

DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-5-924

УДК 378.1

EDN: KJI AVG



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОКОЛЕНИЯ Z О КОРРЕКЦИИ ОШИБОК И ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

*И.А. Семёнкина, Т.А. Павлова*

### *Аннотация*

**Обоснование.** Устная коррекция речевых ошибок является значимым элементом системы иноязычного образования, реализующим функции стимуляции языкового мышления, формирования навыков реального взаимодействия, создания поддерживающей обучающей среды. При условии органичной интеграции в коммуникативную деятельность, она служит катализатором развития иноязычной компетенции, что обуславливает необходимость её методически обоснованного проектирования с учётом когнитивных и аффективных аспектов языкового усвоения. Несмотря на обширную проработку техник коррекции в лингводидактике, представления обучающихся относительно преподавательской обратной связи остаётся малоизученной областью, особенно в контексте поколенческой специфики. В фокусе настоящего исследования – анализ предпочтений студентов неязыковых вузов, представляющих поколения Z в области устной коррекции в процессе обучения говорению на иностранном языке.

**Цель** – изучение и анализ представлений студентов поколения Z о коррекции устных ошибок и обратной связи на занятиях по иностранному языку в вузе, а также выявление их предпочтений и эффективных стратегий исправления речевых ошибок.

**Материалы и методы.** Авторы провели анализ практических и теоретических научно-методических исследований о подходах к предо-

ставлению коррекции при обучении говорению на иностранном языке, а также исследование представлений о них студентов неязыковых вузов.

**Результаты** показали, что студенты поколения Z предпочитают немедленную, но тактичную коррекцию ошибок, а также ценят персонализированную обратную связь с элементами цифровых технологий. Были выявлены наиболее эффективные формы исправления речевых недочетов, способствующие мотивации и снижению языкового барьера. Полученные данные могут быть использованы для оптимизации методики преподавания иностранных языков в вузе с учетом особенностей современного поколения обучающихся.

**Ключевые слова:** устная корректирующая обратная связь; предпочтения студентов; обучение говорению, поколение Z

**Для цитирования.** Семёнкина, И. А., & Павлова, Т. А. (2025). Представления студентов поколения Z о коррекции ошибок и обратной связи при обучении говорению на иностранном языке в неязыковом вузе. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(5), 212–237. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-5-924>

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

## PERCEPTIONS OF GENERATION Z STUDENTS ON ERROR CORRECTION AND FEEDBACK IN FOREIGN LANGUAGE SPEAKING INSTRUCTION AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

*I.A. Semyonkina, T.A. Pavlova*

### **Abstract**

**Background.** Oral correction of speech errors is a significant element of the foreign language education system, fulfilling functions such as stimulating linguistic thinking, developing real-life interaction skills, and creating a supportive learning environment. When organically integrated into communicative activities, it serves as a catalyst for the development of foreign language com-

petence, necessitating its methodologically sound design with consideration for cognitive and affective aspects of language acquisition. Despite extensive research on correction techniques in language pedagogy, learners' perceptions of teacher feedback remain an understudied area, particularly in the context of generational specifics. This study focuses on analyzing the preferences of non-linguistic university students representing Generation Z regarding oral correction in foreign language speaking instruction.

**Purpose** to examine and analyze the perceptions of Generation Z students regarding oral error correction and feedback in university foreign language classes, as well as to identify their preferences and effective strategies for correcting speech errors.

**Materials and methods.** The authors analyzed practical and theoretical scientific-methodological research on approaches to providing correction in foreign language speaking instruction, as well as a study of non-linguistic university students' perceptions of these approaches.

**Results** showed that Generation Z students prefer immediate yet tactful error correction and value personalized feedback incorporating elements of digital technology. The most effective forms of addressing speech inaccuracies were identified, contributing to motivation and reducing the language barrier. The findings can be used to optimize foreign language teaching methodologies in universities, taking into account the characteristics of today's learners.

**Keywords:** oral corrective feedback; student preferences; speaking instruction; Generation Z

**For citation.** Semyonkina, I. A., & Pavlova, T. A. (2025). Perceptions of Generation Z students on error correction and feedback in foreign language speaking instruction at non-linguistic universities. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(5), 212–237. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-5-924>

## Введение

В современном иноязычном образовании большое внимание уделяется продуктивным видам речевой деятельности – рабочие программы дисциплины «Иностранный язык» включают разнообразные активности для развития говорения (например, дискуссии, ролевые игры, коллоквиумы на основе кейса, подготовка PowerPoint презент-

таций по темам, составление диалогов и др.), а также предполагают выполнение заданий на говорение в качестве компонента итоговой аттестации. Говорение является интегративным и, как следствие, сложнейшим навыком на иностранном языке (ИЯ), так как включает пять ключевых аспектов: понимание, грамматика, словарный запас, произношение и беглость [8]. Преподавателю необходимо одновременно контролировать все пять взаимосвязанных аспектов речи обучающихся на ИЯ, гибко используя разнообразные техники корректирующей обратной связи, сохраняя баланс между точностью и беглостью речи обучающихся, а также учитывая психологические факторы (важность позитивного подкрепления в контексте повышения коммуникативной тревожности, когнитивной перегрузки обучающихся).

Устная коррекция речевых ошибок представляет собой значимый компонент процесса иноязычного образования, выполняющий ряд функций: когнитивно-развивающую, коммуникативно-прагматическую, психолого-педагогическую. Интегрированная в коммуникативную практику, устная коррекция выступает важным условием развития иноязычной компетенции обучающихся и требует тщательного методического проектирования с учетом когнитивных и аффективных факторов усвоения ИЯ.

В научно-методической литературе по лингводидактике значительное внимание уделяется методам коррекции ошибок при обучении иностранным языкам, однако вопросы изучения представлений студентов о преподавательской корректирующей обратной связи остаются недостаточно исследованными. Особый интерес авторов настоящего исследования связан с изучением подходов к коррекции устных ошибок у представителей поколения Z, чьи ценностные установки, поведенческие паттерны и когнитивные характеристики требуют особого рассмотрения.

