

RU

Дидактическая модель формирования социолингвистической уместности в академическом письме на иностранном языке у бакалавров-лингвистов при интеграции подсказок на основе искусственного интеллекта и взаимооценивания

Родиков И. Е.

Аннотация. Цель исследования – теоретически обосновать и описать дидактическую модель формирования социолингвистической уместности в академическом письме на иностранном языке у бакалавров-лингвистов при интеграции подсказок на основе искусственного интеллекта и взаимооценивания. В статье представлена структура модели и раскрыта процедура ее реализации в очном курсе академического письма на английском языке в рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного языка». Описываемая модель предусматривает последовательную работу студента-автора с учебным академическим текстом и включает подготовку черновика, получение подсказок на основе искусственного интеллекта по стандартизированному запросу с учетом жанра и адресата, самокоррекцию, взаимное рецензирование текста двумя студентами-однорूपниками по аналитической рубрике и финальную редакцию. Аналитическая рубрика задает единую критериальную основу формирующего оценивания социолингвистической уместности текста и используется как при взаимном рецензировании, так и при принятии или отклонении рекомендаций, полученных от искусственного интеллекта. Научная новизна исследования состоит в разработке воспроизводимой процедуры формирующего оценивания социолингвистической уместности академического текста на иностранном языке, в которой подсказки на основе искусственного интеллекта и взаимооценивание объединены общей критериальной основой. В результате апробации модели в условиях формирующего эксперимента установлено, что прирост показателей в экспериментальной группе выше, чем в контрольной: 3,6 балла по суммарной шкале и 1,2 балла по компоненту социолингвистической уместности против 1,4 и 0,4 балла соответственно. Около 40% правок в экспериментальной группе было связано с регистром, речевым этикетом, учетом адресата и степенью категоричности высказывания. Полученные результаты позволяют рассматривать предложенную модель как перспективное дидактическое решение для организации поэтапной работы над академическим письмом на иностранном языке в условиях очного обучения.

EN

A didactic model for developing sociolinguistic appropriateness in foreign language academic writing for linguistics undergraduates through the integration of prompts based on artificial intelligence and peer assessment

I. E. Rodikov

Abstract. The research aims to theoretically substantiate and describe a didactic model for developing sociolinguistic appropriateness in foreign language (L2) academic writing among linguistics undergraduates by integrating prompts based on artificial intelligence (AI-based prompts) and peer assessment. The article presents the model's structure and details its implementation within a face-to-face English academic writing course as part of the "Practical Course of the First Foreign Language" discipline. The described model involves a sequential workflow: drafting, obtaining AI-based prompts via standardized requests (considering genre and addressee), self-correction, peer review by two classmates using an analytical rubric, and final editing. The analytical rubric provides a unified criterion-based foundation for the formative assessment

of the text's sociolinguistic appropriateness and is utilized both during peer review and when evaluating AI-generated recommendations. The scientific novelty of the study lies in the development of a reproducible formative assessment procedure for L2 academic writing, in which AI-based prompts and peer assessment are unified by a common criteria framework. As a result of testing the model through a formative experiment, it was established that the score increase in the experimental group significantly outperformed the control group: 3.6 points on the total scale and 1.2 points for the sociolinguistic appropriateness component, compared to 1.4 and 0.4 points, respectively. Approximately 40% of the edits in the experimental group were related to register, speech etiquette, audience awareness, and the degree of hedging (categoricalness). The findings suggest that the proposed model is a promising didactic solution for organizing step-by-step L2 academic writing within face-to-face educational settings.

Введение

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что в обучении академическому письму на иностранном языке у бакалавров-лингвистов устойчивые затруднения нередко связаны не столько с грамматико-лексической корректностью текста, сколько с его социолингвистической уместностью. В настоящем исследовании под социолингвистической уместностью в академическом письме на иностранном языке понимается способность автора выбирать языковые и речевые средства в соответствии с жанром текста, коммуникативной целью, статусом и ожиданиями адресата, а также нормами академического взаимодействия. Основными признаками такой уместности выступают адекватность регистра, соблюдение речевого этикета, корректное выражение критики и несогласия, а также контроль степени категоричности высказывания с учетом конкретной коммуникативной ситуации (Hymes, 1974; Савкина, 2020; Полюдова, 2024). Именно эти параметры обеспечивают приемлемость текста в профессиональном и учебно-академическом общении и его соответствие жанровым ожиданиям академического сообщества (Swales, 1990; Hyland, 2019). Дополнительным ориентиром при описании уровней владения письменной речью на иностранном языке выступают положения общеевропейской системы уровней владения языком (Council of Europe, 2020).

