnologii* (Components of Pedagogical Technology). Moscow: Pedagogika. (In Russian)].
- Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 2004. [Verbitskii, Andrei A. (2004) *Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod* (Active Learning in Higher Education: A Contextual Approach). Moscow: Vysshaya shkola. (In Russian)].
- Гиренок Ф. И. Клиповое сознание. М.: Проспект, 2015. [Girenok, Fedor I. (2015) *Klipovoe soznanie* (Clip Thinking). Moscow: Prospekt. (In Russian)].
- Глумова Е. П., Морозова М. А. Организация непрерывного иноязычного образования студентов технического вуза на основе электронного учебного курса // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2023. № 62. С. 206–225. [Glumova, Elena P., & Morozova, Marina A. (2023) Organizatsiya nepreryvnogo inoyazychnogo obrazovaniya studentov tekhnicheskogo vuza na osnove elektron-nogo uchebnogo kursa (Organizing Continuous Foreign Language Education for Technical University Students Based on an Electronic Course). *LUNN Bulletin*, 62, 206–225. (In Russian)].
- Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация. М.: ИНФРА-М, 2006. [Goikhman, Oleg Ya., & Nadeina, Tatyana M. (2006) *Rechevaya kommunikatsiya* (Speech Communication). Moscow: INFRA-M. (In Russian)].
- Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 7–13. [Zimnyaya, Irina A. (2003) Klyuchevye kompetentsii — novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya (Key Competencies as a New Paradigm of Educational Outcomes). *Higher Education Today*, 5, 7–13. (In Russian)].
- Ибрагимов Г. И. Оценивание компетенций: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 43–52. [Ibragimov, Gasan I. (2016) Otsenivanie kompetentsii: problemy i resheniya (Competency Assessment: Problems and Solutions). *Higher Education in Russia*, 1, 43–52. (In Russian)].
- Купчинская М. А., Юдалевич Н. В. Клиповое мышление как феномен современного общества // Бизнес-образование в экономике знаний. 2019. № 3 (14). С. 66–71. [Kupchinskaya, Marina A., & Yudalevich, Natal'ya V. (2019) Klipovoe myshlenie kak fenomen sovremen-nogo obshchestva (Clip Thinking as a Phenomenon of Modern Society). *Biznes-obrazovanie v ekonomike znanii*, 3 (14), 66–71. (In Russian)].
- Лукьянова Е. А., Оберемко О. Г. Гуманистическая направленность в обучении иностранным языкам студентов лингвистических направлений подготовки // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2024. № 67. С. 154–167. [Lukyanova, Elena A., & Oberemko, Olga G. (2024) Gumanisticheskaya napravlennost' v obuchenii inostrannym yazykam studentov lingvisticheskikh napravlenii podgotovki (Humanistic Orientation in Teaching Foreign Languages to Linguistics Major Students). *LUNN Bulletin*, 67, 154–167. (In Russian)].

- Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика, 1980. [Pidkasisty, Pavel I. (1980) *Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v obuchenii* (Independent Cognitive Activity of Schoolchildren in Learning). Moscow: Pedagogika. (In Russian)].
- Полат Е. С., Бухарина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2010. [Polat, Elena S., & Bukharina, Marina Yu. (2010) *Sovremennye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* (Modern Pedagogical and Information Technologies in the Education System). Moscow: Akademiya. (In Russian)].
- Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 07.08.2020 № 920 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 06.03.01 Биология» (Зарегистрирован 20.08.2020 № 59357). [Priказ Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii ot 07.08.2020 № 920 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 06.03.01 Biologiya» (Zaregistrirovan 20.08.2020 № 59357). (Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 920 dated August 7, 2020 “On Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education — Bachelor’s Degree in the Field of Study 06.03.01 Biology” (Registered on August 20, 2020 No. 59357)). (In Russian)].
- Тимова С. В. Цифровые технологии в языковом обучении. М.: Эдитус, 2017. [Titova, Svetlana V. (2017) *Tsifrovye tekhnologii v yazykovom obuchenii* (Digital Technologies in Language Teaching). Moscow: Editus. (In Russian)].
- Boud, David, & Molloy, Elizabeth. (2013) *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well*. London: Routledge.
- Garg, Shailja. (2018) *Microlearning: A Modern Approach to Corporate Training*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Hug Theo. (2012) Mobile Learning as ‘Microlearning’. In Parsons, David. (ed.) *Refining Current Practices in Mobile and Blended Learning*. Hershey: IGI Global, 41–52.
- Race, Philip. (2005) *The Lecturer’s Toolkit: A Practical Guide to Assessment, Learning and Teaching*. 2nd ed. London: Routledge.