*Цель настоящего исследования* – изучить восприятие и предпочтения студентов, изучающих английский как иностранный язык в отношении корректирующей обратной связи преподавателя при выполнении заданий по разговорной практике, а также перспективы повышения ее эффективности в современных условиях.

Исследование включало три этапа: 1) анализ научно-методической литературы по теме исследования, разработка и апробирование анкеты; 2) проведение опроса (сбор данных); 3) анализ полученных данных и подведение итогов.

### Материалы и методы

Участниками исследования стали студенты очной формы обучения, изучающие иностранные языки в трех российских государственных университетах (Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Российский государственный гуманитарный университет, Севастопольский государственный университет). Опрос проводился в мае 2025 г. на добровольной основе, анонимно, с применением Google-форм.

Вопросы, включенные в онлайн-анкету, были сформулированы на основе обзора научно-методической литературы в ходе адаптации уже существующих инструментов с учетом реалий учебного процесса в российских вузах [6; 9; 11; 17]. Используемый опросник состоял из 39 закрытых вопросов и 2 открытых вопросов в финальной части анкеты. Для закрытых вопросов была использована шкала Лайкерта с пятью вариантами: «Совершенно не согласен (не согласна)», «Не согласен (не согласна)», «Затрудняюсь ответить/Нейтрально», «Согласен (согласна)», «Совершенно согласен (согласна)». Каждому варианту ответа был присвоен балл от 1 до 5.

Таблица 1.

Характеристики участников опроса (n= 165 чел.)

Характеристики	Количество респондентов	Процентное соотношение
<b>Пол</b>		
мужской	90	54.5
женский	75	45.5
<b>Курс обучения</b>		
первый	66	40.2
второй	31	18.9
третий	43	26.2
четвертый	24	14.6
магистратура		

ВУЗ		
Финансовый университет при Правительстве РФ	63	38.4
РГГУ	36	22
СевГУ	65	39.6

**Результаты и обсуждение**

В исследованиях, посвященных коррекции устных ошибок обучающихся, как важному инструменту в развитии навыков говорения на иностранном языке, ведется активная дискуссия об эффективности ее применения в контексте разнообразных факторов предоставления такой коррекции (выбор вида обратной связи, времени ее предоставления, влияние уровня владения ИЯ, когнитивных, аффективных, культурных факторов). В таблице 2 представлены подходы к определению понятия устная корректирующая обратная связь (УКОС) в современной методической литературе.

Таблица 2.

**Определения УКОС (перевод авторов)**

<i>Авторы</i>	<i>Определение УКОС</i>
<b>Lyster &amp; Ranta (1997)</b>	«Корректирующая обратная связь – это реактивная форма обучения, которая позволяет учащимся проверять гипотезы о целевом языке в процессе содержательного взаимодействия».
<b>Lightbown &amp; Spada (2006)</b>	«Корректирующая обратная связь – это любое указание учащемуся на то, что он использует изучаемый иностранный язык неправильно. Сюда входят явные исправления, пересказы, просьбы об уточнении и другие сигналы, привлекающие внимание к ошибкам».
<b>Ellis (2009)</b>	«Устная корректирующая обратная связь – это педагогическое вмешательство, которое происходит естественным образом в процессе взаимодействия и направлено на изменение проблемных высказываний учащихся при сохранении коммуникативного потока».
<b>Nassaji (2016)</b>	«УКОС – это диалоговый процесс, в котором преподаватель и обучающиеся совместно устраняют ошибки, балансируя между точностью и содержательной коммуникацией».

Под устной корректирующей обратной связью на занятии по иностранному языку в настоящем исследовании мы понимаем немедленную или отсроченную реакцию преподавателя на высказывания обучающегося, содержащее ошибки различных типов, нацеленную на привлечение внимание к ошибкам и их устранение.

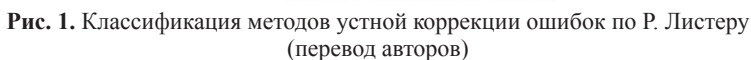
УКОС нацелена на оптимизацию процесса усвоения ИЯ посредством повышения точности в использовании языка; стимулирование когнитивных процессов обучающихся (способствует осознанию ошибок); развитие коммуникативной компетенции обучающихся (помогает учащимся выражать мысли более четко и аутентично); повышение мотивации и снижение тревожности обучающихся (при условии грамотного выбора формы минимизирует негативное влияние на их уверенность, способствует более позитивному отношению к обучению).

Для повышения эффективности процесса освоения ИЯ были разработаны различные стратегии УКОС, каждая из которых может направлена на определенный тип ошибок с учетом характеристик обучающихся, конкретных целей занятий, и успешно использована для совершенствования навыков устной речи обучающихся. Таксономия стратегий УКОС представлена в таблице 3 и на рис. 1.

Таблица 3.

Таксономия стратегий УКОС [20, р. 594] (перевод автора)

	НЕЯВНОЕ	ЯВНОЕ
<b>Предо- ставле- ние пра- вильно- го вари- анта</b>	<b>перифраз</b> (коррекция в виде перефразирования высказывания обучающегося для решения коммуникативной проблемы; часто сопровождается вопросом-уточнением)	<b>дидактический перифраз</b> (коррекция в виде перефразирования, даже если коммуникативной проблемы не возникло).
		<b>явное исправление</b> (прямое указание на ошибку с предоставлением правильного варианта).
		<b>явное исправление с метаязыковым объяснением</b> (помимо указания на ошибку и правильного варианта, даётся лингвистический комментарий)
<b>Побуж- дение к само- коррек- ции</b>	<b>повторение</b> (ошибочное высказывание ученика повторяется без интонационного выделения ошибки).	<b>метаязыковая подсказка</b> (краткое лингвистическое замечание, направленное на побуждение ученика к исправлению)
	<b>запрос уточнения</b> (привлечение внимания к проблеме; преподаватель повторяет высказывание, указывая на непонимание)	<b>выявление (элиситация)</b> (попытка вербально побудить ученика к правильному варианту, например, через наводящий вопрос). <b>невербальный сигнал</b> (попытка невербально побудить ученика к правильному варианту).