Актуальность темы усиливается условиями организации обучения. Формирование академического письма предполагает поэтапную работу с черновиком, получение развернутой обратной связи и последовательное редактирование текста, однако в рамках очной дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» возможности преподавателя по индивидуальному сопровождению каждой версии текста объективно ограничены. В этих условиях особую значимость приобретает поиск такой дидактической организации работы, которая позволяла бы расширить объем обратной связи, не снижая ее содержательной точности и ясности оценочных ориентиров.

Методическую основу такого поиска составляет формирующее оценивание, в логике которого критерии не только фиксируют результат, но и направляют процесс переработки текста, а учебный эффект определяется качеством обратной связи и степенью ее включенности в самостоятельную работу обучающегося (Sadler, 1989; Black, Wiliam, 1998; Nicol, Macfarlane-Dick, 2006; Hattie, Timperley, 2007). В этом контексте принципиально важны прозрачность критериев, этапность доработки текста, активная позиция автора при принятии или отклонении правок и соотносённость комментария с конкретным действием по улучшению письменного высказывания.

Одним из способов расширения обратной связи без утраты единых критериев выступает взаимооценивание. При наличии понятных параметров оценки и предварительной подготовки студентов к рецензированию оно способствует развитию оценочного суждения, навыков редакторской переработки текста и более осознанного отношения к качеству письменного высказывания, что особенно важно для академической коммуникации (Topping, 1998; Double, McGrane, Hopfenbeck, 2020; Мелёхина, 2020). Вместе с тем исследования показывают, что без целенаправленного формирования у студентов умений работать с обратной связью сохраняется риск поверхностного принятия замечаний и слабого переноса освоенных способов редактирования на новые жанры и адресатные ситуации (Carless, Boud, 2018; Hoo, Deneen, Boud, 2022).

В последние годы в практику обучения письму на иностранном языке активно входят цифровые инструменты на основе искусственного интеллекта, способные генерировать рекомендации по улучшению текста. Такие инструменты могут использоваться как источник оперативной и индивидуализированной поддерживающей обратной связи, однако их педагогическая ценность определяется не самим фактом использования, а тем, как они встроены в учебную процедуру и насколько обучающийся соотносит полученные рекомендации с критериями качества текста (Fleckenstein, Liebenow, Meyer, 2023; Barrot, 2023; Золотарёв, 2024; Сысоев, 2024; Орлова, 2025). Особый интерес представляют решения, в которых подсказки на основе искусственного интеллекта не подменяют экспертную и взаимную оценку, а включаются в общую последовательность доработки текста и поддерживают работу студента-автора с замечаниями, правками и критериями уместности (Guo, Zhang, Li et al., 2025; UNESCO, 2023).

Таким образом, проблема исследования состоит в необходимости разработки такой дидактической модели, которая позволяла бы объединить подсказки на основе искусственного интеллекта и взаимооценивание в единую воспроизводимую процедуру работы студента с академическим текстом на иностранном языке и была бы направлена на формирование его социолингвистической уместности.

В статье решаются следующие задачи:

1) уточнить содержание социолингвистической уместности применительно к академическому письму на иностранном языке у бакалавров-лингвистов;

- 2) описать структуру дидактической модели и этапы работы студента с академическим текстом на иностранном языке, распределив функции подсказок на основе искусственного интеллекта и взаимооценивания;
- 3) определить критерии и показатели оценивания динамики социолингвистической уместности в академическом письме на иностранном языке и представить диагностический инструментарий на основе аналитической рубрики;
- 4) сформулировать дидактические условия внедрения модели в учебной группе бакалавров-лингвистов, обеспечивающие воспроизводимость процедуры поэтапной доработки текста с использованием критериев, подсказок на основе искусственного интеллекта и взаимооценивания;
- 5) представить организацию и результаты практической апробации модели в очном курсе академического письма на иностранном языке.

Материалом исследования послужили письменные работы 22 студентов направления «Лингвистика» (английский язык), представленные без указания персональных данных: входные и итоговые диагностические тексты, а также черновики и финальные версии работ по четырем заданиям, моделирующим типовые жанры академической коммуникации на иностранном языке: аннотация, критический абзац, ответ рецензенту и письмо-запрос. В качестве исследовательских материалов также использовались аналитическая рубрика взаимооценивания социолингвистической уместности, шаблоны стандартизированных запросов для получения подсказок на основе искусственного интеллекта и общеевропейские ориентиры описания уровней владения языком (Council of Europe, 2020). Под аналитической рубрикой в настоящем исследовании понимается критериально-оценочный инструмент, в котором параметры качества текста разложены на отдельные показатели и уровни проявления, что позволяет использовать его не только для итоговой проверки, но и для самокоррекции и взаимооценивания.

Для решения поставленных задач применялись следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы по проблемам обучения академическому письму на иностранном языке, формирующего оценивания, взаимооценивания и педагогической интеграции инструментов искусственного интеллекта; проектирование и описательная реконструкция дидактической модели; педагогическая апробация модели в условиях очного обучения; экспертное оценивание письменных работ по аналитическим критериям; статистическая обработка результатов входного и итогового оценивания.

Теоретико-методологическую основу исследования составили три взаимосвязанные группы положений. Во-первых, это жанровый подход к обучению академическому письму на иностранном языке, в рамках которого письмо рассматривается как деятельность по созданию текста, соотношенного с типовой коммуникативной задачей, ожиданиями адресата и структурно-прагматическими особенностями конкретного жанра (Swales, 1990; Hyland, 2019; Короткина, 2019). Во-вторых, это представления о социолингвистической компетенции, задающие фокус на выборе языковых средств с учетом статуса участников общения, адресата и норм академического взаимодействия (Hymes, 1974; Савкина, 2020; Полюдова, 2024). В-третьих, это положения формирующего оценивания и исследований учебной обратной связи, включая взаимооценивание как один из инструментов поэтапной переработки текста (Sadler, 1989; Black, Wiliam, 1998; Nicol, Macfarlane-Dick, 2006; Hattie, Timperley, 2007; Topping, 1998; Double, McGrane, Hopfenbeck, 2020; Carless, Boud, 2018; Hoo, Deneen, Boud, 2022). При рассмотрении возможностей подсказок на основе искусственного интеллекта учитывались современные работы по автоматизированной обратной связи и использованию генеративных систем в обучении письму на иностранном языке (Fleckenstein, Liebenow, Meyer, 2023; Barrot, 2023; Guo, Zhang, Li et al., 2025; Золотарёв, 2024; Сысоев, 2024; Орлова, 2025; UNESCO, 2023).

Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенная модель задает воспроизводимую процедуру поэтапной работы студента с академическим текстом в очном курсе письма на иностранном языке, регламентирует использование подсказок на основе искусственного интеллекта как источника поддерживающей обратной связи, задает единую критериальную основу для взаимооценивания и создает условия, при которых студент не только вносит правки, но и фиксирует и аргументирует собственные решения при редактировании текста. Это позволяет переносить часть работы по первичной переработке черновика во внеаудиторный контур, сохранять аудиторное время для обсуждения сложных случаев социолингвистической уместности и обеспечивать более осознанное включение обучающегося в процесс доработки собственного текста.

Обсуждение и результаты

Разработанная в исследовании дидактическая модель основана на положении о том, что социолингвистическая уместность в академическом письме на иностранном языке не формируется автоматически как побочный результат общей языковой подготовки. Для бакалавров-лингвистов данный компонент требует специальной организации учебной работы, поскольку трудности в этой области часто проявляются не в виде очевидных грамматических ошибок, а в несоответствии текста жанру, адресату, степени формальности и нормам академического взаимодействия. Даже при формальной языковой корректности высказывания текст может характеризоваться избыточной категоричностью, разговорной тональностью, недостаточной вежливостью или неполным учетом статуса адресата. В связи с этим в настоящем исследовании социолингвистическая уместность рассматривается как самостоятельный объект обучения, требующий специального диагностического инструментария, поэтапной работы с текстом и неоднократного обращения к нему на основе внешней обратной связи.