Представленная схема включает принцип градуальности коррекционного воздействия (переход от неявных к явным методам), доминирование неявных коррекционных стратегий, функциональную роль металингвистических указаний, контекстуально обусловленное применение явной коррекции, стратегическое использование перефразирования.

В процессе анализа представлений студентов об УКОС важно обратить внимание на существенные изменения в культуре коммуникации преподавателя и студента, трансформации роли преподавателя в учебном процессе, происходящие в последние десятилетия под влиянием смены образовательных парадигм, новых социальных ожиданий, цифровизации.

В условиях коммерциализации образования студенты могут воспринимать образование как услугу, а определяемая ими оценка эффективности работы преподавателей и показатели удовлетворённости могут влиять на развитие профессиональной карьеры преподавателей.

В современных реалиях преподаватель, не допускающий никаких возражений, придерживающийся исключительно формального стиля общения, демонстративно дистанцирующийся от студентов, исполняющий исключительно роль ментора может вызывать неприятие, раздражение и напряжённость в студенческой аудитории.

Преподаватель не является единственным источником знаний – они доступны обучающимся на разнообразных ресурсах в любое время, включая лекции мировых экспертов в самых разнообразных областях. Педагогу необходимо создать «живое» знание, поместить знание в актуальный контекст, способствовать формированию критического мышления студентов, предоставить конструктивную персональную обратную связь [1; 2; 4; 5].

Сегодня студенческая аудитория вузов очной формы обучения представлена преимущественно представителями поколения Z, становление которых происходило в условиях цифровой революции, а также под воздействием масштабных социальных и политических трансформаций нового тысячелетия. Пренебрежение такими аспектами, как ценностные характеристики обучающихся, их когнитивные особенности, образовательные предпочтения может привести к снижению академической вовлеченности и мотивации, росту тревожности и стресса, и как результат недостаточной сформированности иноязычной языковой компетенции. Характеристики представителей поколения Z представлены в таблице 4.

Таблица 4.

**Характеристики студентов поколения Z  
(«цифровых аборигенов»)**

<b>ценностные характеристики</b>	ориентация на практическую пользу образования запрос на быструю отдачу от вложенных усилий отказ от жестких гендерных/профессиональных рамок ценность самовыражения через стиль, контент, личный бренд важность экологии, ментального здоровья уверены, что они могут сделать все сами очень независимы, склонны конфликтовать с коллективными ценностями, выработанными поколением Y
<b>когнитивные особенности</b>	восприятие информации через короткие форматы трудности с концентрацией на длинных текстах/лекциях мультизадачность параллельная работа с 3-5 цифровыми платформами сниженная продуктивность при монотонной деятельности визуальная ориентация лучшее усвоение инфографики vs текстовых инструкций

<b>образовательные предпочтения</b>	<p>интерактивность (включая проектную деятельность, групповые формы работы, дискуссионные форматы)</p> <p>потребность в академической автономии и персонализированном обучении</p> <p>стремление к созданию психологически комфортной образовательной среды</p> <p>запрос на геймификацию (квизы, симуляторы)</p> <p>важность мгновенной обратной связи</p> <p>микрообучение</p> <p>предпочтение модульных курсов длительностью 15-20 мин</p> <p>популярность мобильных обучающих приложений</p> <p>практико-ориентированность</p> <p>требование связи теории с реальными кейсами</p> <p>интерес к стажировкам vs фундаментальным дисциплинам</p>
<b>социально-коммуникативные черты</b>	<p>ориентация на горизонтальные, партнерские отношения с преподавателями (неприятие авторитарности, ожидание диалога на равных)</p> <p>цифровая социализация</p> <p>комфорт в онлайн-комьюнити (discord, telegram)</p> <p>сложности с живыми нетворкинг-ситуациями</p> <p>селективная открытость</p> <p>готовность делиться мнением в анонимных форматах</p>
<b>трудовые установки</b>	<p>совмещение учебы с подработками</p> <p>ранний старт предпринимательских проектов</p> <p>work-life баланс</p> <p>приоритет личного времени перед сверхурочными</p> <p>отказ от «токсичной» корпоративной лояльности</p> <p>цифровой нómадизм</p> <p>предпочтение удаленного/гибридного формата</p> <p>глобальный поиск работодателей (не привязаны к локации)</p>
<b>психологические особенности</b>	<p>повышенная тревожность</p> <p>страхи перед кризисами (экологическим, экономическим)</p> <p>запрос на психологическую поддержку в вузах/офисах</p> <p>амбивалентность</p> <p>парадоксальное сочетание: уверенность в цифровых навыках при этом неуверенность в будущем</p> <p>эмоциональный интеллект</p> <p>осознание важности soft skills</p> <p>интерес к темам эмоционального выгорания</p>

Данная классификация основана на исследованиях McKinsey (2022), Pew Research Center (2023) и РАНХиГС (2024) [4; 14; 18].

В ходе настоящего исследования был осуществлен опрос 165 студентов из трех высших учебных заведений: Финансового университета при Правительстве РФ, Севастопольского государствен-

ного университета и Российского государственного гуманитарного университета. Основной задачей анкетирования являлось изучение мнений и предпочтений обучающихся относительно исправления устных ошибок и предоставления обратной связи в образовательном процессе. Респонденты, представлявшие различные академические направления и уровни подготовки, обеспечили репрезентативность данных, характеризующих восприятие устной коррекции среди студентов поколения Z. Полученные результаты подверглись анализу с целью выявления основных тенденций и определения факторов, оказывающих влияние на эффективность учебного процесса и развитие коммуникативных навыков на иностранном языке.