Предлагаемая модель соотносена с логикой жанрового подхода, представлениями о социолингвистической компетенции и принципами формирующего оценивания. В рамках жанрового подхода академический текст рассматривается как высказывание, встроенное в определенную коммуникативную ситуацию и подчиненное

ожиданиям адресата и нормам конкретного жанра. Обращение к социолингвистической компетенции позволяет сосредоточить внимание на выборе языковых средств с учетом статуса участников общения, коммуникативной цели и требований академического взаимодействия. Формирующее оценивание, в свою очередь, задает методическую логику поэтапной доработки текста на основе прозрачных критериев и внешней обратной связи. Центральная идея модели состоит в том, что формирование социолингвистической уместности обеспечивается не разовой коррекцией готового текста, а последовательной переработкой письменного высказывания, при которой студент соотносит собственные формулировки с критериями качества, получает обратную связь из нескольких источников и принимает самостоятельное решение при финальной редакции текста.

<p>Методический блок</p> <p>Цель: формирование социолингвистической уместности академического письма на иностранном языке</p> <p>Принципы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – прозрачность критериев – поэтапность доработки текста – ответственность автора за правки – воспроизводимость процедуры <p>Основания:</p> <p>жанровый подход; социолингвистическая компетенция; формирующее оценивание</p>	
<p style="text-align: center;">Процессуальный блок</p> <p style="text-align: center;">1-й этап: Черновик</p> <p>Создание студентом-автором академического текста в соответствии с жанром задания</p> <p style="text-align: center;">2-й этап: Подсказки на основе искусственного интеллекта</p> <p>Получение подсказок на основе искусственного интеллекта по стандартизированному запросу с указанием жанра, адресата и критерия уместности</p> <p style="text-align: center;">Функции подсказок на основе искусственного интеллекта:</p> <p>выявление рискованных формулировок; предложение вариантов смягчения и уточнения; поддержка первичной доработки черновика</p> <p style="text-align: center;">3-й этап: Самокоррекция и фиксация решений</p> <p>Переработка текста студентом, выборочное принятие подсказок на основе искусственного интеллекта и фиксация ключевых решений по критериям рубрики</p> <p style="text-align: center;">4-й этап: Взаимное рецензирование</p> <p>Взаимное рецензирование текста двумя одногруппниками по аналитической рубрике</p> <p style="text-align: center;">Функции взаимооценивания:</p> <p>проверка текста по критериям; аргументированное замечание; развитие оценочного суждения; уточнение спорных случаев уместности</p> <p style="text-align: center;">5-й этап: Финальная редакция</p> <p>Подготовка студентом итоговой версии текста с учетом замечаний одногруппников и принятых решений по подсказкам на основе искусственного интеллекта</p>	<p style="text-align: center;">Дидактические условия внедрения</p> <ul style="list-style-type: none"> • аналитическая рубрика с четкими критериями и уровнями • предварительное обучение рецензированию и единому формату рецензии • стандартизированный запрос для получения подсказок на основе искусственного интеллекта • фиксация авторских решений по ключевым правкам и их краткое обоснование • педагогическая поддержка и разбор спорных случаев в аудитории
<p>Результативно-оценочный блок</p> <p>Критерии социолингвистической уместности:</p> <ul style="list-style-type: none"> – регистр и степень формальности – учет адресата и цели – речевой этикет – способы выражения критики и несогласия – степень категоричности высказывания <p>Показатели:</p> <ul style="list-style-type: none"> – компонент «социолингвистическая уместность» по шкале 0-5 – суммарный результат письменной работы по шкале 0-25 – доля правок, связанных с регистром, речевым этикетом, адресатностью и степенью категоричности – характер принятия или отклонения подсказок на основе искусственного интеллекта при самокоррекции <p>Результат:</p> <p>рост социолингвистической уместности и числа правок, связанных с регистром, речевым этикетом, учетом адресата и снижением избыточной категоричности</p>	

Схема 1. Дидактическая модель формирования социолингвистической уместности в академическом письме на иностранном языке у бакалавров-лингвистов при интеграции подсказок на основе искусственного интеллекта и взаимооценивания

Как видно из Схемы 1, модель включает методический, процессуальный и результативно-оценочный блоки, а также дидактические условия ее внедрения. Такая структура позволяет представить не только этапы работы студента с академическим текстом, но и те методические основания, на которых строится эта работа, а также критерии и показатели, по которым отслеживается динамика результатов.