Таблица 5.

**Предпочтения студентов по поводу УКОС**

	Количество ответов и процентное соотношение				
	Совершенно не согласен (несогласна)	Не согласен (не согласна)	Затрудняюсь ответить / Нейтрально	Согласен (согласна)	Совершенно согласен (согласна)
1. УКОС от преподавателя крайне важна для студентов при изучении английского языка, особенно на занятиях по разговорной практике.	1/0,6%	4/2,4%	19/11,5%	64/38,8%	77/46,7%
2. Я считаю, что устное исправление ошибок может негативно повлиять на самооценку учащихся и, как следствие, отбить у них желание говорить	39/23,6%	46/27,9%	43/26,1%	28/17%	9/5,5%
3. УКОС от преподавателя помогает студентам закрепить навыки устной речи на английском языке.	5/3%	4/2,4%	11/6,7%	83/50,3%	63/37,6%
4. Если я допускаю ошибку в речи, я хочу, чтобы преподаватель её исправил.	2/1,2%	13/7,9%	22/13,3%	70/42,4%	58/35,2%

5. Если я допускаю ошибку, отвечая на вопрос преподавателя, я хочу, чтобы преподаватель её исправил	4/2,4%	11/6,7%	16/9,7%	74/44,8%	60/36,4%
6. Если я допускаю ошибку во время устного ответа перед всем группой, преподавателю не нужно её исправлять.	31/18,8%	59/35,8%	30/18,2%	32/19,4%	13/7,9%
7. Если я допускаю ошибку во время работы в группе, преподавателю не нужно её исправлять.	33/20%	51/30,9%	35/21,2%	28/17%	18/10,9%
8. Если я допускаю ошибку, связанную с темой урока, преподаватель должен её исправить.	6/3,6%	6/3,6%	21/12,7%	75/45,5%	57/34,5%
9. Я не заметил(а) изменений в уровне своего говорения после того, как преподаватель дал(а) УКОС по моей речи.	34/20,6%	54/32,7%	41/24,8%	23/13,9%	13/7,9%
10. Я отмечаю улучшения после получения УКОС: я научился(ась) распознавать свои ошибки, самостоятельно их исправлять и строить более грамотную речь.	10/6,1%	11/6,7%	29/17,6%	70/42,4%	45/27,3%
11. УКОС от преподавателя на занятиях по говорению помогает мне понять свои сильные и слабые стороны в устной речи	2/1,2%	4/2,4%	23/13,9%	78/47,3%	58/35,2%

Подавляющее большинство респондентов (85,5%) признают значимость УКОС, особенно в рамках разговорной практики, что свидетельствует о высокой ценности обратной связи в учебном процессе. 87,9% опрошенных отмечают, что УКОС способствует закреплению навыков устной речи, а 82,5% считают, что она помогает им лучше осознавать свои сильные и слабые стороны.

Большинство студентов (77,6%) выражают потребность в исправлении ошибок преподавателем, причем 81,2% предпочитают

получать коррекцию при ответах на вопросы. Однако 54,6% респондентов не считают необходимым исправление ошибок во время групповой работы, что может указывать на их стремление к менее формализованному взаимодействию в таких условиях. Важно отметить, что 80% опрошенных акцентируют важность исправления ошибок, непосредственно связанных с темой урока, подчеркивая роль контекста в эффективности коррекции.

Несмотря на общее положительное отношение к устной коррекции, 53,3% респондентов не отмечают значительных изменений в уровне своего говорения после УКОС, что свидетельствует либо о недостаточной эффективности применяемых методов обратной связи, либо о низкой осознанности студентами собственного прогресса. В то же время 69,7% опрошенных указывают на улучшение способности распознавать и самостоятельно исправлять ошибки, что подтверждает позитивное влияние коррекции на развитие языковых навыков.

Выявленные различия в восприятии УКОС в зависимости от формата занятий (индивидуальные ответы vs. групповая работа), а также отсутствие заметного прогресса в говорении у части респондентов указывают на необходимость разработки более дифференцированных и эффективных стратегий обратной связи. Дальнейшие исследования могли бы быть направлены на поиск оптимальных методов коррекции, учитывающих как учебный контекст, так и индивидуальные особенности восприятия студентов.

Таблица 6.

**Предпочтения студентов в отношении типов УКОС**

	Количество ответов и процентное соотношение				
	Совершенно не согласен (несогласна)	Не согласен (не согласна)	Затрудняюсь ответить / Нейтрально	Согласен (согласна)	Совершенно согласен (согласна)
1. Преподаватель должен использовать подходящие методы УКОС, чтобы соответствовать ожиданиям студентов.	6/3,6%	7/4,2%	25/15,2%	81/49,1%	46/27,9%

2. Преподаватель может давать УКОС в любой форме, не учитывая чувства и предпочтения студентов.	27/16,4%	41/24,8%	44/26,7%	34/20,6%	19/11,5%
3. Если я допускаю ошибку, я хочу, чтобы преподаватель повторил мои слова, указал на ошибку и дал мне возможность самостоятельно её исправить.	3/1,8%	8/4,8%	30/18,2%	71/43%	53/32,1%
4. Если я допускаю ошибку, я хочу, чтобы преподаватель повторил мои неправильные слова с изменением интонации, чтобы я мог(ла) распознать и исправить ошибку самостоятельно	7/4,2%	17/10,3%	33/20%	61/37%	47/28,5%
5. Когда преподаватель повторяет мои неправильные слова, я чувствую осуждение.	41/24,8%	43/26,1%	35/21,2%	25/15,2%	21/12,7%
6. Если я допускаю ошибку, я хочу, чтобы преподаватель дал мне рекомендации (например, указал на необходимость использовать прошедшее время).	5/3%	3/1,8%	14/8,5%	79/47,9%	64/38,8%
7. Если я допускаю ошибку, я хочу, чтобы преподаватель попросил меня уточнить сказанное («Извините? Что? Что вы сказали?»).	19/11,5%	33/20%	53/32,1%	36/21,8%	24/14,5%
8. Уточнение сказанного заставляет меня забыть следующую часть моей речи или тему высказывания.	22/13,3%	33/20%	51/30,9%	29/23,6%	20/12,1%
9. Если я допускаю ошибку, я хочу, чтобы преподаватель дал правильный вариант, повторив всё предложение с исправленной частью.	3/1,8%	18/10,9%	40/24,2%	60/36,4%	44/26,7%
10. Явные исправления смущают меня и снижают уверенность в продолжении речи.	40/24,2%	48/29,1%	34/20,6%	31/18,8%	12/7,3%
11. Если я допускаю ошибку, я хочу, чтобы преподаватель чётко указал на неё и дал правильный вариант.	1/0,6%	6/3,6%	27/16,4%	81/49,1%	50/30,3%
12. Явные исправления, даже отдельных фраз, вызывают у меня дискомфорт при продолжении речи.	38/23%	47/28,5%	33/20%	30/18,2%	17/10,3%

Как видно из данных, представленных в Таблице 6, 77% обучающихся выражают потребность в использовании преподавателями методов коррекции, соответствующих их индивидуальным ожиданиям. Этот факт свидетельствует о важности персонализации образовательного процесса для современного поколения обучающихся.

Результаты исследования показали, что 41,2% опрошенных отрицательно относятся к коррекции, осуществляемой без учета их эмоционального состояния и предпочтений. Заслуживает внимания тот факт, что у 50,9% респондентов прямое повторение ошибочных высказываний может вызывать чувство осуждения. Полученные данные подчеркивают необходимость более деликатного подхода преподавателей ИЯ к исправлению ошибок.

Анализ данных показывает выраженную склонность студентов к активным методам исправления: 75,1% предпочитают, когда преподаватель указывает на ошибку, предоставляя возможность самостоятельного исправления; 65,5% положительно оценивают метод интонационного выделения ошибочных элементов, способствующий самостоятельному распознаванию неточностей.

Таким образом, современные студенты высоко ценят индивидуализированный подход в коррекции ошибок; проявляют повышенную восприимчивость к эмоциональному аспекту обратной связи; предпочитают активные методы коррекции, способствующие самостоятельному исправлению ошибок.

Результаты исследования подчеркивают важность дальнейшей разработки методик коррекции, сочетающих эффективность с психологическим комфортом обучающихся.

Как видно из данных, представленных в Таблице 7, 63,1% респондентов признают эффективность паузы для осознания ошибок как метода, способствующего развитию навыков самокоррекции. Этот результат свидетельствует о важности предоставления студентам времени для рефлексии и самостоятельного выявления ошибок.

Анализ данных выявил, что самостоятельное исправление получило поддержку 72,7% студентов, что подчеркивает ценность активного участия обучающихся в процессе коррекции; разъяс-

нение ошибок оказалось эффективным для 78,1% респондентов, подтверждая важность конструктивной обратной связи в освоении грамматических норм; метод повторения высказывания был оценен как полезный 69,7% участников; перефразирование получило положительную оценку 69,0% студентов; явное исправление, несмотря на потенциальный дискомфорт, было признано эффективным 75,1% опрошенных.

Таблица 7.

**Предпочтения студентов относительно наиболее полезного типа УКОС**

	Количество ответов и процентное соотношение				
	Совершенно не согласен (несогласна)	Не согласен (не согласна)	Затрудняюсь ответить / Нейтрально	Согласен (согласна)	Совершенно согласен (согласна)
1. Когда преподаватель давал УКОС, повторяя мои слова с паузой перед ошибкой, это развивало мои навыки самокоррекции и улучшало уровень устной речи.	4/2,4%	13/7,9%	44/26,7%	59/35,8%	45/27,3%
2. Самостоятельное исправление ошибок помогает мне их осознавать, что способствует самокоррекции и улучшению устной речи.	7/4,2%	7/4,2%	31/18,8%	72/43,6%	48/29,1%
3. Информация от преподавателя о моих ошибках обогащает мои знания грамматики и способствует улучшению устной речи.	5/3%	5/3%	26/15,8%	73/44,2%	56/33,9%
4. Просьба повторить высказывание помогает мне распознавать свои ошибки, что улучшает уровень устной речи.	5/3%	7/4,2%	38/23%	75/45,5%	40/24,2%
5. Перефразирование преподавателем части предложения с ошибкой помогает мне осознать ошибку и улучшить устную речь	11/6,7	7/4,2%	33/20%	73/44,2%	41/24,8%
6. Явное исправление ошибок помогало мне их осознавать, что способствовало улучшению уровня устной речи.	4/2,4%	6/3,6%	31/18,8%	69/41,8%	55/33,3%

Данные выводы свидетельствуют о необходимости гибкого, дифференцированного подхода к устной коррекции ошибок, учитывая

ющего как эффективность методов, так и психологические аспекты обучения.

Таблица 8.