Методический блок задает целевую и концептуальную рамку модели. Его цель состоит в формировании социалингвистической уместности академического письма на иностранном языке. В качестве принципов выступают прозрачность критериев, этапность доработки текста, ответственность автора за принимаемые правки и воспроизводимость процедуры. Прозрачность критериев означает, что студент заранее знает, по каким параметрам будет оцениваться текст и какие признаки указывают на коммуникативно удачное или коммуникативно рискованное решение. Этапность доработки текста принципиальна, поскольку работа над социалингвистической уместностью требует возвращения к формулировкам после получения замечаний и их повторного осмысления в измененном контексте. Принцип ответственности автора за правки подчеркивает, что ни подсказки на основе искусственного интеллекта, ни комментарии одноклассников не подменяют авторское решение, а лишь поддерживают его. Воспроизводимость процедуры необходима для реализации модели в разных академических группах на основе единых правил, критериев и форматов работы.

Процессуальный блок раскрывает этапы работы студента с письменным заданием. На первом этапе создается черновик академического текста в соответствии с жанром задания. На втором этапе студент получает подсказки на основе искусственного интеллекта по стандартизированному запросу, в котором задаются жанр, адресат и критерий уместности, требующий особого внимания. Функции таких подсказок заключаются в выявлении коммуникативно рискованных формулировок, предложении вариантов смягчения и уточнения, а также в поддержке первичной доработки черновика. Тем самым искусственный интеллект выступает не как автономный редактор текста, а как инструмент предварительной обратной связи.

На третьем этапе осуществляется самокоррекция и фиксация авторских решений. После получения подсказок студент перерабатывает текст, избирательно принимает или отклоняет рекомендации и соотносит существенные изменения с критериями аналитической рубрики. Данный этап обеспечивает переход от внешней подсказки к осмысленному действию автора и делает видимой логику редактирования текста.

Четвертый этап представлен взаимным рецензированием текста двумя одноклассниками по аналитической рубрике. В настоящем исследовании под аналитической рубрикой понимается критериально-оценочный инструмент, в котором параметры качества текста представлены в виде отдельных критериев и уровней их проявления. Это позволяет использовать рубрику не только для итогового оценивания, но и для самокоррекции и взаимооценивания. В отличие от свободного комментирования, такая форма предполагает соотношение замечания с конкретным критерием, выделение проблемного фрагмента и предложение направления улучшения. Функции взаимооценивания в модели включают проверку текста по заданным критериям, аргументированное замечание, развитие оценочного суждения и уточнение спорных случаев уместности. Таким образом, взаимооценивание выполняет не только корректирующую, но и развивающую функцию: студент учится распознавать коммуникативные ограничения и удачные решения сначала в чужом тексте, а затем переносит этот опыт на собственное письмо.

Пятый этап связан с финальной редакцией текста. На этой стадии студент подготавливает итоговую версию с учетом замечаний одноклассников и ранее принятых решений по подсказкам на основе искусственного интеллекта. Важно, что итоговая версия возникает не как простая сумма внешних комментариев, а как результат сопоставления нескольких источников обратной связи и самостоятельного выбора автора. Именно такая организация процесса позволяет говорить не о внешнем исправлении текста, а о формировании у студента более осознанного способа его доработки.

Отдельного рассмотрения требуют **дидактические условия внедрения модели**. Практическая апробация показала, что ее результативность зависит не только от наличия подсказок на основе искусственного интеллекта и взаимооценивания как таковых, но и от качества методической настройки процедуры. Во-первых, обязательным условием выступает аналитическая рубрика с четкими критериями и уровнями оценивания. Без нее комментарии оказываются чрезмерно общими, а работа с подсказками теряет учебную направленность. Во-вторых, необходимо предварительное обучение студентов рецензированию и единому формату рецензии, иначе взаимооценивание сводится к поверхностным замечаниям. В-третьих, важен стандартизированный запрос для получения подсказок на основе искусственного интеллекта, поскольку именно он обеспечивает предметность и сопоставимость рекомендаций. В-четвертых, существенным условием является фиксация авторских решений по ключевым правкам и их краткое обоснование. Наконец, значимую роль играет педагогическая поддержка и разбор спорных случаев в аудитории, поскольку не все коммуникативные нюансы могут быть надежно интерпретированы автоматической системой или студентом-рецензентом без участия преподавателя.