**Ответы студентов на вопросы, касающиеся аспекта прямого УКОС**

	Количество ответов и процентное соотношение				
	Совершенно не согласен (несогласна)	Не согласен (не согласна)	Затрудняюсь ответить / Нейтрально	Согласен (согласна)	Совершенно согласен (согласна)
1. Я хочу, чтобы преподаватель исправлял меня сразу, как только я допускаю ошибку, даже во время устного ответа перед всем группой.	16/9,7%	19/11,5%	37/22,4%	54/32,7%	39/23,6%
2. Преподаватель не должен откладывать обратную связь пока студенты не забыли о своих ошибках.	6/3,6%	9/5,5%	31/18,8%	68/41,2%	51/30,9%
3. Преподаватель должен исправлять мои ошибки непосредственно в момент их совершения.	8/4,8%	21/12,7%	54/32,7%	46/27,9%	36/21,8%
4. Если я допускаю ошибку, мешающую пониманию преподавателя или одноклассников, учитель должен исправить её немедленно.	4/2,4%	13/7,9%	44/26,7%	62/37,6%	42/25,5%
5. Если я допускаю ошибку, связанную с грамматической темой урока или новыми словами, преподаватель должен исправить её сразу.	5/3%	13/7,9%	46/27,9%	69/41,8%	32/19,4%

Согласно данным, представленным в Таблице 8, 56,3% респондентов выразили предпочтение немедленному исправлению ошибок, что свидетельствует о высокой готовности к оперативной обратной связи в процессе обучения. 72,1% опрошенных подчеркивают важность незамедлительного предоставления коррекции, что указывает на значимость реального времени в процессе усвоения языковых

норм; 63,1% студентов считают необходимым немедленное исправление ошибок, препятствующих коммуникации, что акцентирует важность ясности в устном общении.

Также исследование показало специфические аспекты коррекции, такие как грамматические и лексические ошибки: 61,2% респондентов поддерживают немедленную коррекцию языковых ошибок, демонстрируя осознание важности точности в использовании языковых средств. При этом значительная доля нейтральных ответов (32,7%) по вопросу немедленного исправления указывает на необходимость более глубокого изучения индивидуальных предпочтений студентов.

На основе проведенного анализа рекомендуется использовать стратегию дифференцированного подхода к временным параметрам коррекции. Особое внимание следует уделять ошибкам, нарушающим коммуникацию, с их приоритетным исправлением. Целесообразно проводить дополнительные исследования для выявления факторов, влияющих на предпочтения студентов в отношении временных аспектов обратной связи.

Результаты, представленные в Таблице 9, демонстрируют, что 53,9% респондентов предпочитают получение обратной связи после завершения высказывания. Данная тенденция свидетельствует о важности для студентов возможности беспрепятственного выражения мысли. Однако 17,9% опрошенных выражают противоположную позицию, что указывает на существование различных подходов к оптимальному времени коррекции.

43,6% студентов негативно относятся к прерыванию речи для коррекции, что согласуется с предыдущим выводом о значимости целостного высказывания. При этом 21,9% респондентов допускают возможность прерывания, демонстрируя разнообразие педагогических предпочтений.

Только 30,3% участников поддерживают коллективное обсуждение ошибок в конце занятия, тогда как 36,4% выражают явное несогласие с таким подходом. Эти данные подтверждают потребность обучающихся в индивидуализированной обратной связи.

32,1% студентов считают возможным игнорирование незначительных ошибок, фокусируясь на более существенных аспектах речи. Однако 38,8% респондентов придерживаются противоположной позиции, что свидетельствует о необходимости взвешенного подхода педагогов к коррекции устной речи обучающихся.

Таблица 9.

**Ответы студентов на вопросы, связанные с аспектом косвенного предоставления УКОС**

	Количество ответов и процентное соотношение				
	Совершенно не согласен (несогласна)	Не согласен (не согласна)	Затрудняюсь ответить / Нейтрально	Согласен (согласна)	Совершенно согласен (согласна)
1. Преподавателю следует подождать и исправить мою ошибку после того, как я закончу говорить.	6/3,6%	22/13,3%	48/29,1%	53/32,1%	36/21,8%
2. Преподаватель не должен прерывать мою устную речь, чтобы дать обратную связь.	9/5,5%	27/16,4%	57/34,5%	48/29,1%	24/14,5%
Преподавателю следует фиксировать мои ошибки и исправлять их перед всей группой в конце занятия	18/10,9%	42/25,5%	55/33,3%	33/20%	17/10,3%
5. Если я допускаю незначительную ошибку, преподавателю не следует её исправлять.	16/9,7%	48/29,1%	48/29,1%	33/20%	20/12,1%

На основе полученных данных можно сделать вывод, что преподаватель обладает предпочтением отсроченной коррекции после завершения высказывания. Обучающиеся демонстрируют выраженную потребность в сохранении непрерывности речевого потока и запрос на индивидуальный формат обратной связи. Важно обратить внимание на противоречивые оценки респондентов в вопросе необходимости коррекции незначительных ошибок.

В таблице 10 представлены наиболее репрезентативные и развернутые ответы респондентов на открытые вопросы анкетирования.

Таблица 10.

**Ответы респондентов на открытые вопросы анкетирования  
по вопросам УКОС.**

вопрос	<i>Вы когда-нибудь прекращали участвовать в выполнении заданий на занятии по иностранному языку из-за исправления ошибок? Если да, то почему?</i>	<i>Что мог бы сделать ваш преподаватель по иностранному языку, чтобы исправление ошибок было более полезным/менее стрессовым для вас?</i>
ответы	<p>В университете - нет. Всегда ценю обратную связь и исправляюсь. Однако была одна ситуация, но это зависело от неуважительного поведения преподавателя</p> <p>Нет, в основном потому, что преподаватели иностранного языка были тактичными и могли грамотно и мягко донести о моих ошибках</p> <p>Нет не переставал, а прислушивался для лучшего выполнения задания</p> <p>Я не прекращал участвовать в выполнении заданий из-за исправления ошибок, ведь ошибки делают нас сильнее</p> <p>Нет, преподаватель корректно исправлял ошибки спокойно и меня это не беспокоило</p> <p>Да, иногда это может подаваться в неприятной, колкой атмосфере</p> <p>Потому что было обидно</p>	<p>Исправлять их без негативного тона, даже если они повторяются раз за разом</p> <p>Спокойно исправить ошибку и сказать правильный вариант, без четкого указания и обвинения.</p> <p>Комфортная корректировка</p> <p>Исправлять их не вовремя прочтения или спича, а пометить ошибки во время моего повествования и в конце огласить их и разобрать.</p> <p>У меня нет стресса, когда преподаватель исправляет меня, потому что он делает это очень корректно. Все исправления моего преподавателя полезны для меня и эффективны.</p> <p>Указывать на мою ошибку сразу же, только если она действительно критичная, если нет, то в конце моего выступления</p> <p>Я не испытываю стресса. Если преподаватель исправляет мои ошибки, то мне идет это на пользу, я в свою очередь запомню их и постараюсь не допустить в следующий раз.</p> <p>Более эффективно, наверное, когда преподаватель индивидуально разбирает ошибки студента.</p> <p>важна интонация и искреннее желание исправить речь студента в лучшую сторону, а не «закатить глаза» от незнания студента (пусть это будет даже самая банальная и глупая ошибка) и снисходительно исправить. важно исправлять в моменте самой ошибки и по-доброму говорить правильную версию, не ругать за ошибку</p> <p>Нейтральный тон и разбор ошибок в конце, а не во время</p> <p>Исправлять ошибки в нормальном тоне, чтобы было понятно, что преподаватель это делает лишь из побуждений знаний</p> <p>Главное – это отсутствие предвзятости и враждебности со стороны преподавателя при исправлениях</p>