Практическая апробация модели проводилась в Институте иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы в рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» в течение одного семестра. В исследовании приняли участие 22 студента направления «Лингвистика», распределенные на контрольную и экспериментальную группы. Обе группы выполняли задания, моделирующие типовые жанры академической коммуникации на иностранном языке: аннотацию, критический абзац, ответ рецензенту и письмо-запрос. Выбор именно этих жанров обусловлен тем, что каждый из них предъявляет особые требования к регистру, адресатности, речевому этикету и степени допустимой категоричности высказывания, что делает их показательным материалом для оценки динамики социалингвистической уместности.

В экспериментальной группе в структуру самокоррекции были включены подсказки на основе искусственного интеллекта по стандартизированному запросу, тогда как в контрольной группе самокоррекция осуществлялась без этого компонента. Далее в обеих группах проводилось взаимное рецензирование по одной и той же аналитической рубрике, после чего студенты подготавливали финальную редакцию текста. Такая организация позволила сопоставить не только общий прогресс в письменной речи, но и результативность именно той процедуры, которая представлена на Схеме 1.

Содержательная валидность диагностического инструментария обеспечивалась опорой на общеевропейские ориентиры владения иностранным языком, исследования по академическому письму, формирующему оцениванию и социолингвистической компетенции, а также соотношением критериев аналитической рубрики с задачами исследования и параметрами оцениваемой социолингвистической уместности письменного текста.

Отдельное внимание в ходе исследования было уделено обеспечению надежности оценивания. Поскольку в реальных условиях курса оценивание итоговых письменных работ осуществлялось одним преподавателем, использовался протокол, минимизирующий субъективность и повышающий воспроизводимость результатов. Во-первых, все тексты входного и итогового измерения кодировались и оценивались в слепом режиме: преподаватель не видел принадлежности работы к конкретной группе и статуса текста как предтестового или посттестового. Во-вторых, 12 текстов, что составило 27,3% итогового корпуса, были повторно оценены через три недели после первичной проверки. В-третьих, перед основной и повторной оценкой использовался комплект текстов-образцов, включавший работы разного качества, что позволяло сохранять единые ориентиры при интерпретации шкал.

Результаты расчета внутренней согласованности экспертных оценок подтвердили приемлемую устойчивость оценивания. Коэффициент внутриклассовой корреляции по суммарному показателю качества текста составил 0,91, по авторскому критерию «социолингвистическая уместность» – 0,87. Согласованность категориального кодирования типов нарушений при повторной проверке составила $\kappa = 0,79$, что позволяет интерпретировать ее как высокую. Дополнительным подтверждением работоспособности процедуры взаимного оценивания стало сопоставление суммарных рецензентских оценок второй версии текста с преподавательской аналитической оценкой той же версии: коэффициент ранговой корреляции Спирмена составил $\rho = 0,62$ при $p = 0,002$. Полученные данные позволяют рассматривать взаимное оценивание как методически надежный компонент общей модели.

Статистическая обработка результатов проводилась с учетом малого объема выборки. Использовались непараметрические методы анализа, что позволило оценить динамику показателей без необоснованных предположений о характере распределения данных.

Таблица 1. Прирост средних баллов по итогам входного и итогового оценивания в экспериментальной и контрольной группах

Показатель	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Суммарный результат письменной работы (0-25)	+3,6	+1,4
Компонент «Социолингвистическая уместность» (0-5)	+1,2	+0,4

Данные, представленные в Таблице 1, отражают два количественных показателя результативно-оценочного блока модели: суммарный результат письменной работы и компонент «социолингвистическая уместность». Полученные результаты показали положительную динамику в обеих группах, однако прирост в экспериментальной группе оказался выше. По суммарной шкале письменной работы прирост составил 3,6 балла в экспериментальной группе против 1,4 балла в контрольной. По компоненту «социолингвистическая уместность» прирост составил 1,2 балла против 0,4 балла соответственно. Эти данные позволяют предположить, что включение подсказок на основе искусственного интеллекта в четко организованную процедуру доработки текста усиливает развивающий эффект взаимооценивания и делает работу студентов с аналитической рубрикой более продуктивной.