Анализ ответов на открытые вопросы показал, что большинство респондентов не прекращали участвовать в выполнении заданий на занятии по иностранному языку из-за исправления ошибок. При этом среди главных причин прекращения участия можно выделить

следующие: стресс и снижение самооценки обучающегося из-за неуважительного поведения преподавателя, проявляющегося в виде снисходительного или обвинительного тона, сарказма, насмешек или раздражения; неадекватной эмоциональной реакции преподавателя, демонстрируемой с помощью мимики, жестов, интонации и пр.

Большая часть опрошенных отмечают, что готовы активно участвовать в занятии по ИЯ после получения УКОС, при условии соблюдения преподавателем тактичности, использования корректного тона, доброжелательности, индивидуального подхода, эмоциональной поддержки, отсутствия обвинения и осуждения.

### **Заключение**

1. Результаты проведённого исследования позволили идентифицировать ключевые тенденции в восприятии устной коррекции ошибок (УКОС) у представителей поколения Z в процессе изучения иностранного языка в вузе. Эмпирическая база исследования включает данные, полученные от 165 респондентов – студентов трёх государственных российских университетов. Полученные результаты могут представлять практическую ценность для современной педагогики, в частности, в области методики преподавания иностранных языков в высшей школе.

2. Основные результаты исследования свидетельствуют о высокой степени принятия устной коррекции - более 85% респондентов признают ее важность в процессе обучения, особенно при формировании разговорных навыков; потребности в дифференцированном подходе - выявлены существенные различия в предпочтениях относительно форм и времени коррекции; важности контекста применения - отмечается различное отношение к коррекции в индивидуальных ответах (77,6% положительных оценок) и групповой работе (54,6% нейтральных или отрицательных оценок).

3. Особого внимания заслуживают выявленные противоречия между высокой оценкой значимости УКОС (87,9%) и отсутствием заметного прогресса в говорении у 53,3% по мнению студентов; между потребностью в коррекции (81,2%) и дискомфортом от отдельных ее методов (50,9%).

4. Полученные данные позволяют сформулировать следующие рекомендации для педагогической практики: необходима разработка гибкой системы коррекции устной речи на иностранном языке, учитывающей индивидуальные особенности студентов; специфику учебной ситуации; коммуникативный контекст; важно минимизировать прерывание речевого потока студентов. Оптимизация методов обратной связи может осуществляться педагогом с помощью грамотного сочетания различных форм коррекции, а также повышения осознанности процесса обучения; необходимо вырабатывать критерии значимости ошибок для их последующей коррекции; особое значение следует уделять психоэмоциональным аспектам УКОС. Результаты исследования подтверждают необходимость переосмысления традиционных подходов к коррекции ошибок с учетом особенностей нового поколения обучающихся, для которых важны как эффективность обратной связи, так и психологический комфорт в процессе обучения.

5. Обучающиеся дают позитивную оценку значимости УКОС, при этом болезненно реагируют на ее неуважительную подачу преподавателем ИЯ. Идеальный подход к УКОС можно представить в виде следующей формулы: тактичность + своевременность + акцент на улучшении, а не на критике.

Дальнейшие исследования эффективности УКОС может быть направлено на поиск различных стратегий коррекции с применением технологий искусственного интеллекта; факторов, влияющих на восприятие обратной связи; путей повышения мотивации к совершенствованию устной речи.

### *Список литературы*

1. Гальскова, Н. Д., & Гез, Н. И. (2019). *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*. Москва: Академия.
2. Пассов, Е. И. (2021). *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва: Русский язык.
3. РАНХиГС. (2024). *Поколение Z в России: ценности, образовательные стратегии, цифровая социализация*. Москва: Издательство РАНХиГС.
4. Семёнкина, И. А. (2025). Эффективный преподаватель иностранного языка в высшей школе: анализ мнений студентов. *Гуманитар-*

- ные науки. Вестник Финансового университета, 15(S1), 115–123. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2025-15-c-115-123>. EDN: <https://elibrary.ru/HIHEIG>
5. Щукин, А. Н. (2020). *Методика преподавания иностранных языков*. Москва: Филоматис.
6. Alkhamash, R., & Gulnaz, F. (2019). Perceptions of EFL learners about oral corrective feedback in Saudi Arabia. *Journal of Language and Education*, 5(3), 45–58.
7. Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18.
8. Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. Routledge.
9. Ha, X. V., Murray, J. C., & Riazi, A. M. (2021). High school EFL students' beliefs about oral corrective feedback: The role of gender, motivation and extraversion. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(2), 235–264. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2021.11.2.4>. EDN: <https://elibrary.ru/KKTPBZ>
10. Kartchava, E. (2020). *Oral corrective feedback in the L2 classroom: Teachers' and learners' perspectives*. Paper presented at the International Conference on Language Teaching and Learning, Berlin.
11. Kartchava, E., & Ammar, A. (2014). Learners' beliefs as mediators of what is noticed and learned in the language classroom. *TESOL Quarterly*, 48(1), 86–109.
12. Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press.
13. Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66. EDN: <https://elibrary.ru/FOSJSF>
14. McKinsey & Company. (2022). *Gen Z and education: The future of learning*. Получено из: <https://www.mckinsey.com>
15. Nassaji, H. (2016). Immediate and delayed corrective feedback, oral accuracy, and fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(3), 459–488.
16. Nisa, S. H. (2018). Students' preferences toward oral corrective feedback in speaking class. *Journal of English Language Teaching*, 7(2), 78–92.