Качественный анализ правок также показал значимую тенденцию. В экспериментальной группе около 40% внесенных изменений было связано именно с параметрами социолингвистической уместности: выбором регистра, соблюдением речевого этикета, учетом адресата и снижением избыточной категоричности формулировок. Это позволяет говорить о смещении внимания студентов от коррекции преимущественно языковой формы к более точной настройке текста под конкретную академическую ситуацию. Данное наблюдение важно для интерпретации количественных результатов, поскольку рост баллов сопровождался не просто увеличением числа исправлений, а изменением их характера.

Дополнительным показателем результативности выступал характер работы студентов с подсказками на основе искусственного интеллекта на этапе самокоррекции. На начальном этапе апробации доля автоматического принятия рекомендаций была высокой и достигала 78%, что свидетельствовало о недостаточно осознанной работе с внешней обратной связью. После введения обязательной фиксации авторских решений и их краткого обоснования данный показатель снизился до 56%. Такая динамика позволяет говорить о переходе от преимущественно механического использования подсказок к более избирательному и аргументированному редактированию текста. Тем самым менялся не только объем вносимых правок, но и характер авторской работы с рекомендациями.

Обсуждая полученные данные, следует подчеркнуть, что развивающий потенциал модели связан не с изолированным использованием искусственного интеллекта и не с самим фактом взаимооценивания, а с их включением

в единую учебную процедуру на общей критериальной основе. Подсказки на основе искусственного интеллекта оказываются наиболее продуктивными на этапе первичной доработки черновика, когда студенту необходимо заметить коммуникативно рискованные формулировки и получить возможные варианты их уточнения или смягчения. Взаимооценивание, в свою очередь, усиливает аналитическую сторону работы, поскольку побуждает студента не только распознавать проблему, но и аргументировать замечание в терминах рубрики. В совокупности эти два механизма обеспечивают более глубокое включение обучающегося в процесс редактирования собственного текста.

Таким образом, результаты апробации позволяют говорить о положительной динамике формирования социолингвистической уместности в академическом письме на иностранном языке при использовании предложенной модели. Полученные данные показывают, что поэтапная организация работы с текстом, единая критериальная основа, фиксация авторских решений и сочетание подсказок на основе искусственного интеллекта с взаимодействием создают условия для более осознанной переработки письменного высказывания. С учетом объема выборки и характера проведенной апробации предложенную модель целесообразно рассматривать как методически обоснованное и воспроизводимое решение, перспективное для использования в очном курсе академического письма на иностранном языке.

Заключение

Проведенное исследование позволило теоретически обосновать и описать дидактическую модель формирования социолингвистической уместности в академическом письме на иностранном языке у бакалавров-лингвистов при интеграции подсказок на основе искусственного интеллекта и взаимодействия. В ходе работы было уточнено содержание социолингвистической уместности применительно к письменному академическому дискурсу и показано, что данный компонент должен рассматриваться как самостоятельный объект обучения. Качество академического текста определяется не только его языковой корректностью, но и соответствием жанру, адресату, коммуникативной цели, нормам речевого этикета и допустимой степени категоричности высказывания.

В исследовании была представлена структура модели, включающая методический, процессуальный и результативно-оценочный блоки, а также дидактические условия ее внедрения. Установлено, что методически значимым является не изолированное использование подсказок на основе искусственного интеллекта или взаимодействия, а их включение в единую последовательность работы с текстом на общей критериальной основе. В данной последовательности подсказки на основе искусственного интеллекта выполняют функцию первичной поддерживающей обратной связи, а взаимодействие обеспечивает дополнительную проверку текста по заданным критериям и способствует развитию оценочного суждения студентов. Существенным элементом модели выступает аналитическая рубрика, которая связывает этапы самокоррекции, взаимного рецензирования и финальной редакции в единую процедуру осмысленной доработки текста.

Результаты практической апробации показали положительную динамику в обеих группах, при этом прирост показателей в экспериментальной группе оказался выше, чем в контрольной. Более выраженные изменения были зафиксированы как по суммарному результату письменной работы, так и по компоненту социолингвистической уместности. Качественный анализ правок также показал, что значительная часть изменений в экспериментальной группе была связана именно с параметрами социолингвистической уместности: регистром, речевым этикетом, адресатностью и степенью категоричности. Кроме того, фиксация авторских решений при самокоррекции способствовала более осознанной работе студентов с подсказками на основе искусственного интеллекта и снижению доли их автоматического принятия.

Полученные результаты позволяют рассматривать предложенную модель как методически обоснованное и воспроизводимое решение для организации поэтапной работы над академическим письмом на иностранном языке в очном курсе. В то же время с учетом объема выборки и характера проведенной апробации сделанные выводы следует интерпретировать в пределах исследуемых условий обучения. Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением выборки, проверкой устойчивости результатов на других жанрах академического письма и уровнях владения иностранным языком, а также с дальнейшим изучением соотношения цифровой обратной связи, взаимодействия и авторской самокоррекции в развитии социолингвистической уместности письменного высказывания.

Материалы исследования | Research materials

1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.
2. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. P.: UNESCO, 2023.

Источники | References

1. Золотарёв М. В. Искусственный интеллект как генератор обратной связи при обучении академическому письму // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 4. <https://doi.org/10.57769/2227-8591.13.4.04>
2. Короткина И. Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика. М.: Юрайт, 2019.

3. Мелёхина Е. А. Взаимооценивание как средство развития навыков академического письма у магистрантов // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2020. Т. 14.
4. Орлова Т. С. Использование ChatGPT в рамках обучения иноязычному письму студентов неязыковых вузов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. Вып. 8. <https://doi.org/10.30853/ped20250141>.
5. Полюдова Е. Н. Социолингвистическая компетенция на занятиях английского языка в высшем образовании: монография. М.: Знание-М, 2024.
6. Савкина Е. А. Параметры социолингвистической компетенции участника межкультурной коммуникации // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11. № 3. <https://doi.org/10.18721/JHSS.11309>
7. Сысоев П. В. Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-294-308>
8. Barrot J. S. Using ChatGPT for second language writing: pitfalls and potentials // *Assessing Writing*. 2023. Vol. 57. Art. 100745. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
9. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1998. Vol. 5. No. 1. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
10. Carless D., Boud D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018. Vol. 43. Iss. 8. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
11. Double K. S., McGrane J. A., Hopfenbeck T. N. The impact of peer assessment on academic performance: a meta-analysis of control group studies // *Educational Psychology Review*. 2020. Vol. 32. No. 2. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
12. Fleckenstein J., Liebenow L. W., Meyer J. Automated feedback and writing: a multi-level meta-analysis of effects on students' performance // *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 6. Art. 1162454. <https://doi.org/10.3389/frai.2023.1162454>
13. Guo K., Zhang E. D., Li D., Yu S. Using AI-supported peer review to enhance feedback literacy: an investigation of students' revision of feedback on peers' essays // *British Journal of Educational Technology*. 2025. Vol. 56. No. 4. <https://doi.org/10.1111/bjet.13540>
14. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // *Review of Educational Research*. 2007. Vol. 77. No. 1. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
15. Hoo H.-T., Deneen C., Boud D. Developing student feedback literacy through self and peer assessment interventions // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022. Vol. 47. No. 3. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1925871>
16. Hyland K. *Second Language Writing*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
17. Hymes D. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
18. Nicol D. J., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice // *Studies in Higher Education*. 2006. Vol. 31. No. 2. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
19. Sadler D. R. Formative assessment and the design of instructional systems // *Instructional Science*. 1989. Vol. 18. No. 2. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
20. Swales J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
21. Topping K. J. Peer assessment between students in colleges and universities // *Review of Educational Research*. 1998. Vol. 68. No. 3. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>

Информация об авторах | Author information



Родиков Иван Евгеньевич¹

¹ Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва



Ivan Evgenievich Rodikov¹

¹ Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow

¹ vanyarodikov@gmail.com

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 08.02.2026; опубликовано online (published online): 17.04.2026.

Ключевые слова (keywords): социолингвистическая уместность; академическое письмо на иностранном языке; подсказки на основе искусственного интеллекта; взаимооценивание; формирующее оценивание; sociolinguistic appropriateness; foreign language academic writing; prompts based on artificial intelligence; peer assessment; formative assessment.