17. Nurjanah, L., Rahmaningtyas, H., & Yaniafari, R. P. (2024). Exploring Generation Z's preferences for oral corrective feedback in EFL classrooms. *Journal of Language Teaching and Research*, 15(1), 112–125.
18. Pew Research Center. (2023). *How Generation Z is reshaping education and work*. Получено из: <https://www.pewresearch.org>
19. Septianisa, R. (2021). Exploring EFL learners' perceptions of oral corrective feedback: A case study in Indonesian context. *International Journal of Instruction*, 14(3), 567–582. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14333a>. EDN: <https://elibrary.ru/KJUGWS>
20. Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. В Е. Hinkel (Ред.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2, pp. 593–610). Routledge.

### References

1. Gal'skova, N. D., & Gez, N. I. (2019). *Theory of foreign language teaching: Linguodidactics and methodology*. Moscow: Akademiya.
2. Passov, E. I. (2021). *Foundations of communicative methodology in foreign language teaching*. Moscow: Russkiy Yazyk.
3. RANEPa. (2024). *Generation Z in Russia: Values, educational strategies, digital socialization*. Moscow: RANEPa Publishing House.
4. Semenkina, I. A. (2025). An effective foreign language teacher in higher education: Analysis of students' opinions. *Humanities. Bulletin of the Financial University*, 15(S1), 115–123. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2025-15-c-115-123>. EDN: <https://elibrary.ru/HIHEIG>
5. Shchukin, A. N. (2020). *Methods of teaching foreign languages*. Moscow: Filomatis.
6. Alkhamash, R., & Gulnaz, F. (2019). Perceptions of EFL learners about oral corrective feedback in Saudi Arabia. *Journal of Language and Education*, 5(3), 45–58.
7. Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18.
8. Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. Routledge.
9. Ha, X. V., Murray, J. C., & Riazi, A. M. (2021). High school EFL students' beliefs about oral corrective feedback: The role of gender, mo-

- tivation and extraversion. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(2), 235–264. <https://doi.org/10.14746/ssl.2021.11.2.4>. EDN: <https://elibrary.ru/KKTPBZ>
10. Kartchava, E. (2020). Oral corrective feedback in the L2 classroom: Teachers' and learners' perspectives. Paper presented at the *International Conference on Language Teaching and Learning*, Berlin.
11. Kartchava, E., & Ammar, A. (2014). Learners' beliefs as mediators of what is noticed and learned in the language classroom. *TESOL Quarterly*, 48(1), 86–109.
12. Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press.
13. Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66. EDN: <https://elibrary.ru/FOSJSF>
14. McKinsey & Company. (2022). *Gen Z and education: The future of learning*. Retrieved from: <https://www.mckinsey.com>
15. Nassaji, H. (2016). Immediate and delayed corrective feedback, oral accuracy, and fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(3), 459–488.
16. Nisa, S. H. (2018). Students' preferences toward oral corrective feedback in speaking class. *Journal of English Language Teaching*, 7(2), 78–92.
17. Nurjanah, L., Rahmaningtyas, H., & Yaniafari, R. P. (2024). Exploring Generation Z's preferences for oral corrective feedback in EFL classrooms. *Journal of Language Teaching and Research*, 15(1), 112–125.
18. Pew Research Center. (2023). *How Generation Z is reshaping education and work*. Retrieved from: <https://www.pewresearch.org>
19. Septianisa, R. (2021). Exploring EFL learners' perceptions of oral corrective feedback: A case study in Indonesian context. *International Journal of Instruction*, 14(3), 567–582. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14333a>. EDN: <https://elibrary.ru/KJUGWS>
20. Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2, pp. 593–610). Routledge.

## ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

**Семёнкина Ирина Артуровна**, к. психол. н., доцент

*Финансовый университет при правительстве РФ; Российский государственный гуманитарный университет  
пр. Ленинградский, 49, г. Москва, 125993, Российская Федерация;  
Миусская площадь, 6, г. Москва, 125047, Российская Федерация  
[isemyonkina@mail.ru](mailto:isemyonkina@mail.ru)*

**Павлова Татьяна Александровна**, старший преподаватель

*Севастопольский государственный университет  
ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация  
[tatyana\\_bokhan@mail.ru](mailto:tatyana_bokhan@mail.ru)*

## DATA ABOUT THE AUTHORS

**Irina A. Semyonkina**, PhD in Psychology, Associate Professor

*Financial University under the Government of the Russian Federation;  
Russian State University for the Humanities  
49, Leningradsky Prospekt, Moscow, 125993, Russian Federation;  
6, Miusskaya Square, Moscow, 125047, Russian Federation  
[isemyonkina@mail.ru](mailto:isemyonkina@mail.ru)  
SPIN-code: 3644-9283  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7181-5923>*

**Tatyana A. Pavlova**, Senior Lecturer

*Sevastopol State University  
33, Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russian Federation  
[Tatyana\\_bokhan@mail.ru](mailto:Tatyana_bokhan@mail.ru)  
SPIN-code: 7527-6320  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8033-3272>*

Поступила 20.07.2025

После рецензирования 26.07.2025

Принята 30.07.2025

Received 20.07.2025

Revised 26.07.2025

Accepted 30.07.2025